

**DIFFÉRENTS PARCOURS POUR CONSTRUIRE DU SENS**  
*Proposition d'un outil à partir de deux distinctions privilégiées,  
 pour une analyse d'abord externe, puis interne, du geste de compréhension.*

Yves Lecocq

Article publié dans la *Feuille d'IF* n° 13, décembre 2006

Il est facile de constater que **notre compréhension** d'un texte, d'un énoncé, d'une image, d'un schéma, etc... **doit surmonter différents obstacles pour s'épanouir**. Face à un objet familier, l'intuition de sens est souvent immédiate, par un retour rapide sur les connaissances mémorisées. Mais lorsque l'objet à comprendre présente un fort caractère de nouveauté, la construction hâtive d'un sens dans l'instant présent, si elle peut être parfois efficace, mène souvent à une compréhension superficielle, voire erronée. Aussi, un projet progressif, mené par la personne dans la durée de façon consciente, semble être une meilleure garantie pour une compréhension exigeante.

Toutefois, comme je le constate régulièrement en menant des dialogues pédagogiques, **chacun a sa propre manière de comprendre, avec des points d'appui assurés, mais aussi des risques de dérives**. Antoine de La Garanderie a en effet bien montré, dans ses différents ouvrages, que notre compréhension est mue par des projets de sens très divers. Pour certains, comprendre, c'est avant tout traduire fidèlement, alors que pour d'autres, c'est d'abord transformer ou interpréter. Aux yeux de certains encore, comprendre, c'est être capable de se servir de l'objet donné à comprendre, alors que pour d'autres, c'est pouvoir expliquer pourquoi cet objet est tel qu'il est. Chez certains également, comprendre consiste à rechercher d'abord les différences avec le connu, alors que chez d'autres, l'élaboration du sens s'appuie plutôt sur la recherche de similitudes. Et d'autres projets de sens de compréhension pourraient encore être relevés...

Des **décalages** parfois préjudiciables peuvent par conséquent exister, **entre la manière dont la personne mène sa compréhension et les contraintes inhérentes à l'objet donné à comprendre**. À ces dernières s'ajoutent d'ailleurs, si on se place dans un cadre scolaire, le contexte propre à la discipline dans laquelle cet objet est présenté : quelles sont les attentes de l'enseignant et des programmes ? Ainsi, le même texte donné à comprendre, d'une part en français et d'autre part en histoire, mènera à des « attentes de compréhension » différentes chez chacun des enseignants le proposant. La compréhension d'un cours, d'un texte, d'une consigne, etc... apparaît donc au collège, et plus encore au lycée, profondément indissociable de la compréhension de ce qu'exigent l'enseignant, la matière, et au-delà le système scolaire dans son ensemble. À cela répond, comme je l'ai mentionné un peu plus haut, dans la subjectivité de la personne de l'élève, des projets de sens qui lui sont propres, pour comprendre un objet, une tâche, une discipline scolaires, et au-delà l'École tout entière.

Mais restons pour le moment dans une approche externe de la compréhension, en tant que geste mental comportant un certain nombre de « passages obligés », nécessaires à la réussite lors de sa mise en œuvre. Je retiendrai ici **deux distinctions**, qui me semblent fondamentales et **à partir desquelles un outil pourra être proposé**.

### Compréhension littérale et compréhension interprétative

D'abord, comme le dit très justement Alain Bentolila à propos de l'apprentissage de la lecture, l'instituteur ou professeur des écoles « doit amener ses élèves à un juste équilibre entre le respect lucide du texte et l'engagement personnel dans la construction du sens » (*note 1 : dans « De l'illettrisme en général et de l'École en particulier », p.172*). L'auteur précise encore son propos

quelques lignes plus loin en opposant d'une part un « droit d'interprétation » et d'autre part un « devoir de respect du texte ». Cette distinction est reprise, dans le cadre plus large d'une compréhension progressive face à un objet nouveau, par Hélène et Pierre-Paul Delvaux (*note 2 : dans un document de travail présenté en janvier dernier dans le cadre d'une formation de formateurs à laquelle je participais*), qui séparent en effet clairement une compréhension « rigoureuse, fidèle au message initial...parfois appelée littérale », d'une compréhension « contenant une grande part d'élaboration personnelle » apparaissant donc comme une « interprétation » qui « déborde du message initial ».

