

## Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ?



**Martine JAUBERT**

Espé d'Aquitaine, université de Bordeaux

### Introduction

Nombre d'enquêtes et de recherches montrent l'intérêt des lecteurs, adultes et enfants, pour les textes de savoir<sup>1</sup> (Guernier, 2012) qui permettent de construire des connaissances variées sur la nature, la vie, l'histoire, le travail, le bricolage, les loisirs... Ce sont majoritairement ces textes que lisent les élèves, que ce soit hors ou dans l'école. Savoir les lire et s'appropriier les savoirs qu'ils présentent, conditionne, notamment au collège, la réussite des apprentissages dans nombre de disciplines. Or, la lecture de ces textes fait rarement l'objet d'un enseignement-apprentissage à l'école, contrairement à la lecture de récits ou de textes littéraires. On fait le pari que les compétences construites sur ces genres de discours sont les mêmes que pour tous les autres genres et pourront faire l'objet de transferts. Pari hasardeux semble-t-il, qu'attestent les évaluations internationales<sup>2</sup> et que confirment l'observation attentive de l'activité des élèves lorsqu'ils lisent un texte documentaire ainsi que les recherches menées sur le rôle différenciateur des usages du langage dans les différentes disciplines.

En effet, contrairement aux discours quotidiens, spontanés, ancrés dans le « ici et maintenant », étayés par le « doigt qui pointe » et de ce fait peu compréhensibles hors situations, les textes du savoir, en dépôt dans la culture, sont affranchis de l'« ici et maintenant » et ont fait l'objet d'un travail pour reconstruire linguistiquement toutes les données du monde qu'ils mettent en scène et les liens qui les unissent. Par ailleurs, ce sont des productions d'univers sociaux, culturels (sciences, histoire, mathématiques, arts...) qui ont des finalités propres et ont développé à cette fin des pratiques, des rapports au monde, des modes de raisonnement, des systèmes sémiotiques (diagramme, tableau, schéma ...) pour en rendre compte et de ce fait, des genres de discours qui leur sont spécifiques, de sorte que le texte du savoir donné à lire, même transposé pour l'école, garde trace du travail de sa construction, des controverses, de sa légitimation, des techniques et des

<sup>1</sup> Dans cette contribution, nous appellerons les « textes de savoir », indifféremment « textes documentaires » ou « textes informatifs ».

<sup>2</sup> La France se situe en-deçà de la moyenne européenne dans ce domaine : Source : <http://www.education.gouv.fr/cid66526/pirls-2011-des-resultats-qui-confirment-l-urgence-de-la-refondation-de-l-ecole.html>

valeurs convoquées et des reformulations dont il a fait l'objet. Apprendre à lire ces textes suppose ainsi de travailler ces deux dimensions, linguistique d'une part et épistémologique ou « culturelle » d'autre part, qui sont étroitement articulées. Or si la première dimension, fait l'objet de recherches et de propositions didactiques pour apprendre aux élèves à lire ces textes (cf. note de Séverine De Croix), c'est moins vrai pour la dimension culturelle que nous nous attacherons à développer.

Nous commencerons par rappeler succinctement l'importance de la maîtrise de la langue dans la lecture des textes documentaires au vu de leurs spécificités. Puis, à partir d'exemples pris dans trois disciplines différentes, nous montrerons l'obstacle que peut constituer, au-delà de la maîtrise de la langue, la dimension culturelle de ces textes sur la compréhension des élèves et notamment l'importance de leur ancrage contextuel. Enfin, nous ferons quelques propositions pour soutenir le travail d'apprentissage de la lecture dans les disciplines.

