

L'ACTIVITÉ DE COMPREHENSION DE L'ECRIT : TRANSFERER POUR CONSTRUIRE DU SENS

نشاط الإدراك الكتابي الانتقال إلى بناء الحس

THE WRITTEN COMPREHENSION ACTIVITY TRANSFER TO BUILD SENSE

Mohand Amokrane AIT DJIDA *

mokraneaitdjida@gmail.fr

Université Hassiba Benbouali de Chlef (Algérie)

Date de réception 17/09/2020 Date d'acceptation 09/10/2020 Date de publication 01/12/2020

Résumé :

L'activité de compréhension de l'écrit constitue le point de départ de la séquence pédagogique au collège. Elle revêt un caractère d'autant plus important qu'elle met l'apprenant, d'emblée, face à un modèle discursif qu'il sera appelé à restituer tout à la fin de la séquence, et ce, à l'occasion de la production écrite. En effet, considérée pendant longtemps comme un simple moment de réception, cette activité impliquait rarement des processus à activer et des stratégies à mobiliser dans la mesure où il n'était attendu de l'apprenant que de subir de texte sans effectuer une quelconque tâche. Or, avec l'avènement de la psychologie cognitive, il s'avère que cette activité doit être conçue comme un moment où il serait attendu de l'apprenant qu'il active des processus et qu'il effectue avec succès le transfert des différents apprentissages acquis au cours de la séquence pour pouvoir construire du sens et enrichir avec ses propres connaissances le texte.

Mots-Clés : Compréhension, sens, processus, transfert, connaissances.

ملخص:

يعتبر نشاط فهم المكتوب نقطة البداية للمقطع التربوي في التعليم المتوسط. والأهم من ذلك أنه يضع المتعلم، منذ البداية، في مواجهة نموذج استطرادي سيطلب منه استعادته في نهاية التسلسل، وذلك بمناسبة انتاج كتابي. كان ينظر إلى هذا النشاط على أنه لحظة استقبال بسيطة، نادرًا ما اشتمل هذا النشاط على عمليات يجب تنشيطها واستراتيجيات يتم حشدها حيث كان من المتوقع أن يخضع المتعلم للنص فقط دون أداء أي مهمة. ومع ذلك، مع ظهور علم النفس المعرفي، اتضح أن هذا النشاط يجب أن يُنظر إليه على أنه لحظة يتوقع فيها من المتعلم تنشيط العمليات وتنفيذ نقل التعلم بنجاح. ليكونوا قادرين على بناء المعنى وإثراء النص بمعرفتهم الخاصة. الكلمات المفتاحية: الفهم، المعنى، العملية، النقل، المعرفة.

ABSTRACT :

The reading comprehension activity is the starting point of the pedagogical sequence in college. It is all the more important in that it puts the learner, from the outset, faced with a discursive model that he will be called upon to restore at the very end of the sequence, and this, on the occasion of the written production. Indeed, considered for a long time as a simple moment of reception, this activity rarely involved processes to be activated and strategies to be mobilized since the learner was only expected to undergo text without performing any task. However, with the advent of cognitive psychology, it turns out that this activity must be conceived as a moment when the learner would be expected to activate processes and successfully carry out the transfer of different learning. acquired during the sequence in order to be able to construct meaning and enrich the text with one's own knowledge.

Keywords: Understanding - meaning - process - transfer - knowledge.

* l'auteur expéditeur

Introduction

La compréhension constitue, certes, l'objectif de l'activité de lecture même si celle-ci pourrait être axée sur l'oralisation qui tient compte beaucoup plus d'aspects phonologiques et graphiques. Or, la performance en lecture consiste plutôt à extraire de l'information en reconnaissant des mots isolés et en établissant des liens entre les différentes unités composant le texte.

Dans l'optique de la compréhension, lire serait mettre en relation un ensemble de signes avec un sens. C'est plutôt ici la relation idéographique qui est privilégiée en ce sens que l'apprenant est appelé à décoder des signaux graphiques (*signifiants*) transposés dans son cerveau, et de les rattacher à une idée qui n'est autre que le *signifié*. En outre, la compréhension implique une interaction texte/lecteur en ce sens qu'elle met en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte.