Il me semble en effet que, de manière variable selon les disciplines et les programmes scolaires, **les objet donnés à comprendre mènent les élèves à basculer d'une « compréhension littérale » à une « compréhension interprétative »**, voire à privilégier, pour certaines tâches, l'un de ces deux pôles, sans pour autant omettre totalement l'autre. Il est important de préciser que nous sommes ici dans la visée attendue, par les enseignants, de la compréhension par leurs élèves, de tel ou tel objet scolaire, dans le cadre de telle ou telle tâche scolaire. Selon leurs propres projets de sens, **ces derniers connaîtront donc des difficultés variables face à ces « attentes de compréhension »**, comme cela sera développé plus loin.

De plus, on peut dire je crois, que ces deux pôles de la compréhension s'imbriquent étroitement aux autres gestes mentaux.

Ainsi, **la « compréhension littérale » s'appuie avant tout sur le geste d'attention**, qui la ramène au texte ou au schéma donné à comprendre, avec ses nombreux détails et ses multiples nuances, en différant la tentation de « déborder du message initial » trop hâtivement. Même s'il passe en général par des évocations en première personne, le projet de traduction fidèle mené par l'élève a une visée en troisième personne. **La « compréhension interprétative » s'imbrique quant à elle au geste d'imagination créatrice**, qui lui ouvre les portes d'une interprétation personnelle en permettant de multiplier les liens originaux et les hypothèses de sens. Le projet mené passe donc par la construction d'évocations plus libres et a une visée en première personne. Par ailleurs, que ce soit pour l'une ou l'autre de ces manières de comprendre, **elles s'appuient toutes les deux sur la mémorisation antérieure de différentes connaissances**, dont les évoqués sont sollicités pour établir des liens aidant à la construction d'un sens pour le nouvel objet proposé.

Enfin, **le geste de réflexion est ici généralement présent**, car à l'École, les textes, images, graphiques, etc... donnés à comprendre le sont très souvent dans le cadre d'une **tâche scolaire dépassant la compréhension pure**. En effet, il s'agit, soit de répondre à des questions sur un graphique, soit de donner le sens d'un schéma en quelques phrases rédigées, soit encore de résumer un texte, etc... Or, le projet d'élaborer une réponse, par la confrontation mentale d'informations provenant de l'objet à étudier, entre elles ou avec des connaissances mémorisées, s'appuie étroitement sur la compréhension de cet objet, mais contient aussi en lui la recherche des idées les plus pertinentes face à la consigne donnée, leur organisation sur des impératifs de logique et de cohérence, et leur expression en tenant compte de toutes les contraintes formelles, en particulier celles de la langue. D'ailleurs, ne peut-on aller jusqu'à dire que c'est ici la réflexion qui va guider la visée du geste de compréhension, plutôt vers une reformulation fidèle, ou plutôt vers une interprétation personnelle, en menant l'élève à faire une première confrontation mentale entre l'objet donné à comprendre et les « attentes de compréhension » de son professeur ?

### **Compréhension analytique et compréhension globale**

Deux autres pôles me paraissent ensuite essentiels à prendre en compte, en restant toujours dans une approche externe du projet de comprendre. Il s'agit ici de l'opposition entre une « compréhension analytique » d'une part, et une « compréhension globale » d'autre part, posant les cadres de la construction du sens.

