

Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension d'un texte scientifique par des étudiants de première année de linguistique de l'Université de Cocody

Pascal Dagbisso Béhi
Université de Cocody, Abidjan - Côte d'Ivoire



Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest
n° 3 - 2009 pp. 9-16

Résumé : *L'enjeu de l'étude dont nous exposons les résultats est double : d'une part, il s'agit de faire l'état des lieux des difficultés, des problèmes rencontrés par les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à des textes scientifiques. D'autre part, il nous paraît utile, à partir de cet état des lieux, d'interroger les pratiques enseignantes et de réfléchir à une démarche d'appropriation possible des textes scientifiques donnés à lire dans le cadre du cursus universitaire. Il revient, en effet, à l'enseignant d'aider l'étudiant à organiser les savoirs nouveaux de la discipline étudiée. Il ne peut le faire qu'en lui apportant des outils méthodologiques, en diversifiant les supports didactiques, en vérifiant en aval que l'étudiant intègre réellement le concept qu'il découvre.*

Introduction

Les recherches en didactique de la lecture portent généralement sur des situations scolaires où sont repérables des problèmes, des questions concernant l'activité de lecture, les stratégies d'apprentissage et les niveaux de compétence des lecteurs. Les étudiants, à leur entrée à l'université, après avoir passé avec succès l'épreuve du baccalauréat, peuvent être dès lors considérés comme des lecteurs sinon experts, du moins avertis. Nombre d'enseignants du supérieur de Cocody, de Bouaké ou de Yamoussoukro font cependant remarquer qu'il existe bel et bien chez les étudiants inscrits au premier cycle, et parfois même au-delà, des zones de blocage et de résistance dans la compréhension des textes. Pour nous, il convient ici d'être prudent quant à la portée des affirmations de ce type. Les discours de déploration sont, on le sait, monnaie courante à tous les niveaux de l'institution universitaire, en Côte d'Ivoire ou ailleurs. Cependant, l'entrée en masse à l'université de catégories d'étudiants qui ne bénéficient pas forcément dans leur milieu familial (c'est le cas en Côte d'Ivoire) d'outils d'appropriation culturelle qui permettraient l'usage naturel de ces textes à l'université donne une certaine crédibilité sociologique à ces discours de déploration.

L'enjeu de la recherche que nous avons effectuée est de faire l'état des lieux des difficultés rencontrées par les étudiants de première année de linguistique de l'I.L.A¹ (Université de Cocody) lorsqu'ils sont confrontés à des textes

scientifiques et de réfléchir à une démarche d'appropriation possible des textes donnés à lire dans le cadre du cursus universitaire. Au-delà, une réflexion de fond s'impose sur les moyens d'une acculturation qui donnerait aux étudiants une réelle capacité à être autonomes face à ces textes.

Les hypothèses de travail

S'interroger sur la réception/interprétation des textes scientifiques nécessite une réflexion préalable d'une part sur la nature et la spécificité des discours scientifiques, d'autre part sur les compétences requises pour la lecture de ce type de texte. Nous situons la problématique du savoir lire dans un cadre général, fondé sur l'hypothèse d'une «compétence scripturale²» dont le lecteur met en œuvre les composantes de façon spécifique « en fonction du sens qu'il attribue à l'écrit en général, de celui qu'il pourra, à partir de là, accorder à l'écrit proposé à sa lecture, et l'image qu'il a de lui-même en tant que lecteur³ ».

Cette hypothèse amène à considérer comme centrale l'activité interprétative du lecteur : la lecture ainsi entendue relève d'une interaction entre un auteur (et ses intentions énonciatives) et un lecteur qui interprète, évalue, reformule, explicite, s'approprie les intentions du scripteur tout en y répondant.

Lorsque l'activité du lecteur est décentrée par rapport au noyau d'un texte (unités de signification) elle conduit à privilégier, pour la construction du sens, des éléments textuels de périphérie ; cette stratégie ne peut alors aboutir à reconstituer les macros propositions implicites, et donc fonder la compréhension du texte (Michel Dabène, 1992). Cependant, la variable texte est bien évidemment essentielle et l'on ne peut appréhender des textes scientifiques comme l'on peut appréhender des récits. Pour tenter de rendre compte de la spécificité du discours scientifique par rapport à d'autres discours, nous insisterons ici sur des caractéristiques à la fois fonctionnelles et sémiotiques. Sur un plan fonctionnel, les discours scientifiques visent à produire du savoir. Le paradoxe est qu'il leur faut à la fois viser l'explication des concepts, et en même temps, se résoudre à l'implicite de l'inachèvement. On peut aisément penser que la production des textes scientifiques a sa contrepartie du côté des lecteurs. Comme le montre bien C. BREY, « on n'acquiert pas un concept, on essaie plutôt de l'apprivoiser, grâce parfois à des correspondances fortuites, car seule la toile d'araignée des reformulations tissée par l'individu autour du concept d'origine lui permettra d'accéder à ce que ce concept peut avoir pour lui d'utile⁴ ».

