

ÉDITORIAL

Après avoir exploré les marges du cours de français dans le précédent numéro *L'Extrascolaire à l'école*, *Recherches* se replonge au cœur de la discipline dans cette nouvelle livraison *Lire et Comprendre*. Dans le numéro 19, *Comprendre*, la revue s'interrogeait déjà sur la complexité de l'usage de ce verbe qui, en contexte scolaire, s'accompagne le plus souvent de la négation : l'incompréhension de l'élève, c'est l'élève qui ne comprend pas, c'est aussi l'enseignant qui ne comprend pas ce que ne comprend pas l'élève.

Cette fois, c'est plus précisément la compréhension du texte écrit qui nous intéressera et ce n'est sans doute pas cette centration sur la compréhension en lecture qui atténuera la complexité du thème, car ils sont nombreux les facteurs d'incompréhension dans la lecture, du déchiffrement du code à l'interprétation de textes longs. Cœur de la discipline, disions-nous, mais d'autres images viennent à l'esprit lorsqu'on est face à ce que l'on ne comprend pas : nœud, qui concentre et qui serre, point névralgique, point sensible, comme celui qu'on a quelque part dans le corps et qui fait mal. Sans doute l'intelligence (et la non intelligence) de la chose écrite ou dite renvoie-t-elle à l'intelligence du lecteur, ou renvoie le lecteur à son intelligence (ou à son contraire), peut-être plus encore, dans les représentations courantes, que le fait de faire beaucoup de fautes d'orthographe. Peur de ne pas comprendre pour l'élève, et en miroir pour l'enseignant hantise de se voir incapable de faire comprendre, incapable même de savoir pourquoi l'élève ne comprend pas, mis à mal dans sa professionnalité. C'est tellement plus simple de dire ou de se persuader qu'un élève échoue parce qu'il n'a pas appris (c'est sa faute, à l'élève) que de découvrir qu'il n'a rien compris. Ce problème vaut dans toutes les disciplines, mais il est sans doute particulièrement sensible dans la nôtre, en raison de notre sensibilité aux problèmes du langage.

Pour desserrer ce nœud, apaiser ce nerf, ce numéro propose un certain nombre de pistes afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent, du cycle 2 à l'université : des démarches qui prennent acte des recherches en didactique sur l'apprentissage de la lecture ; des démarches coopératives, en classe complète, en

groupes, en ateliers, individuelles, en cours, à la maison, pour entrer dans la lecture, pour accompagner la lecture, pour l'intégrer dans un projet qui lui donne sens.

Nous ne tenterons pas ici de dessiner une frontière entre comprendre et interpréter. Cette question a déjà été largement débattue¹ et ce débat a connu un certain nombre d'écueils. Les oppositions entre comprendre et interpréter, entre implicite et explicite, entre sens propre et sens figuré, etc. n'ont guère de fondement scientifique et tendent trop souvent à se naturaliser². Mais si elles continuent à traverser voire structurer le discours de l'enseignant et plus encore celui des textes officiels, c'est sans doute parce qu'elles mettent des mots sur une difficulté centrale de notre enseignement : la définition de « ce qu'il y a à comprendre » dans les textes. Un élève est défini comme non lecteur davantage en fonction de ce que l'enseignant attend de l'élève dans sa classe à un moment donné qu'en fonction d'une liste stable et repérable de compétences données. Or, à chaque étape de l'apprentissage en lecture, il y a pour l'élève des sauts à accomplir³ : passer de la lecture des syllabes à la lecture du mot, de la lecture accompagnée à la lecture individuelle, de la lecture des détails à la compréhension de l'ensemble, de la lecture d'un roman à son utilisation en contexte scolaire, etc. Et à chaque étape, on retrouve le même risque : que l'élève développe des stratégies d'évitement et cesse d'essayer de comprendre ce qu'il lit, cesse de lire.

Par ailleurs, pour un même texte, il y a tout un feuilletage de lectures possibles, de positionnements de lecteurs adoptables, qui font qu'un élève pourra légitimement estimer avoir compris alors qu'il n'aura pas perçu ce qu'on attendait de lui qu'il perçoive, ou, à l'inverse, pensera n'avoir rien compris parce qu'il aura perçu l'existence conjointe de plusieurs interprétations. Plusieurs articles de ce numéro proposent des démarches pour mettre au jour ce feuilletage, pour aider les lecteurs à comprendre qu'il y a « à comprendre » dans les textes, quels qu'ils soient, c'est-à-dire d'une part qu'il y a de l'exégèse à construire mais aussi qu'on attend parfois du lecteur certaines lectures précises (de la lecture analytique traditionnelle scolaire attendue de l'élève de première à l'oral de l'EAF à la lecture didactique d'un texte théorique attendue de l'étudiant de sciences de l'éducation en passant par la lecture ironique de telle parodie du conte des trois petits cochons attendue d'un élève de CM1).

En plaçant les élèves dans des positions de lecteur différentes, en les faisant réfléchir sur ce qu'on attend d'eux dans les différents examens, évaluations et autres « questions de compréhension » qui précèdent, accompagnent ou suivent souvent leur lecture à l'école, on introduit du jeu, l'émergence, peut-être, d'un réel questionnement.

-
1. Pour une présentation de ce débat, cf. *Repères*, n° 19, 1999 : *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, notamment la présentation du numéro par C. Tauveron et F. Grossmann, p. 3-8.
 2. Pour une analyse du glissement de la différenciation des types de lectures vers la hiérarchisation des types de lecteurs, cf. B. Daunay, « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, 1999-1, p. 29-59.
 3. Des sauts que certains élèves n'accompliront jamais, de manière parfois incompréhensible. Et cela ne pourra s'expliquer ni par l'intelligence des élèves, ni par les outils employés, ni par les capacités d'expression orale, ni...

On pourra enfin ici entendre des paroles d'élèves qui éclairent leurs rapports au lexique et à la lecture. Ces comptes rendus d'entretiens font écho aux nombreux articles du numéro qui amènent le lecteur à s'interroger lui-même sur ses modes et stratégies de lectures, à verbaliser non seulement ce qu'il a compris mais comment il s'y est pris pour comprendre. Si les théories contemporaines de la littérature font la part belle au lecteur, si les métaphores organiques évoquées plus haut pour parler de l'angoisse de l'incompréhension ont un sens, c'est que lire (et à fortiori comprendre ce qu'on lit) est une démarche de l'individu. C'est bien l'élève qui doit en définitive lire et comprendre. Pour ce faire, il doit s'y sentir autorisé, dans tous les sens du terme. Ce numéro tente d'aider les enseignants à créer dans la classe les conditions de cette autorisation.