**La « compréhension analytique » décortique patiemment, va jusqu'aux détails les plus élémentaires pour en donner le sens.** Dans un texte, elle s'attachera à clarifier chaque mot difficile pour l'éclaircir. Face à un sujet, elle mettra en œuvre une grille d'analyse passant au crible chacun des

termes le composant et les relations entre des mots voisins. Pour un schéma centré, elle s'orientera vers les informations périphériques pour en scruter le sens à travers les liens les unissant. Ainsi, je pense qu'on peut dire qu'elle **privilégie la construction précise et approfondie d'un sens à partir de multiples points de détail**, aux dépens du sens global se dégageant de l'objet donné à comprendre.

La « **compréhension globale** », quant à elle, va, à l'inverse, vers le général, vers l'idée d'ensemble, pour ébaucher, souvent à partir d'hypothèses et en négligeant les détails, un sens éclairant simultanément les différentes facettes de l'objet étudié. Dans un texte, elle s'efforcera de faire ressortir l'idée générale. Face à un sujet, elle privilégiera une reformulation ou une traduction globales. Pour un schéma, elle s'orientera vers la forme d'ensemble et les points les plus saillants, afin de donner le sens général qui en émane... Ainsi, je dirais qu'elle favorise la construction d'un sens général s'appuyant sur un nombre limité d'indices, jugés suffisants pour formuler des hypothèses pertinentes ou exprimer les idées essentielles, au détriment de la compréhension des détails.

Ici encore, les objets donnés à comprendre et les « attentes de compréhension » pour telle ou telle tâche scolaire, mènent l'élève à **basculer de façon variable d'une « compréhension analytique » à une « compréhension globale »**.

C'est d'abord le type même de perception proposé qui poussera vers l'une ou vers l'autre : la découverte d'un texte, forcément progressive, surtout s'il est donné sans aucun point d'appui extérieur (ni même un titre parfois), orientera au moins dans un premier temps vers une « compréhension analytique » ; alors que celle d'un schéma ou d'une carte de géographie, beaucoup plus instantanée et ouverte (concernant les parcours de lecture possibles), mènera plutôt au préalable vers une compréhension globale.

Pour autant, les consignes données, par les « attentes de compréhension » dont elles sont porteuses, peuvent largement réorienter le projet initialement favorisé par la nature de la perception : un schéma donné à commenter de façon détaillée mènera à basculer d'une « compréhension globale » à une « compréhension analytique », par contre, un long texte dont il faut tirer deux ou trois idées générales poussera à effectuer le cheminement inverse...

**C'est ici en fonction du lieu de sens – soit un temps interne, soit un espace mental –** (note 3 : voir ici Antoine de La Garanderie, dans « Critique de la raison pédagogique », p.148-50 et p. 180-84, et dans « Comprendre les chemins de la connaissance », p.69-71 et p.159-60), **qu'ils privilégient pour construire leur propre compréhension, que les élèves éprouveront plus ou moins de difficultés face à ces « attentes de compréhension »**. Même s'il convient évidemment de nuancer le propos en évitant de trop négliger d'autres dimensions de la compréhension, je pense qu'on peut dire, par exemple, qu'un élève privilégiant un espace intérieur pour comprendre sera plus à l'aise pour faire ressortir les idées générales d'un texte que pour saisir toutes les nuances dans l'évolution de données représentées graphiquement ; et à l'inverse, qu'un élève construisant sa compréhension avant tout à partir d'un temps intérieur, parviendra notamment à étoffer plus facilement les connaissances amenées pour expliquer un texte historique, qu'à résumer un schéma par une phrase en donnant l'essentiel.

### **Représenter la « compréhension attendue » par l'enseignant et la « compréhension vécue » par l'élève.**

À partir de la double distinction qui précède, j'ai élaboré un schéma-graphique très simple, joint à cet article (voir document 1), **permettant de séparer différentes « formes de compréhension »** (d'une part dans leur visée et d'autre part concernant leur cadre) **et de représenter de façon spatiale différents « parcours de compréhension »**. Les deux axes, allant horizontalement du pôle « compréhension littérale » à gauche au pôle « compréhension interprétative » à droite, et verticalement du pôle « compréhension analytique » en bas au pôle « compréhension globale » en haut, divisent ainsi l'espace en quatre quartiers, que je vous propose d'abord d'illustrer chacun par des exemples.

