

Le programme de français – Journée de formation MDL

Compte rendu des échanges de l'atelier « Lire »

Problématique : Quels axes de travail peut-on proposer aux enseignants pour apprendre à leurs élèves à comprendre ?

1. Les échanges autour du texte 1 sur la compréhension de lecture (J. Giasson)

- Les questions qui sont généralement posées aux élèves suite à la lecture d'un texte sont les suivantes : Qui ? Avec qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Pour quoi ? Dans quel but ?
 - On constate qu'en règle générale, l'enseignant pose après lecture des questions dont il a la réponse et pour lesquelles il n'existe qu'une seule réponse. On trouve ainsi rarement des questions d'interprétation. Le questionnaire fonctionnerait alors comme une évaluation de la compréhension et non comme une aide à la compréhension.
 - Aucune interrogation ne porte sur la façon dont l'élève trouve la réponse aux questions ci-dessus. des questions portant sur le processus de compréhension. On n'invite pas non plus les élèves à justifier, argumenter une réponse. Or c'est ce qui manque actuellement à nos élèves (cf. Pirls 2017)
 - En proposant des questionnaires composés exclusivement de questions portant sur l'explicite du texte, on ne fait pas vivre à l'élève l'effort de compréhension (mise en lien des éléments du texte pour compléter les blancs). Le travail de compréhension l'amènerait ainsi à éprouver le plaisir de lire. Car ce dernier provient non de l'effet d'une jolie histoire mais en réalité de la construction du sens de l'histoire.
 - En tant qu'enseignant, il faut donc se poser ces questions :
 - Quel est le projet personnel de l'élève dans l'acte de lire à l'école ? Quel est le projet de l'enseignant ? Quelle est l'intention de l'auteur ?
 - Qu'est-ce que la compréhension (texte entendu et texte lu) ? Comment l'enseigner de manière explicite ?
 - Quels sont les dispositifs pédagogiques pertinents qui donnent accès à la compréhension d'un texte aux élèves ?
 - Comment sait-on qu'un élève a compris ?
 - Dans le cadre d'une formation, on peut imaginer, à partir d'un même texte (album ou autres), faire construire aux enseignants différents types d'exercices :
 - un exercice de synthèse avec l'inducteur : « C'est l'histoire de... »,
 - un questionnaire vrai / faux,
 - un questionnaire à choix multiples,
 - un questionnaire réclamant la rédaction des réponses,
 - un questionnaire réclamant la rédaction des réponses et le surlignage dans le texte qui permet de légitimer celles-ci,
 - un échange oral collectif autour d'une question de compréhension,
 - un débat interprétatif,
 - une confrontation autour de l'explicitation des procédures mises en œuvre pour comprendre et l'institutionnalisation d'une stratégie de compréhension.
- Chaque exercice n'admet pas le même degré de travail de compréhension.
- Pour que les élèves aient une approche intégrale et réfléchie de la lecture, il faut leur proposer des dispositifs qui valorisent le message global de l'œuvre et qui les placent en situation de se questionner. L'objectif est que l'élève lecteur questionne sa lecture.

Le processus de compréhension comprend des phases d'interrogations qui permettent la construction du sens.

- Les allers-retours entre l'oral et l'écrit à partir de la lecture sont à privilégier pour engager les élèves dans la compréhension, particulièrement à travers l'activité de reformulation.
- Au CP, il faut penser des alternances dans les séances de lecture qui à la fois détachent les activités sur le code et le déchiffrement de la compréhension, tout en ayant conscience que ces activités portent la compréhension.