Mettant l'accent sur la complexité de l'acte de lire, et s'inscrivant dans le paradigme constructiviste, Tardif déclare :

« Dans le domaine des sciences humaines, il est entièrement rare d'observer un consensus au regard d'un phénomène particulier. Pour ce qui de la lecture, il existe présentement un large consensus en relation directe avec le paradigme constructiviste. Elle est conçue comme une activité de traitement d'informations. Lors de la lecture ; comme dans toute activité de traitement d'informations d'ailleurs, la personne doit « délinéariser » ce qui est présenté pour le transformer en une représentation mentale, en une représentation cognitive. Cette transformation correspond essentiellement à une construction de la part du lecteur, construction qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte. » (TARDIF, 1994 :86)

D'un autre point de vue, des chercheurs en psychologie cognitive jugent l'activité de compréhension complexe dans la mesure où elle peut renseigner sur des processus mis en œuvre par le lecteur et qui sont des processus récurrents auxquels il pourrait faire appel à l'occasion d'une autre activité. Autrement dit, c'est à travers la lecture qu'on pourrait se faire une idée sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant, lequel fonctionnement engendre des comportements observables et susceptibles d'être analysés.

Ainsi, BLAN et BROUILLET pensent que la compréhension est un domaine intéressant à étudier dans la mesure où :

« [...] la lecture, spécifique à l'homme, constitue une des aptitudes les plus complexes. En effet, la réussite du processus de compréhension d'informations textuelles est fonction, entre autres, des aptitudes basiques qui consistent en un décodage et une analyse syntaxique des informations traitées, de l'accès aux informations stockées en mémoire, de la gestion des ressources attentionnelles, et de la capacité de raisonnement de l'individu. La compréhension de textes apparaît donc comme un des domaines les plus importants pour étudier la cognition humaine en général. Dit autrement, « la compréhension » est comme une fenêtre ouverte sur le fonctionnement cognitif et la complexité des processus à l'œuvre ». (BLANC et BROUILLET, 2005 : 12)

1. LA COMPÉTENCE DE LECTURE

La compétence de lecture est une compétence globale qui permet au lecteur d'avoir accès au sens d'un texte en déployant des stratégies qui lui sont propres. Cette dernière repose sur des compétences parcellaires complémentaires, imbriquées et interdépendantes si bien qu'il nous est impossible de concevoir la compétence de lecture en l'absence d'une de ces composantes.

Les compétences en question sont les suivantes :

- *Une compétence linguistique* qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Cette compétence requiert un bagage lexical conséquent sans la possession duquel il serait impossible à l'apprenant de comprendre le sens des mots, et donc d'aller à la quête du sens global du texte. En outre, la maîtrise des relations syntaxiques que les unités entretiennent entre elles est de nature à permettre à l'apprenant d'appréhender la cohérence du discours écrit et, par conséquent, d'en saisir le sens et les finalités.

- *Une compétence discursive* qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur - organisation rhétorique) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit). En effet, la reconnaissance du type de discours est d'autant plus importante qu'elle implique un type de lecture particulier. On ne lit pas un poème comme on lit un texte explicatif ou un autre type de texte. La différence réside aussi bien dans la nature des informations à chercher dans chaque type que dans la façon dont on en prend connaissance (s'agit-il d'une lecture linéaire ? sélective ? balayage ? etc. ...

La compétence discursive implique également la reconnaissance de l'intention du texte et du but de l'auteur. Car, dans la plupart des cas, cette reconnaissance oriente la lecture et suggère des pistes d'exploration et d'exploitation.

- *Une connaissance des références extralinguistiques des textes* (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception cultivée que l'on a du monde). Les deux premières compétences, si elles sont nécessaires, ne sont point suffisantes pour comprendre un texte. Ceci est d'autant plus évident que la simple connaissance du sens des mots, et la maîtrise du fonctionnement syntaxique relève de ce qui est inhérent à la langue, alors qu'un texte renvoie à une réalité extralinguistique, laquelle devrait faire partie des savoirs du lecteur.

Ce sont là les différentes compétences composant la compétence globale de lecture et dont aucun lecteur ne peut se passer sous peine d'être confronté à des problèmes de compréhension même quand il s'agit d'un texte dont la simplicité est avérée.

Toutefois, Il convient de signaler que, de par le statut qui lui est accordé dans les programmes de français langue étrangère en Algérie, la lecture compréhension, en tant que type de lecture qui privilégie l'accès au sens, ne peut être définie indépendamment de la notion de processus. Aussi, l'apprenant qui *sait* lire, n'est-il que celui qui est capable d'activer un certain nombre de processus à même de lui permettre de construire lui-même le sens du texte.

