Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement

*“Parcours Problema Littérature” : a didactic approach based on the theory of
questioning and problematology*

François Simon, Annette Schmehl-Postai et Catherine Huchet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7068>

DOI : 10.4000/ree.7068

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

François Simon, Annette Schmehl-Postai et Catherine Huchet, « *Parcours Problema Littérature* : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 22 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7068> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7068>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Parcours Problema Littérature : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement

François Simon, Annette Schmehl-Postaï & Catherine Huchet¹

Résumé

Notre contribution interroge l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires au cycle 3. Dans le cadre théorique de la problématisation, associé à la théorie du questionnement, nous développons une réflexion sur la base de collaborations avec des enseignants qui mettent en œuvre un dispositif didactique spécifique : Problema Littérature. Ce dispositif se définit comme champ des possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation et privilégie trois grands axes : l'entrée dans l'œuvre comme moment-clé, des modalités de lecture réfléchies et la régulation médiée par l'enseignant. Dans cet article, nous analysons deux situations typiques et récurrentes de la pause de régulation : la reformulation et l'anticipation. Dans la mesure où la posture de lecteur présuppose l'évaluation du modèle du monde de l'élève confronté au modèle du monde du texte, ce dispositif privilégie la valorisation du lecteur singulier. Le Parcours Problema Littérature invite l'enseignant à réfléchir sa posture évaluative pour favoriser la confrontation de l'élève à des objets de savoir nouveaux d'ordre axiologique, épistémique et rhétorique.

Le *Parcours Problema Littérature* est né d'une double demande :

- une demande de formation continue d'enseignants de l'école primaire se questionnant sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à partir d'albums de littérature de jeunesse et leur exploitation didactique en classe (interrogations autour de pratiques comme par exemple les questionnaires de lecture, les lectures offertes, les carnets de lecteur, etc.) ;
- une sollicitation émanant de l'axe de recherche du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) sur les travaux en problématisation pour étendre le cadre théorique et les applications à d'autres disciplines que les sciences et les mathématiques.

Le travail que nous souhaitons présenter ici est issu d'une recherche-action menée avec plusieurs équipes d'enseignants depuis 2010, basée sur la mise en œuvre d'un dispositif que nous considérons comme novateur, ayant pour but d'articuler des avancées dans la recherche, des pratiques ordinaires et des discours de préconisation². À ce stade de l'avancée de notre travail, nous n'entendons pas présenter des éléments qui tendraient à confirmer ou infirmer l'efficacité du dispositif. Le corpus retenu sera l'occasion de mettre la focale sur des points décisifs des mises en œuvre et de leur genèse. Dans le souci de mieux appréhender les questions que pose l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation des textes littéraires, nous mobilisons le cadre théorique de la problématisation.

D'une part, les travaux sur l'apprentissage par problématisation dans le champ des sciences de la vie et de la Terre nous ont permis d'affiner notre réflexion sur la construction du savoir par l'élève. Les savoirs scientifiques ne peuvent pas être envisagés comme de « *simples solutions à des problèmes* » (Orange, 2006, p.77). Un savoir scientifique possède un certain caractère de nécessité, une certaine apodicticité, mais savoir, ce n'est pas tant « *savoir que tel fait existe* »

¹ François Simon & Annette Schmehl-Postaï, maîtres de conférences en didactique du français, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Nantes (ESPE) et membres du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN). Catherine Huchet, formatrice en français.

² Cf. ce qui est proposé par le document d'accompagnement *Lire au CP* (janvier 2010) et *Une culture littéraire à l'école* (mars 2008), *Le langage à l'école maternelle* (mai 2011).

que « *savoir pourquoi ce fait existe ainsi et pas autrement* ». Dans le même ordre d'idées, selon Fabre (1989), qui analyse les fables de La Fontaine, il s'agit pour les élèves de comprendre pourquoi telle donnée textuelle existe ainsi et pas autrement.

D'autre part, la lecture par Fabre et Musquer (2009, 2010) des travaux de Bachelard et de Meyer nous a invités à envisager la compréhension-interprétation comme un processus dynamique de problématisation. Deux éléments de cette analyse ont retenu notre attention :

- problématiser signifie développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions d'un problème et à les mettre en tension ;
- comprendre un texte littéraire signifie répondre à une question figurée³ (cf. Meyer, 2001).

Ces présupposés théoriques ont servi à modéliser (cf. figure infra « Modélisation du Parcours ») des possibilités d'accompagnement des élèves dans leur compréhension-interprétation d'œuvres narratives longues.