2. Les échanges autour du texte 2 sur la littérature (C. Tauveron)

- L'acte de lire est oublié dans la pratique du questionnaire. Le lecteur est insuffisamment convoqué. Or la question peut desservir la lecture si le travail d'interprétation porte davantage sur le questionnaire que sur le texte.
- On peut répondre à des questions sans lire, les réponses aux questions posées ne servent alors à rien. Tout l'enjeu est donc de savoir à quoi le questionnaire peut servir.
- En formation, il faut s'intéresser :
 - à sa propre définition du mot « compréhension », en tant qu'enseignant ;
 - à sa représentation du lecteur et à la place de la littérature et de la culture littéraire dans son enseignement ;
 - aux types de questions à privilégier (questions portant sur le sens général du texte, suscitant une argumentation, mettant en avant une stratégie pour comprendre, etc.) ;
 - au dispositif à élaborer pour faire en sorte que l'élève soit à l'initiative de son questionnement et de celui de la classe ;
 - à la présence de textes sans recourir au questionnaire ;
 - aux choix des livres et textes ;
 - à la construction de la véritable culture littéraire professionnelle en dépassant le « j'aime / je n'aime pas » ;
 - à l'élaboration en équipe du parcours littéraire des élèves ;
 - à la construction d'une séance/séquence d'enseignement explicite de la compréhension.

3. Les échanges autour du texte 3 sur le débat interprétatif (M. Rémond)

Ce texte amène l'enseignant à s'interroger sur la question de l'interprétation. La démarche d'investigation collective est pour cela pertinente : l'élève confronte sa stratégie de lecteur par rapport à celle des autres pour construire et évaluer sa démarche de compréhension. Les échanges, les interactions entre pairs permettent à l'enseignant d'apporter les éléments essentiels pour développer ce qui va permettre de construire les compétences de ses élèves. Cela implique une écoute renforcée et la prise en compte effective de la parole de l'élève. C'est le lecteur qui est convoqué ici dans la personne qu'est l'élève.

4. Conclusion

Les 2 premiers textes constituent l'introduction, la présentation de la problématique. Les 2 textes suivants apportent des éléments de réponse, un positionnement sur la tâche du lecteur.

Il reste encore à s'intéresser à nos attentes pour le lecteur de cycle 1 ; le lecteur de cycle 2 et le lecteur de cycle 3 en assurant l'assurance d'une cohérence et d'une continuité dans les apprentissages d'une compétence annoncée comme particulièrement complexe.

Points de vigilance :

- proposer en classe à la fois des séances de littérature et des séances de lecture, du cycle 1 au cycle 3 ;
- proposer des séances de lecture en élargissant le champ des possibles : la littérature, l'histoire, l'enseignement moral et civique ;
- enseigner la lecture de manière explicite (prévoir des séquences autonomes) ;
- mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques qui placent les élèves en situation de lecteurs (pratique culturelle/pratique scolaire).

Au CP en particulier :

- poursuivre l'enseignement de la compréhension de texte (production orale et écrite, individuelle et collective) dès la rentrée ;
- enrichir la première culture littéraire de l'école maternelle en tendant vers une découverte autonome des textes littéraires ;
- exercer la capacité des élèves à accéder à une représentation mentale du scénario en proposant régulièrement des tâches de reformulations (entre autres) ;
- associer lecture et écriture ;
- construire une communauté de lecteurs.

ANNEXES

Texte 1 : J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

Texte 2 : C. Tauveron (sous la direction), *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002.

Texte 3 : D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3*, Hatier, collection Mosaïque, 2004.

Texte 4 : *Littérature*, document d'application des programmes - cycle des approfondissements (cycle 3) CNDP, collection école, aout 2002.

Texte 1 : J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

Poser des questions aux élèves a toujours fait partie des stratégies d'intervention utilisées par les enseignants en classe. En lecture, les questions sont omniprésentes : que l'on pense aux examens, aux cahiers d'exercices, aux suggestions de leçons dans les guides pédagogiques et aux discussions en classe.

Au cours des dernières années cependant, le rôle des questions en lecture a été remis en cause. Nous regrouperons ci-après les principaux reproches adressés aux questions utilisées dans le cadre de la lecture en classe.

A. On a d'abord reproché aux questions d'être trop littérales et de ne porter que sur des informations mineures du texte.