## **I. Maîtrise de la langue et lecture documentaire**

---

Les textes du savoir, comme déjà signalé, construisent linguistiquement et avec différents codes sémiotiques l'ensemble des données jugées nécessaires à la compréhension du savoir, ce qui explique leur organisation composite, leur hétérogénéité tant énonciative, textuelle que sémiotique, leur densité informative mais aussi leur incomplétude (tout ne peut être dit) et la nécessité pour le lecteur de faire des inférences pour construire de la cohérence. Toutes ces caractéristiques expliquent des lectures souvent partielles, lacunaires, « à sauts et à gambades », sans mise en cohérence, chaque information prise pour elle-même restant atomisée, et ce d'autant plus que les connaissances préalables sur le sujet sont moindres. Ces difficultés sont bien connues<sup>3</sup> et plusieurs recherches montrent qu'un travail systématique en langue sur chacun des points évoqués, a des effets positifs sur la lecture et la compréhension des élèves.

Cette entrée, focalisée sur la langue, suppose qu'une connaissance générale de celle-ci et des types de texte permet la lecture en toutes disciplines. Elle repose implicitement sur l'idée d'une universalité des formes langagières et sur leur transparence. Or si c'est bien la même langue (système de signes et de règles de fonctionnement) qu'utilise chaque discipline, en revanche sa mise en œuvre se réalise dans des formes langagières qui n'ont rien de transparent et qui sont tributaires des principes qui régissent l'activité disciplinaire.

---

<sup>3</sup> Sans exhaustivité : Combettes, 1986 ; Laparra, 1986, 1991 ; Garcia-Debanc, 1988, 1990 ; Ginsburger-Vogel, Y., et al. (1988) ; Astolfi, 1992 ; Baudry, Bessonnat, Laparra et Tourigny, 1997 ; Jorro, 1999 ; Marin B., Crinon J., Legros D. et Avel P. (2007) ; Bautier, Crinon, Delarue et Marin, 2012 ; Guernier, 2012.

## II. Culture disciplinaire et lecture documentaire

Pour problématiser notre propos, nous nous appuyerons sur des discours d'élèves suite à leur lecture de textes dans trois disciplines différentes (littérature de jeunesse, sciences, histoire)<sup>4</sup>.

<p>Ex.1 <b>Littérature en CE1 (7-8 ans) :</b></p> <p>Lecture du roman <i>Le dernier des ogres</i> de J.-L. Craipeau (2000), Paris : Père Castor Flammarion.</p> <p>Un ogre amené à l'école vient de manger la maitresse et huit élèves... Les élèves sont confrontés à l'extrait qui suit : « <u>On aurait entendu une araignée tricoter des pyjamas de soie tant nous étions concentrés dans l'espoir de lui plaire et de ne pas être mangés.</u> » et contrairement à leur habitude, ils restent silencieux.</p>	<p>Ex.2 <b>Sciences CM2 (10-11ans) :</b> Croissance du fœtus</p> <p>Deux conceptions dominant dans la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le fœtus vit en autarcie dans sa poche</li> <li>- un système de tuyauteries relie le cœur et l'estomac de la mère à ceux du fœtus.</li> </ul> <p>L'enseignant donne à lire le texte suivant</p> <p>« <u>Les circulations sanguines fœtale et maternelle sont indépendantes. Et pourtant, c'est le sang de la mère qui apporte au fœtus tout ce dont il a besoin</u> »<sup>5</sup>.</p>
<p><b>Extrait du verbatim de la séance</b></p> <p><b>371 MAIT</b> <u>on aurait entendu une araignée tricoter un pyjama de soie/ est-ce que ça fait du bruit une araignée qui tricote un pyjama de soie ?/ +++ [...]</u> si les araignées elles tricotaient des pyjamas</p> <p><b>374 MATH</b> ça existe pas</p> <p><b>375 MAIT</b> mais si ça existait / est-ce qu'elles feraient du bruit ?/ ++ [...] c'est gros comment une araignée ?</p> <p><b>E1</b> (gestes des doigts qui indiquent un petit espace)</p> <p><b>384 MAIT</b> et si elle tricotait un pyjama/est-ce que ça ferait du bruit ?</p> <p><b>385 PAUL</b> mais avec les aiguilles ça ferait du bruit [...]</p> <p><b>389 LAU</b> moi ma mamie/comme elle veut faire joli/ elle s'applique tout doucement/ on n'entend presque rien [...]</p>	<p><b>Extrait du verbatim de la séance</b></p> <p><b>194 E.</b> ça fait quoi/ maîtresse/ ça fait quoi s'ils se rencontrent ?/ [les sangs de la mère et du fœtus]</p> <p><b>195 MAIT</b> ça fait quelque chose qui n'existe pas</p> <p><b>197 E.</b> mais qu'est-ce qui arriverait ?/</p> <p><b>198 MAIT</b> je ne peux pas te répondre/les sangs se touchent pas/ ça ne peut pas/ ça ne se rencontre pas/ ++ [...]</p> <p><b>223 MAIT</b> les sangs se touchent pas/ ça/ c'est sûr</p> <p><b>224 Th</b> où il va le sang du bébé ?</p> <p><b>Ex 2bis, texte de l'élève Thibaud :</b></p> <p>« Ce que je sais : Le bébé ne respire pas.</p> <p>Question : Comment il respire ? »</p> <p>→ Hilarité des camarades lors de sa lecture.</p>

