

INTERACTIONS VERBALES ET CONSTRUCTION DE SENS LECTURES D'UN TEXTE NARRATIF PAR DES ÉLÈVES DE CM1

Maurice MAS
IUFM de Grenoble, Centre de Privas
IVEL (LIDILEM) Université de Grenoble III

L'article a pour objet d'analyser quelques aspects de la construction du sens d'un court texte narratif, qui présente un grand nombre d'implicites, par des élèves de CM1. Les observations portent sur les échanges entre 6 élèves lors d'un entretien semi-dirigé au cours duquel ils se disent ce qu'ils ont compris dans le texte, l'enseignant n'intervenant que pour recentrer ou relancer la discussion.

L'analyse de la transcription des échanges permet d'observer le fonctionnement des interactions verbales au sein du groupe, en particulier : la manière dont le sens se construit (et parfois se « déconstruit »), à la fois collectivement et individuellement, l'existence de profils de lecteurs (du point de vue de la compréhension), des pistes de réflexion didactique et le rôle de l'enseignant dans la conduite des échanges.

Le travail sur lequel s'appuie cet article est le résultat des débuts d'une recherche conduite depuis trois ans avec un groupe d'IMF (1) du Centre IUFM de Privas, au sein du **Programme « Lecture et construction du sens », de l'équipe IVEL** (Interactions Verbales Lecture-Écriture) (2) de l'Université de Grenoble III. **L'objectif** de cette recherche, initiée par M. Dabène, est de recueillir et d'analyser des observables relatifs aux variations dans la construction du sens et aux processus mis en œuvre par le lecteur. **Son intérêt didactique** repose sur ses deux aspects fondamentaux : son objectif, qui devrait permettre une meilleure connaissance des processus en jeu dans la compréhension des textes lus, en particulier chez des élèves en classe à l'école et au collège ; sa méthodologie, qui devrait conduire à une explicitation du rôle des interactions verbales dans la construction des savoirs, à l'école, au collège.

L'hypothèse sur laquelle repose la recherche IVEL « Lecture et construction du sens » est que, dans le cadre de la classe, les échanges verbaux entre élèves font partie intégrante de l'activité de lecture et jouent un rôle central dans la construction du sens des textes lus. Cette hypothèse a été élaborée et expérimentée au sein de l'équipe IVEL par E. Calaque avec des élèves de collège (3). Nous en avons adapté le protocole d'expérimentation pour des élèves de l'école élémentaire.

Cette hypothèse s'inscrit dans un **cadre théorique** constitué autour de deux pôles :

- **l'activité de compréhension en lecture.** Sur ce point, M. Dabène (1993) précise, à propos de la recherche IVEL : « (Notre hypothèse) retient comme essen-

tiel le niveau de l'activité centrale de compréhension / interprétation qui pourrait être d'ordre inférentiel. (...) Pour caractériser le produit de l'activité du lecteur » nous nous référons à la notion de « représentations interprétatives verbalisées » que nous situons au carrefour de la notion de représentation sémantique des psycholinguistes (4), de la notion de communication verbale et de compréhension de Bakhtine et de celle d'interprétation d'Umberto Eco. (...) Cette représentation peut inclure des éléments de divers degrés d'abstraction et des orientations évaluatives impulsées par les propres représentations du lecteur et pouvant fonctionner comme mode de connaissance et mode d'organisation de ces connaissances ».

• **le rôle des interactions verbales.** Depuis Wallon et Vigotski, on connaît l'« efficacité cognitive » des interactions verbales chez l'enfant et leur rôle dans la construction des savoirs. Dans notre travail, l'hypothèse est que les échanges entre lecteurs permettront la confrontation des points de vue et l'enrichissement de la compréhension de chacun.

L'objectif de cet article est double : d'une part, rendre compte d'une **analyse de quelques aspects de la construction du sens**, par 6 élèves de CM1 (5), d'un court texte narratif dont la compréhension est d'autant plus complète que le lecteur a repéré et interprété un plus grand nombre d'informations que le lecteur doit inférer ; d'autre part, expliciter à partir de là, quelques **pistes de réflexion didactique** concernant les modalités d'apprentissage de la compréhension au cycle 3.

Après avoir présenté **la situation d'observation** des élèves [cf. 1], nous observerons des aspects spécifiques de l'analyse de la transcription des échanges entre élèves, en particulier : des **itinéraires de la construction du sens** [cf. 2] et des **profils de lecteur** [cf. 3]. En conclusion, nous évoquerons le **rôle de l'enseignant** dans la conduite de ce type d'activité et nous rappellerons quelques pistes de **réflexion didactique** susceptibles de d'engendrer des **pratiques innovantes** de lecture en classe.

1. SITUATION DE LECTURE

La séance qui est analysée dans cet article a été réalisée à la fin du premier trimestre de la première année de notre recherche (6). Il ne s'agit pas d'une séance habituelle dans la classe mais d'une observation dont le but premier était d'expérimenter, en vue de l'adapter pour des CM1, un protocole d'observation conçu pour des élèves de collège, et de recueillir, à cette occasion, des informations sur ce que les enfants comprennent / ne comprennent pas dans un texte un texte narratif lu.

1.1. Le choix du texte

Le texte proposé à la lecture des élèves est un conte de J. P. Chabrol (*Le Plat du chien*) (7). Il a été choisi parce qu'il présente, dans le cadre d'une histoire courte et apparemment facile à comprendre, **diverses formes d'implicites**, que nous présenterons plus loin [cf. 2.2.3]. Le texte intégral est présenté dans **le tableau A**, accompagné en marge à gauche de la liste des informations, explicites et implicites (8), qui nous paraissent constituer la **base sémantique** du récit. Cette liste a été établie tout d'abord à partir des informations exprimées par les élèves au cours des échanges entre eux [cf. 1.2.1. Le protocole d'observation]. Nous l'avons ensuite

complétée en ajoutant les informations (mises entre crochets) qui sont repérables dans le texte mais ignorées par les élèves (9). Les informations sont numérotées pour faciliter les renvois en cours d'analyse.