2. Les processus de compréhension

La notion de processus renvoie à cette suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat. Pour leur part, les cognitivistes la définissent comme étant un développement de phénomènes psychologiques procédant par enchaînement d'étapes jusqu'à l'état final.

Concernant les processus de compréhension, il nous semble, d'emblée, nécessaire survoler l'historique des études cognitives en la matière. Nous n'allons mettre l'accent toutefois, et ce, pour les besoins de notre recherche, que sur la première génération de théories.

En effet, on dénombre trois générations portant sur l'activité cognitive en compréhension de l'écrit. La première génération étant centrée sur le produit de la compréhension, la deuxième sur les processus même de compréhension et la troisième se voulant une approche intégrative du processus et du produit de la compréhension.

La première génération de recherches tente, à travers l'analyse du produit de la compréhension, de se faire une idée sur les représentations du lecteur. En effet, un des apports essentiels de cette génération était justement d'avoir introduit la notion de représentation en la distinguant de l'information fournie par le texte. Autrement dit, il y aurait problèmes de

compréhension lorsque l'écart entre l'information fournie par le texte et les représentations qu'on en fait est important.

Dans cette première approche, l'accent est également mis sur la distinction entre « *mémoire du texte* » et « *mémoire de la compréhension du texte* ». La première concerne le souvenir qu'on a des caractéristiques de surface d'un texte, alors que la seconde renvoie à ce qui est dit dans le texte. Or, ne sont retenus généralement dans la mémoire de la compréhension du texte que les informations ayant un lien direct ou indirect avec les connaissances antérieures du lecteur. Celles-ci constituent, en quelque sorte, le socle sur lequel repose toute compréhension nouvelle.

En outre, pour mieux clarifier cette distinction, les deux auteurs citent dans le même ouvrage la proposition de van Dijk & Kintsch selon laquelle il existe en mémoire trois niveaux de représentations des textes :

« Au premier niveau, le niveau de surface, sont représentés les mots du texte et la syntaxe utilisée. Vient ensuite le niveau sémantique de la représentation (i.e., la base du texte)¹. Obtenu à partir de l'analyse sémantique du texte et de sa structure, il est organisé à deux niveaux : la microstructure qui correspond à la structure locale du texte (i.e., les phrases du texte et les relations qu'elles partagent) et la macrostructure qui correspond à la structure globale du texte et consiste en une série d'informations, d'un niveau élevé d'importance, hiérarchiquement organisées. En résumé, la base de texte est une sorte de réseau constitué d'éléments et de relations qui sont directement dérivés du texte. Dès lorsque l'individu enrichit et transforme ce réseau en faisant appel à ses propres connaissances et expériences, il est question du dernier niveau de représentation, généralement désigné sous les termes de modèle de situation. [...] Plus récemment, cette distinction a été atténuée pour laisser la place à l'idée selon laquelle l'individu construit en mémoire une représentation « significative » du texte. Si elle inclut peu de connaissances antérieures, elle est désignée sous les termes de « base du texte ». A l'opposé, si elle comporte un volume conséquent de connaissances antérieures, elle est désignée sous les termes de « modèle de situation » ». (BLANC et BROUILLET, 2005 : 15)

Il est bien évident qu'il n'est possible à aucun lecteur de construire un modèle de situation s'il n'a pas retenu, au préalable, des éléments relevant des deux premiers niveaux sus mentionnés, à savoir le niveau de surface et la base du texte. Cette condition est d'autant plus importante que lorsqu'il s'agit d'un texte écrit dans une langue étrangère, le lecteur est souvent bloqué par le sens des mots et la syntaxe utilisée et n'arrive pas, par conséquent, à accéder à l'information et l'enrichir par la suite en faisant appel à ses connaissances antérieures. Ainsi, Nathalie BLANC et Denis BROUILLET soulignent-ils

« Dans la situation où l'individu traite un texte écrit dans une langue autre que sa langue maternelle, la construction des niveaux de surface et de la base de texte constitue une source de difficulté, difficulté qui se propage à l'élaboration d'un modèle de la situation. Par manque de vocabulaire, l'individu ne parvient pas à extraire le sens du message et faire les connexions qui s'imposent, rendant alors très difficile la construction d'un modèle de situation. Or, cette difficile construction d'un modèle de situation a pour conséquence de confiner le traitement aux niveaux de surface et de la base de texte, c'est pourquoi l'information véhiculée est rapidement oubliée ». (BLANC et BROUILLET, 2005 : 17)

Si la compréhension des mots constitue une condition sine qua non à la construction du sens, elle demeure toutefois insuffisante. En effet, tant que l'apprenant se montre incapable de passer au niveau supérieur, c'est-à-dire celui de la base du texte puis le modèle de

¹. L'explication est dans le texte.

situation, sa compréhension restera tronquée et incomplète dans la mesure où il n'aura pas alimenté sa mémoire de compréhension.