<sup>4</sup> Ces recherches ont fait l'objet de publications ou de communications : littérature : Jaubert et Rebière (2012) ; sciences : Jaubert et Rebière (2002), Jaubert (2007) ; histoire : Jaubert et Rebière, communication au colloque international des didacticiens d'histoire, Québec, 2012.

<sup>5</sup> Extrait de Tavernier, R. *guide du maître CM2*. Paris : Bordas.

Ex. 3 Histoire, CM2 (10-11 ans) : la guerre de 1914-1918

**Consigne** : Rédiger une fiche documentaire sur le système médical pendant la guerre 1914-1918 à partir d'une double page documentaire.

Contexte : La classe a lu en français le roman historique *L'or et la boue : Haumont 14-16* de C. Lambert (2003, Paris : Nathan), dont un des personnages, Casimir, est au front en 1914-1918.

Texte de Kevin et de Jordan	Texte de Manon, Estelle et Dylan	Texte de Léa
<p><b>1) Les soins se passaient dans les hôpitaux</b></p> <p><b>2) Il y avait peu de médicaments</b> et pas de piqûres car des recherches <b>n'étaient pas effectuées.</b></p> <p><b>3) L'hygiène</b> n'était pas parfaite.</p>	<p><i>Casimir est tenu par deux infirmières. Certains blessés jouaient aux cartes. L'infirmière était dans les tranchées.</i></p>	<p>Il y a <i>un</i> infirmier qui ne connaissait rien et <i>l'autre</i> pas grand-chose. <b>La médecine n'est pas très développée. L'hygiène n'est pas respectée.</b> Il faut <b>se déplacer très loin</b> pour aller se faire soigner. (<i>25 km à pied</i>).</p>

Si nous analysons rapidement les exemples du point de vue de la **maîtrise de la langue**, que constatons-nous ?

- Dans l'exemple 1 (littérature), les énoncés des élèves (374 et 385) attestent qu'ils ont bien lu la phrase et l'ont confrontée à leur connaissance du monde réel pour la rejeter.
- Dans l'exemple 2 (sciences), les échanges 194 et 197 montrent que l'élève a bien lu l'affirmation de l'indépendance des systèmes sanguins maternel et fœtal que pour autant il ne prend pas en charge - comme le signale « mais » (197) - pour lui préférer une autre modélisation, formulée sur le mode hypothétique (194, 197) et dont le degré de probabilité diminue avec le changement des temps verbaux.
- Dans l'exemple 2bis, l'hilarité provoquée signale que les élèves maîtrisent la langue suffisamment pour identifier un paradoxe et souligner l'incohérence apparente du propos.
- Enfin, dans l'exemple 3 (histoire), les textes des élèves montrent qu'ils ont bien lu la double page documentaire de même que le roman, et qu'ils sont capables de convoquer des éléments de leurs deux lectures (en italique, ceux du roman, en gras, ceux de la page documentaire) en lien avec la question du système médical.

