

## **Babel pédagogique**

Dans ma réponse, je chercherai seulement à éclairer les usages pédagogiques habituels des termes " compréhension littéraire ", " compréhension fine ", " lecture intégrale ", mais aussi à souligner les obscurités de ces usages. Je le ferai en me référant, le plus simplement possible, aux connaissances disponibles en psychologie. Essayons d'y voir plus clair d'un point de vue conceptuel. Cela aide toujours à préciser la signification des mots et à les utiliser plus correctement.

Je commencerai par le plus facile, à savoir la notion de lecture intégrale.

### **1. Lecture intégrale :**

Cette expression est le plus souvent employée dans un contexte où elle s'oppose à l'expression " lecture sélective ". Il me semble qu'on désigne par là deux types d'utilisation d'un écrit ou d'un texte :

a) Dans la lecture de contes, de romans, de poésies, de narrations, de correspondances privées, etc., en général, le lecteur lit intégralement ce qui est écrit et il le fait dans un ordre canonique (phrase après phrase, paragraphe après paragraphe ou strophe après strophe, page après page, chapitre après chapitre, etc.). Ce type de lecture, de loin le plus ancien dans l'histoire des pratiques de lecture, est évidemment lié à certains types d'écrit (ou la lecture d'un passage particulier n'a guère de sens en elle-même, du moins lors d'une première rencontre).

b) Dans la lecture d'un journal, d'une définition dans un dictionnaire, dans la consultation d'un documentaire, d'un recueil, etc. la lecture est sélective, car le lecteur utilise les supports écrits pour se tenir informé dans des domaines particuliers, pour répondre à des questions particulières qu'il se pose, pour nourrir un centre d'intérêt particulier, etc.

De telles pratiques de lectures sont historiquement plus récentes et ont donné lieu au développement de types d'écrits " fragmentés " : les journaux, magazines, encyclopédies, etc. Le lecteur n'est pas censé lire intégralement l'ensemble des " fragments " dans l'ordre de leur pagination, ni même chaque " fragment ".

Mais, c'est alors un abus de langage que de parler par exemple de " lecture d'un journal ". À proprement parler, seuls sont lus les titres, chapeaux, articles, etc. qui sont effectivement traités par le lecteur. Et les titres, chapeaux, articles effectivement lus sont généralement lus " intégralement ". Stricto sensu, toute lecture est intégrale. Ce qui n'est pas sélectionné n'est pas lu (quand on lit une définition dans un dictionnaire, on ne peut pas dire qu' " on lit le dictionnaire ").

C'est dire qu'il ne s'agit pas vraiment de deux types de lecture, mais de deux types d'utilisation des écrits !

Nous avons dit que ces deux types d'utilisation des écrits étaient étroitement liés à des types d'écrits différents. Mais, il convient de préciser que, dans les deux cas, jouent le contexte de la lecture (le projet de celui qui lit, les conditions dans lesquelles il lit, le temps dont il dispose, etc.), ainsi que la familiarité du sujet avec ces divers types d'écrits et leur organisation. Par exemple, alors qu'elle induit une lecture intégrale, une correspondance privée peut être lu très partiellement : on peut se contenter de lire le début d'un courrier si tout ce qu'on en attend est susceptible d'y être contenu.

Certains chercheurs (par exemple Roger Chartier) ont aussi montré que l'évolution des pratiques de lecture allait de pair avec l'évolution des supports de lecture, bien avant l'invention de l'imprimerie. On notera surtout l'émergence progressive d'appareils facilitant la lecture " sélective " (tables des matières, sous-titres, titres courants, etc.), même pour des textes très linéarisés. Cette évolution est loin d'être achevée, comme le montrent les pratiques

de lecture qui résultent des NTIC (par exemple, l'hypertexte, la consultation de CDROMs, de sites Internet, etc.) et qui poussent également à développer des " lisibilités " correspondant aux besoins des lecteurs d'aujourd'hui.