Notre modélisation a été présentée ensuite à des enseignants en formation continue, afin qu'ils se l'approprient (modèle théorique et exemple de Parcours à travers un album) en l'expérimentant dans leurs classes. Cette première étape permet à des enseignants demandeurs de réflexion sur l'enseignement de la compréhension-interprétation d'opérer des déplacements singuliers dans leurs pratiques quotidiennes. Ce sont ces déplacements qui nous intéressent en tant que chercheurs ; ils deviennent objets d'échanges et de débats lors de rencontres régulières organisées avec tous les participants du dispositif (enseignants, chercheurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs). In fine, l'objectif dans une deuxième étape est que les enseignants se fassent suffisamment confiance pour choisir eux-mêmes les albums et élaborer des *Parcours Problema* qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes. Les échanges et interrogations de cette dernière phase entre tous les acteurs nous servent à la redéfinition à la fois du cadre théorique et des éléments qui constituent ce dispositif.

Les données présentées dans cet article sont issues de la pratique d'une enseignante en CE2/CM1⁴ lors de la première étape de familiarisation avec le *Parcours Problema Littérature*.

1. *Parcours Problema Littérature* : un Parcours de lecture comme champ des possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation

Problema Littérature envisage des possibilités d'accompagnement des élèves dans leur compréhension-interprétation d'œuvres narratives issues de la littérature de jeunesse. Ces possibilités sont fédérées autour de trois grands axes :

- l'entrée dans l'œuvre nous apparaît comme un moment essentiel dans la perspective d'une mise en projet de l'élève et du développement d'un horizon d'attente déjà centré sur la question figurée ;
- l'avancée en termes de lecture de l'œuvre peut s'incarner suivant différentes modalités, en fonction de l'âge des élèves et de leurs habiletés en décodage : lecture à haute voix de l'enseignant, lecture silencieuse des élèves, lecture à haute voix des élèves. En CM1 et en CM2 peuvent être lus des romans, c'est pourquoi une autre modalité de lecture apparaît : la lecture de résumés de certains passages ;
- la régulation des apprentissages des élèves en termes de compréhension-interprétation au cours de l'avancée dans l'œuvre ; ce sont les « pauses de régulation ».

³ Cf. Meyer, 2001, p.95 : « le texte est figurativement une question. Il exige une réponse figurée au regard des réponses données dans le texte, une réponse (ou plusieurs réponses) qui stipule(nt) la nature du texte comme réponse à cette question figurée ».

⁴ Cours élémentaire deuxième année / Cours moyen première année.

Les pauses de régulation impliquent un double mouvement d'allers et retours. Un premier temps suite à la découverte du texte lu ou entendu est réservé à un positionnement individuel de l'élève en termes de compréhension-interprétation. L'élève confronte ensuite son positionnement individuel à un positionnement semi-collectif et/ou collectif de l'ensemble des élèves via une médiation par le maître organisée sous forme de confrontation des points de vue, alimentée par de nombreux retours au texte. Ces différentes étapes de positionnement conduisent l'élève à un ajustement de son nouveau positionnement individuel⁵ où il peut infléchir ou non sa compréhension initiale du texte lu ou entendu.

La modélisation des pauses de régulation qui jalonnent le parcours de lecture se nourrit des sources théoriques exposées dans l'introduction (problématisation/problématologie/théorie du questionnement) mais repose également sur les apports de Giasson et de Jorro.

Le rôle que joue le « *rappel de récit* » (Giasson, 1996) dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation a permis de donner une forme précise à ces pauses de régulation. Les contributions de Jorro nous ont permis de définir pour l'enseignant comme pour l'élève des postures sensiblement différentes de celles habituellement pratiquées dans le cadre d'un enseignement de la compréhension-interprétation. Ce présupposé nécessitera bien évidemment des analyses et des recherches plus affinées dans un proche avenir.

■ **Les pauses de régulation de la compréhension-interprétation**

Dans le dispositif didactique *Problema Littérature*, la pause de régulation est pensée comme un temps de co-construction du/des problème(s) posé(s) par le texte. Il s'agit ici d'approcher progressivement le noyau de la question figurée (Meyer, 2001) en abordant des séries de sous-problèmes. Le maître – à la suite de l'analyse littéraire de l'œuvre – a repéré un nœud de compréhension dans le récit de nature à engager le débat interprétatif avec les élèves. C'est dans ces débats qui font suite à un positionnement de l'élève par rapport à un problème posé que, dans le jeu des interactions verbales maître-élève(s) et élève(s)-élève(s), l'accès à la question figurée – ou à des sous-questions qui participent de cet accès – va progressivement être rendu possible.