Pour autant, toutes ces productions montrent que la lecture des textes pose problème, notamment le problème d'ancrage dans un « monde » (F. François, 1993, pp. 115-116), le monde créé dans le discours, qui suppose que le lecteur en construise une représentation cohérente et qu'il a, de ce fait, une connaissance des moyens pour y parvenir à partir des éléments sémiotiques donnés à lire, de sa culture et de son expérience singulière. Ainsi, si les connaissances textuelles et linguistiques sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes pour assurer la compréhension des textes dans les disciplines. La difficulté renvoie aussi à l'entrée dans des univers culturels, éloignés du monde quotidien (Vygotski, 1934/1985 ; Brossard, 2004), qui construisent diversement leurs références dans un rapport différent au réel, à l'imaginaire, au vraisemblable, au possible, à la singularité, au pittoresque, à la généralisation...

Si nous reprenons l'analyse des exemples du **point de vue « culturel »**, que donnent à voir les productions des élèves ?

Précisons tout d'abord que cette perspective repose sur l'idée que les savoirs disciplinaires et les discours qui les rendent dicibles sont des constructions sociales. En effet, contrairement à une représentation commune, un savoir n'existe pas en soi dans la nature. Il est le fruit d'une activité humaine spécifique. Les historiens, les mathématiciens, les géographes, les juristes, les footballeurs... créent des « mondes discursifs » avec leurs objets propres, leurs pratiques, leurs techniques, leurs outils, leurs valeurs, leurs explications, un socle de savoirs ; ils discutent de ce qui est légitime, fait preuve... et pour mener à bien leur activité, mettent en œuvre des usages langagiers, des genres de discours qui leur sont propres et qui caractérisent leur communauté discursive (Bernié, 2002). Les textes du savoir scolaire ont à voir avec ces pratiques. Ainsi :

- Les exemples 1 et 2 posent la question du rapport à l'imaginaire et au réel<sup>6</sup>.

Il est clair que dans l'exemple 1, en littérature, l'énoncé donné à lire est apparemment absurde dans le monde des échanges quotidiens, alors qu'il est tout à fait pertinent dans le monde de la littérature à l'école. En effet, c'est le jeu littéraire de la comparaison qui donne sens à l'énoncé. Elle crée un objet nouveau, non rationnel, qui n'existe pas dans le monde ordinaire, pour inscrire le lecteur dans un autre monde, accessible par ce qu'évoque l'image produite. Pour lire et comprendre la phrase et le texte, il faut entrer dans cet univers. En revanche dans l'exemple 2, l'énoncé scientifique, qui rappelle une donnée du réel, ne peut être éludé, l'activité scientifique de modélisation se légitimant entre autres par la mise à l'épreuve du réel.

- L'exemple 2bis pose la question des savoirs sur le monde convoqué. L'énoncé produit, apparemment incohérent dans le monde des échanges quotidiens, est en revanche tout à fait pertinent dans le monde des sciences à l'école. En effet, c'est le savoir scientifique sur le vivant et sur la nutrition/respiration qui donne sens à l'énoncé.

- L'exemple 3, quant à lui, pose la question des finalités du travail de l'historien et de l'écrivain. Si l'historien travaille sur des faits, des événements, des témoignages, des romans, les situations particulières ne l'intéressent que pour les confrontations, les rapprochements et le travail de mise à distance qu'elles permettent en vue d'une généralisation (Doussot, S., 2011). Ce n'est pas la vie d'un individu précis (hors personnages historiques), désigné par son prénom, qu'il s'agit de caractériser et de comprendre, mais celle d'un ensemble d'individus, une entité, son rôle... alors qu'en littérature on s'intéressera au personnage, à ses pensées, à son évolution, à sa vie pour la valeur symbolique de ce que le texte organise et les moyens qu'il mobilise.

