

## LA RÉCEPTION DU TEXTE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Francine CICUREL

*Université Paris III-Sorbonne nouvelle,  
CEDISCOR-SYLED*

Résumé : Dans un contexte de classe de langue, *le mode de réception* du texte a des traits particuliers puisqu'un «lecteur informé» – le professeur – tient un discours à partir d'un texte à lire pour des apprenants lecteurs. On s'interroge ici sur les conditions d'une co-construction du sens pour l'élaboration en commun d'une compréhension lectorale. On peut se demander ce que devient le texte dans un tel processus de transmission, lorsqu'il y a nécessité de donner du sens, d'interposer des discours explicatifs et des commentaires entre le texte et les lecteurs, et de quelle manière s'accomplit la programmation de la compréhension par l'enseignant. Le lecteur apprenant ne risque-t-il pas d'être enfermé dans le discours explicatif qui lui est proposé, ou imposé, en particulier par l'émergence inévitable des représentations parfois stéréotypiques que ce discours comporte ?

Mots-Clés : classe de langue, monde discursif, réception, stéréotype, texte

Dans un contexte de classe de langue, *le mode de réception* du texte a des traits particuliers puisqu'un «lecteur informé» – le professeur – tient un discours à partir d'un texte à lire pour des apprenants lecteurs. On s'interroge ici sur les conditions d'une co-construction du sens pour l'élaboration en commun d'une compréhension lectorale. On peut se demander ce que devient le texte dans un tel processus de transmission, lorsqu'il y a nécessité de donner du sens, d'interposer des discours explicatifs et des commentaires entre le texte et les lecteurs, et de quelle manière s'accomplit la programmation de la compréhension par l'enseignant. Le lecteur apprenant ne risque-t-il pas d'être enfermé dans le discours explicatif qui lui est

proposé, ou imposé, en particulier par l'émergence inévitable des représentations parfois stéréotypiques que ce discours comporte ?<sup>1</sup>

# 1. CONDITIONS DE RÉCEPTION DU TEXTE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

- Il s'agit d'une lecture faite dans une langue non maternelle. Le texte fait usage d'un code, d'un univers de références seulement *partiellement* connus du lecteur;
- La lecture est *collective*, accompagnée d'un «dire de faire» et «d'un dire que lire». Cette dimension collective renvoie d'emblée à une dimension sociale et instaure un rapport au texte qui n'est pas seulement personnel, mais qui se fait en interaction avec les autres participants. La lecture en classe diffère d'une «lecture privée» qui, elle, ne met en interaction qu'un lecteur avec *un* texte.
- La lecture se fait à partir d'un *texte imposé* qui, en outre, est décroisé de son entourage textuel initial.

En classe, la lecture met en interaction deux lecteurs de statut différent face au texte :

- le lecteur expert ou «lecteur informé» (cf. Iser 1985) dont les caractéristiques sont de parler couramment la langue du texte et d'avoir une connaissance sémantique et littéraire des textes. Dans notre cas, il faut ajouter à cela un savoir-faire quant à la transmission du texte.
- le second lecteur est un «lecteur à construire». On suppose que la séance de lecture va provoquer un changement sur les pratiques lectorales de cet apprenant-lecteur, autrement dit que le texte aura un effet sur ses connaissances.

Si le lecteur informé ne peut que de proposer un *programme de lecture*, jusqu'à quel point ce dernier est-il en concordance avec le programme du texte? Le texte lui-même recèle une série de *codes* à restituer (cf. Dufays) – un code linguistique, stylistique et sémantique et, en outre, des «images» sur le texte, sur l'auteur, sur le contexte dont est issu ce texte. De quelle manière est maintenue pour l'apprenant la possibilité d'actualisation de ses propres stéréotypes<sup>2</sup> face au texte?

L'observation des discours tenus en classe de lecture<sup>3</sup> montre que les différentes consignes ou questions à propos d'un texte ne procèdent pas du même ancrage cognitif. Tantôt l'ancrage est spatial, tantôt discursif ou plus linguistique.

---

<sup>1</sup> La notion de «réception du texte» dans la lignée des travaux d'Iser et de Jauss sur la réception littéraire et l'effet esthétique a recentré l'attention sur un lecteur actif qui actualise des potentialités inscrites dans le texte, voir W.Iser (1985), *L'acte de lecture*, Mardaga, Bruxelles.

<sup>2</sup> Le stéréotype est défini comme un pré-texte, figé, porteur d'une valeur rhétorique ou idéologique, ayant une signification abstraite et schématique, cf. J.L.Dufays (1994), *Stéréotype et lecture*, Mardaga.

<sup>3</sup> Dans le cadre du CEDISCOR-SYLED (*Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés* à l'université Paris III) un travail est mené à partir d'un corpus sur l'enseignement

Le texte lu est traité comme :

- objet matériel, iconique (*dans la première colonne*) ;
- objet créé par un auteur/scripteur dans un lieu, un temps (*l'auteur de l'article dit*) ;
- objet qui existe par l'actualisation d'une langue faite d'unités qu'il faut expliquer /comprendre (*où est-ce que vous voyez tel mot ?*) ;
- objet inséré dans un monde textuel plus vaste auquel il appartient.
- objet qui a un usage social (*comment vous savez que ce message est adressé aux employés ?*).

