

## Note de lecture

<b>Titre :</b>	La compréhension des textes au collège
<b>Éditeur :</b>	CRDP de l'Académie de Grenoble - Delagrave, 1999
<b>Collection :</b>	Pédagogie
<b>Auteurs :</b>	Michel Dabène, François Quet

Cet ouvrage s'inscrit dans le **contexte** des travaux sur la réception des textes qui, depuis une trentaine d'années, nourrissent les réflexions sur la lecture en se situant du côté du lecteur empirique et de la manière dont il construit le sens. Il s'agit pour mémoire des travaux de l'école de Constance (Jauss, Izer) dans les années 70, d'U.Eco, de M. Picard et V. Jouve. Ces théories de la réception constituent les références des programmes de l'école, du collège et du lycée. Elles sont explicites dans les programmes du premier degré, implicites dans ceux du second degré.

L'activité de compréhension ne met pas en jeu seulement des processus cognitifs (le lecteur n'est pas un décodeur neutre) mais aussi du social et du subjectif.

Cela fait également écho aux travaux du groupe ESCOL (notamment E.Bautier, J-Y. Rochex, Paris VIII) concernant l'apprentissage et plus spécialement la maîtrise de la langue et du langage, pour qui le sujet est à la fois et indissociablement un sujet cognitif, social et psychologique.

**1. Cet ouvrage est le fruit d'une recherche-action-formation** née de la collaboration entre des enseignants de français de collèges, des formateurs MAFPEN et des chercheurs, sous la responsabilité de F. Quet (IUFM de Lyon, université de Grenoble 3, alors formateur MAFPEN) et M. Dabène (université de Grenoble 3, alors directeur du Centre didactique du français).

L'équipe s'est donné pour thème de travail l'analyse du sens construit par des élèves de collège en situation de lecture de divers genres de textes et des stratégies mises en œuvre pour y parvenir. Pour les auteurs, les processus cognitifs, dont ils soulignent l'importance, ne suffisent pas à rendre compte de tout ce qui est en jeu dans la compréhension et passent en partie à côté de certains aspects essentiels du contact entre un lecteur et un écrit.

**Protocole :** deux classes, une 6<sup>e</sup> d'un collège ZEP de Chambéry et une 5<sup>e</sup> d'un collège d'une petite ville, Tournon. Deux textes : un documentaire, article d'Okapi, *Des fonds qui bougent...* sur la dérive des plaques, un narratif, une nouvelle de Saki, *La fenêtre ouverte*.

**Les données analysées** sont constituées de deux sources :

- des verbalisations écrites rédigées par les élèves avec le minimum de guidage immédiatement après la lecture d'un texte qui leur a été retiré. Sur la page de gauche d'une copie, les élèves sont invités à écrire ce qu'ils n'ont pas compris, puis ce qu'ils ont compris. Ensuite, sur la page de droite, on leur demande d'ajouter ce qu'ils veulent après relecture et avec le texte sous les yeux. Intégrées dans les pratiques de classe, les verbalisations écrites permettent aux enseignants de recueillir des données précises sur la manière dont les élèves comprennent les textes (voir annexe sur l'article d'Okapi) et de construire ensuite une pédagogie de la compréhension.
- des entretiens avec les élèves quelques jours après les verbalisations écrites portant à la fois sur les commentaires des textes lus et les interprétations qui en ont été proposées ainsi que sur leurs expériences et pratiques de l'écrit les plus diverses à travers la présentation de leurs loisirs et de leur

vie quotidienne aussi bien à l'école qu'à la maison. Les enseignants, associés aux entretiens par les chercheurs, intègrent peu à peu « l'entretien dirigé » dans leurs pratiques pédagogiques.

L'ensemble de ces recueils visent :

- à dresser des portraits de lecteurs et plus largement à comprendre les rapports que ces élèves entretiennent avec l'écrit. « Il s'agit de laisser de côté la lecture pour apercevoir le lecteur ».
- à connaître la culture moyenne des élèves car une approche technique de la lecture, même enrichie de l'apport de la psychologie cognitive, ne donne pas à l'enseignant les outils nécessaires à une amélioration véritable des performances des élèves en lecture-écriture, dans la mesure où une maîtrise simplement scolaire de la lecture, sans lien avec une pratique culturelle, même modeste, ne suffit pas à dégager des profits scolaires authentiques.