En définitive, cette première génération de recherches axée, comme nous l'avons déjà souligné, sur le produit de la compréhension, met surtout l'accent sur les représentations mentales des lecteurs qui élaborent des modèles de situation en s'appuyant non seulement sur les informations fournies par le texte, mais également sur leurs connaissances antérieures. Précisons aussi un point très important qui est la cohérence de la représentation qui, elle, reste tributaire de la capacité du lecteur à établir des relations entre les éléments constitutifs de celle-ci et dans lesquels sont inclus des événements, des états, des propositions etc. ...

Dans le même ordre d'idées, LEGROS déclare :

« Le traitement du texte, c'est-à-dire l'activité cognitive qui consiste lors de la compréhension ou de la production à activer les connaissances nécessaires à ce traitement résulte d'une interaction entre, d'un côté, l'individu, caractérisé par ses connaissances et ses croyances, variables en ses modalités d'apprentissage et sa culture et, d'un autre côté, le texte, dont le contenu sémantique et la structure sont les produits du milieu culturel dont ils émanent (Denhière et Legros 1989 cité dans Psycholinguistique cognitive Lecture compréhension et production de texte) (MARIN et LEGROS, 2008 :16)

Nous considérons, pour notre part, que l'activation des connaissances pourrait être assimilée à une opération de transfert. Cette notion n'est généralement abordée que lorsqu'il s'agit de production écrite, situation d'intégration par excellence où l'apprenant est appelé à réinvestir les connaissances censées être acquises, et mobiliser des ressources cognitives pour réussir sa tâche. Or, en compréhension comme en production, une activation des connaissances passe inéluctablement par un transfert positif entre situations.

3. Le transfert de connaissances.

Philippe Meirieu définit la notion : " (...) comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative." (MEIRIEU, 1994)

Pour que ce mouvement ait justement lieu, il faudrait que l'élève décèle des analogies entre la situation d'apprentissage (situation source), et la situation d'utilisation (situation cible). Cette identification, par l'apprenant, des similitudes entre les deux situations n'est pas aussi simple que l'on croit. On se pose alors des questions sur la manière dont l'apprenant arrive à intégrer ces connaissances pour pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes, et à sa propre initiative. Meirieu, pour sa part, remet en question le choix même du terme *transfert* en se livrant à ces interrogations :

"[...] comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ? Doit-on parler de transposition de compétence, d'ajustement, d'adaptation, de réordonnement, de réorganisation, etc. ? Peut-on définir des connaissances qui soient transférables par rapport à d'autres qui ne le seraient pas ou le seraient moins ?" (MEIRIEU, 1994)

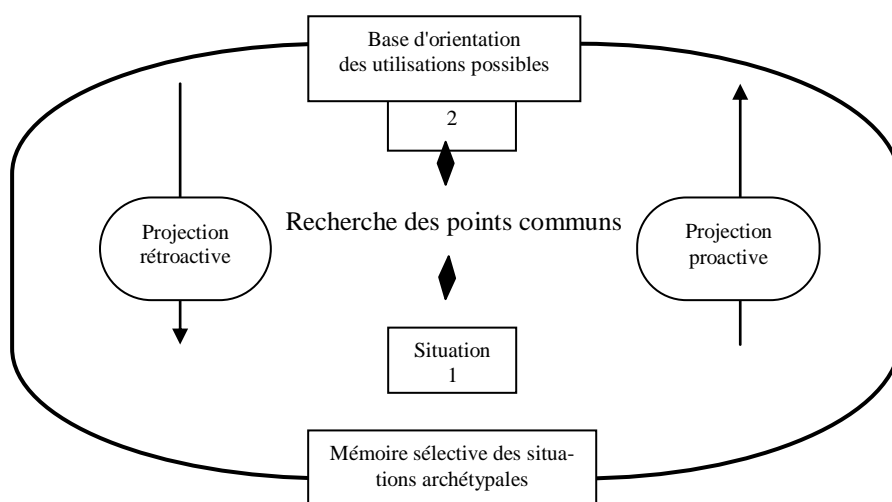
Ces questions dénotent on ne peut mieux la complexité de la notion, voire son caractère fluctuant. C'est pour cette raison que Perrenoud préfère plutôt parler de *métaphore du transfert* pour mettre l'accent sur les représentations que chacun se fait de la notion.