## 2. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES «UNIVERS DE RÉFÉRENCE»

Il s'agit pour le lecteur apprenant d'accéder au sens du texte. L'enseignant produit à cet effet un discours explicatif *du* texte et *autour* du texte. Or, cette activité discursive engendre un entrecroisement de plusieurs «univers de référence» ou «mondes discursifs».

1. Le monde de la langue ou du système. Le texte est écrit dans un code en partie obscur qui nécessite d'être explicité (*ça c'est un adjectif; en kit ça veut dire des meubles que l'on peut monter soi-même*).
2. Le monde de la fiction : on assiste parfois à la création d'un micro-monde fictif<sup>4</sup> qui fait sortir temporairement les lecteurs du monde textuel. Un univers fictif est donné à voir, à imaginer par le biais de situations-exemple (*vous entrez dans un magasin pour acheter je ne sais pas quoi moi/ un livre qui coûte sept cents francs*).
3. La référence au texte comme objet, dans sa matérialité et sa disposition : usage de verbes de perception (*regardez; prenez, etc.*) et des marques de localisation (*tout en bas de la page 53, première colonne*).
4. Le monde de la classe lié à l'apprentissage, au programme, à la progression (*vous avez besoin de cela pour l'examen; championne, elle a compris; laissez-la chercher puisqu'elle sait*). A cela il faut d'ajouter ce qui ressort au contrôle de la réception du sens ainsi que les actes du «faire pédagogique» (*lisez, soulignez*).
5. Le «monde extérieur» que suggère l'enseignant dans son commentaire (*la protection sociale on en parle tous les jours à la radio*) traversé par les représentations ou croyances de l'enseignant (*alors c'était Monsieur Rocard à l'époque il a eu l'idée géniale d'ajouter un impôt aux cotisations et Monsieur Juppé ne fait que reprendre l'idée de Monsieur Rocard*). C'est là qu'affleurent les représentations du lecteur informé qui se surajoutent au texte lu. Le lecteur-professeur n'est pas le lecteur neutre d'un texte qui se donnerait comme transparent à

---

du français comme langue professionnelle. Les exemples cités ici en sont issus. Voir par exemple les *Carnets du Cediscor 4*, Publications de la Sorbonne nouvelle, 1996.

<sup>4</sup> Ce monde fictif est à différencier de celui de la langue, voir F. Cicurel (1996) «L'instabilité énonciative en classe de langue», les *Carnets du Cediscor 4*, PSN, Paris.

partir du moment où l'on en déchiffre le code. Le texte provoque des effets de sens, des associations d'idées, des opinions qui sont communiqués au groupe classe par ce «tiers-lecteur» qu'est l'enseignant.

Ainsi la construction du sens du texte passe pour l'apprenant par la *gestion cognitive* de cette pluralité de mondes (monde de la langue/monde fictif/monde extérieur/monde des représentations de l'enseignant/monde pédagogique) et la mise en place de savoirs ou croyances qui peuvent être extérieurs à ce texte et peut-être en orienter l'interprétation. Un lecteur en situation scolaire a une «exposition discursive» (cf. Moirand<sup>5</sup>) formée par le discours de l'enseignant, le paratexte, le discours des autres apprenants. Des indications qui ne renvoient pas au même cadre de référence lui sont données : que lire, que regarder, comment suivre la construction d'univers hors du texte, intégrer l'explication, se soumettre à la vérification de la compréhension.

On peut s'étonner que la construction du sens se fasse néanmoins. Cela demande probablement qu'un habitus culturel de type scolaire existe ou préexiste qui lui permet de suivre le fil du discours dans sa *discontinuité*.

En conclusion, et pour ouvrir un débat sur le statut du texte en classe, on peut se demander si cette pratique de lecture qui génère ces allers et retours texte/langue./ classe/lecteur est inévitable. Ce qui veut aussi dire qu'il y a là comme un paradoxe. On veut que le lecteur devienne autonome mais force est de constater que la lecture en classe de LE est une *lecture accompagnée*. Et s'il ne s'agit pas de lecture en chœur d'un texte sacré, il s'agit d'une lecture collective (quelle est la filiation de méthodologies de lecture contemporaines avec l'explication de texte, n'en est-ce pas une variante ?). Dans l'espace pédagogique, nous nous trouvons dans une zone de construction de connaissances originale qui a ses propres règles discursives, faisant appel à des procédures cognitives particulières qui n'échappent pas aux interprétations partielles et partiales.

---

<sup>5</sup> Voir S. Moirand, (1993), «La construction de l'exposition discursive», Colloque de l'AFLS (Association for French Language Studies).