La lecture des textes informatifs est souvent associée à une conception de la compréhension qui relèverait d'une démarche computationnelle (cf. traitement de l'information, intégration, croisement) et adaptative au fil de la prise d'information. Or, ce n'est pas si simple. Les modes d'agir-parler-penser disciplinaires élaborent des cadres d'intelligibilité du monde spécifiques, qui supposent d'être explicités, appris et intériorisés. La compréhension d'un texte relève ainsi d'un travail d'interprétation lié à l'univers social qui l'a produit. Ce travail touche à la fois et dans le même temps la signification en train de se construire (le savoir) et le sens de l'activité disciplinaire (ses modes de fonctionnement, de dire...) c'est-à-dire l'identité du sujet lecteur, tout à la fois sujet cognitif

---

<sup>6</sup> Dans ces exemples, les rôles de l'enseignant et des élèves sont inversés dans la prise en charge du réel et de l'imaginaire.

(s'appropriant les savoirs de la discipline) et sujet social (s'instituant dans la discipline en s'appropriant ses pratiques). Comme le constataient, il y a longtemps déjà, E. Nonnon (1998) et F. Grossmann (1999), le développement des compétences de lecture met ainsi en jeu l'articulation aux univers sociaux et à la spécificité de leur fonctionnement, rendant nécessaires des explicitations relatives au point de vue et à la position énonciative disciplinaires.

### III. La question du point de vue et de la position énonciative

---

Diverses recherches soulignent la difficulté des lecteurs à mettre en cohérence les informations parcellaires et pluri-codées des textes informatifs. Or l'une des explications possibles est qu'ils peinent à adopter un point de vue et un positionnement énonciatif stables et pertinents pour la discipline. Qu'entendre par point de vue et positionnement énonciatif ?

Chaque discipline construit ses objets en fonction de ses questions, de ses finalités, de ses outils : ainsi l'objet « mare » est-il différent dans le discours des sciences à l'école et dans le roman *La mare au diable* de G. Sand. Les objets de discours construits dans/par le langage et différents systèmes sémiotiques ne sont pas les objets du réel, mais un point de vue disciplinaire sur ces objets qui suscite des manières spécifiques d'en parler, de les appréhender, de les expliquer, liés à un positionnement énonciatif (Bernié *et al.*, 2008). Ainsi, toute activité humaine s'organise en fonction du contexte dans lequel le sujet se projette (Bruner, 1983 ; Brossard, 2004). C'est aussi vrai pour la lecture. L'élève doit pouvoir s'inscrire dans le contexte disciplinaire pour une lecture efficace. Or pour un jeune élève, qu'est-ce que lire un texte en histoire, en grammaire, en sciences ? A l'école, la situation formelle d'apprentissage est souvent opaque. Pourquoi l'élève lit-il un texte informatif ? Dans quel but ? Peut-il se projeter dans l'univers discursif où ce texte prend sens ? En maîtrise-t-il les modes d'agir-parler-penser ?

Bien souvent, la perception que l'élève a de l'activité disciplinaire et de ses finalités est peu construite. Les travaux de recherche sur la **conscience disciplinaire** (Reuter, 2003, 2007) montrent qu'elle est encore embryonnaire en fin d'école élémentaire et repose souvent sur des éléments matériels (couleur des cahiers, objets emblématiques), quelques thèmes traités et assez peu sur l'activité qu'on y développe. On comprend que cette absence de clarté cognitive pour l'élève puisse nuire à son ancrage disciplinaire et à la pertinence de ses stratégies de lecture.