Une **compréhension « littérale » et « globale »** (en haut et à gauche du schéma-graphique) sera ainsi généralement attendue par le professeur de géographie montrant une carte à ses élèves,

puisqu'il leur demandera souvent : que montre cette carte ? Quelles informations essentielles s'en dégagent ? Mais par ailleurs, Xavier, élève de première scientifique, aura tendance à rester dans cette « forme de compréhension » pour étudier un texte en français, ce qui risque de lui être assez fortement préjudiciable. Schématiquement, je dirais que cette compréhension vise à **faire apparaître de manière fidèle la structure d'ensemble de l'objet donné à comprendre**.

Une **compréhension « interprétative et globale »** (en haut et à droite) sera par exemple souhaitée de la part de ses élèves par le professeur d'arts plastiques, projetant une diapositive d'un tableau de maître et lançant : que ressentez-vous à la vue de cette œuvre ? En quoi vous touche-t-elle ? Comment l'interprétez-vous ? Mais Valérie, élève de quatrième, mènera également ce projet pour apprendre un schéma de biologie, avec on s'en doute un gros risque d'échec. Cette « forme de compréhension » mène ainsi, à mon sens, à **proposer une interprétation ou une hypothèse globales à partir de l'objet proposé**.

Si nous descendons maintenant dans la partie inférieure de ce schéma-graphique, le quartier de droite incarnera une **compréhension « interprétative » et « analytique »**, attendue par exemple par le professeur de français, demandant à ses élèves de seconde de faire la « lecture analytique » d'un texte, en proposant une interprétation devant prendre appui sur la façon dont l'auteur utilise tel ou tel procédé d'écriture au service de son propos. Stéphane, élève de cette même classe, qui met en œuvre un projet identique pour étudier un texte en histoire, échouera malheureusement sur cette tâche dans cette dernière discipline. Il me semble donc que cette compréhension vise à **élaborer une argumentation à la fois personnelle et séquentielle, c'est-à-dire point par point, ainsi que des hypothèses de détail à partir de l'objet donné à comprendre**.

Enfin, une **compréhension « littérale » et « analytique »** (en bas et à gauche) sera attendue, entre autres, par le professeur de mathématiques donnant à ses élèves de quatrième de petites équations à résoudre, en transférant telles quelles les procédures de résolution déjà utilisées pour des exercices corrigés. Mais Sophie, élève de seconde ayant tendance à rester dans cette « forme de compréhension », connaîtra de réelles difficultés, par exemple lors du cours de chimie, quand son professeur lui demande de faire des hypothèses pour interpréter une expérience réalisée en classe. Je pense donc qu'on peut dire ici que cette forme de compréhension mène à une **reformulation précise, rigoureuse et fidèle à l'objet proposé**.

Dans le choix des exemples donnés ci-dessus, j'ai pris soin de distinguer, d'une part des exemples de « compréhension attendue » par tel ou tel enseignant, dans le cadre d'une tâche scolaire donnée, et d'autre part des exemples de « compréhension vécue » par telle ou telle personne, mue par les projets de sens qui lui sont propres. On peut déduire de cette remarque **deux utilisations différentes du schéma-graphique présenté** : il peut d'abord servir d'**outil d'analyse de la « compréhension attendue » par l'enseignant** pour une tâche scolaire déterminée, mais il permet aussi de **caractériser la « compréhension vécue » par l'élève** et en particulier sa capacité variable à s'adapter aux « attentes de compréhension » de l'enseignant, pour telle ou telle tâche scolaire, dans une discipline donnée.