## **2. Au-delà de l'expérimentation proprement dite, l'ouvrage véhicule quelques idées fortes sur la lecture et sur les modalités pédagogiques qui en découlent, articulées aux analyses dans le cadre de l'expérimentation.**

- La lecture est considérée dans le cadre plus large du rapport au monde de l'écrit et aux modes de relations à l'écrit qu'ont les lecteurs (leurs représentations de l'écrit, l'usage qu'ils font des écrits ...), leur entrée « dans la raison graphique » (Goody), (*problématique de la littératie*). C'est en comprenant mieux le fonctionnement de l'écrit que l'élève sera en mesure d'infléchir ses stratégies de lecture.
- **La lecture est un dialogue entre un écrit et un lecteur singulier. Il n'y a pas de sens qui se construit ou qui préexiste en-dehors de la verbalisation.**  
Permettre aux élèves de construire leur propre représentation du texte, avant tout questionnement et avant tout moment de mise en commun est essentiel. Le passage par l'écrit est, dans l'optique d'une appropriation personnelle du texte, un élément déterminant. L'enjeu est la conquête d'un statut de lecteur. Il s'agit de commencer à écrire pour (se) parler du texte. L'écrit, stabilisateur de la parole, correspond à un moment d'objectivation personnelle qui permet à l'élève de prendre un premier recul par rapport au premier produit de sa lecture. Tout lecteur, quelque soit sa maîtrise de l'écrit, comprend quelque chose : il s'agit de se donner les moyens de savoir quoi pour construire une didactique de la compréhension écrite.
- **La lecture est à la fois indissociablement compréhension et interprétation.**  
Dans cette recherche, on n'a pas cherché à délimiter la bonne et la mauvaise compréhension des textes. On a constaté que les élèves avaient des façons différentes d'aborder un texte et de restituer leur expérience de lecteur. Cette diversité constitue le matériau à partir duquel d'autres lectures, d'autres interprétations pourront être produites, dans le jeu des confrontations et des interactions.
- **Lecture « interprétatives » ou « déviantes » ?**  
Les élèves produisent des écrits rappelant la surface du texte source et des propositions de sens qui sont le résultat d'inférences : lectures « interprétatives » quand il y a reconstruction des intentions du scripteur, par l'explicitation du non-dit, lectures « déviantes » quand, en raison du poids des représentations sociales et du substrat affectif<sup>1</sup>, des scénarios incompatibles avec ceux d'un lecteur expert sont produits. Mais toute interprétation est prise de risque et inciter à la prise de risque peut se révéler payant pour ceux qui n'osent pas s'inscrire dans le texte en tant que sujet interprétant. (Cela renvoie aussi au statut du lecteur).

<sup>1</sup> M Dabène cite un ex à propos de la lecture d'un passage de *Le livre mon ami* d'A. France. Un enfant de milieu aisé qui envie un enfant pauvre, sale, en guenille, qui circule **librement** dans les rues. Des lecteurs produisent des interprétations qui montrent qu'ils ne peuvent associer l'envie (du garçon aisé) et la pauvreté. L'idée de la liberté est occultée.

- **Nécessité de socialiser les sens construits.**

Si la lecture est une activité solitaire, le sens se construit, s'enrichit, se modifie, se justifie, se discute dans l'interaction sociale. En situation didactique, les interactions provoquées par la confrontation des différents sens construits, modifient le rapport aux textes écrits, dimension essentielle au développement de la compétence de lecture. Le lecteur se situe toujours dans une communauté de lecteurs, les verbalisations et les interactions sociales sont un moyen de partager la signification et entrent dans les procédures de validation.

Pour éclairer ce point, les auteurs citent U.Eco qui oppose « interpréter » un texte et l'« utiliser », deux activités légitimes, mais seule la première est prévue par le texte (cf « les instructions de lecture »<sup>2</sup> du texte). Le texte peut alimenter des lectures multiples. En situation d'enseignement, les interprétations des élèves permettent d'interroger collectivement la réception du « message » et de faire réfléchir aux mécanismes de la compréhension. Intégrer les hypothèses des élèves, qui sont la trace d'un questionnement, les aidera à construire un pouvoir sur les textes et sur le monde.

- **On peut schématiser la démarche didactique adoptée :**

lecture individuelle

verbalisations écrites ← analyse des produits de lecture et

mise à jour des niveaux de compréhension (obstacles, nœuds)

confrontations

des différentes lectures ← analyse des échanges : qu'est-ce qui se passe ?

quels blocages ?

quels apports pédagogiques ?

- **Analyser les stratégies utilisées par les élèves**

Elle est révélatrice : entre les adeptes du rappel littéral qui mettent bout à bout les énoncés du texte et ceux qui restructurent complètement les énoncés issus du texte, il y a toutes les stratégies intermédiaires. Ces données peuvent éclairer utilement sur des formes d'accès diverses à l'ordre scriptural : pour certains, le texte écrit est comme une mine dans laquelle on vient chercher les informations dont on a besoin sans qu'il y ait à les mettre en relation ; pour d'autres, il représente un réseau et c'est la mise en évidence des relations qui domine ; d'autres encore, sensibles à certains mots ou à certaines phrases du texte, réagissent ponctuellement, en s'appuyant sur des éléments épars. Pour les uns le sens se construit par délinéarisation de l'information ; pour d'autres, la chaîne syntagmatique reste le fil conducteur pour dire le texte ; certains s'impliquent dans la lecture (cherchant à comprendre ce que le texte dit *pour eux*) ; d'autres visent plutôt à objectiver ce qu'ils lisent.