### IV. Quelques conséquences pour l'école

---

#### 1. Importance de l'ancrage contextuel de l'activité : l'inscription dans la discipline

L'émiettement du temps scolaire (*la forme scolaire*, G. Vincent, 1995) confronte les élèves à la nécessité, pour chaque discipline, de changer de point de vue, de mode d'agir-parler-penser et donc de mode de lecture, travail difficile et cognitivement coûteux. Cette difficulté est par ailleurs renforcée par l'hétérogénéité des points de vue des élèves au début des séances. Pour faciliter la lecture des textes disciplinaires et dépasser ce double obstacle, il est nécessaire de reconstruire points de vue et positionnements énonciatifs pertinents en chaque nouvelle séance, alors que c'est souvent un point aveugle dans l'enseignement. Les recherches menées sur les gestes professionnels en début de cours (Bucheton, 2008) montrent tout l'intérêt des rappels et *gestes de tissage* entre les séances pour ré-instituer la classe en chaque discipline et favoriser ainsi une position énonciative pertinente pour les activités de lecture à venir.

## 2. Nécessité d'un étayage fort : l'explicitation des stratégies

Comprendre les textes du savoir suppose de comprendre les questions qui les ont générés, les voix dont ils sont porteurs, leur dimension argumentative parfois occultée ou gommée, ce qui relève d'une lecture distanciée, critique. On ne peut pas laisser les élèves se débrouiller seuls avec ces textes, sans un enseignement-apprentissage explicite. D'où l'importance d'une lecture-interprétation collective et de la mise en œuvre d'activités qui favorisent la confrontation des significations construites par les élèves au cours de leur lecture, les reformulations, les reprises-modifications (François, 1990) et la verbalisation des stratégies mobilisées. La pluralité des interprétations permet ainsi d'élaborer un « parcours sur points de vue », d'évaluer et de négocier les significations proposées, d'interroger les stratégies, les modes de construction de preuve et d'argumentation, le sens donné à l'activité pour stabiliser les significations et les modes de travail pertinents.

## 3. Indispensable articulation lecture/écriture/échanges oraux : les discours réflexifs

Dans cette perspective, il semble heuristique d'articuler la lecture à des oraux et écrits réflexifs, dits « de travail » (Bucheton et Chabanne, 2000, 2002). Ces discours sont les outils de la pensée et favorisent la transformation progressive de la compréhension du texte, des savoirs qu'il contient et des manières pertinentes de le lire. Ils permettent en effet d'établir des ponts entre des façons de lire et de dire ordinaires des élèves et des façons de lire et de dire disciplinaires. Les reformulations ainsi suscitées peuvent soit déplier et mettre en cohérence des éléments signifiants explicites ou non, soit résumer dans un mouvement de dénivellation et de généralisation. Dans tous les cas, ces reformulations ouvrent d'autres possibles et favorisent une compréhension nouvelle. Les discours de travail permettent ainsi d'identifier et de stabiliser ce qui est considéré comme légitime, faisant preuve et dicible et d'éliminer le non pertinent.

## V. Quelques propositions pour soutenir le travail de lecture dans les disciplines

---

L'analyse qui précède, nous conduit à formuler quelques propositions de travail.

### 1. Une longue acculturation : construire les pratiques de lecture dans la durée

Si le développement de l'enfant passe par l'acculturation aux œuvres et outils en dépôt dans la culture et par leur appropriation, alors il paraît nécessaire que la lecture de textes documentaires soit mise en œuvre dès la maternelle. Les pratiques de lecture complexes qu'ils supposent pourront ainsi être sollicitées, montrées, explicitées, gérées conjointement, pour que les élèves se les approprient sur le long terme. Réciproquement, il semble nécessaire d'articuler à la lecture la production d'écrits informatifs.