Le lecteur se trouve finalement à la fois libre et contraint : libre d'entrer dans le texte à sa guise et de se saisir des concepts en fonction de ses propres savoirs et de ses propres représentations, contraint pourtant de suivre un balisage précis et obligatoire non pas tant fondé sur la linéarité du texte que sur la hiérarchisation des concepts. Pour « circuler » dans un texte scientifique, l'étudiant doit posséder des compétences à la fois textuelles et méta-textuelles, lui permettant de mettre en relation et de redéfinir des notions appartenant à des champs habituellement distincts reformulés à l'intérieur d'un champ spécifique. Il doit être capable de faire des inférences à partir d'un savoir

scientifique en construction, et accepter constamment de « naviguer à vue » en mettant en attente l'interprétation et en différant la construction du sens. Il lui faut également apprendre à acquérir de nouvelles représentations, c'est-à-dire apprendre des « parcelles » de cette connaissance, à les intégrer à son univers cognitif et reconstruire des systèmes de représentations de plus en plus ouverts. C'est dans cette interaction entre les représentations du lecteur, ses projets de lecture et le texte lui-même que le sens sera peu à peu apprivoisé.

Méthodologie

Le choix du texte

« discours théorique », « texte scientifique », « discours de vulgarisation », ... La diversité même des dénominations possibles montre que l'on a affaire à un objet d'étude hétérogène. Nous avons opté, dans le cadre de l'enquête, pour une distinction entre deux types de textes : le texte fondateur (TF) et le texte didactique (TD) donnés à lire aux étudiants.

Nous définissons ici comme texte fondateur, le texte qui occupe une place centrale dans le champ scientifique et dont l'auteur est considéré comme ayant participé à l'édification du champ conceptuel du domaine ou de la spécialité. Quant au texte didactique, il est utilisé pour faciliter l'accès à des notions clés ou à des auteurs qui font partie de la spécialité. Il est donc en position seconde par rapport au texte fondateur. Le texte didactique sur lequel nous nous sommes appuyé pour réaliser notre étude, est destiné avant tout à des non-spécialistes ou à des débutants. Il a un caractère argumentatif moins marqué. Les définitions visent davantage à synthétiser qu'à installer des concepts nouveaux. La fonction illustrative y est présente.

- Le protocole

Tenant d'une approche « écologique⁵ » nous avons voulu recueillir des données dans une situation ordinaire de lecture étudiante. L'enquête a donc eu pour cadre des travaux dirigés d'initiation à la lecture rapide et efficace de première année de DEUG de l'institut de linguistique appliquée.

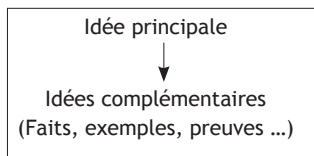
Les étudiants ont eu dix minutes pour faire la pré-lecture du texte. Durant ce temps, il a été question de souligner les idées textuellement importantes du texte. Elles sont généralement signalées par des soulignements, encadrements, caractères gras, italiques ou par la structure du paragraphe. Avant l'analyse des résultats, nous voudrions faire quelques précisions terminologiques :

a) La pré-lecture : étape d'observation globale du texte, d'anticipation, de déchiffrement exploratoire par une lecture survol ou une préparation à la lecture. Au total de l'anticipation, il s'agit de créer les conditions favorables à la réception du texte en essayant de faire trouver les éléments de facilitation de la lecture. Ces éléments peuvent être de plusieurs types :

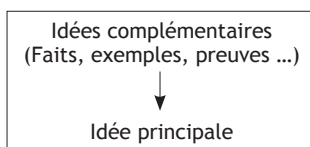
-1° - accéder à des informations sur l'époque de référence du texte, sur les rituels sociaux ;

- 2° - anticiper sur le contenu d'après le titre, le genre du texte, sa disposition ;
- 3° - parcourir le texte en laissant le regard s'accrocher aux divisions textuelles, à la ponctuation mais aussi à ce que le hasard met sous l'œil du lecteur.

b) Paragraphe bâti sur une structure inductive⁷



c) Paragraphe bâti sur une structure déductive⁸



Conformément aux hypothèses évoquées ci-dessous, nous avons choisi de situer l'analyse des résultats dans une perspective résolument sémiotique. Pour définir les différents niveaux qui fondent l'ordre textuel sur un plan sémiotique, nous nous sommes référé à l'analyse proposée par A. PETROFF qui applique au texte scientifique certaines définitions développées par R. Berthes dans Introduction à l'analyse structurale des récits.

