

LES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION : UN OUTIL OU UN OBSTACLE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ?

Bertrand DAUNAY

IUFM Nord - Pas-de-Calais, centre d'Arras

Equipe THEODILE-Lille 3

Cet article est à prendre comme un état (peu avancé) d'une réflexion libre sur une question didactique importante : les questions de compréhension des manuels n'ont-elles pas certains effets pervers sur le développement des compétences de compréhension des élèves ? Si c'est le cas, quelle alternative peut-on proposer ?

J'ai parlé de réflexion *libre* sur la question : cela veut dire notamment qu'elle ne s'est pas contrainte au respect de telle ou telle théorie, mais qu'elle s'apparente plutôt à un vagabondage voire à un braconnage sur un terrain pourtant fortement balisé.

Ce n'est pas une excuse mais un avertissement : les lignes qui suivent ne veulent rien apporter d'autre que des questions – auxquelles on a peut-être répondu par ailleurs, mais que je me pose toujours...

LES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION : QUELQUES PROBLÈMES

Admettons que les questions de compréhension ne soient pas seulement ce qu'elles semblent être, à savoir des instruments d'évaluation d'une *bonne* compréhension, mais qu'elles se veulent des aides à la compréhension¹. Ce qui est

1. On sait par exemple que les textes officiels régissant le brevet des collèges précisent que les questions de compréhension sont censées aider les élèves à comprendre mieux le texte. Selon le *BOEN* n° 5 du 5 février 1987, un texte « constitue le support de questions de grammaire, de vocabulaire, de compréhension du sens. Ces questions sont de difficulté graduée et favorisent toutes, autant qu'il est possible, la compréhension du texte. »...

sûr, c'est que pour répondre (oralement ou par écrit) à ces questions, les élèves sont invités à tenir un discours justificatif-explicatif *sur* leur compréhension – et leur échec peut être autant celui de la lecture que de la production d'un discours « au second degré », métatextuel.

Il peut d'ailleurs y avoir un effet de renforcement : l'échec dans le discours sur les textes peut créer chez l'élève le sentiment de l'échec de la compréhension, pour tel ou tel texte puis finalement pour n'importe quel texte.

Il n'est pas toujours sûr que l'efficacité des aides à la compréhension que peuvent représenter les questions dépasse le texte auquel elles s'appliquent spécifiquement. Autrement dit, le questionnement d'un texte n'est pas en soi une aide au développement d'une *compétence de compréhension*.

Si les remarques ou les questions sont perçues par les élèves comme *ad hoc*, c'est-à-dire légitimes pour tel texte seulement, elles ne l'aident pas à se construire un mode de questionnement personnel qui soit efficace pour tout texte. Dans cette logique, les questions de compréhension peuvent aller *contre* le développement d'une compétence autonome.

Certes, on voit bien que l'intention d'un manuel qui pose toujours le même type de questions (sur l'organisation, sur les déictiques, sur les anaphores, etc.) veut à terme construire chez les élèves un mode de questionnement autonome. Mais le problème est que les élèves ne perçoivent pas toujours précisément l'*identité* de ces questions !

Certes encore, il est évident que les aides à la compréhension engagent à une relecture, c'est-à-dire à un type de lecture plus conforme au mode d'approche des textes qui engagent la compréhension. Mais cela crée une forte dichotomie entre deux lectures : l'une spontanée, jamais prise en compte, l'autre scolaire, seule traitée – comme si l'école, une fois dépassé le stade du décodage, apprenait à relire, pas à lire !

Il est heureux d'ailleurs que les aides à la compréhension ne soient pas toujours efficaces pour développer une compétence de lecteur, car certaines questions vont contre le comportement de bons lecteurs... Elles ne sont pas dangereuses pour un bon lecteur, mais elles peuvent l'être pour un lecteur en difficulté, s'il en infère une stratégie de lecture.

C'est en général le cas des questions qui font appel à la mémoire du détail, du fait ténu et spécifique. Mais on peut mettre dans le même sac les questions qui ne portent pas vraiment sur la compréhension du texte mais sur des savoirs extérieurs, nécessaires certes pour faciliter la compréhension du texte, mais qui isolent de façon arbitraire un savoir, comme si la compréhension de ce dernier n'était pas en soi également un problème. C'est l'illusion mécaniste qui fait penser que si les élèves connaissaient mieux tel ou tel domaine de connaissance, ils comprendraient mieux tel ou tel genre de textes.

Ces deux types de problèmes se retrouvent dans les *aides* diverses qui sont données aux élèves, comme par exemple les explications de vocabulaire qui *soulignent*

(en italiques ou en gras) les mots difficiles ou comme les encarts qui portent sur tel savoir auquel il est fait allusion dans le texte.