B. On a également reproché aux questions de servir beaucoup plus à des fins d'évaluation qu'à des fins d'enseignement. En effet, l'objectif des questions posées en classe est assez rarement d'amener les élèves à faire un pas en avant dans leur démarche ; il consiste plus souvent à tenter d'évaluer leurs connaissances. Concrètement, on verra dans une classe l'enseignant poser une question pour laquelle il a une réponse en tête. Il demande alors à un élève de répondre : si la réponse n'est pas celle qu'il attend, il demandera à un autre élève de répondre. Il passera ainsi d'un élève à l'autre jusqu'à ce que l'un d'eux donne la réponse attendue. C'est ce que Pearson (1985) appelle le jeu de "devine ce qu'il y a dans ma tête". Peu d'enseignants peuvent dire qu'ils n'ont jamais, au moins par le passé, utilisé cette façon de procéder.

C. Enfin, on déplore que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre à des questions et non de poursuivre un objectif personnel.

Cependant, même si le rôle des questions a été remis en cause, la solution au problème ne consiste pas à bannir complètement ces dernières de la classe. Les questions posées avant, pendant et après la lecture auront toujours leur place. Le problème, en fait, n'est pas de savoir si les enseignants doivent utiliser ou non les questions, mais plutôt de savoir comment, quand et où ils doivent le faire.

Jocelyne Giasson, *La Compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, 1990

Texte 2 : C. Tauveron (sous la direction), *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002.

Quel investissement des élèves dans des réponses qui ne servent à rien ? De façon générale, on le voit, même lorsque les questions sont potentiellement pertinentes, lorsqu'elles s'efforcent de ne pas limiter la lecture à un simple prélèvement d'informations, elles ne permettent pas de combler les blancs intéressants du texte et de procéder à des mises en relation, principalement parce qu'elles ne peuvent prendre en compte le dire des élèves. Imposant un parcours de lecture, elles n'autorisent pas le lecteur à construire sa propre démarche, elles occultent tout à la fois les réponses qu'il peut apporter et toutes les questions qu'il peut se poser.

Les fonctions et les effets des questions

Les questions s'affichent comme une aide à la compréhension ainsi qu'en témoigne le titre de la rubrique "Mieux lire". On vient de voir qu'elles n'aident pas à comprendre dans la mesure où elles n'engagent pas le travail interprétatif. L'élève interprète sans doute, puisqu'il ne peut faire autrement qu'interpréter. Mais son interprétation, refoulée, ne fait pas partie de la règle du jeu instituée. Les questions fonctionnent au mieux comme un instrument de vérification de la compréhension, mais comme un instrument qui serait mal étalonné puisqu'il s'en tient à une compréhension de surface et qu'il pose parfois lui-même des problèmes de compréhension. [...] Les élèves sont bien souvent conduits à des calculs coûteux pour pouvoir répondre. Et c'est la question qui devient objet d'investigation en lieu et place du texte. Au bout du compte, les questions ne servent guère qu'à s'assurer que l'élève a lu le texte, c'est-à-dire l'a parcouru des yeux et en a, si possible, mémorisé chacun des éléments. Comment l'élève a lu le texte, c'est-à-dire comment il s'y est pris pour comprendre et ce qu'il a compris est en dehors de leur champ d'investigation (aucune question sur les manières de lire).

Au-delà de leur faible utilité, les questionnaires de ce type ne sont pas sans dangers. Ils se substituent tout d'abord à l'acte de lire : la rédaction des réponses (accompagnée éventuellement d'un fichier auto-correctif dans d'autres manuels) occupe en effet l'essentiel du temps inscrit comme "temps de lecture" dans la grille d'activités de la semaine. Parce qu'on ne lit pas ou presque dans le temps de lecture, parce qu'on y remplit des questionnaires, certains enfants de cycle III interrogés par M.-C. Guernier en viennent à penser que lire, c'est précisément répondre à des questions, plus exactement que l'activité de lecture est au service de l'activité première de répondre à des questions. Il ne faut guère s'étonner, dès lors, s'ils avouent avoir trouvé la stratégie adéquate leur permettant de répondre aux questions sans lire intégralement le texte et surtout sans avoir à le relire ("je lis d'abord les questions, après je regarde le texte", sous-entendu : je lis sélectivement le texte pour y trouver la réponse). Le questionnaire a, dans ce cas, pour effet paradoxal d'empêcher la lecture du texte questionné. D'autres élèves pensent que les questions posées ont pour objectif d'apprendre à répondre à des questions, voire à faire des phrases correctes. Elles sont donc rattachées, dans leur esprit, à l'expression écrite et non à la lecture. D'autres enfin ne leur trouvent aucune finalité. Voilà donc une pratique répandue, qui fonctionne comme une évidence, dont on est sûr qu'elle "apprend à comprendre", et qui, si on l'examine d'un peu près, n'est pas loin d'aboutir à l'effet inverse de celui qu'elle vise. Dans l'affaire, ce n'est évidemment pas la question, en tant qu'outil d'investigation, qui est mise en cause, mais bien plutôt la forme qu'elle prend et la nature des réponses qu'elle sollicite.