TABLEAU A		
Explicite	Implicite	Le plat du chien
1. [Cadre d'ensemble	2. Mise en scène	Une petite route touristique, en Bretagne. Un virage si aigu que l'on est vraiment obligé de ralentir, découvrant de plus un si joli panorama qu'on n'a plus tellement envie d'aller vite. L'endroit est remarquablement choisi... Au bord de la route, il y a une mesure bretonne telle qu'elle doit être, pitoyable et pittoresque. Et assis sur le seuil, qui fume sa pipe au soleil, il y a un vieux Breton, ridé, barbu, comme sur les images. Enfin, devant l'ancêtre, il y a la niche et le chien.
3. Description : mesure, vieux breton, chien...		Un vilain animal. Un corniaud.
4. T. remarque le plat....		- Nom d'un petit bonhomme ! lâche le touriste, en écrasant le frein. Vise un peu, chérie, dans quoi bouffe ce cabot !
5. ...qu'il estime de grande valeur		Ce disant, il amorce une discrète marche arrière.
6. [T. s'extasie devant le chien		La pâtée du chien se trouve dans un plat énorme, en porcelaine de Chelsea, une fortune aux yeux de l'amateur.
8. B. dénigre son chien		Notre touriste s'approche du vieux Breton, le chapeau à la main :
10. T. propose d'acheter le chien		- Le magnifique chien que vous avez là !
11. B. Refuse de le vendre		- Vous rigolez ? Mon chien ! C'est un vilain corniaud, d'abord il est malade. Puis c'est un sac à puces, et n'approchez pas : il est méchant.
12. T. évoque la peine de ses enfants		- Tant pis ! Moi, je vous l'achète.
14. T. offre des sommes de plus en plus fortes		- Mais je ne veux pas le vendre ! J'y tiens ! Il n'en a plus pour longtemps, mais c'est ici qu'il mourra !
17. [B. s'étonne du marché proposé		- Essayez de comprendre... Nous avons le même. Il est mort le mois dernier. Depuis, les enfants pleurent, et moi, je cherche en vain...
		- Je ne veux pas le vendre.
		- Je vous en donne deux cent cinquante francs !
		- Pas question !
		- Cinq cents...
		- Mais...
		- Mille !
	- Comment ? vous me donneriez mille francs de cette charogne ? Mais vous êtes fou ! Enfin, tous les goûts sont dans la nature... Ca vous regarde... Dites, cette somme, vous l'avez, là, en billets, que je peux toucher ? Je n'ai jamais vu tant d'argent...	
	13. T. ment pour convaincre B.	
	15. B. fait monter le prix	
	16. B. veut / gagne beaucoup d'argent	
	18. B. veut être sûr d'être payé	

TABLEAU A		
Explicite	Implicite	Le plat du chien
19. T. paie, prend le chien et le donne aux enfants	20. B. accepte le marché	Le touriste sort mille francs en billets, les donne au vieux, détache le chien, l'emmène dans la voiture, continuant sa pénible comédie :
22. T. simule un faux-départ	[21. Les enfants ne voulaient pas de chien]	- Mes enfants, voilà votre cher petit chien, il n'était pas mort, je vous l'avais bien dit... Les gosses abasourdis s'écartent du repoussant animal. Revenu à son volant, le touriste paraît se raviser, parfois même, il démarre, passe en première... Mais il revient pour dire au paysan :
24. T. revient et demande la pâtée... 25. ... et tente de prendre le plat 26. B. met la pâtée dans une boîte 27. B. garde le plat.	23. La scène se déroule souvent	- J'y pense... en route, il pourrait avoir faim, alors, si ça ne vous fait rien, je vais prendre la pâtée. Ce disant, il tend les mains vers le plat de porcelaine précieuse, mais le vieux arrête son élan :
29. B. a déjà vendu trois chiens	28. Le plat : appât	- <i>Bien sûr, Monsieur, la pâtée, je vais la verser dans une boîte de conserve. Ce plat, je le garde. Veuillez le remettre en place, immédiatement. C'est le troisième chien que je vends cette semaine.</i>
	30. Déroute du T. 31. Chiens errants : approvisionnement du B. 32 : abandonnés par T.	Précision ajoutée le regard droit dans les yeux du touriste. Que peut-il lui répondre, lui, empêtré dans sa comédie familiale ! Il prend la pâtée (c'est le cas de le dire). Dans un rayon de quelques kilomètres, après le joli virage, on trouve pas mal de chiens errants.

1.2. La procédure d'observation

1.2.1. Le protocole d'observation (10)

Il se déroule en quatre phases :

a) tous les élèves de la classe lisent individuellement et librement le texte, autant de fois qu'ils le souhaitent, jusqu'à ce qu'ils pensent l'avoir bien compris.

b) l'enseignant leur donne alors la consigne de souligner, avec un crayon à papier, les passages qui disent ce qu'ils ont compris comme l'essentiel du texte ; il leur dit par exemple : *soulignez ce qu'il faudrait conserver pour qu'une personne pressée puisse lire rapidement le texte et le comprendre.*

c) ensuite 6 de ces élèves [cf. 1.2.2 ci-dessous] sont mis en situation d'entretien semi-dirigé avec la consigne d'échanger entre eux ce qu'ils ont compris, comment ils ont compris. L'enseignant n'intervient que pour lancer ou relancer la discussion, demander des précisions, des reformulations, en évitant d'influencer la compréhension des élèves.

d) après la séance d'échanges (environ 15 à 20 minutes) les élèves surlignent le texte, avec la même consigne qu'en b / mais en référence à leur nouvel état de compréhension.

1.2.2. L'analyse des échanges

Cet article s'intéresse donc exclusivement à l'**entretien semi-dirigé** (phase c /), qui a eu lieu à la fin du premier trimestre de l'année scolaire, **avec seulement 6 élèves**, pour pouvoir en faire un enregistrement vidéo et sonore facile à dépouiller. Leur choix, fait par l'enseignant dans un souci d'équilibre et de représentativité de l'ensemble de la classe, a retenu deux élèves par niveau de performance en lecture :

- deux élèves qui ont habituellement un très bon niveau en lecture : Aurore [Au] (11) et Cyril [Cy],
- deux élèves qui ont un bon niveau : Charlotte [Ch] et Augustin [Ag],
- deux élèves en difficulté : Adrien [Ad] qui était jusqu'ici en difficulté commence à mieux maîtriser la lecture ; Jessaline [Js] a des difficultés par manque de confiance en elle.

1.2.3. Les interventions de l'enseignant

Après la consigne de départ, les échanges ont été ponctués par **quatre relances principales** de l'enseignant, qui délimitent ainsi **cinq phases** dans le déroulement des échanges. Ces relances se situent :

- entre [Js 6] (12) et [Ad 7] : *Qui a quelque chose à commenter, à ajouter ?*
- entre [Ch 16] et [Ch 17] : *Vous avez beaucoup parlé du touriste... Parlez un peu du breton.*
- entre [Js 30] et [Ac 31] : *Qui est le plus malin dans l'histoire ?*
- entre [Ag 39] et [Au 40] : *Qui peut expliquer la dernière phrase du texte ?*

A l'intérieur de chacune de ces cinq phases, l'enseignant est parfois intervenu pour demander des précisions, des explications, relancer ou solliciter un élève...

Le **tableau B** présente le résultat de l'analyse des échanges verbaux. Il comprend **trois parties** :

- La plus importante (à gauche) tente de présenter une **vue d'ensemble de la séance** :

- **les lignes** reprennent, dans la partie gauche du tableau et dans l'ordre du texte (ligne 1 à 32) les **informations de base** du récit ; les lignes grisées signalent les informations que nous considérons implicites.