On peut décrire l'écrit scientifique comme une combinatoire entre texte de base et unités périphériques. A l'intérieur du texte de base, nous avons les unités structurantes qui sont, elles-mêmes, composées de plusieurs façons :

d) Les unités structurantes d'anticipation : elles représentent les phrases ou les paragraphes d'introduction mais aussi les titres qui ont souvent une importante fonction d'anticipation et que, par conséquent, nous avons préférés, dans le cadre de notre étude, rattacher au texte de base.

e) Les unités structurantes de transition : elles ont une fonction simultanée de rappel et d'anticipation.

f) Les unités structurantes de reprise : elles ont une fonction de synthèse et de conclusion. Il faut noter ici que l'ensemble du texte scientifique est organisé par les unités structurantes.

Pour reprendre dans sa globalité la terminologie proposée par PETROFF mais en l'adaptant à notre étude, nous allons décrire ici les unités catalyses dont la fonction centrale est de tendre vers l'unité noyau, point de départ d'unités catalyses.

g) Les unités catalyses d'actualisation : elles représentent les zones du texte dans lesquelles le réseau initial de connaissances empiriques du lecteur est sollicité.

h) Les unités catalyses d'explication : elles représentent les zones du texte dans lesquelles un concept se trouve reformulé, explicité ou expliqué par l'auteur. Ce type d'unités catalyses est aisément repérable à travers le va-et-vient entre les questions à visée didactique d'une part (« que faut-il entendre par-là ? ») et quelques formules consacrés d'autre part (c'est-à-dire, nous entendons par-là, il faut comprendre ...) qui

constituent autant de marqueurs de didacticité.

i) Les unités catalyses d'illustration : elles représentent les zones du texte dans lesquelles un concept se trouve exemplifié et / ou illustré.

j) Les unités catalyses d'approfondissement : elles représentent les parties du texte qui prolongent et mettent à l'épreuve les définitions issues des "unités-noyaux". Elles assurent souvent une fonction argumentative.

Certes, la distinction entre ces différents types d'unités peut parfois sembler trop sommaire dans cet article ; elle fournit, cependant, une base que nous jugeons suffisante par rapport aux objectifs que nous nous sommes fixé. Il nous a paru intéressant de savoir comment les étudiants de première année réussissent à comprendre un texte scientifique à partir de ces différents types d'unités.

- Texte proposé

Titre : Adam était un pygmée

Nombre de signes : 15.452

Auteur : Alexandre DOROZYNSKI

Source : Sciences et vie n° 882, mars 1991, pp 36-38 et 164.

UNITES STRUCTURANTES		
Anticipation	Reprise	Transition
26	25	1

UNITES CATALYSES			
Explication	Approfondissement	Illustration	Actualisation
9	3	1	1

Résultat de l'enquête

Il est important de préciser ici que souligner, surligner, encadrer... sont des activités qui accompagnent habituellement les pratiques de lecture universitaire et peut-être même scolaire. Ce marquage du texte lors de sa lecture peut témoigner d'une tentative d'appropriation du texte. A travers l'étude des soulignements il est donc possible de percevoir une partie des processus d'accès au sens. Après avoir constaté que la plupart des étudiants soulignent les textes qu'on leur propose d'étudier, demandons-nous pourquoi ils soulignent et ce qu'ils soulignent.

En ce qui concerne le «pourquoi ?», trois raisons ont été invoquées par les étudiants dans les réponses aux questions ouvertes que nous leur avons posées. On souligne pour :

- mémoriser le texte : souligner aide à retenir et permet de sélectionner les informations dont il faut se souvenir ;
- mettre en relief : pour mettre en évidence certaines parties du texte ;
- relire : cette activité prendra tout son sens dans le cadre d'une relecture, soit immédiate soit différée. Ainsi l'on soulignera ce qui permet de retrouver plus

facilement la progression thématique du texte, sa structure et ce qui aidera à comprendre, à avoir une vision d'ensemble. On souligne aussi ce qui est perçu comme étant essentiel, important.

- Inventaire des soulignements selon les familles d'unités sémiotiques

UNITES STRUCTURANTES			
Nombre d'étudiants	Anticipation	Reprise	Transition
05 sur 100	= 23 / 26		
20 sur 100	≥ 11 / 26		
15 sur 100	= 10 / 26		
60 sur 100	≤ 09 / 26		
10 sur 100		≥ 11 / 25	
80 sur 100		≤ 07 / 25	
10 sur 100		= 00 / 25	
21 sur 100			= 01 / 1
79 sur 100			= 00 / 1

UNITES CATALYSES				
Nombre d'étudiant	Explication	Approfondissement	Illustration	Actualisation
09 sur 100	≥ 6			
92 sur 100	≤ 4			
03 sur 100	= 0			
91 sur 100		= 00		
05 sur 100		≥ 1		
100 sur 100			= 00	
100 sur 100				= 00

Au vu de l'inventaire ci-dessus, nous pouvons affirmer que globalement, les unités structurantes sont beaucoup plus soulignées que les unités catalysées. De façon précise, 05% des étudiants ont souligné les unités structurantes d'anticipation ; 10% les unités structurantes de reprise ; 21% les unités structurantes de transition. Quant aux différentes unités catalyses, 09% ont souligné les unités d'explication ; 05% les unités d'approfondissement ; 00% les unités d'illustration et d'actualisation. Nous remarquons ici qu'au niveau des unités structurantes, les unités de transition sont souvent plus soulignées que les autres unités : cela met en évidence que lorsqu'il lit, l'étudiant ne souligne pas les indices qui vont lui permettre d'inférer sur ce qui suit.