Trois situations typiques et récurrentes apparaissent dans notre modélisation : rappel, anticipation et transposition.

Une activité de « *rappel* » demande à l'élève une prise en compte des données d'une portion de texte déjà lue (ou entendue) dans une perspective de construction d'un modèle mental de la situation (cf. Ecalte & Magnan, 2002). Le rappel donne nécessairement lieu dans notre dispositif à une discussion collective sous forme de débat avec des retours aux données textuelles pour garantir et rendre transparente la cohérence⁶ des éléments de rappel avec le texte d'origine.

Une activité d'anticipation demande la production de nouvelles données et le respect des conditions du texte existant. Il s'agit ici d'éprouver les capacités de l'élève à tenir compte des données déjà traitées dans un cadre de conditions pour se projeter dans une suite possible cohérente avec la portion de texte déjà lue. Cette tâche d'anticipation constitue en réalité une possibilité offerte d'explorer et de délimiter un champ des possibles (cf. Orange, 2006). Pour l'enseignant, il s'agit de mesurer une forme de cohérence (non pas de valider UNE réponse) dans la proposition qui tient compte de toutes les données précédentes. Là aussi le retour aux données textuelles qui ont constitué le point de départ à cette anticipation est indispensable dans le cadre d'un débat visant à comparer, à justifier, à valider les propositions des élèves. Cette confrontation des points de vue peut se faire en deux temps : avant la découverte de la suite

⁵ Ce positionnement pouvant échapper au maître, il devrait apparaître au moins lors des temps d'évaluation (définis comme moments de prises de repères) qui visent l'explicitation par l'élève de sa compréhension. L'accès à ces informations ne peut se faire que par le biais de verbalisations (orales ou écrites).

⁶ Cf. les règles de cohérence selon Charolles, 1978 (méta-règle de répétition, de progression des idées, de non-contradiction, de relation des faits entre eux).

choisie par l'auteur afin de confronter les différentes hypothèses proposées et après la lecture de ce que l'auteur a choisi effectivement comme possible.

Dans l'activité de transposition, de nouvelles données sont produites dans d'autres espaces, d'autres temporalités ou avec d'autres personnages, avec nécessité d'un respect des conditions. Nous pouvons penser que nous avons ici une créativité qui se déploie autrement que dans une tâche d'anticipation. Il ne s'agit plus de faire « avancer » le récit, il s'agit de le « re-jouer ». Dans *L'enfant et les fables*, Fabre (1989, p.113) présente un dispositif de transposition qu'il a expérimenté pour évaluer la compréhension-interprétation de fables par des élèves de fin de cycle 3. Il s'agissait dans cette situation de demander aux élèves de « raconter la même histoire tout en changeant les personnages et le contexte », ce qui permettrait, selon Fabre, d'évaluer la compréhension par les élèves de la thèse du texte et des mécanismes rhétoriques (stylistiques et argumentatifs) d'accentuation de cette thèse.

Modélisation du Parcours (Simon, Huchet & Schmehl, 2011)

Pour favoriser le positionnement individuel des élèves, le maître peut avoir recours à des « écrits de travail » (Tauveron, 2003, p.5), produits seuls ou en petits groupes : ces écrits de travail consistent généralement en une production d'une trace écrite en quelques mots ou phrases, d'un dessin, de réponses à un questionnement problématisant, qui vont servir de points d'ancrage à la confrontation collective des points de vue. Le positionnement collectif peut également donner lieu à une trace écrite affichée dans la classe et/ou conservée dans un « carnet du Parcours »⁷.

Précisons que toute pause de régulation, quel que soit son type et comme sa dénomination même l'indique, ne peut permettre aux élèves de se positionner dans leur compréhension-interprétation du texte que si le maître organise un retour collectif au texte obligeant ainsi les élèves à explorer les possibles et à veiller à la cohérence de ses énoncés en les confrontant à la réalité du texte. Autrement dit, toute pause de régulation donne nécessairement lieu à un débat interprétatif entre les élèves, débat régulé et anticipé par le maître, débat dans lequel données textuelles et conditions de possibilité du texte sont mises en tension grâce à l'actualisation par

⁷ Possibilité exploitée par plusieurs enseignants engagés dans le dispositif.

les élèves de données textuelles pertinentes pour reconstruire la question figurée (cf. Meyer, 2001).