### 2. Une fonction épistémique : donner leur finalité aux textes

Les textes informatifs ont pour fonction d'apporter une réponse à des questions propres aux disciplines. C'est pourquoi ils prennent leur sens dans le cadre de questionnements et de recherches disciplinaires. Cela suppose d'inscrire le temps de l'apprentissage de leur lecture dans le temps

scolaire de chaque discipline si on veut permettre à tous les élèves de développer des compétences interprétatives propres à chaque discipline et de construire ainsi les savoirs. Ce n'est pas du temps perdu. Au collège, cela ne peut être le fait du seul enseignant de français qui n'a ni la maîtrise des pratiques et des principes épistémologiques des autres disciplines ni la connaissance des controverses qui ont présidé à la construction de leurs savoirs.

### 3. Un point de vue spécifique sur le monde : susciter reformulations et tissage

Si les débuts de « cours » présentent un enjeu important de repositionnement énonciatif, le tissage d'une séance à l'autre ne peut se réduire au résumé de « ce qu'on a fait » précédemment. Il suppose de réactiver les modes d'agir-parler-penser de la discipline en reformulant ses éléments caractéristiques, non seulement les questions posées et le savoir construit mais aussi les raisons de sa légitimation, l'explicitation des démarches et des valeurs privilégiées, des liens établis entre textes, documents et expériences, avec la remobilisation du lexique spécifique. Ce travail langagier de recontextualisation vise à réinstaller l'activité de l'élève dans la discipline et contribue à lui faire ré-adopter le point de vue et le positionnement énonciatif pertinents pour de futures lectures. Il est facilité quand il peut s'appuyer sur des écrits de travail antérieurs.

Par ailleurs, la double activité linguistique et discursive inhérente à la lecture est très coûteuse pour les lecteurs non experts. Elle rend nécessaires, d'une part, des *gestes de tissage* entre les deux niveaux d'activité et entre les différents temps de la lecture du texte pour construire et assurer le fil du discours (Jaubert et Rebière, 2008, 2011) et d'autre part, des reformulations et des reprises-modifications justifiées pour en permettre sa compréhension.

### 4. Un apprentissage indispensable : construire un dialogue collectif autour/avec le texte

Le sens n'est pas donné par le texte, mais il est socialement construit. Ainsi l'apprentissage de la lecture de ces textes à fort contenu disciplinaire nécessite-t-il une médiation interactionnelle collective pilotée par l'enseignant qui demeure le garant de ce que construit collectivement la classe. Il s'agit de privilégier les processus de compréhension et d'interprétation des lecteurs pour essayer de cerner le contenu textuel et d'en évaluer la pertinence pour mieux les réorienter.

## Conclusion

---

Il est important de ne pas laisser croire aux élèves que les textes se lisent de manière identique, quelles que soient les disciplines. Les pratiques de lecture sont tributaires de l'épistémologie des disciplines scolaires de sorte que les codes et modes de lecture pertinents pour les différents supports utilisés doivent être explicités ainsi que les démarches de mise en lien des données éparées et multiformes du texte à partir desquelles construire une représentation cohérente. De ce fait, continuer d'apprendre à lire doit se faire dans toutes les disciplines, le développement des compétences de lecture étant aussi lié à la connaissance des univers sociaux. La mise à distance des pratiques de lecture est donc nécessaire en chaque discipline et la comparaison des différentes pratiques disciplinaires pourrait être mise en œuvre en classe de français, dans le cadre de la variation langagière. Les élèves sont en effet régulièrement confrontés à la nécessité de changer de

mode d'utilisation de la langue et de modalités de lecture et cette variation, intrinsèque à l'école et aux enseignements disciplinaires, devrait être l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage explicites, non seulement en situation, dans les disciplines, mais aussi de manière plus formelle, dans le cadre de la maîtrise de la langue. La question se pose aujourd'hui de savoir par qui, quand et dans quel contexte disciplinaire ces variables langagières dont la maîtrise conditionne une lecture efficiente des textes sont enseignées et dans quelle mesure l'enseignement du français prend en charge leur objectivation. Il semble pourtant que ce soit une condition pour permettre à tous les élèves de lire de manière profitable les textes de savoir et d'en construire une représentation solide et raisonnée à partir des éléments fragmentés qui en assurent sa légitimation.