Quant aux catalyses, les unités d'explication sont les plus soulignées. Là encore

les hypothèses explicatives peuvent s'orienter dans plusieurs directions : on peut considérer que ces unités jouent un rôle important dans le processus d'appropriation ; on peut aussi se demander si les lecteurs n'ont pas tendance à sous-estimer le rôle joué par les autres unités catalyses : l'exemplification peut jouer un rôle clé dans la mémorisation et l'intégration de l'information. Le soulignement apparaît certes comme un moyen efficace de faire apparaître la structure hiérarchique de l'information, mais il manque de plasticité et doit être complété par d'autres stratégies, qui pourraient être mises en œuvre dans le cadre des travaux dirigés : le relevé, la discussion des exemples et les illustrations fournis par l'auteur du texte.

Conclusion

Notre travail a consisté à confronter une analyse de la variable textuelle avec les informations obtenues sur certaines des caractéristiques de la lecture étudiante, telle qu'elle pouvait être observée à partir de soulignements spontanés. Il ressort de cette étude que la plupart des étudiants enquêtés soulignent les textes qu'on leur propose d'étudier pour trois raisons : la mémorisation, la mise en relief de ce qui est important et la relecture de ce qui est souligné. L'étude des passages spontanément soulignés par les enquêtés montre que ceux-ci distinguent bien les passages jugés essentiels par les didacticiens de la lecture. Cependant, la délimitation de ces passages clés pour la compréhension appartient moins évidente quant aux unités catalyses. Ce qui confirme un flottement sémiotique dans la compréhension d'un texte scientifique.

La notion de clarté sémiotique peut-être un concept permettant à l'étudiant comme à l'enseignant de mieux évaluer les difficultés d'un texte scientifique. Précisons ici qu'un texte sémiotiquement clair est un texte dans lequel l'articulation et la hiérarchie entre les différents types d'unités apparaît nettement. Ajoutons pour finir que la mise en relation des soulignés avec les verbalisations écrites nous a permis de distinguer les différents profils de lecteurs enquêtés ainsi que les différentes modalités de construction du sens.

Bibliographie

- Barthes, R. (1966) : *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Communication n° 8 Paris, seuil.
- Brey, C. (1984) : *Les travaux pratiques de reformulation*. Langue française, n° 64, Paris, Larousse.
- Dabane, M, Frier, C, Vitoz, M. (1992) : *La construction du sens dans l'activité de la lecture : Recherches empiriques et Formation initiale des enseignants de français*, ELA, N° 87. PP 51-64.
- Denhiere, G. ; Bandet, S. (1992) : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, PUF.
- Fraise, E. et al. (1993) : *Les étudiants et la lecture*. Paris.

Petroff, A. (1984) : *Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique*, langue française, n°64, Paris, Larousse.

Visoz, M. (1989) : *La part du lecteur*. Mémoire de DEA, (sous la direction de M. DABENE), Grenoble III.

Notes

¹ Institut de linguistique appliquée.

² Michel Dabene ; «un modèle didactique de la compétence scriptural», in Repère, n°4, INRP, 1983.

³ Michel Dabene ; C. Frier ; M, Visoz : « la construction du sens dans l'activité de la lecture : recherche empirique et formation initiale des enseignants de français » in ELA, n°87, juillet, septembre, 1992, pp 51-64.

⁴ C, Brey : « les travaux pratiques de reformulation », in langue française, n° 64, Larousse, 1984.

⁵ Cf M. Dabène, « Principe et méthode d'une évaluation didactique du savoir lire », dans J-Y Boyer, «Evaluer la lecture», éd, logiques, Montréal-Québec, 1994.

⁶ Une idée textuellement importante est celle qui est importante pour l'auteur. Elle s'oppose à celle qui est importante pour le lecteur et qui est appelée l'idée contextuellement importante.

⁷ Brigitte Chevalier : « lecture et prise de notes » Nathan, Paris, 1992, page 78.

⁸ Brigitte Chevalier : « lecture et prise de notes » Nathan, Paris, 1992, page 78.

⁹ Petroff A : « Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique » in langue française, n° 64, Paris, Larousse, 1984.