
Lectures pour le cycle 3

Enseigner la compréhension par le débat interprétatif

D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond & J. Ruffier

Paris, Hatier, coll. « Mosaïque », 2004

Jacques David

IUFM de Versailles - Centre de Cergy

I. Organisation

L'ouvrage, organisé en deux grandes parties, propose tout d'abord des éléments théoriques sur le processus de lecture-compréhension des textes. Les auteurs passent ainsi en revue les conditions et modalités de cet apprentissage en relation avec l'évolution des textes officiels et des pratiques de classes,

- sur l'étude des interactions entre élèves confrontés à des textes problématiques,
- sur les stratégies individuelles de compréhension et d'interprétation des élèves,
- sur les difficultés de lecture liées aux inférences externes et internes,
- sur les rapports entre cohérence et cohésion, et la fonction de certains indicateurs linguistiques comme les connecteurs et les chaînes anaphoriques,
- et enfin sur le développement des habiletés métacognitives régulant les stratégies de lecture adaptées aux textes.

Une bibliographie, comprenant des ouvrages et des articles de référence, complète ce premier ensemble.

La seconde partie, liée aux pratiques de classe, regroupe plus de cinquante séquences impliquant l'étude d'un texte complet, généralement court (d'une demi-page à trois pages) ou d'un extrait choisi pour ses caractéristiques linguistiques et/ ou littéraires. Suivent des indications méthodologiques et des exemples d'échanges entre élèves. Les auteurs proposent ainsi l'étude de trois « collections » qui correspondent à trois des objectifs définis dans la première partie : « Explorer l'implicite », « Les personnages dans le récit » et « Le cadre de l'action ».

Chacun des textes (dont les droits de reproduction sont inclus) sont suivis de commentaires méthodologiques pour l'enseignant, d'un descriptif des séances possibles et de prolongements pensés dans une perspective élargie à l'étude de la langue.

2. Cadre théorique

Le point de vue développé est celui de l'apprenti qui n'est pas perçu comme un lecteur passif, condamné à la seule réception des textes, mais comme un lecteur actif, régulièrement sollicité dans la construction du sens des textes. Les auteurs conçoivent le questionnement de ces textes à partir de données de recherches linguistiques et psycholinguistique, et s'appuient sur de nombreuses observations de classes, effectuées sur au moins deux niveaux de relations : entre l'élève-lecteur et les textes d'une part, entre ce même lecteur et ses pairs ou l'enseignant d'autre part. Cette double coopération est en prise directe avec les apports des théories de la réception, mais aussi avec les recherches les plus récentes en didactique du français.

Dès lors, trois principes fondent la démarche proposée :

- la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension en lecture, mettant à jour les interprétations avancées et les cheminements suivis pour y parvenir ;
- l'organisation de séquences de lecture spécifiques à partir de textes et de situations problématiques, favorisant l'émergence de conflits interprétatifs, la formulation d'arguments individuels et de justifications collectives ;
- un apprentissage fondé sur les échanges entre pairs, suggérant des débats sur les possibilités offertes par les lectures, des confrontations de points de vue plus ou moins divergents, la prise en compte d'indices textuels précis, l'échange de stratégies nouvelles.

3. Éclairage sur les contenus d'enseignement

Les pratiques de lecture proposées et les séquences décrites n'opposent pas la compréhension et l'interprétation ; elles les conçoivent dans une interaction entre un travail d'enquête, assurant le prélèvement et la vérification des indices du texte, et un travail d'argumentation formulé le plus objectivement possible, et accepté par tous les élèves-lecteurs.

Lorsque les savoir-faire élémentaires, liés entre autres à la reconnaissance de mots, sont suffisamment maîtrisés, les élèves doivent pouvoir développer d'autres habiletés plus signifiantes, mais aussi plus complexes à construire : établir des liens sémantico-syntaxiques entre les mots pour suivre le fil du texte (inférences obligatoires), et mobiliser ses connaissances sur le monde pour établir une interprétation satisfaisante (inférences élaboratives), même si elle est provisoire.

Pour ce faire, les élèves doivent saisir les liens – essentiellement thématiques – qui organisent la cohérence du texte, et repérer les unités qui assurent sa continuité ou cohésion textuelle. Cette cohésion se construit par la saisie de deux systèmes de marquage : les éléments de reprise ou anaphores qui expriment les différents actants du texte, les éléments qui facilitent la progression des événements ou des informations de ce même texte.