L'initiation de tous les enfants à ces diverses utilisations des écrits est un aspect important de la démocratisation du savoir.

## 2. Compréhension littérale vs fine :

À propos de la compréhension en lecture, notamment dans les textes pédagogiques officiels, on a coutume de distinguer ces deux " niveaux " (par exemple dans la nomenclature des niveaux de lecture de l'ancienne DEP à propos des évaluations nationales CE2 et 6e). On veut par là attirer l'attention des enseignants sur le fait que, dans la compréhension d'un texte, outre la compréhension des informations explicitement (ou littéralement) contenues dans le texte écrit, le sujet doit élaborer (ce n'est pas optionnel) à partir d'elles tout un ensemble " d'inférences ". Ainsi, finalement le lecteur dispose d'un " modèle mental " du texte comportant plus d'informations que celui-ci n'en donnait *explicitement* . Si je lis : "Lise regarda dehors. Elle prit son parapluie et sortit...". Je peux faire les inférences suivantes : dehors, soit il pleut déjà, soit le ciel est menaçant ; Lise veut se prémunir de la pluie ; elle a regardé dehors pour savoir si elle aurait besoin d'un parapluie, etc. Or, ces informations ne sont nullement données dans ces deux phrases (on dit parfois qu'elles sont "*implicites*").

Autrement dit, à proprement parler, comprendre un texte (qu'il soit lu ou entendu, c'est la même chose ici) est impossible si le lecteur ne fait pas cette reconstruction sémantique, en s'appuyant sur ses connaissances du monde (en général, quand on prend un parapluie avant de sortir, c'est que le temps est mauvais, quand on regarde par la fenêtre avant de sortir, c'est souvent pour voir le temps qu'il fait...). Comprendre un texte (ou un discours) c'est se livrer à une activité analogue à celle des paléontologues qui reconstituent des squelettes entiers à partir de quelques ossements. Notons toutefois que cette activité inférentielle est presque toujours inconnue du sujet.

Cela veut-il dire qu'il n'y aurait aucune compréhension en dehors de cette reconstruction sémantique ? On ne peut pas aller jusque là. En effet, le lecteur peut avoir construit *le sens de telle ou telle proposition*. Il peut par exemple dessiner Lise avec son parapluie, sur le pas de la porte. Mais *sans la reconstruction du non-dit du texte, on ne peut pas vraiment parler de compréhension du texte* La compréhension d'un texte est plus, bien plus que la compréhension de toutes les phrases de ce texte. Ou encore, le sens d'un texte, c'est bien plus que l'ensemble des sens des phrases de ce texte.

Quand les textes sont très proches de l'expérience quotidienne des enfants et des " inférences " qu'ils sont capables de faire " au quotidien " dans leurs échanges oraux, la compréhension des propositions déclenche quasi automatiquement les inférences et la construction du sens de l'ensemble du texte. En revanche, dès que le texte sort d'un tel cadre, rien n'est joué. Mais ce sont certainement ces situations qui sont les plus propices à l'apprentissage de la compréhension en lecture (cf. L'ouvrage de Jocelyne GIASSON, "*La compréhension en lecture*", chez De Boeck). La situation serait assez facile à gérer par l'enseignant si l'enfant avait conscience qu'il ne comprend pas le texte mais seulement des propositions. Hélas, l'une (la compréhension des propositions) peut passer pour l'autre (la compréhension du texte) et illusionner le jeune lecteur.

Pour être tout à fait complet, il faudrait parler d'un troisième " niveau " de compréhension (la compréhension " très fine " ?). Elle met en jeu une " réaction critique " du lecteur. Par exemple, il se dit : ce texte est bien (mal) écrit ; son plan est clair (confus) ; je partage (ou non) son point de vue ; son argumentation est pertinente, nouvelle ... (inadaptée, stéréotypée) ;

j'ai eu du plaisir (du déplaisir) à le lire ; par rapport à d'autres textes sur le même sujet ..., ou du même auteur, ..., etc.

**André Ouzoulias**