- chacune des **colonnes** (numérotées de 1 à 49) correspond à une **intervention d'élève**, dont l'identité est donnée par un code de deux lettres explicité ci-dessus, [cf. notes 10 et 11]. Dans chaque colonne-élève :

- **une lettre** en regard d'une ligne indique que l'information concernée est présente dans l'intervention de l'élève ; cette lettre est B si l'information concerne le breton, T si elle concerne le touriste, X dans les autres cas et E en cas d'erreur.

- la présence d'une lettre sur **fond grisé** signale qu'il s'agit de la première apparition d'une information. Les colonnes à droite totalisent le nombre d'apparitions d'une information.

- le **double trait de séparation** entre colonnes correspond aux 4 relances principales de l'enseignant [cf. 1.2.1]

- La partie droite [à partir de la colonne 50] présente des **données chiffrées** :

- **concernant les informations** (col. 50 à 54) : les colonnes 50 à 53 donnent, pour chacune des 32 informations, le nombre d'occurrences ventilées selon qu'elles concernent le touriste T (col. 50), le breton B (col. 51), autre chose X (col. 52) ou qu'il s'agit d'une erreur E (col. 53). La colonne 54 fait le total des occurrences.

- **concernant les élèves** (col. 55 à 60) : elles indiquent, pour chaque élève et sur la ligne concernée, le nombre d'informations données. Le fond grisé indique qu'il y a une information donnée pour la première fois.

2.2. Quelques remarques d'ensemble

En consultant le tableau C ci-dessous, on peut observer :

2.2.1. Les informations reprises par plus de la moitié des élèves

- seule l'information n° 11 : *le breton refuse de vendre le chien* est reprise par les 6 élèves. C'est une information primordiale puisque c'est avec elle que le récit prend sa véritable dynamique.

- les informations reprises par 5 élèves correspondent à la structure minimale de l'histoire, telle qu'elle se dégage après le premier tour de parole.

- les informations reprises par 4 élèves concernent le dénouement de l'histoire, avec *la victoire du breton* (inf. n° 27) sur le touriste qui *voulait le plat* (n° 25) mais *ne l'aura pas* (n° 26).

TABLEAU C : Informations oubliées / reprises						
INFORMATIONS		Explicites		Implicites		Tot.
= oubliées par tous		n° 1, 22, 6, 17	4 inf.	n° 2, 18, 21	3 inf.	7 inf.
reprises par	1 él.			n° 9	1 inf.	1 inf.
	2 él.	n° 3, 5, 8, 29	4 inf.	n° 23, 28	2 inf.	6 inf.
	3 él.	n° 24, 4, 12, 26	4 inf.	n° 13, 15, 31, 32	4 inf.	8 inf.
= plutôt oubliées			8 inf.		7 inf.	15 inf.
reprises par	4 él.	n° 25, 27	2 inf.	n° 30	1 inf.	3 inf.
	5 él.	n° 10, 14, 19	3 inf.	n° 7, 16, 20	3 inf.	6 inf.
	6 él.	n° 11	1 inf.			1 inf.
= souvent reprises			6 inf.		4 inf.	10 inf.
TOTAL			18 inf.		14 inf.	32 inf.

2.2.2. Les informations oubliées par tous les élèves

Elles peuvent être caractérisées par :

• **leur localisation.** Elles se trouvent en majorité :

- au **début du récit** : informations n° 1 (*cadre général*) n° 2 (*mise en scène*), et n° 6 (T. *s'extasie devant le chien*) ce qui manifeste sans doute la difficulté des élèves à retenir des informations tant qu'ils n'ont pas encore construit ou échafaudé un cadre intégrateur.

- à la fin du long échange verbal entre le touriste et le breton, avec l'étonnement malicieux (n° 17) mais intéressé (n° 18) du breton, puis à nouveau dans le récit, très dense : le refus muet des enfants (n° 21), le faux départ du touriste (n° 22). Ces détails, qui affinent le portrait du breton, et analysent la stratégie du touriste, ont échappé aux lecteurs.

De ce point de vue, on peut penser que si ces informations, aux marges du texte, ne sont pas reprises par les élèves, ce n'est pas forcément parce qu'ils ne les ont pas comprises, (au sens le plus étymologique du terme) : ils savent « ce que ça dit » mais ils ne savent pas « ce que ça veut dire » parce qu'ils n'arrivent pas à « prendre » ces informations « avec d'autres » ; ainsi par exemple pour l'inf. n° 1 (le cadre) dans laquelle ils ne perçoivent pas la « mise en scène » (inf. n° 2). Les autres informations oubliées ne sont pas absolument indispensables au niveau de construction du sens qui est le leur, même à la fin des échanges...

• **par leur nature** (implicite / explicite) : contrairement à ce qu'on pourrait penser, les informations que nous avons considérées comme implicites ne sont pas plus oubliées que les explicites. Sur les 7 informations oubliées, 3 sont,

de notre point de vue, implicites et 4 sont explicites, ce qui nous conduit à penser que « l'implicite » n'est pas, même pour le lecteur débutant, une difficulté « en soi », mais le devient en fonction de critères que nous allons essayer d'expliquer.

2.2.3. Le cas des informations implicites :

Il est difficile, à partir de notre seule observation, de vouloir tirer quelque enseignement d'ordre général. Tout au plus on peut y trouver quelques éléments de réflexion sur la nature et le degré de difficulté que ces implicites présentent pour les élèves. Nous les avons regroupés (13) en fonction du ou des problèmes qu'ils posent à l'élève-lecteur et nous avons ensuite classé ces groupes en fonction du nombre d'élèves qui les ont repérés.

- les plus faciles à comprendre sont ici les informations **liées au projet d'un personnage** et à la **comédie sociale** qu'il joue : faire semblant de vouloir quelque chose pour obtenir autre chose :

- l'inf. n° 7 : *T veut le chien pour avoir le plat* (5 él.)

- l'inf. n° 9 : *B joue la comédie* : cette information n'est repérée que par un seul élève, car elle suppose des connaissances culturelles (voir ci-dessous) que tous n'ont pas.

- l'inf. n° 13 : *T ment au B et à ses enfants* (3 él.)

- l'inf. n° 14 : *B fait monter les prix* (5 él.)

- viennent ensuite, les informations qui résultent d'une **synthèse d'informations** le plus souvent explicites, mais dispersées dans le texte et qu'une **certaine expérience sociale ou linguistique du lecteur** permet de repérer ; c'est ainsi qu'on peut comprendre :

- l'inf. n° 15 : *B fait monter les prix* (3 él.)

- l'inf. n° 16 : *B veut gagner beaucoup d'argent* (5 él.)

- l'inf. n° 20 : *B accepte le marché* (5 él.)

- l'inf. n° 21 : *les enfants ne voulaient pas de chien* (0 él.)

- constituent une catégorie difficile pour des élèves de CM1 les inf. 31 (*les chiens errants : provisions du breton*) et 32 (*les chiens errants : abandonnés par les touristes*) (3 él.), qui demandent la mise en relation d'informations du début du texte et de la fin.