Les capacités réflexives des élèves sont dès lors sollicitées pour les amener à expliciter leurs stratégies de lecture, dans une démarche par essence métacognitive. Les jeunes lecteurs sont invités à produire des raisonnements leur permettant de justifier leurs points de vue sans perdre de vue les indices prélevés dans les textes, par exemple sur un problème, une ambiguïté ou un piège présent ou sous-jacent dans tel ou tel texte. Cette attitude réflexive les conduit à développer une vigilance critique à l'égard de leurs premières impressions, et à opérer un contrôle constant sur les signes qui organisent les sens possibles de ces textes.

A titre d'exemple, la première collection explore plusieurs textes, comme celui de Victor Hugo, « La barricade » (extrait de *L'Année terrible*), mais aussi un conte traditionnel « Le lion et le vieux lièvre », ou encore « L'autocar » de John Cage. La diversité des œuvres reproduites et leur intérêt est en rapport étroit avec l'étude des informations implicites et secrètes, ou de l'humour. La deuxième série de textes engage les élèves au décryptage des énigmes, à la représentation des personnages à travers leurs paroles et leurs actes, au suivi de ces personnages au fil du texte. Pour ce

faire plusieurs textes sont proposés avec, entre autres, la nouvelle de B. Friot : « Le robot », le récit de J. Pestum : « Une rencontre » et un extrait de *Vendredi ou la vie sauvage* par M. Tournier. La troisième collection s'organise autour de trois autres problématiques : repérer qui parle et à qui, notamment dans un extrait de *L'Étrange madame Mizu* de Thierry Lenain ; situer les lieux de l'action, comme dans le documentaire sur « Le furet » de L. Gonnissen ; et construire une chronologie à travers des contes mythologiques comme « Le lion d'Androclès » adapté de Aulu-Gelle.

4. Perspectives didactiques

Les séquences de lecture appliquées aux textes reproduits s'inscrivent dans une pratique régulière et fréquente (environ deux fois par semaine). Les auteurs ont en effet observé un effet d'entraînement qui augmente l'expertise des élèves à la fois sur les contenus et fonctionnements des textes, et sur les habiletés linguistiques et cognitives des élèves.

Les textes et séquences ne sont pas liés à des niveaux de classes précis, car l'expérience a montré qu'un texte en apparence « difficile » pouvait se révéler très productif avec les élèves d'une classe donnée, alors qu'un autre jugé plus simple a généré chez les mêmes élèves des difficultés insoupçonnées. Les enseignants sont ainsi laissés libres de choisir les textes à étudier, dans l'ordre qu'ils jugeront le plus judicieux en fonction des compétences et des centres d'intérêt de leurs élèves.

En revanche, la démarche proposée implique des tâches précises ; notamment la prise en notes par chaque élève des commentaires suggérées par ses lectures, et la conservation ultérieure, sous forme de synthèses dans un cahier ou un classeur spécifique, des procédures et stratégies utiles à la compréhension des autres textes à lire.

Chaque séquence est envisagée dans son « déroulement », où sont précisés les questionnements sur le texte à lire, les synthèses possibles extraites des commentaires et justifications mises en commun, et les modalités de l'organisation du débat interprétatif. Et même si l'essentiel du travail doit être produit par les élèves pour problématiser, expliciter, justifier leurs lectures, les auteurs proposent une fiche pédagogique pour chaque texte. Outre la durée, l'organisation pratique et le matériel nécessaire, cette fiche inventorie les différents problèmes de compréhension posés par le texte et les exploitations envisageables avec les élèves. Il s'agit d'un guide qui ne peut, bien évidemment, enfermer la classe dans un schéma d'interprétation prédéfini. De fait, les propos d'élèves « pris sur le vif » rendent compte des cheminements, des tâtonnements, mais aussi des difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans les classes de l'expérimentation.

Les « prolongements » ouvrent sur des activités complémentaires dans les domaines du lexique et de la grammaire, mais aussi sur des invitations à poursuivre les lectures, conçues comme autant d'occasions d'approfondir une démarche personnelle, d'échanger avec les autres, d'accroître ou de renouveler sa compréhension des textes.

5. Avis

Cet ouvrage combine les avantages d'une référence en didactique de la lecture et d'un recueil de textes et de séquences directement utilisables avec des élèves de cycle 3. Les auteurs ont choisi, en effet, de fournir aux enseignants des écoles primaires (mais aussi du collège) les résultats de recherches très actuelles dans le domaine de la compréhension des textes, mais également des supports et des aides méthodologiques adaptés à la conduite des apprentissages correspondants.