Dans ces débats interprétatifs, les données et les conditions de possibilité du texte sont mises en tension parce que l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des indices. En reprenant les présupposés épistémologiques et didactiques propres au cadre de la problématisation (Fabre, Orange), nous émettons l'hypothèse que c'est la mise en débat de ces indices qui favoriserait l'accès à la question figurée. Les élèves sont invités à « tisser » monde du texte et monde du lecteur⁸.

Ainsi, nous émettons l'hypothèse que cette approche holistique de la compréhension-interprétation d'une œuvre est de nature à favoriser un développement des savoirs et des compétences susceptibles d'être transférés par la suite dans une perspective d'autonomisation du lecteur. Ceci nous conduit à proposer cette modélisation qui constitue une représentation dynamique des processus de problématisation à l'œuvre dans notre dispositif de *Parcours Problema Littérature*.

2. *Parcours Problema Littérature* et développement des savoirs chez les élèves

À la suite d'une formation sur notre dispositif didactique, une enseignante de cycle 3 a accepté de mettre en œuvre dans sa classe un parcours co-construit sur l'album *La Route du vent* de Rascal (illustré de Stéphane Girel). La classe est composée de douze élèves de CE2 et de dix élèves de CM1.

Le texte de cet album de Rascal est un texte exigeant et résistant pour des élèves de cycle 3. Il met en scène un moment de vie de trois petits personnages qui se questionnent (et qui questionnent le lecteur par le fait même) sur leur condition, le sens de la vie et l'impact que peut avoir une prise en main de son existence.

Zoé la poule, Aristote la tortue et la souris Napoléon vivent depuis toujours au sommet d'un mur qui se dresse au milieu d'une plaine infinie. Réchauffés par le soleil, nourris par les graines que le vent transporte jusqu'à eux, et abreuvés et lavés par la pluie, ils ne manquent de rien. Mais un jour, ces trois éléments naturels disparaissent. Se pose alors pour eux la question de leur survie. Ils décident de partir en direction de la « Cité » où ils font l'expérience de l'entrée dans une vie moderne qui leur assure leurs nouveaux moyens de subsistance. Mais nostalgiques de leur vie d'avant sur le mur, ils décident un jour de repartir, forts de cette nouvelle expérience de vie urbaine. Ils vont alors construire une route, la route du vent, pour relier le mur à la Cité. Avec les outillages apportés, ils transforment le mur en une véritable maison. L'album se termine sur une phrase qui laisse l'ouverture à de multiples interprétations : « Depuis, bien d'autres ont emprunté la Route du Vent. »

Nous allons présenter de manière plus détaillée les deux premiers types de pauses de notre dispositif (reformulation et anticipation) que l'enseignante a décidé d'expérimenter.

■ *La reformulation : une aide précieuse pour prendre des repères sur la compréhension-interprétation des élèves*

La capacité à « rappeler » ou résumer⁹ un texte qu'on a lu ou entendu fait partie pour Giasson des macroprocessus, c'est-à-dire des processus qui permettent la compréhension d'un texte

⁸ Michel Fabre définit ainsi comme lecteur « *rhétorique* » un lecteur qui accorde crédit aux indices textuels. Il s'agit de s'ouvrir à la pensée de l'autre (le texte), de privilégier ce qui est « *textuellement* » important (le « *modèle du texte* ») au détriment de ce qui est « *contextuellement* » important (« *le modèle du monde du lecteur* », Fabre, 1989).

⁹ Chez Giasson, le rappel du texte est analysé surtout en termes de « résumé ». Notre reformulation ne visant pas principalement la réduction quantitative des données textuelles, ses théorisations sont néanmoins intéressantes pour la conceptualisation générale du rappel.

comme un tout. Giasson (1996, p.74 et suivantes) rappelle les trois visées du résumé ou du rappel de récit : celui-ci doit tout d'abord garantir le maintien d'une certaine équivalence informative entre le texte de départ et le texte produit. Néanmoins, cette équivalence informative nécessite une économie de moyens, qui implique donc l'élimination de certaines données textuelles (celles redondantes ou secondaires). Reformuler ou résumer un texte présuppose donc d'avoir opéré une macrosélection des idées principales, voire leur formulation explicite si celles-ci ne sont pas exprimées par le texte. Enfin, le contenu comme la forme du résumé/rappel vont dépendre de la situation d'énonciation que vise la consigne exacte.

Résumer ou rappeler un texte est par conséquent une tâche bien complexe pour les élèves – lecteurs non experts – qui seront confrontés au choix parmi de multiples indices textuels dont la pertinence ne leur est pas transparente. Ils peuvent facilement donner une priorité aux données textuelles qui leur semblent intéressantes (car nouvelles, pittoresques, originales) et laisser de côté les données qui sont essentielles pour la construction de l'intrigue¹⁰.