### **Différents parcours et quelques « passages obligés » pour la « compréhension attendue »**

Le **document 2** ci-joint utilise ce que je vous propose désormais d'appeler, par commodité – même si c'est au fond peu satisfaisant –, le « schéma-graphique des quatre formes de compréhension », comme **outil d'analyse de la « compréhension attendue »**, avec par conséquent une **approche externe**, dans le cadre de l'**analyse d'une tâche scolaire donnée**. Si on prend soin de la caractériser dans sa temporalité, cette « compréhension attendue », ayant toujours un minimum de progressivité, ne saurait se réduire à un positionnement à tel ou tel endroit du schéma-graphique, comme pourrait le laisser penser la première présentation qui en a été faite. **C'est bel et bien un « parcours de compréhension » qui est attendu de l'élève**, se traduisant par un itinéraire mental inscrit sur le document par une courbe dont l'ampleur et la forme sont variables, mais qui a toujours un point de départ et un point d'arrivée.

Je n'analyserai pas ici en détail les « parcours de compréhension attendue », représentés sur le document 2 pour certaines tâches scolaires. Par contre, je vous propose quelques remarques esquissant des réponses à une question qui me semble fondamentale : ne peut-on considérer, en restant dans le cadre d'analyse défini plus haut, qu'il y a **certains « passages obligés » pour une compréhension de qualité**, quel que soit l'objet donné à comprendre et la tâche scolaire dans laquelle il s'inscrit ? J'en vois deux, qui orienteront du coup le tracé des courbes sur le schéma-graphique.

Il me semble d'abord qu'une compréhension de qualité devra forcément mener un **double jeu de bascule, d'une part entre le bipôle « littéral » et « interprétatif », et d'autre part entre le bipôle « analytique » et « global »**. En effet, dans le cas d'un poème en français, si c'est plutôt une compréhension « interprétative » et « analytique » qui est attendue, celle-ci basculera vers une compréhension plus « littérale » pour analyser en détail les procédés d'écriture et vers une compréhension plus « globale » pour donner une interprétation d'ensemble. De même, dans le cas d'une carte de géographie, où l'enseignant exigera plutôt une compréhension « littérale et globale », cette dernière sera fécondée par une part maîtrisée et limitée d'interprétation personnelle et prendra appui sur une analyse détaillée et séquentielle des différentes données représentées. Autrement dit, **un « parcours » exigeant de compréhension doit traverser, même si c'est dans une part très variable selon l'objet ou la tâche, les quatre quartiers du schéma-graphique proposé.**

Par ailleurs, je pense que, quel que soit ce qui est donné à comprendre, l'itinéraire mental effectué pour construire un sens exigeant doit mener à une « compréhension globale », permise par la mise en lien progressive des différents éléments de l'objet proposé, soit entre eux, soit avec différentes acquis mémorisés. Sur le schéma-graphique, **les différents « parcours de compréhension » doivent donc toujours s'achever par une « montée vers la globalité »** (voir le document 2). On peut aussi formuler cette idée en disant qu'une bonne compréhension mène à « prendre de la hauteur », en bout de course, par rapport à l'objet donné à comprendre.

Mais, même en tenant compte de ces deux « passages obligés », les différents « parcours de compréhension attendue » sont d'une grande diversité, en fonction au départ du type de perception proposé, des exigences de la tâche, du cadre de référence de la discipline, etc... d'où les difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves pour passer avec souplesse de l'un à l'autre.

### **Parcours figés et décalages face aux attentes pour la « compréhension vécue »**

Dans le document 3 ci-joint, le « schéma-graphique des quatre formes de la compréhension » est utilisé comme un **outil d'analyse de la « compréhension vécue » par les apprenants**, avec cette fois une **approche interne**, dans le cadre de la subjectivité de la personne et des projets de sens qui l'habitent.