Ce que négligent les aides à la compréhension, c'est que le questionnement même d'un texte oblige à une posture de lecteur spécifique, qui oblige à une *objectivation* à la fois du texte et de l'acte de lire.

Or les aides à la compréhension n'aident pas à développer ce rapport spécifique au langage que nécessite la lecture de texte, mais au contraire la prennent comme une base de départ, puisque elles sont fondées elles-mêmes sur une objectivation du langage.

Autrement dit, elles n'aident pas, mais au contraire desservent les élèves qui ont du mal à objectiver le langage et ses multiples réalisations, notamment textuelles.

QUELQUES CONSÉQUENCES POSSIBLES

Ces remarques invitent à poser au moins quatre questions :

- Ne convient-il pas d'éviter l'aspect évaluatif des questions de compréhension et d'envisager des modes de travail qui n'obligent pas nécessairement à la production d'un discours au second degré sur la compréhension ?
- Ne doit-on pas évacuer un certain nombre de questions ou d'aides qui vont contre les stratégies de « bon compreneur » ? La conséquence serait de bannir tout ce qui ressemble à l'élucidation du détail, en ce qu'elle est un obstacle à l'activité cognitive (stratégique) de compréhension.
- Ne faut-il pas développer les aides à la compréhension qui s'inscrivent dans une logique développementale ? Cela veut dire qu'aider l'élève à comprendre en général *les* textes ne passerait pas nécessairement pas des aides conjoncturelles, perçues comme telles par lui, pour tel texte. Dans une telle optique, il s'agirait de développer chez l'élève une logique *stratégique* dans l'acte de lecture.
- N'est-il pas nécessaire d'envisager une conception socio-logique de la compréhension en tenant compte du fait que c'est, en amont, le mode même du rapport au langage qui est en cause ? Ce parti pris entraînerait une stratégie pédagogique contradictoire seulement en apparence : d'une part la mise en oeuvre de démarches destinées à aider l'élève à une objectivation du langage, sans considérer celui-ci comme évident ; d'autre part, la conception d'aides à la compréhension qui n'aillent pas toutes dans le sens de l'objectivation de la lecture, mais qui prennent parfois un tour plus pragmatique.

UNE HYPOTHÈSE TRÈS GÉNÉRALE

Même si l'on se place dans une logique développementale, il n'empêche que c'est sur des textes précis que l'on travaille. La question est donc de savoir comment *traiter* didactiquement et pédagogiquement ces textes.

L'hypothèse est que ce n'est pas l'élucidation du texte qu'il s'agit de viser, mais au contraire son *opacification*, pour deux raisons : d'une part en vue de développer le questionnement autonome sur ce qui pose problème dans la lecture, d'autre part pour concrétiser l'acte d'objectivation propre à toute lecture.

Prenons position de façon un peu caricaturale, en forçant le trait :

- si l'on veut aider les élèves à comprendre *un* texte, qu'on ne mise pas sur la *relecture*, mais qu'on trouve les moyens en amont (hypothèses à partir de dessins, discussion en classe sur le monde représenté dans le texte, résumé par l'enseignant, etc.) ;
- si l'objectif est d'aider les élèves à mieux comprendre *les* textes, il convient alors de développer chez eux une compétence de compréhension, qui passe par la mise en oeuvre, en lecture, d'une démarche *stratégique*.

C'est ce dernier point qui nous intéresse ici. Pour amener les élèves à concevoir (non consciemment, s'entend) la lecture comme stratégique, sont nécessaires des démarches pédagogiques qui les obligent à mettre en oeuvre, spontanément, des comportements stratégiques. Pour cela, il convient évidemment de partir de textes spécifiques, mais l'objectif n'est plus, dans cette optique, de faciliter la lecture mais au contraire de la problématiser, en l'opacifiant².

UNE PROPOSITION

Plusieurs techniques d'opacification sont possibles : dévoilement progressif d'un texte, texte fendu, puzzle, squelette, lacune... C'est ce dernier moyen que je me propose d'analyser ici, à partir d'une nouvelle de Guus Kuijer « L'homme à la petite moustache »³. Ce texte, reproduit à la fin de l'article, a été analysé dans un numéro précédent de *Recherches* : E. Nonnon a bien montré⁴ en quoi consistait la difficulté de ce texte, récit de ruse dont certains élèves, même en sixième, ne comprennent pas le fonctionnement, notamment parce qu'ils ne perçoivent pas que le récit est en *focalisation interne*, c'est-à-dire que le point de vue de Jan Willem est un élément organisateur de tous les événements. Dès lors, certains élèves ne voient pas que le mensonge du garçon jouait le premier rôle dans la décision finale de la mère de ne pas acheter le costume.