Dans un écrit de travail, un élève qui se base essentiellement sur l'illustration au lieu d'analyser le texte entendu ne réussit pas toujours à repérer les données essentielles du texte et donc à construire le problème de compréhension. Ainsi, Abel, au lieu de réfléchir sur le problème du texte¹¹, s'en évade et semble inventer un autre problème lié à la hauteur du mur perçue dans l'illustration : « *Il d'ésend du mur en escaladant le mur blanc mais il y a un risque à courrire. Il peuvent tomber du mur blanc et il y a quelque chance qui meurent ou quil réussise à descendre le mur blanc, mais il y a plus de chance qu'il meur dans la chute acose de la auteure du mur blanc.* »

De manière paradoxale, nous pouvons dire que ce sont justement les difficultés que rencontrent les élèves pour rappeler un texte qui en font tout l'intérêt didactique : redire un texte reflète la compréhension-interprétation du lecteur car la reformulation révèle chez lui des habiletés supplémentaires de jugement sur les données textuelles. La reprise de données en elle-même ne constitue qu'une partie du processus : les élèves s'appuient certes sur des éléments du texte mais ils recréent bien un récit complet qui exige une mobilisation de compétences de créativité autour de ce qu'ils considèrent être l'information essentielle du texte. Redire le texte demande le repérage, la sélection et l'intégration d'éléments pertinents¹² dans un discours nouveau qui parfois nécessite une adaptation toute particulière à un nouveau cadre énonciatif.

La reformulation vise à surmonter l'écueil de certains questionnaires de lecture qui parfois se limitent à actualiser quelques inférences logiques (ou au mieux pragmatiques) de manière juxtaposée qui peuvent – de manière très approximative – témoigner de certains îlots de compréhension (cf. Fayol, 2000, p.5).

Dans la séquence expérimentée par l'enseignante en CE2-CM1, des traces d'habitude de questionnaire semblent se faire sentir chez les élèves dès le début du premier débat de rappel. Alors que le questionnement de l'enseignante est très vaste pour laisser le problème se construire, les élèves décident de s'en tenir à relever les noms et identités des personnages principaux du récit :

Ens.¹³ : Alors par rapport à ce début d'histoire que je vous ai lu, qu'est-ce que vous avez compris ? Qu'est-ce que vous avez à dire ? Quels sont les personnages de l'histoire ? La situation... Qu'est-ce que vous avez compris de la situation ? Alors je vous écoute...

Silence

Ens. : J'aimerais bien que chacun donne son point de vue ...

Quelques doigts se lèvent.

¹⁰ Ainsi avons-nous souvent observé la reprise de formules métaphoriques ou imagées qui « parlent » aux élèves, mais qu'ils restituent avec une valeur différente de celle donnée par le texte (souvent secondaire par rapport à l'avancée du récit), p.ex. la compréhension littérale de métaphores

¹¹ Suite à la consigne : « D'après toi, que vont faire Zoé, Aristote et Napoléon ? »

¹² Cf. Grossmann : Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003 : 4s.

¹³ Ens. = enseignante : El. = élève.

Ens. : Oscar ? Alors vas-y... Bien fort...
Oscar : que la souris s'appelle Napoléon... Aristote euh ?
Un él. Tortue
Ens. : Y'a une tortue qui s'appelle Aristote ?
Plusieurs élèves : Oui
Ens. : Zoé, c'est ?
El. : La poule
Ens. : Vous êtes tous d'accord
El. : Oui
Ens. : Aristote ?
El. : La tortue...
Ens. : Et donc ?
El. : Napoléon la souris...

Il nous semble donc impossible de dégager à partir de questions fermées, ne portant à chaque fois que sur une partie du texte, un fil conducteur, une logique qui permettrait aux élèves de se faire une représentation cohérente de l'ensemble de l'extrait lu. Reformuler le texte nécessite alors de le considérer comme un tout. Meyer (2001) montre également combien la vision holistique du texte est nécessaire pour une pleine compréhension-interprétation de celui-ci. Dans la même situation de rappel, un autre élève, lui, est capable de cette vision holistique. Au lieu de donner un résumé chronologique linéaire du début de texte entendu, Paul va directement vers l'essentiel – la gravité de la situation présentée en exposition du texte, ayant déjà intégré le vocabulaire nouveau (*se désaltérer*, *soleil de plomb*) et ayant entièrement adopté le rythme ternaire des éléments (pluie, vent, soleil) qui deviendra par sa répétition ultérieure dans le récit un véritable leitmotiv.