- plus difficiles sont les informations liées à des **connaissances générales ou culturelles** ; par exemple :

- l'inf. n° 28 : *le plat sert d'appât* (bien que cette connaissance puisse être inférée à partir d'éléments du texte) implique que le lecteur sache qu'un vase en porcelaine de Chelsea a de la valeur.

- l'inf. n° 9 : *B joue la comédie* (1 él.) qui suppose que le lecteur connaisse le sens de l'expression « jouer la comédie »

- l'inf. n° 18 : *B veut être sûr d'être payé* (0 él.), relève d'une interprétation difficile pour des élèves de CM.

- enfin, plus subtilement, d'autres sont liés au **statut que l'auteur confère à son récit** ; par exemple, le fait qu'il est présenté, par de discrètes marques linguistiques, comme prototypique d'une scène qui s'est répétée (inf. n° 23).

3. DES ITINÉRAIRES DE LA CONSTRUCTION DU SENS

Un regard d'ensemble sur la partie principale du **tableau B** permet de repérer **4 zones de concentration des informations**, déterminées par les relances de l'enseignant : la plus visible est la concentration qui concerne les premières interventions à tour de rôle de chacun des six élèves et reflète **un premier état de leur compréhension** du récit [cf. 2.1]. On décèle ensuite trois « nébuleuses » horizontales : l'une autour de l'information n° 7 (*le touriste veut le chien pour avoir le plat*), une autre autour de l'information n° 15 (*le breton fait monter le prix*) : elles correspondent à **la mise en œuvre d'interprétations**, en particulier des informations implicites [cf. 2.2]. Une dernière nébuleuse regroupe les dix dernières informations (n° 23-32) ; elles ne concernent en principe que le sens de la dernière phrase, mais, par les reformulations qu'elles provoquent, elles permettent aux élèves de s'acheminer **vers une compréhension partagée** [cf. 2.3].

3.1. Un premier état de la compréhension construit surtout sur l'explicite [1-6]

Pour l'analyse de cette première phase, où chacun expose ce qu'il a compris de l'histoire, il n'est pas utile de reproduire toutes les interventions. **Le tableau B**, qui met en évidence **quelques caractéristiques de l'état initial de la compréhension** des élèves, servira de support à l'analyse :

- Cinq interventions sur six sont des reformulations essentiellement narratives, qui présentent ce qu'on pourrait appeler **une compréhension minimale** fondée sur le repérage de **la structure minimale du récit** constituée par les informations 10, 11, 12 et 14 (*T. veut acheter un chien au B. qui refuse ; T. offre de fortes sommes d'argent et B finit par accepter*) ; en somme un conflit initial rapidement résolu. Voici le premier état de la compréhension d'**Augustin** :

Moi, j'ai compris l'histoire. J'ai compris que ça paraît d'un chien qui est vieux. J'ai compris aussi qu'il y avait un touriste qui voulait l'acheter, mais il y avait un vieil homme qui ne voulait pas... mais qu'il lui a donné mille francs pour l'acheter et après il l'a pris... le touriste... parce que le vieil homme il a pas refusé.

Toutes les informations retenues par Augustin sont explicitement données dans le texte et apparaissent dans les paroles des personnages. Elles se suivent, articulées a minima par deux *mais* adversatifs, un *et après* temporel et un *parce que* causal qui résumant le conflit entre les deux protagonistes. Augustin ne prend, à ce stade, aucune distance par rapport à l'histoire.

- **Adrien, Aurore et Jessaline** restent au même niveau de compréhension, ajoutant seulement une information : *l'appel du touriste à la pitié pour ses enfants* (inf. n° 12 et 19).

- L'intervention de **Cyril** échappe à ce modèle et **entre dans l'implicite** :

Moi, j'ai compris que c'était un vieux monsieur, c'était un breton, il avait un vieux chien et il y a un touriste qui est arrivé en voiture et il a vu le chien, il mangeait dans un beau plat en porcelaine qui valait beaucoup, alors il a acheté le chien et, pour qu'il ait le plat, il avait dit qu'en route il aurait faim. Il voulait prendre le plat avec la pâtée du chien.

Il se livre à un raisonnement qui organise les informations dans un ensemble cohérent : après avoir rappelé les événements essentiels (*il y a un touriste... il a vu le chien... il mangeait dans un plat en porcelaine...*) il présente l'achat du chien comme le résultat d'un calcul intentionnel du touriste (*alors...*). D'une manière semblable, il articule la demande de la pâtée avec le désir d'avoir le plat. Il introduit 5 nouvelles informations, dont 2 sont implicites : (n° 5 : *T. veut le chien pour avoir le plat* et n° 24 : *T. demande la pâtée pour avoir le plat*) qui montrent qu'il **a compris une bonne partie du fonctionnement de l'histoire**. La dernière phrase (*il voulait...*) manifeste une prise de distance par rapport à sa lecture.

• La dernière à parler est **Jessaline** :

Moi, j'ai compris pareil, que c'était un touriste et un vieux breton. Il avait un chien et puis il y a un touriste qui arrive et puis il dit à sa femme : « Tu as vu le chien... tout ça... » et après, le touriste, il est venu vers le vieil homme et il a dit : est-ce que vous pouvez me donner ce chien. Il a dit ; non, pas question, parce que de toutes façons, il va bientôt mourir, il est vieux, et après il lui a proposé des sommes et il a dit : mille francs, alors le vieil homme il a dit : d'accord, je vous le donne et après le touriste il a dit : Parce que mon chien, il est mort et mes enfants ils ont beaucoup pleuré, alors ils voudraient bien le prendre avec eux et après il l'a pris. Il a pris le chien et il l'a amené à ses enfants. Ils ont joué avec.

La première intervention de Jessaline est une accumulation de détails partiels entre lesquels aucune hiérarchie, aucune relation ne sont établies. Elle construit cependant une histoire à laquelle on peut accorder une certaine cohérence. Jessaline reprend presque tout ce qui a été dit, mais elle ne fait aucune mention du plat, sur lequel pourtant Cyril vient d'insister. Cette information est-elle comprise dans le *tout ça* de la deuxième ligne ? Il est plus probable que l'interprétation de Jessaline est influencée par la logique du scénario inventé par le touriste, qui prétend vouloir acheter le chien pour faire plaisir à ses enfants : il paraît alors normal de penser que les enfants, satisfaits, *ont joué avec*.