Parmi les stratégies d'aide à la compréhension, E. Nonnon propose entre autres un travail d'écriture à la suite du texte : il s'agit de combler une « lacune » textuelle volontaire, le récit de Jan-Willem à sa copine Madelief. Noter que ce travail n'est pas

2. Pour la notion d'opacification, je me permets de renvoyer à mon article « De l'écriture palimpseste à la lecture critique », dans *Recherches* n° 18, *L'élève la littérature*, Lille, 1993, p. 93-130.

3. Il s'agit d'une nouvelle du recueil de Guus Kuijer, *Les bonbons sont faits pour être mangés*, Bordas, 1981 [1975], dont Nelly Desfossez, ici-même, présente quatre autres extraits dans son article.

4. Dans son article « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège », *Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence*, Lille, 1994, p. 160-162.

si évident que cela et a un intérêt primordial dans la compréhension de ce récit : il oblige à changer le mode de narration (homodiégétique), sans changer le point de vue. C'est ce qui facilite l'écriture, certes, mais c'est ce qui peut faire apparaître que tout le texte est fortement focalisé. Qu'on demande à des élèves par exemple de faire raconter la scène par le vendeur ou même la mère : on verra que les modifications à apporter sont bien plus importantes que le simple changement de pronoms.

Cette proposition d'exercice veut amener l'idée que c'est par la production que l'on aide les élèves à la réception. Le questionnement amène certes la production d'un discours métatextuel, mais ce dernier n'est pas perçue comme tel : il s'agit de réactions *passives* face au texte, alors que l'écriture est perçue comme une attitude *active* face au texte. La proposition fondamentale est la suivante : en faisant écrire les élèves sur le texte, on reporte leur activité sur l'acte même de lecture, qui n'est plus ainsi perçue comme totalement passif.

Mais on peut aussi, et c'est ma proposition, *créer* une vraie lacune dans le texte. La logique est ici un peu différente : la lacune en quelque sorte matérialise les blancs de la compréhension. Dans ce texte, créer une lacune après « Mentir » (l. 54) et avant « Ils retournent dans la cabine d'essayage. » (l. 68), c'est mettre l'accent sur ce qui précisément peut n'être pas perçue par les élèves.

Autrement dit, en mettant en blanc ce qui n'est pas perçue par les élèves spontanément, c'est précisément le faire mieux voir... Ce paradoxe n'en est un que si l'on est convaincu que l'élucidation est une aide, alors qu'elle peut être au contraire un masque. Ce qui est logique : l'acte de lecture, comme stratégie, oblige à des prises de décisions multiples, à des mises en relation, à des formulations d'hypothèses et à leur vérification, ce que l'aide élucidante gomme.

La lacune, au contraire, oblige à ce travail stratégique : elle oblige à faire des hypothèses de sens, elle oblige à prendre en compte ce qui précède pour donner sens à ce qui suit : en opacifiant un passage, elle met en lumière le processus d'intégration des données du texte par le lecteur.

LA LACUNE : UNE SITUATION-PROBLÈME

La lacune repose sur le principe de l'énigme : les élèves sont invités à s'interroger sur le sens d'un texte. Cela veut certes les aider à mieux se construire le sens de *ce* texte, mais aussi les amener à développer chez eux une compétence à mettre en oeuvre, en lecture, une stratégie de construction du sens. Tout exercice est bon à prendre qui aide l'élève à briser la représentation que la lecture est magique, que la réception est passive et que la compréhension relève d'une *intelligence* déjà là. Tout exercice est bon à prendre qui donne à l'élève à mettre en oeuvre, par le moyen du discours, des stratégies de lecture perçues par l'élève comme actives.

La « lacune » fait, modestement, partie de ces exercices. On voit bien en quoi une telle démarche s'écarte des questions de compréhension : certes, on demande là aussi à l'élève de tenir un discours sur le texte ; mais la lacune interroge l'élève sur ce qu'on ne peut pas lui reprocher de ne pas savoir, puisque ce n'est pas écrit... !

Il va de soit aussi que la lacune n'a que des traits formels communs avec le « texte à trous », dans lequel les trous sont destinés exclusivement à une vérification de connaissances le plus souvent grammaticales ou lexicales. La lacune est en fait une *situation-problème*, avec un objectif d'apprentissage précis⁵, que permet précisément le dépassement de l'obstacle que représente le blanc du texte.

La démarche convient à n'importe quelle classe, de la maternelle au lycée. Concrètement, on peut envisager l'utilisation de la lacune de multiples façons : soit dans une démarche collective, soit en groupes. Dans ces deux cas, les élèves font des hypothèses sur le contenu de la lacune, chaque hypothèse étant analysée et jugée plus ou moins *acceptable* selon des critères verbalisés. On peut évidemment envisager un travail individuel préalable. Dans tous les cas, l'écrit intervient à un moment ou à un autre de la tâche : soit au début dans le cas d'une recherche individuelle, soit à la fin dans les autres cas ; on peut bien sûr envisager, dans la phase collective du travail, une dictée à l'adulte du contenu exact de la lacune.