Ens. : Bien... Ensuite... La situation ?
Paul : C'est un peu grave parce que y'a...
Ens. : C'est ?
Paul : C'est un p'tit peu grave parce que y'a plus d'eau pour les laver (Paul égraine un n°1 avec les doigts) et les désaltérer (deuxième doigt déplié)... Y'a plus de graine... et y'a que le soleil de plomb qui les réchauffe... Au final, ils vont avoir très chaud et ils ne vont pas pouvoir se laver et se désaltérer et... (Paul égraine de nouveau sur les doigts).
Ens. : Toi tu penses que la situation est un peu grave. Qu'est-ce que tu en penses Antoine ?
Antoine : Euh ! Oui ! chui d'accord...
Ens. : Et là tu parles de la situation de départ ? ou la situation de la fin de cet extrait ? Paul ?
Paul : La fin
Ens. : La fin... Alors comment ça démarre cette histoire, comment elle démarre ?

À la suite de cette intervention, l'enseignante prend soin de repréciser pour toute la classe que ce qui est avancé par Paul s'inscrit dans une logique qu'il est important de s'approprier. À cet effet, elle va avoir à cœur de faire reprendre le fil de l'histoire.

Reformuler un texte nécessite un positionnement individuel de l'élève par rapport à ce qu'il a compris. En organisant ensuite une confrontation collective des différentes reformulations individuelles, les élèves sont « obligés » de revenir sur leur positionnement individuel en justifiant pourquoi ils ont ou non privilégié telle donnée textuelle plutôt que telle autre.

■ **L'anticipation de la suite de l'intrigue**

Les pauses de régulation destinées à faire anticiper la suite du récit se justifient comme « exploration et délimitation des possibles » (Orange, 2006) dans les travaux sur la problématisation. Les recherches de Giasson¹⁴ portent également en germe cette idée que

¹⁴ Giasson intègre les activités d'anticipation dans les processus d'élaboration (1996, p.138 et suivantes). Elle prend appui sur les travaux de Garrisson et Hoskisson (1989) pour souligner la ressemblance existant entre les « prédictions » en lecture et la démarche scientifique qui consiste à poser des hypothèses, à les justifier, à les confirmer ou à les rejeter.

l'anticipation et la confrontation collective des différentes anticipations réalisées permettent d'interroger les « conditions de possibilité des solutions (nécessités) » (Orange, 2006, p.78).

Ce travail est censé éviter une posture qui consisterait à valoriser celui qui « avait raison » ou à corriger (et décevoir) l'élève qui « avait tort ». L'effet de l'anticipation ne se joue pas pour nous en termes de « avoir juste/avoir faux », mais poursuit un objectif autrement exigeant : une anticipation qui est en cohérence avec données et conditions du texte peut différer de la solution choisie par l'auteur. L'anticipation étant une stratégie qu'un lecteur expert peut mettre en œuvre, elle relève d'un apprentissage à part entière que nous voulons mettre en avant plus que le jeu de « devinette » souvent pratiqué dans les classes quand l'intérêt de l'anticipation n'est pas véritablement perçu par l'enseignant. Le devancement, la réfutation ou l'accomplissement des attentes du public lecteur sont autant de critères de la valeur esthétique de l'œuvre.

Dans le premier positionnement individuel d'anticipation que l'enseignante a proposé à ses élèves, certaines élèves rédigent un épisode sans tenir compte des données importantes de l'incipit, ils sont hors du texte : « *Zoé, Aristote, Napoléon descende du mur prennent une voiture, il vont jusqu'à Paris, il rencontre un pigeon qui leur montre sont maître.* » « *Je croi qu'il vont descendre du mur, pour ne plus avoir de soleil et pour vivre dans la nature, et encor pour vivre normalement. Il vont chérché du vent et de la... puis le canar qui leur a adrésé la parol les revoi dans la forêt tropicale à suivre !* »

C'est pourquoi, dans ces pauses de régulation consacrées à l'anticipation de la suite du récit, le maître est souvent amené à demander aux élèves d'expliquer les raisons pour lesquelles ils font telle ou telle anticipation afin de « développer l'autocorrection de la pensée » comme c'est le cas dans le processus scientifique. Ce processus est néanmoins entravé par un phénomène psychologique bien connu : « ne rechercher que les éléments qui confirment l'hypothèse posée et rejeter l'information qui ne confirme pas cette hypothèse » (Giasson). Pour contrer cette tendance, il faut donc apprendre aux élèves que rejeter une hypothèse refusée par le texte est un processus logique et fréquent dans l'activité de lecture. De même, une hypothèse n'est pas forcément confirmée même si les autres ont été rejetées. Les anticipations font partie des processus d'élaboration utilisés par les lecteurs experts : elles augmentent la motivation et l'engagement du lecteur face au texte, améliorant par ce fait même sa compréhension.