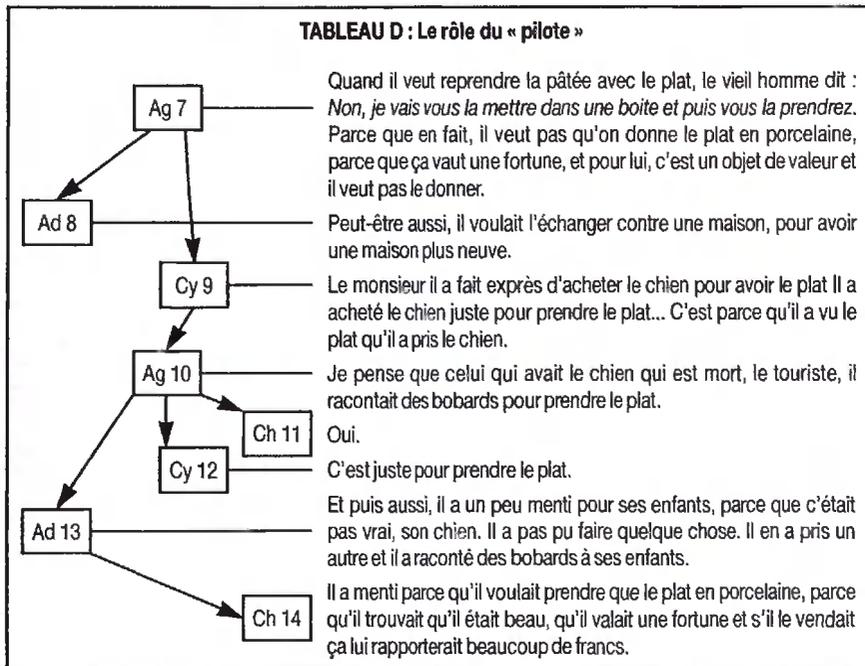
Au terme de cette première restitution de ce que chacun des six élèves a compris, seul Cyril est entré dans des implicites du récit et c'est son intervention qui va servir de guide pour la phase suivante des échanges.

3.2. Les premières interprétations et l'éclosion de l'implicite [7-14]

Une simple relance du maître (*Qui a quelque chose à ajouter, à commenter ?*) ouvre un moment intéressant d'échanges au cours duquel 3 élèves (Adrien, Augustin et Charlotte) vont s'approprier l'interprétation de Cyril [5]. A l'analyse, comme essai de l'explicitier le tableau C ci-dessous, **cette séquence d'échanges paraît organisée autour d'un « pilote »**. Ici, c'est autour de Cyril, dont l'intervention liminaire [Cy 5] provoque dans le groupe des réactions apparemment diverses ; en fait elles sont orientées vers **une assimilation par certains élèves de l'interprétation initiale du leader** qui, par trois fois [Cy 9, 11 et 14] répète ce qu'il a déjà dit : *le touriste veut s'approprier du plat* et favorise ainsi la progression de ses camarades. Le premier à réagir est **Augustin**, qui n'en est qu'à la compréhension minimale évoquée plus haut. Sa prise de parole [Ag 7] reprend, avec plus de détails ce que Cyril a déjà dit et le complète en interprétant fort justement le point de vue du Breton qui *ne veut pas donner le plat*.

• **L'itinéraire d'Adrien** est caractéristique du comportement de l'élève « **qui suit son idée** » sans paraître prêter attention à ce qui se dit autour de lui : ici [Ad 8], sans doute influencé par le mot *masure* et les images qu'il y rattache, construit son interprétation personnelle en affirmant que le Breton a besoin d'argent *pour avoir une maison plus neuve*, idée qu'il reprendra par la suite et qui sera même partagée, un peu plus tard, par Charlotte. Dans sa deuxième intervention [Ad 13], il introduit pour la première fois l'idée du mensonge du touriste et la combine avec ce que répète inlassablement Cyril, mais son explication n'est pas très claire.

TABLEAU D : Le rôle du « pilote »



• Par contre, **Charlotte**, restée muette au début des échanges, intervient d'abord discrètement [Ch 11] pour approuver Cyril et en [14] pour faire **une synthèse des derniers apports précédents** d'Augustin [10], Cyril [12] et Adrien [13] et expliquer le mensonge du touriste comme élément de sa stratégie pour avoir le plat...

• Par comparaison avec la phase initiale, les élèves prennent ici un peu de distance par rapport au texte : ils ne se contentent pas de raconter l'histoire, ils en parlent :

- ils parlent des personnages et cherchent à expliquer leur comportement, par la causalité : ... *parce que ça vaut une fortune* [Ag 7], *C'est parce qu'il a vu le plat qu'il a pris le chien* [Cy 9], par la finalité : ... *pour avoir une maison neuve* [Ad 8]...

- Augustin s'engage même dans ce qu'on pourrait appeler une interprétation : *Je pense que celui qui avait le chien qui est mort...* [Ag 10].

3.3. Vers une compréhension partagée [34-49]

Cette dernière séquence, introduite par une relance de l'enseignant sur le sens de la dernière phrase du texte, se déroule en trois temps, séparés, dans le tableau E ci-dessous, par des traits en pointillé : le deuxième temps constitué seulement de deux interventions [Js 42] et [Ch 43], qui s'écartent de la question initiale du maître et explicitent en les reformulant des informations très utiles à la compréhension de l'histoire, est une sorte de parenthèse entre les deux autres, qui sont animées par la découverte du sens de la dernière phrase du texte. Cet ensemble, dont les composantes s'enchaînent logiquement, permet d'observer d'une part **la dynamique de la construction du sens** [cf 2.3.1], d'autre part **quelques processus** qui permettent cette construction [cf. 2.3.2].

TABLEAU E : Construction du sens	
	<p>Relance du maître : Qui peut m'expliquer la dernière phrase du texte ? C'est peut-être là que B. va chercher ses chiens, pour les vendre.</p> <p>T. a vu ces chiens, mais il voulait celui du plat.</p> <p>Il y a plein d'autres chiens, qu'il vend pour se faire des sous. Quand il en a vendu pas mal, B. va en chercher dans les endroits où il les a déjà trouvés (...)</p> <p>Peut-être parce que c'était ses chiens à lui.</p> <p>Ses chiens à lui, oui.</p> <p>Après, il va en chercher un autre, et il l'amène ici et il dit qu'il est vieux. Moi, je comprenais pas bien ce rayon de chien, mais quand tout le monde en a parlé, j'ai commencé à comprendre que, plus loin, (...) il avait plein de chiens.</p> <p>Moi, j'avais pas compris que c'était pour acheter le plat en porcelaine.</p> <p>Peut-être d'abord il demande de l'argent parce qu'il dit peut-être qu'un monsieur va acheter. Il va voir le plat en porcelaine et d'abord il dit : « Je veux le chien », et il donne des sommes d'argent et dès que le breton a eu cette somme d'argent, il a pas voulu donner le plat en porcelaine, et il a été aussi malin, lui, parce qu'il a eu l'argent (...) Il a eu d'abord l'argent, puis il a gardé le plat en porcelaine. Il a pris par contre une boîte de conserve.</p>
	<p>Vous n'expliquez pas la présence des chiens. Voulez-vous ajouter quelque chose ?</p> <p>Le vieux breton, il a joué un peu la comédie, parce que si, a chaque fois, on voit qu'il ya toujours des chiens avec le plat en porcelaine... Il a joué la comédie parce qu'en fait il fait monter les prix, et après les gentils veulent acheter le chien ou le plat en porcelaine. Après ils sont pas bien contents parce qu'ils repartent avec le chien et le manger, mais pas le truc en porcelaine.</p> <p>Moi, je trouve que c'est pour attirer les gens (...) Il met le gros plat en porcelaine qui est beau, mais en fait le chien il est pas beau.</p>
	<p>Que font-ils de ce chien, après ?</p> <p>Peut-être après les gens le vendent ou qu'ils le tuent... on sait pas trop...</p> <p>Dans le virage, c'est peut-être là où ils mettent tous les chiens (...) parce qu'ils s'aperçoivent qu'il est plein de puces. Ils se sont fait avoir.</p> <p>Oui.</p> <p>Quand les touristes avaient acheté ces chiens (...) ils s'étaient bien fait avoir. Ils les ont laissés, ces chiens, là. Ils voulaient le plat en porcelaine, en fait. Et puis, quand ils sont partis, un peu plus loin, tous les touristes avaient lâché les chiens. Ils en voulaient plus.</p>
	<p>Et qui sont ces chiens errants ?</p> <p>Tous les chiens que les touristes ont achetés.</p> <p>Ils les ont tous relâchés.</p>