C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002

Texte 3 : D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3*, Hatier, collection Mosaïque, 2004.

Dans un premier temps, en acceptant toutes les réponses des élèves à la question posée, en ne donnant pas une version officielle et définitive de la signification du texte, on déstabilise fortement leur rapport habituel au texte. En effet, en lecture dans le cadre scolaire, la validation de l'interprétation sera le plus souvent fournie a posteriori par l'appréciation de l'enseignant. Le statut sous-jacent à cette modalité de travail est celui d'un lecteur dont l'activité est de chercher à mettre autant que possible sa pensée en conformité avec celle du texte. Celui-ci est considéré comme porteur d'un sens immanent, connu de l'enseignant, et le travail du lecteur est d'essayer de retrouver ce sens. Ce qui implique que tous les élèves de la classe devraient donner au texte une seule et même signification, celle qui est attendue par le maître.

Ces représentations très incomplètes ou inexactes de l'acte de lecture et du texte ne fournissent pas un cadre favorable à un enseignement de la lecture qui prendrait en compte la construction de compétences de compréhension – interprétation, et ceci pour au moins trois raisons :

- tout d'abord parce que le texte n'est jamais un dispositif univoque,
- ensuite parce que la singularité non seulement de chaque lecteur mais de chaque lecture implique des interprétations qui peuvent être assez différentes,
- enfin parce que ce modèle ne rend pas compte de la dynamique du processus interprétatif, du travail permanent d'anticipation, de sélection d'informations, de leur mise en relation, de la construction et de la vérification d'hypothèses, de la modification des interprétations tout au long de la lecture.

Attendant que le maître le fasse à leur place, les élèves sont donc peu habitués à évaluer le résultat de leur compréhension. Mais s'ils sont confrontés aux réponses divergentes de leurs pairs, ils en découvrent la nécessité. En effet, ils sont alors placés dans l'obligation de réviser leur point de vue, de revenir au texte pour valider leur réponse ou contester celles de leurs partenaires. Ce travail est utile pour celui qui argumente comme pour celui qui reçoit l'argumentation. Celui qui défend son point de vue ne perd pas son temps : au contraire, il réalise un progrès cognitif important, parce que la pensée s'objective quand elle se transforme en langage tout en subissant de nombreuses modifications. L'obligation d'extérioriser sa propre démarche, de la situer par rapport à celle de son partenaire, ou même de l'opposer à celle-ci, contribue à l'émergence et au développement de conceptions et de stratégies nouvelles.

La demande systématique de justification permet à chacun de s'informer de cheminements différents, de mobiliser des connaissances nouvelles ou momentanément négligées, de mettre en circulation des indices ou des significations.

Les modalités du raisonnement se font alors plus souples, l'apprenti lecteur intègre au fil des séances l'idée d'être sans cesse en éveil, sans cesse aux aguets, d'être concentré sur le texte tout en étant disponible à l'inattendu.