## Références

Astolfi J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF.

Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M. et Tourigny, F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : Savoir- Livre-CNDP & Nathan.

Bautier, E. Crinon, J, Delarue-Breton C. et Brigitte Marin (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?. *Repères* 45, Paris : INRP, pp. 63-79.

Bernie, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ?. In *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp.77-88.

Bernie, J.-P., Jaubert, M. et Rebiere, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif: l'hypothèse énonciative. In Brossard M. et Fijalkow J. (Dir.) *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : PUB, pp.123-141.

Brossard M. (2004) *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.

Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (1999). Conférence d'ouverture des journées d'étude de Perpignan « L'oral et l'écrit réflexif dans la classe », n° Spécial Lettre DFLM-France.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D., (2002). *Parler, écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.

Combettes B. (1986). Le texte explicatif : aspects linguistiques. *Pratiques*, 51, pp. 23-38.

Crinon J., et Marin B. (2011). Aider à lire les textes documentaires sur support informatisé et papier. In Goigoux, R. et Pollet M.-C. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, pp.183-203.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

François, Fr. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. *La communication inégale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Garcia-Debanc, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. In *Aster* n°6, INRP.

Garcia-Debanc, C. (1990). Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences et spécificités. In *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy 1979, coll. Didactique des textes, CASUM. Metz : Presses Universitaires.

Ginsburger-Vogel, Y., et al. (1988). *Des manuels pour apprendre*. Paris : INRP.

Guernier, M.-C. (2012). L'orientation épistémique de la lecture. Selon comme nous poserons de problème nous n'enseignerons pas la même chose, *Repères* 45, 39-61.

Grossmann F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères* 19, 139-166.

Halte, J.-F. (1998/2008) : « Le français entre rénovation et reconfiguration », in *Pratiques* 137-138, p.23-38.

Jaubert M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre, comment caractériser un oral réflexif ? In J.-Ch. Chabanne et D. Bucheton (Ed.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF, pp. 163-186.

Jaubert M. et Rebière M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions didactiques. In Rivière V. (Dir.) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Editions, 59-80.

Jaubert M. et Rebière M. (2011). Le genre scolaire 'lecture découverte' d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation. In Goigoux R. et Pollet, M.-C. (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : P. U. de Louvain, 53-84.

Jaubert M. et Rebière M. (2008). Enseigner la lecture au cours préparatoire : des gestes de tissage complexes pour les débutants. In Bucheton (Dir.) *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès, pp.99-112.

Jaubert M., Rebière M. et Bernié, J.-P. (2012). Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative. Texte disponible sur Forumlecture.ch

[http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Jaubert\\_Rebiere\\_Bernie.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf)

Jorro A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris, PUF.

Laparra, M. (1991). Lire des textes d'histoire. *Pratiques*, 69, pp. 97-124.

Laparra, M. (1986), *Pratiques* 51, pp.77-85.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodale grâce à une didactique de la littérature médiatique critique, in Goigoux R. Et Pollet M.-C. *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, pp.205-224.

Marin, B., Crinon, J., Legros, D. et Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie*, 160.

Nonnon, E. (1998). La notion de point de vue dans le discours. In *Pratiques* n°100, pp. 99-123.

*Pratiques* 51 (1986) : Les textes explicatifs

*Pratiques* 58 (1988) : Les discours explicatifs

*Pratiques* 76 (1992) : L'interprétation des textes

*Repères* 19 (1999) : Comprendre et interpréter les textes à l'école

*Repères* 35 (2007) : Les ratées de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège

Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. In *la Lettre de l'AIRDF*, n°32, pp.18-22.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. In *Education et didactique*, 1,2, pp.57-71.

Vincent, G. (1995). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Ed. Sociales.