Si on essaie de décrire, à partir de dialogues pédagogiques successifs menés avec le même élève, ses « parcours de compréhension vécue » effectués sur différents objets ou différentes tâches scolaires, en les traçant sur le schéma-graphique, deux sortes d'obstacles à une construction efficace du sens pourront apparaître : d'une part un **décalage** – au moins pour certaines tâches scolaires – **entre le « parcours de compréhension attendue » par l'enseignant et celui de la « compréhension vécue » par l'élève**, et d'autre part le **manque de diversité dans les « parcours de compréhension vécue » de certains élèves**, apparaissant comme « enfermés » dans des projets de sens trop rigides et souvent inadaptés aux différentes attentes disciplinaires du collège ou du lycée.

En prenant appui sur le document 1, et bien sûr sans aucune prétention à l'exhaustivité, **quatre formes de « compréhension figée »** sont faciles à faire apparaître, correspondant à des parcours se limitant à l'un des quartiers du schéma-graphique (voir document 3).

On peut d'abord qualifier de « **compréhension-squelette** » **un projet de construction de sens toujours tourné vers une compréhension « littérale et globale »**, mené souvent - mais pas toujours - par des élèves privilégiant un espace mental, la troisième personne et des liens strictement logiques dans leurs évocations. Quel que soit l'objet donné à comprendre ou la tâche à effectuer,

l'apprenant aura ici pour projet de montrer la structure d'ensemble, de faire apparaître les idées essentielles, d'apporter quelques explications générales, etc... Même si sa compréhension est souvent juste et respectueuse de l'objet, elle n'en reste pas moins souvent trop superficielle ou incomplète, notamment pour des tâches exigeant une compréhension plus « interprétative » ou plus « analytique », comme par exemple l'étude d'un texte littéraire.

Par ailleurs, on rencontre parfois des élèves bloqués dans un projet de « **compréhension - coup de poker** », **toujours à la recherche d'une intuition de sens « interprétative » et « globale »**. Fréquemment, ils se donnent des évocations fortement en première personne et marquées par des liens originaux, et privilégient aussi l'espace comme lieu de sens. Dans ce cas, ils formulent alors, souvent prématurément, des hypothèses, des problématiques ou des interprétations hasardeuses, car ne prenant pas suffisamment appui sur une compréhension « littérale » d'une part, et « analytique » d'autre part. Cette forme de compréhension, si elle ne s'assouplit pas, mènera l'apprenant à l'échec dans la plupart des tâches scolaires, même si elle peut faire illusion lors du déroulement des cours, en se traduisant par une participation orale active.

Ensuite, il est également assez fréquent de croiser des élèves privilégiant de manière excessive une « **compréhension-verbiage** », **consistant à accumuler des arguments peu rigoureux et laissant la part belle à l'interprétation personnelle**, même si elle peut mener à des développements étoffés et approfondis. Des élèves enfermés dans ce projet de construction de sens, en général fortement en première personne et privilégiant le temps comme lieu de sens, seront particulièrement pénalisés pour des tâches exigeant une compréhension plus « littérale » ou plus « globale », comme par exemple l'étude d'une carte en géographie.

Enfin, on peut parler de « **compréhension-paraphrase** » pour désigner un **projet d'élaboration du sens toujours tourné vers une compréhension « littérale » et « analytique »**, très souvent mené par des élèves privilégiant le temps, la troisième personne et les liens exclusivement logiques dans leurs habitudes évocatives. Dans ce cas, l'apprenant aura systématiquement pour projet de décrire, reformuler, appliquer ou expliquer l'objet donné à comprendre le plus fidèlement possible et dans les moindres détails. Mais la traduction faite aboutira souvent à une répétition pure et simple, l'application à un transfert trop fidèle à la situation initiale pour être efficace face à une situation nouvelle, et l'explication à un apport parfois précis mais très ponctuel et sans aucune originalité, car s'interdisant toute interprétation personnelle et toute généralisation à la fois.