Si ce travail est fortement profitable à celui qui argumente, il est aussi utile à tous, dans une perspective de co-construction. L'opposition des arguments de chacun en effet, même justifiée, ne suffit pas à construire une signification cohérente. Les étapes suivantes de notre dispositif placent les élèves dans une situation de co-élaboration de la signification. En ne proposant pas d'emblée une méthodologie de recherche, en n'imposant pas les stratégies considérées comme les plus pertinentes, le maître autorise la mise en commun des stratégies et des connaissances, faisant de chacun un acteur indispensable de cette co-élaboration. En travaillant à plusieurs, les élèves ne se contentent pas de comparer leurs cheminements à ceux des autres. C'est tout un raisonnement collectif que l'on voit se mettre en place, les hypothèses et les arguments de chacun, à travers d'incessants retours au texte, contribuant à l'élaboration de la signification.

Cette modalité de raisonnement est inhabituelle pour les élèves. Il ne s'agit pas, comme dans de nombreuses tâches qui leur sont proposées, de mettre en œuvre un raisonnement uniquement contrôlé, planifié et séquentiel. Raisonnant à plusieurs, ils résolvent le problème qui leur est posé par la question non pas en traitant chaque difficulté l'une après l'autre, mais en les traitant en parallèle et en inter-relation. Ils co-élaborent la signification. Celle-ci nécessite un travail de mise en réseau et d'intégration d'un tel nombre d'informations, la mobilisation d'un tel nombre de connaissances, et la mise en œuvre de stratégies si variées que la mobilisation de tous à cette tâche n'est pas inutile dans une classe de jeunes lecteurs.

D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, *Lectures pour le cycle 3*, Hatier, collection Mosaïque, 2004

Texte 4 : Littérature, document d'application des programmes - cycle des approfondissements (cycle 3) CNDP, collection école, aout 2002.

Assurer la compréhension

La principale difficulté réside dans le travail de compréhension. On ne peut couper le flux de la lecture (qu'elle soit entendue ou faite par le lecteur lui-même) pour expliquer un mot ou une forme syntaxique complexe. Et, cependant, on ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans une compréhension approximative et inexacte du texte. En fait, c'est dans le rythme s'installant entre lectures et discussions que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe qui, sans cesse, rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être.

L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli et toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective (avec, éventuellement, retour au passage controversé) dans laquelle l'enseignant joue un rôle décisif, dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves. Il doit être attentif au fait que si, dans certains cas, c'est la langue qui peut faire obstacle (lexique rare, syntaxe complexe, enchaînement problématique des substituts du nom, connecteurs délicats à interpréter, relations temporelles inhabituelles, etc.), dans d'autres cas, ce sont simplement les représentations mentales qui font défaut, parce que ce qui est relaté n'appartient pas à l'expérience réelle ou imaginaire des élèves.

Les moments d'anticipation sont tout aussi décisifs. Ils permettent aux élèves de prendre conscience de leurs savoirs implicites des formes littéraires, de les rendre plus assurés. Dans le passé, on a tenté de formaliser cette connaissance en appliquant, souvent de manière rigide et quelquefois de manière déplacée, des grilles structurelles élaborées pour tel ou tel genre littéraire. Il ne s'agit pas du tout de s'enfermer dans ces activités peu efficaces, mais de laisser les élèves explorer les possibles. Les merveilleuses premières pages de *La Sirène* de Ray Bradbury (*La Sorcière d'avril et autres nouvelles*), par exemple, offrent l'occasion d'une longue suspension de l'imagination, qui ouvre tous les possibles des grands thèmes de la mythologie marine. Il appartient au maître de susciter l'invention, mais aussi de refuser ce qui ne peut convenir et d'amener les élèves à prendre conscience des contradictions, des erreurs contre la vraisemblance, des contraintes liées au genre, etc. On peut, par exemple, imaginer la lecture d'une nouvelle sous la forme d'un jeu d'anticipations successives : on donne le titre et on laisse imaginer les scénarios possibles, puis on fait lire (ou on lit à haute voix) la mise en place de l'histoire (personnages, lieu et temps, démarrage de l'intrigue) et on laisse à nouveau anticiper les suites possibles. Une nouvelle lecture permet d'éliminer les fausses pistes et de construire une nouvelle anticipation, etc. À la fin, il importe de retourner au texte en continu de manière à ce que les élèves l'inscrivent dans leur mémoire.