La *vérification* du texte original n'a pas valeur de *corrigé* : il ne s'agit pas de trouver le vrai, mais de confronter des choix textuels – ceux de l'auteur et ceux du lecteur. C'est en actes que, par des démarches de ce type, la lecture devient construction active de sens, non réception passive d'un sens déjà là.

5. Dans le cas du texte cité ci-dessus, il peut s'agir de la question du point de vue, qui permet d'organiser et de hiérarchiser les événements narrés.

ANNEXE 1

Guus Kuijer, « L'homme à la petite moustache » dans
Les bonbons sont faits pour être mangés

Jan-Willem a besoin de nouveaux habits.
Un pantalon et une chemise.

Il va avec sa mère dans un grand magasin.
Il n'aime pas ça. Il faut toujours attendre très longtemps et sa mère n'achète jamais rien de bien.

Il y a beaucoup de monde dans le magasin.
D'abord il faut attendre un vendeur.

Jan-Willem en voit un qui est en train de s'occuper d'un autre garçon. C'est un grand monsieur pâle avec une petite moustache toute mince. Il discute avec la mère du garçon.

Jan-Willem ne peut s'empêcher de rire. On lui fait mettre de drôles d'habits à ce garçon ! Un short beaucoup trop long et une chemise idiote avec des biches. Non, mais c'est pas vrai ! Il les garde même sur lui ces vêtements stupides !

Les voilà déjà à la caisse pour payer.

Et c'est le tour de Jan-Willem.

L'homme à la petite moustache s'incline poliment devant sa mère.

Jan-Willem commence à avoir peur.
Pourvu que ça se passe bien ! La petite moustache montre à sa mère plusieurs choses. Mais elle fait non tout le temps. Puis tout à coup le vendeur sort un costume bleu marine avec quelques rayures blanches. Un costume de marin.

– Comme c'est adorable, dit sa mère, c'est de nouveau à la mode ça ?

– Oui Madame, affirme la petite moustache, c'est tout à fait récent.

Jan-Willem est pris de panique. Pour un peu il en pleurerait. Est-ce que maman veut vraiment acheter ce costume débile ?

Mais c'est horrible ! Tous les copains vont se moquer de lui !

– Qu'est-ce que tu en penses toi ? demande sa mère.

Jan-Willem ravale ses larmes.

– Je le trouve... commence-t-il.

Mais il a comme une boule dans la gorge.
On dirait qu'il ne peut plus parler.

– Tu n'as qu'à essayer d'abord, dit sa mère.

Elle le pousse en avant, vers la cabine d'essayage. C'est là qu'il met le costume marin. Il se regarde dans la glace. Mais c'est terrible !

Il a l'air complètement ridicule ! Ça le rend malade. Quelle misère !

Sa mère le titre déjà hors de la cabine. Vers le vendeur à la moustache. Jan-Willem n'ose pas lever les yeux. Tout le monde se moque de lui, bien sûr.

– C'est joli, hein ? dit sa mère. Et puisque tu veux devenir capitaine...

– Pilote, chuchote Jan-Willem.

– C'est presque la même chose, fait la petite moustache.

Jan-Willem soupire. Quel horrible bonhomme. Il a envie de lui donner des grands coups de pied dans les jambes. Mais il n'ose pas.

Il ne voit plus qu'une solution pour se débarrasser de ce costume. Mentir.

Il respire profondément.

– Un garçon de mon école avait le même costume dit-il, mais il a été tout de suite déchiré.

– Ah bon ? fait maman.

– Impossible, Madame, déclare le vendeur vivement. Touchez, c'est très solide.

Maman tâte le tissu entre ses doigts.

– C'est quand même assez mince, dit-elle.

Le vendeur jette des regards furieux sur Jan-Willem. Sa moustache en tremble.

– Je crois que tu as raison Jan-Willem, conclut maman. C'est joli mais pas très solide.

Ils retournent dans la cabine d'essayage. Il enlève vite le costume marin.

Ils achètent un pantalon et une chemise ordinaires.

Beaucoup mieux que ce costume idiot.

Quand il sont rentrés, il peut encore un peu jouer dehors.

– Dis donc, fait Madelief, t'as une nouvelle chemise ?

– Penses-tu ! je l'ai depuis très longtemps, répond Jan-Willem.

Mais comme Madelief ne le croit pas, il lui raconte ce qui s'est passé.

– T'as été malin, dit Madelief quand Jan-Willem a fini son histoire. Il n'a pas dû être content le type.

– Tu parles ! répond Jan-Willem tout fier. Sa moustache en tremblait.