3.3.1. La dynamique de la construction du sens

Observons tout d'abord, « de l'extérieur », le déroulement de cette suite d'échanges, de manière à souligner l'enchaînement des interventions que met en évidence le tableau.

- Aurore, bonne lectrice, n'a pas repris la parole depuis le début, sans doute pour ne pas annuler prématurément le rôle des échanges. A ce stade, en réponse à la question de l'enseignant, elle propose une hypothèse [Au 34] partiellement juste puisqu'elle explique la moitié du « circuit » des chiens : les chiens du virage constituent l'approvisionnement du breton.

- Ayant construit une autre hypothèse, Adrien [35] ne reprend pas celle d'Aurore et se situe encore une fois en marge du texte. C'est sans doute la reformulation par Jessaline [36] de l'hypothèse d'Aurore qui relance Adrien [39], conforté par Cyril [38] vers une interprétation plus juste suivie d'une prise de conscience de ce qu'il a compris [41].

- Les deux interventions suivantes font une synthèse du niveau de compréhension atteint par le groupe : Jessaline [42] rappelle la comédie du breton, qui fait monter le prix du chien et la stratégie du touriste pour avoir le plat ; Charlotte [43] insiste sur le rôle du plat qui est là *pour attirer les gens*.

- C'est alors qu'une opportune intervention de l'enseignant recentre le débat sur la dernière phrase et laisse Adrien [44] encore une fois perplexe. Mais cela permet à Aurore [45] de faire une synthèse de tout ce qui vient d'être dit, en particulier par Jessaline et Charlotte, et de prendre conscience du deuxième volet de son hypothèse initiale : le virage est le lieu d'abandon des chiens par les touristes déçus. C'est alors qu'Adrien [47] reformule clairement ce qu'il vient de comprendre. Aurore [49] et Cyril [48], dont les interventions discrètes mais efficaces ont aidé Adrien à comprendre, n'ont plus qu'à formuler plus explicitement ce qu'Adrien vient de dire.

La construction du sens apparaît ici comme un phénomène complexe qui, d'intervention en intervention, passe par des voies souvent imprévisibles : parfois elle progresse, puis s'écarte du chemin qu'on croyait tracé, paraît s'égarer, mais c'est pour retrouver la piste... En somme, un phénomène difficile à décrire dans sa dynamique.

3.3.2. Peut-on repérer quelques processus de construction du sens ?

Essayons maintenant d'analyser « de l'intérieur » quelques mécanismes de la construction du sens : on peut observer dans la suite de ces échanges quelques types d'interventions qui marquent une évolution de la compréhension de leur auteur et / ou font évoluer la compréhension des autres, par exemple lorsqu'un élève :

- **oriente et cadre la réflexion du groupe** en exprimant dès le début d'une phase de l'entretien une information implicite, mais essentielle parce qu'elle concerne la stratégie de l'un ou l'autre des protagonistes, et qu'elle va ensuite servir de fil d'Ariane aux échanges. Par exemple :

- Cyril [5] avec l'information n° 7 (*le touriste veut le chien pour avoir le plat*), qui sera ensuite reprise 16 fois par tous les autres, sauf Aurore,

- Jessaline [6] avec l'information n° 16 (*le breton veut gagner / gagne beaucoup d'argent*), reprise ensuite 10 fois, et sans doute assimilée par les autres.

- Augustin [10] avec l'information n° 13 (*le touriste ment au breton et à ses enfants*)

• **fait une synthèse** qui reformule et articule entre elles les informations déjà exprimées par d'autres et fait avancer la compréhension du groupe par l'expression d'une information nouvelle et, en l'occurrence, implicite [Ch 14, Js 27, 42].

• **émet des hypothèses**, dans des formulations claires comme Aurore [34] ou confuses comme celle d'Adrien qui se construit laborieusement [Ad 35, 37, 39] sans doute grâce à la collaboration d'Aurore [34], de Jessaline [36] et de Cyril [38]...

• **rebondit sur la formulation d'un autre** et la clarifie, comme Jessaline [36] qui reprend Aurore [34] ou bien Adrien [47] qui passe en peu de temps d'une hypothèse peu fondée à une formulation acceptable pour répondre à la question posée par l'enseignant à propos de la dernière phrase.

4. PROFILS DE LECTEURS

A l'issue de cet entretien, on peut se demander si les élèves de chacune des trois paires, constituées par l'enseignant en fonction de sa connaissance des élèves, pouvaient être caractérisés les uns par rapport aux autres : comprennent-ils différemment, ont-ils des comportements spécifiques ? Notre analyse, appuyée sur le **tableau de synthèse** ci-dessous, construit à partir des données du tableau B, est organisée autour de deux questions :

- qu'est-ce qui, du point de vue des performances observables, distingue et caractérise chacun des trois paires de notre échantillon(14) ? [cf. 3.1.]

- les individus de chacune des paires ont-ils des comportements semblables ? Pour répondre à cette question, nous analyserons le cas des très bons lecteurs [cf. 3.2] et celui des lecteurs en difficulté [cf. 3.3].