D'autres élèves proposent une suite qui contient une idée de « punition ». On peut se demander si leurs représentations sont dues à des expériences de genre, comme par exemple des actes punis dans des contes traditionnels : « *Zoé, Aristote et Napoléon vont demender aux oiseaux ce qu'ils doivent faire à présent, les oiseaux ne voulure pas repondre parce que avan il n'avai pas suivi leur instruqtion.* »

Quelques élèves ont l'intuition que la « solution » passe peut-être par l'accès à une forme de modernisme. Le terme de gratte-ciel du début de texte et l'évocation de la « Cité lointaine » ont pu les inspirer pour qu'ils envisagent cette solution d'un départ vers la ville. « *Zoé, Aristote et napoléon vont partir de leur mur, car il fait trop chaud et il non pas de nourriture comme il non plus d'eau il vont aller dans la ville pour en trouver.* » « *Ils vonv sannaler tré loin de leur mure. Poure savoir ce qui se passe avec le vent, la pluie. Et ils vons dabore comencer par la ville. La ou ils trouve que l'eaux est gasprier la ba. Par eux les humain avec les raubiner, les douche.* »

Sur la base de ces positionnements individuels, il devient alors possible pour l'enseignant d'organiser le débat qui aura pour objet de confronter les différentes solutions, de valider leur cohérence et d'ouvrir vers la suite de la lecture de l'œuvre grâce à la construction collective d'un horizon d'attente. Le travail essentiel sur la cohérence avec les données qui précèdent peut avoir un effet sur le plan du développement des compétences du lecteur. L'élève qui apprend à s'inscrire dans une véritable posture d'anticipation prend conscience de la structure du texte et peu à peu apprend à délimiter le champ des possibles.

3. Une des finalités du parcours de lecture : évaluer et valoriser la place du lecteur singulier

Notre modélisation du *Parcours Problema Littérature* emprunte à Jorro (1999, p.75) une conception de l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation non plus centrée sur le maître (comme cela peut être le cas du questionnaire de lecture où l'élève ne fait figure que de « répondeur », de répétiteur d'un sens préexistant dans la « tête » de l'enseignant) mais centrée sur l'élève.

Le parcours de lecture est en effet pensé comme « un continuum » (p.67) qui donne du temps à l'élève pour comprendre-interpréter de manière singulière l'œuvre étudiée et du temps au maître pour comprendre « *le cheminement interprétatif* » de l'élève, non pas en se focalisant sur « l'écart à la norme » mais en accueillant « *les processus interprétatifs des lecteurs et donc les inévitables déplacements d'une pensée buissonnière qui agence autrement les significations, qui les extériorise à sa manière* » (p.115).

Revenons sur le premier point évoqué par Jorro : permettre à l'élève de se construire une posture de lecteur singulier. Les pauses de régulation du parcours partent en effet d'un « *auto-positionnement* » de l'élève car toute « *compréhension de texte et l'évaluation présupposent un lecteur autopositionnel* » (p.66). Il s'agit de donner la possibilité à l'élève d'être un lecteur ordinaire, singulier, en faisant part de ses connaissances personnelles, en explicitant son attitude devant le texte, ce qui implique alors la mise en relief au sein même du parcours de lecture de son projet de compréhension par une trace écrite qui sera valorisée à la fois par l'attention que le maître y porte et le crédit que les pairs lui accordent lors des moments de débats.

L'autoévaluation se caractérise également, selon Jorro, par sa dimension processuelle, laquelle réside dans les régulations successives auxquelles procède le lecteur afin d'élaborer son interprétation du texte. Ainsi les pauses de régulation dans un parcours de lecture permettent que les « *pratiques évaluatives spontanées* » (croyances, jugements affectifs, fictions) qui rythment la vie mentale de chacun soient remaniées en « *pratiques évaluatives réfléchies* ». Dès lors, le jeune lecteur ne s'enferme pas dans une conduite rigide mais change de posture, régule ses actions et s'approprie le texte.