Il est important de ne pas dévaloriser trop tôt telle ou telle stratégie, mais de comprendre que chacune peut correspondre à une étape dans l'acculturation à l'écrit et la genèse des pratiques de lecture ou à des modalités personnelles d'appropriation.

- **Un modèle probabiliste de la compréhension.**

---

<sup>2</sup> Voir *Les Limites de l'interprétation*, Grasset, 1992. On peut aussi se reporter à l'article de Gérard Langlade « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels » in *Le Français aujourd'hui*, n° 145 « Le littéraire et le social ».

Il n'existe pas d'interprétation pré-définie ou définitive du texte pas plus que l'idée que toute lecture se vaut, mais un sens plausible, partagé par une communauté de lecteurs.

### 3. Pistes pour agir.

- **Travailler sur le rapport à l'écrit.**

Discuter des différentes fonctions des textes, sociales, économiques, historiques, extra scolaires. Dans le parcours de formation de l'élève, amener à comparer les différentes formes de raconter, décrire, apporter des informations ou des explications, autant d'éléments qui restent souvent dans l'implicite. Familiariser avec les aspects de la culture écrite.

- **Posture de l'enseignant.**

Réduire la parole du professeur, passer de l'imposition du sens et/ou des outils à l'élaboration concertée des uns et des autres, à partir des problèmes interprétatifs rencontrés, ambiguïté des reprises anaphoriques, énonciation, représentation du temps, questions des points de vue. Au lieu d'être des préalables à la lecture, ces éléments peuvent devenir les instruments de la critique du texte sur lequel chacun se sera exprimé auparavant. Partir de la lecture de l'élève pour arriver à la lecture de l'élève.

- **Choix des textes.**

Proposer des textes que les élèves puissent effectivement comprendre, sur lesquels ils puissent avoir prise.

Aider à construire des liens entre les textes qu'ils peuvent rencontrer (réseaux, constellations), à fréquenter les lieux de lecture (cf la notion d'*habitus* de Bourdieu), à travailler la lecture en dehors de la classe de français par la prise en compte pluridisciplinaire de l'écrit.

- **Exemples de pratiques.**

Tout ce qui relève de la démarche d'enquête dans le texte narratif ou documentaire, ce qui favorise le rapprochement d'indices éloignés et la construction d'inférences, l'explicitation des hypothèses que l'auteur, consciemment ou non, laisse au lecteur le soin de formuler. Production de glossaires, d'index qui permet une autre entrée en lecture.

Toutes les activités résumantes partielles ou globales : comparer, classer des résumés, repérer des phrases résumantes dans un texte, élaborer/ développer des scripts ..., une variante : l'itinéraire de lecture proposé par Elisabeth Calaque.

Dialoguer : le débat entre lecteurs est une figure incontournable de la classe de lecture, fécond s'il s'appuie sur un dialogue du lecteur avec le texte.

Toutes ces activités permettent de multiplier les hypothèses de lecture, de confronter les critères de validation sans dédaigner les premières impressions, toutes sont des variantes du protocole présenté.

- **Activité de l'élève.**

Proposer des aides à la lecture susceptibles de développer investissement personnel et construction du sens. L'élève prend une part active à la construction du sens, sens qui s'élabore collectivement par aller/retour entre réception immédiate et écoute des autres. Une première interprétation écrite ou orale sert de point de départ à une résolution collective de ou des énigme(s) que tout texte pose en quelque manière à des lecteurs débutants.

- **Métacognition, métalectures.**

La compréhension s'améliore d'autant que sont connus du lecteur les processus mis en œuvre pendant la lecture. Il s'agit de rendre explicites les processus de construction du sens par chaque

élève. Les auteurs rapportent un exemple proposé par Anne Jorro : l'élaboration d'une feuille de route par chaque élève « Les actions que je fais ».

1. je dis ce que je sais à propos du titre (je donne plusieurs idées)
2. je lis
3. je compare avec mes idées de départ : ce que je retrouve, ce qui change, ce qui est nouveau
4. je résume le texte (avec mes mots, en peu de mots, en ordre).

Privilégier des situations de lecture et des textes qui posent d'eux-mêmes des problèmes d'interprétation (*on retrouve l'idée de textes résistants de C Tauveron ou de situation problème*). Dans ce genre de texte, la métacompréhension est exigée par le texte lui-même et favorise le retour réflexif sur ce qu'est lire.

Note de lecture rédigée par Annie Portelette