TABLEAU F : Informations implicites / explicites

NOMBRE D'		inter- ventions	informations reprises			infos par interv.	infos différentes				infos nouvelles (15)			
			Expl	Impl	Tot		Expl	Impl	Tot	%	Expl	Impl	Tot	%
Très bons	Aurore	4	5	5	10	2,5 inf / int	5	4	9	90,0 %		2	2	20 %
	Cyril	10	7	10	17	1,7 inf / int	7	6	13	76,4 %	5	3	8	47 %
	Tot	14	12	15	27	1,9 inf / int	12	10	22	81,5 %	5	5	10	37 %
Bons	Augustin	6	8	8	16	2,7 inf / int	8	6	14	87,5 %	2	2	4	25 %
	Charlotte	9	10	10	20	2,2 inf/int	9	5	14	70,0 %		2	2	10 %
	Tot	15	18	18	36	2,4 inf/int	17	11	28	77,7 %	2	4	6	16,6 %
En difficulté	Adrien	14	14	16	30	2,1 inf/int	10	8	18	60,0 %	2	1	3	10 %
	Jessaline	5	11	13	24	4,8 inf/int	11	9	20	83,3 %	1	1	2	8,3 %
	Tot	19	25	28	53	2,8 inf/int	21	17	38	71,6 %	3	2	5	9,4 %
		48	55	61	116	2,4 inf/int	50	38	88		10	11	21	18,1 %

4.1. Caractéristiques des paires

• Même si le **nombre d'interventions** est variable selon les individus (de 4 pour Aurore à 14 pour Adrien), il varie peu selon les groupes (14 pour les deux « très bons », 15 pour les deux « bons » et 19 pour les deux « en difficulté »). Dans notre observation, ce critère ne paraît pas pertinent.

• **Le nombre total d'informations exprimées** est d'autant plus réduit que le groupe est considéré comme meilleur. On peut émettre l'hypothèse qu'il y a là une des raisons de l'efficacité des échanges verbaux pour la compréhension d'un texte lu : les élèves en difficulté auraient tendance à répéter, reformuler les informations que les autres les ont aidés à comprendre. En revanche les bons lecteurs n'éprouveraient pas le besoin de redire ce qu'ils ont compris (cf. Cyril qui, lors du tour de table initial, prend pour acquis ce que ses prédécesseurs ont dit et n'apporte que des informations nouvelles). Le fait que le **nombre d'informations différentes** ait une répartition semblable va dans le même sens : les bons lecteurs interviennent moins dans le débat.

• **Le nombre d'informations nouvelles** et leur **proportion par rapport au nombre d'informations** exprimées est un critère qui caractérise des très bons lecteurs : 10 inf. nouvelles, soit 37 % contre 6, soit 16,6 % (bons) et 5, soit 9,4 % (élèves en difficulté). On verra plus loin combien cet élément est important dans le développement de la compréhension au cours des échanges verbaux entre les élèves.

• **La distinction entre informations explicites et informations implicites** ne semble pas avoir beaucoup d'influence. Étant donné qu'il y a dans le texte, de notre point de vue, un nombre à peu près égal d'informations explicites (18) et d'informations implicites (14) :

- du point de vue du nombre total d'informations, les différences entre les trois paires ne sont pas significatives ;

- du point de vue du nombre d'informations différentes, tous les élèves (et donc toutes les paires) expriment plus d'informations explicites que d'informations implicites, mais l'écart est minime chez les « très bons » (2), plus grand chez les « bons » (6) et chez les élèves en difficulté (4) ;

- du point de vue des l'apport d'informations nouvelles, les « très bons » en expriment autant d'implicites que d'explicites (5 / 5), les « bons » en expriment plus d'implicites (4) que d'explicites (2) et les élèves en difficultés sont légèrement plus sensibles aux explicites (3) qu'aux implicites (2).

En conclusion (à relativiser), les bons lecteurs se caractériseraient ici par :

- le nombre plus réduit et la densité de leurs interventions ;

- une forte proportion d'informations différentes et d'informations nouvelles.

Grâce à un nombre plus important d'interventions dans les échanges, et de reprises d'informations, les élèves en difficulté arriveraient à progresser dans la compréhension du texte lu.

4.2. Deux profils de très bons lecteurs

Aurore et Cyril, qualifiés de très bons lecteurs, se manifestent pourtant très différemment au cours des échanges.

• Des implications différentes dans l'entretien

Du point de vue quantitatif, Cyril intervient beaucoup plus (10 fois) qu'Aurore (4 fois), qui, de ce point de vue, ressemble plutôt à Jessaline (5 fois), considérée en difficulté. Il exprime plus d'informations (17) qu'elle (10). Ses interventions sont plus innovantes (47 %) que celles d'Aurore (20 %).

• Des stratégies différentes

On ne peut pas nier qu'ils sont vraiment de bons lecteurs, puisqu'ils manifestent l'un et l'autre une bonne compréhension du texte. Mais, sans doute en raison de leur personnalité propre, ils adoptent des stratégies différentes :

- **Aurore**, après son intervention [Au 4] dans le tour de table initial, dans laquelle elle n'apporte rien de nouveau par rapport aux intervenants précédents, reste silencieuse jusqu'à la dernière phase de l'entretien. Elle écoute et s'appuie sur tout ce qu'ils ont dit, et, en deux temps et trois interventions [Au 40, 51, 55], elle apporte une explication qui permet de penser qu'elle a bien compris l'histoire.

- **Cyril** a un comportement très différent : dès le premier tour, il se détache de ses camarades en explicitant d'un seul coup 5 informations (n° 4, 5, 7, 24 et 25) nouvelles : il est soit celui qui a compris plus vite que les autres, soit, plus probablement, celui qui se lance le plus franchement dans les échanges.

On a vu plus haut comment, dès la deuxième partie de l'entretien [7 - 14], c'est lui qui, par son obstination à répéter l'information n° 7, qui est la clé de voûte de l'architecture de tout le récit, fait avancer les autres en essayant de leur faire partager ce qu'il a compris.

Dans la dernière phase [34-49], il laisse à Aurore, peut-être parce qu'il n'a encore rien à dire, le rôle d'innovant, mais il ne se désintéresse pas du débat : par une reformulation [38], un acquiescement [46], il encourage Adrien qui a besoin de soutien et enfin il sert de tremplin [48] à la formulation finale d'Aurore [49].

4.3. Deux profils de lecteurs en difficulté

Adrien et Jessaline, lecteurs en difficulté, adoptent eux aussi des comportements différents.

• Des implications différentes

Du point de vue quantitatif, Adrien intervient beaucoup plus (14 fois) que Jessaline (5 fois) ; ils expriment l'un et l'autre beaucoup d'informations (Adrien : 30 et Jessaline : 23), ce qui signifie qu'ils parlent beaucoup pour redire et s'approprier ce qui a été déjà dit. Adrien est celui qui, dans le groupe, a le moins d'interventions innovantes (21 %) alors que Jessaline, de ce point de vue, ressemble à Aurore (50 %).

• Des comportements différents.

- **Adrien** est très spontané : il intervient à tout moment, apparemment sans trop réfléchir : ainsi est-il celui qui commet le plus d'erreurs, faute de prendre en compte des données du texte, avec des affirmations qui ne sont ni implicitement ni explicitement dans le texte (Ex. : *le breton veut garder le chien pour lui, le breton veut s'acheter une maison...*). Cependant il sait, tout aussi spontanément, s'approprier, avec plus ou moins de bonheur, des informations apportées par d'autres, en particulier par son ami Cyril, après qui il intervient 5 fois [Ad 13, 22, 25, 39, 47] ; par exemple, il reprend à Augustin [Ag 13] l'idée du mensonge du touriste et la spécifie.