Pour revenir à la définition qu'en donne Meirieu lui-même, il faut retenir la présence de deux situations, au cours desquelles l'apprenant acquiert d'abord des connaissances, et les réutilise ensuite. Toutefois, pour Meirieu, cette *transposition* n'est possible que si l'apprenant arrive à réaliser deux projections incontournables :

1- une projection proactive que l'apprenant réalise dans la situation d'apprentissage, et qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation des apprentissages acquis.

2- une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, et qui se présente sous forme d'une recherche dans le passé de situations de même type. Tout un travail d'analyse, de comparaison et de recherche d'éléments communs va alors s'enclencher en prenant appui essentiellement sur la mémoire.

Insistons sur le fait que le transfert n'est nullement considéré comme un simple transport de connaissances d'une situation A à une situation B. En outre, en effet, les recherches ont montré qu'entre le stade de l'acquisition et celui de l'utilisation, les connaissances auront subi des modifications notables. On ne transporte pas des connaissances en les gardant intactes, mais on s'en sert à sa façon lorsqu'on est confronté à une situation-problème.



Projection rétroactive	Projection proactive
En situation d'utilisation, recherche dans le passé de situations du même type auxquelles on a été confronté.	En situation de formation ou de découverte, anticipation de situations de même type auxquelles on sera susceptible d'être confronté.

Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert (MEIRIEU, 1994)

La psychologie cognitive démontre que ces connaissances sont assez souvent fortement *engluées* dans la mémoire globale des situations dans lesquelles elles se sont forgées et des actions et décisions qu'elles ont inspirées. C'est pourquoi on les dit "contextualisées". On comprend alors *une* des raisons pour lesquelles leur réinvestissement dans d'autres "contextes" ne va pas de soi : d'où l'insistance de Tardif et Meirieu sur l'entraînement à ce double mouvement de décontextualisation, puis de recontextualisation des connaissances, ou celle de Barth sur "l'apprentissage de l'abstraction".

La compréhension de l'écrit est donc à concevoir comme une situation problème, un obstacle que l'apprenant doit franchir pour arriver à construire du sens en activant des connaissances antérieures, mais en en acquérant également d'autres. C'est au cours de cette

activité que les deux projections sus citées peuvent avoir lieu : d'une part, l'apprenant a besoin de faire appel à des notions qu'il a déjà rencontrées antérieurement pour comprendre le texte, et d'autre part il devrait appréhender tout qu'il apprend en compréhension dans la perspective de son éventuelle utilisation ultérieure.

Conclusion

Il s'avère bien que la compréhension de l'écrit soit une activité complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs stratégies : avant, pendant et après la lecture. La conception selon laquelle cette activité relèverait de la pure réception est délaissée au profit de celle qui en fait un ensemble de tâches à accomplir en vue de construire du sens. Pour cela, le lecteur doit activer des processus cognitifs incontournables et au lieu d'attendre tout du texte, il pourrait lui-même l'enrichir en activant ses connaissances antérieures. Tout l'enjeu pédagogique consiste à faire en sorte que l'apprenant puisse activer tous ces processus sans qu'il se rende compte qu'il le fait pour être évalué. C'est peut-être là que réside tout le travail de l'enseignant qui doit motiver et faire agir avant de se soucier d'un quelconque résultat.

Bibliographie

- BLANC, Nathalie et BROUILLET, Denis, *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Editions in press, Paris, 2005.
- Kintsch, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press, New York, 1998.
- MARIN, Brigitte & LEGROS, Denis, *Psycholinguistique cognitive - Lecture, compréhension et production de texte* -. Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 2008.
- MEIRIEU, *Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation*. Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE – Lyon 2. Le document est publié sur le site : www.meirieu.com
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris. 1999.
- TARDIF, Jacques, « l'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », in *Évaluer le savoir-lire*, collectif sous la direction de Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.