### **L'importance de la mobilité de pensée pour diversifier les parcours de « compréhension vécue »**

Ces quatre formes de « compréhension figée », dans l'une ou l'autre desquelles sont véritablement « enfermés » certains élèves, sont bien sûr des caricatures, mais il m'est néanmoins déjà arrivé de rencontrer de tels projets de sens de compréhension en menant des dialogues pédagogiques. Surtout, **entre ces quatre formes extrêmes, et un projet de sens de compréhension capable de parcourir avec souplesse les quatre cases du schéma-graphique proposé**, de manière toujours bien adaptée à la « compréhension attendue » par les enseignants, **il existe de multiples nuances**. J'ai ainsi pu constater très souvent chez les élèves des parcours de « compréhension vécue » laissant systématiquement de côté l'une des quatre « formes de compréhension », ce qui les mène d'abord à connaître des difficultés face à certains objets scolaires (lorsque la « compréhension attendue » pour ces derniers mène à privilégier la forme qu'eux-mêmes négligent), et ensuite à ne jamais parvenir à une compréhension véritablement « aboutie » (ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elle soit achevée : finit-on jamais de comprendre quelque chose de complexe ?)

Plus profondément, cette approche interne de l'acte de comprendre mène, je crois, à mettre l'accent sur l'**importance de la mobilité de pensée chez tout apprenant** : mobilité de pensée devant permettre de diversifier les parcours de « compréhension vécue » selon les exigences de l'objet ou de la tâche, et pour cela d'une part couvrir une palette évocative suffisamment riche (en basculant si besoin est de la troisième à la première personne, de liens logiques à des liens originaux, d'un espace à un temps intérieur, etc...), et d'autre part mener un projet de sens de compréhension suffisamment ouvert et souple. À l'origine de cette souplesse du projet et des évocations, au cœur du vécu de la personne, à la rencontre de l'affectif et du cognitif, **c'est la motilité qui**, si elle parvient à s'incarner

dans l'espace et dans le temps, **mettra la pensée en mouvement pour donner du sens au monde extérieur et à soi-même** (note 4 : voir ici les développements d'Antoine de La Garanderie dans « *Comprendre les chemins de la connaissance* », p. 54 à 71).

### Un outil à la fois didactique et pédagogique

À travers l'outil proposé dans cet article, mon ambition est de participer à l'enrichissement et à l'évolution de la réflexion sur cet acte de la connaissance ô combien fondamental qu'est la compréhension. Il va de soi que je suis pleinement conscient d'avoir négligé de nombreux aspects, qui pourraient d'ailleurs être sollicités pour compléter – mais aussi du coup complexifier – le « schéma-graphique des quatre formes de la compréhension » (ne pourrait-on faire apparaître en troisième dimension le bipôle application-explication ? ou encore compléter les parcours de « compréhension vécue » par les différentes structures de projet de sens successivement mises en œuvre ? etc...).

Mais en menant cette réflexion, cette fois dans le cadre de l'approche externe du geste de compréhension, mon souci a été également de contribuer modestement à **combler un manque** qui me semble particulièrement cruel pour les élèves : **l'absence** – ou en tout cas la grande rareté – **d'outils permettant de relever les points communs et les différences dans les exigences de disciplines scolaires différentes**, concernant des tâches pouvant à priori paraître très voisines ou au contraire très éloignées, mais où les apparences sont parfois trompeuses, au risque d'induire les élèves en erreur.

Le schéma-graphique proposé dans les lignes qui précèdent est donc d'abord un **outil didactique, permettant d'explicitier la « compréhension attendue »** pour tel objet ou telle tâche scolaire, dans le cadre plus large de l'analyse didactique. C'est ensuite un **outil pédagogique**, dont la mise en œuvre pourra, d'une part, **aider l'apprenant à prendre conscience** des décalages éventuels entre sa « compréhension vécue » et la « compréhension attendue » pour tel objet ou telle tâche, et d'autre part, **guider un accompagnement** ayant pour objectif de le mener à ouvrir ou assouplir davantage son projet de sens de compréhension.

Yves Lecocq  
Formateur en gestion mentale. Normandie, France

3 schémas accompagnent cet article : pour les obtenir