- **Jessaline** est beaucoup plus réservée mais sa stratégie semble plus prometteuse que celle d'Adrien : ses 5 interventions, bien réparties tout au long de l'entretien, sont très denses : en moyenne près de 5 informations (exactement : 4,8) par intervention. Elles prennent trois fois sur cinq [Js 6, 27 et 42] des allures de synthèse (avec respectivement 10, 5 et 5 informations) qui manifestent une bonne assimilation des informations apportées par les autres. A la différence d'Adrien, Jessaline perçoit très tôt des informations importantes, comme la n° 8 (*le breton dénigre, disqualifie son chien*) et la n° 16 (*le breton veut gagner beaucoup d'argent*).

5. CONCLUSION

Notre modeste expérience à propos du rôle des interactions verbales entre lecteurs dans la construction du sens d'un texte narratif nous conduit à poser trois questions, auxquelles nous apportons des éléments de réponse... qui posent à leur tour de nouvelles questions.

5.1. A propos des cheminements vers la compréhension

- Les interactions verbales entre élèves sont positives pour faire avancer la compréhension de chacun, en particulier des élèves en difficulté, qui parviennent ainsi à partager la compréhension de ceux qui ont compris avant eux.

- Mais la compréhension résulte aussi (et avant) d'une interaction entre le lecteur et le texte : l'exemple d'Adrien montre que quand le lecteur ne se soumet pas aux données (implicites ou explicites) du texte et lui impose ses propres représentations du monde, il y a là un obstacle aux effets positifs potentiels des interactions verbales avec les pairs.

5.2. A propos des profils de lecteur

Nous avons vu que, si les élèves ont des niveaux de performance différents, un même niveau de performance peut être obtenu par des stratégies différentes, en partie liées aux habitudes et à la personnalité de chacun. Se pose alors la question de savoir comment aider les lecteurs en difficulté. A l'issue de ce que nous venons d'exposer, il semble qu'on puisse explorer au moins deux voies :

- d'une part conduire les lecteurs en difficulté vers une plus grande maîtrise dans l'interaction entre leurs savoirs, leurs représentations et le texte ;
- d'autre part encourager les lecteurs à expliciter leurs stratégies et, pourquoi pas, s'inspirer des stratégies des autres.

5.3. A propos du rôle de l'enseignant

Cette dernière remarque nous conduit à parler, pour terminer, du rôle de l'enseignant dans la conduite de cette activité d'échanges verbaux. Nous avons dit au début de l'article que son rôle devait être discret, limité à des relances, demandes de précision. Nous devons constater que, dans l'entretien qui nous sert de support ici, les interventions de l'enseignant peuvent être en réalité de plusieurs types :

- il intervient d'abord, de manière directive et structurante, pour organiser le déroulement de l'entretien : avec des élèves de l'école élémentaire, il nous paraît utile que l'enseignant ait prévu, de manière souple, les points névralgiques pour la compréhension du texte ;
- et il intervient aussi, comme prévu, à l'intérieur de chacune des phases ainsi délimitées, pour des relances, des demandes d'explication...
- enfin, dans la perspective que nous venons d'évoquer ci-dessus (échange de stratégies), l'enseignant devrait avoir des interventions à visée métacognitive.

Compte tenu de ses limites, notre travail ne vise à apporter aucune démonstration. Il voudrait seulement être un exemple du rôle que les interactions verbales entre élèves peuvent jouer dans la construction du sens d'un texte lu : une activité ouverte et efficace, dont toutes les potentialités ne sont sans doute pas encore explorées. Il reste donc à poursuivre la réflexion par de nouvelles observations, à améliorer les procédures et les outils que nous avons utilisés pour ces observations sur cet inépuisable problème de la compréhension en lecture.

NOTES

- (1) IMF : Instituteurs Maîtres Formateurs.
- (2) IVEL est un programme du Laboratoire LIDILEM (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelle) de l'Université Stendhal (Grenoble III).
- (3) Cf. Elisabeth Calaque : « Lire et comprendre : l'itinéraire de lecture », CRDP, Grenoble, 1995
- (4) Ehrlich S. : « Construction des représentations sémantiques : le fonctionnement du sujet » dans M. Moscato, et G. Piéraud -Le Bonniec (1981) : Le langage construction, Paris, Mardaga.
- (5) Classe de Gérard Moulin, IMF, Ecole Annexe, Privas, que je remercie de s'être prêté à l'expérience.
- (6) Avant cette séance, ont eu lieu deux séances du même type destinées à familiariser les élèves avec une situation nouvelle pour eux.
- (7) J.P. Chabrol : Contes d'outre-temps, Paris, Presse-Pocket, 1971.
- (8) Pour simplifier, nous considérons ici comme explicites les informations qui sont directement données dans le texte, et comme implicites celles que le lecteur doit reconstruire à l'aide du texte et de ses savoirs (sur les textes, sur le monde...)
- (9) Des analyses plus fines seraient sans doute possibles. Celle-ci nous paraît suffisante par rapport à l'âge des élèves.
- (10) Il est emprunté aux travaux déjà cités d' E. Calaque.

- (11) Dans les tableaux, les élèves sont désignés par deux lettres de leur prénom. Dans le texte de l'article, ces deux lettres sont entre crochets.
- (12) Le numéro qui suit les deux lettres du prénom de chaque élève renvoie au numéro de l'intervention correspondante [cf. Tableau A].
- (13) Certains de ces implicites peuvent appartenir à plusieurs groupes, ce qui peut les rendre plus faciles à repérer.
- (14) Il est évident que cette analyse ne prétend expliciter aucune loi générale. Son protocole, appliqué à un échantillon plus vaste, pourrait engendrer des données plus fiables.
- (15) Nous entendons par là la première apparition d'une information dans les échanges. Étant donné que, dans les 6 premières interventions, les élèves ont parlé à tour de rôle, nous ne prenons pas ici en compte les informations n° 10, 11, 14, 19 et 20. Ce pourcentage est donc calculé sur 40 informations

BIBLIOGRAPHIE

- CALIQUE E. : *Lire et comprendre. L'itinéraire de lecture*. CRDP de Grenoble, 1995.
- DABÈNE M., FRIER C., VISOZ M. (1993) : « La construction du sens dans l'activité de lecture : recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français », E.L.A.
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, De Boeck.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI n° 113 (1996) : *Interactions : dialoguer, communiquer*.
- LIDIL n° 12 (1995) : *L'interaction en question*, Centre de didactique du français, Université Stendhal, Grenoble III.
- SPRENGHER-CHAROLLES L., (1983) : « Quelques observations sur la lecture et la compréhension » in *Le Français aujourd'hui* n° 61 : Lire ou ne pas lire.
- SPRENGHER-CHAROLLES L., (1982) : « Quand lire c'est comprendre » in *Pratiques* n° 35 : *La lecture*.
- VANDENDORPE C. (1992) : « Comprendre et interpréter » in C. PREFONTAINE et M. LEBRUN (dir.) : *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les Éditions logiques, p. 159-181.