Dans le débat interprétatif final de notre séquence, un élève questionne le procédé d'écriture. Il est troublé par la co-présence de personnages animaux et d'un humain dans l'illustration qui ne jouera aucun rôle dans le récit. Pour cet élève, il est inconcevable que trois petits animaux puissent vivre une telle aventure. Son « modèle du monde » ne semble pas admettre ce qui fait pour un autre élève justement la spécificité du récit littéraire :

Dorian : C'est quand même dommage que les animaux puissent conduire une voiture et construire la maison, alors qu'ils ont croisé un humain dans une page et puis que l'humain... il n'y a pas tous les humains qui sont capables de faire ça, les animaux, ils parlent, et tout ... alors que... en général... quand il y a ça, on ne met pas des humains dans l'histoire

El. : mais en même temps...

El. : c'est une histoire, on peut tout mettre dans une histoire

Ens. : attends, il prend la parole, tu parleras après

Dorian : ... des animaux qui parlent avec des humains...

Ens. : mais si !

El. : Dans une histoire, on peut tout faire

Ens. : Dans une histoire, on peut tout faire, oui

El. : et puis... Aussi, quand ils se sont fait engager dans l'usine, ils ont quand même un petit peu appris à bricoler aussi

Paul : On ne va pas faire... on va pas faire une histoire comme ça, qui était racontée, filmée, comme ça, il faut de l'imagination quand même

El. : attends, je ne comprends pas, excuse-moi

Paul : si on faisait tout réel, comme dit Dorian ; eh bien, ça ne ferait pas une histoire normale, ça serait une histoire qui a été filmée

Il nous a même été possible dans la suite des échanges de voir que Dorian « s'empêchait » l'accès à la question figurée du texte par l'incompréhension de la narration. Au contraire, pour Paul, toujours dans l'exemple ci-dessus, l'idée que la mise en récit demande un effort de création artistique est source d'une ouverture de son monde de lecteur. Il se laisse prendre au jeu du texte et accepte l'impact du monde du texte sur son monde de lecteur.

La réception d'un texte est avant tout dé-ception des connaissances du lecteur singulier ; la compréhension nécessite une dé-préhension de ses propres « *instances évaluatives* ». Les pauses de régulation comme moments de révision et de remise en question des données et conditions viennent nourrir un modèle que nous qualifierons de dispositif didactique de « *distanciation* » (Fabre, 1989, p.190). Il s'agit pour le jeune lecteur d'« évaluer » son modèle du monde en le confrontant au monde du texte. Un parcours de lecture est donc un « *renoncement à soi* » (Fabre, 1989, p.222), une « *véritable discipline de la lecture* » comme « *pendant cathartique à l'esprit scientifique* », qui opère un renversement par rapport à la lecture ordinaire.

En guise de conclusion : Parcours Problema Littérature et lecteurs co-positionnels

Si la compétence ultime en matière de compréhension-interprétation consiste en la capacité à prendre soi-même conscience de sa perte de compréhension (Giasson souligne que ce sont les processus métacognitifs qui viennent chapeauter la compréhension), il semble bien difficile pour un jeune lecteur d'être en mesure d'exercer de manière totalement autonome cette auto-vigilance. Sève (1998) explique ainsi que le savoir-lire est certes un savoir qui nécessite une interaction d'habiletés et de stratégies de régulation complexes mais c'est un savoir « invisible » pour le jeune lecteur. Contrairement à l'apprentissage de la marche par exemple qui est une donnée observable (le petit d'homme peut observer et imiter la manière dont s'y prennent les experts de son entourage), l'élève ne peut pas prendre de repères sur une compréhension qui serait observable. Selon Sève, l'élève n'est donc pas en mesure de produire seul un retour métacognitif sur sa compréhension car il n'a pas encore de « passé » de lecteur. La question « as-tu compris ? » n'a aucune efficacité. L'évaluation de la compréhension doit par conséquent être mise en œuvre par un adulte puisque l'autonomie de l'enfant est impossible dans ce domaine. Sève distingue alors trois modèles d'évaluation de la compréhension que nous résumerons de la manière suivante :

- une évaluation « *fonctionnaliste* » : ce sont la recette de cuisine ou la notice que l'on demande aux élèves de lire et d'« exécuter » ; la lecture se traduit alors par un résultat « observable » ;
- une évaluation « *magistrale* » : la compréhension est validée par l'expertise du maître ;
- une évaluation « *collégiale* » : le débat interprétatif entre pairs mène à une prise d'indices donnant lieu à une co-enquête grâce à des retours au texte ; les arguments de chacun sont discutés.

L'assimilation que Jorro effectue entre « *autoévaluation* » et « *appropriation réfléchie du texte* » nous semble alors particulièrement intéressante pour dépasser les difficultés que soulève Sève. Même si l'autoévaluation de sa compréhension est de fait impossible à mettre en œuvre pour un élève, elle peut néanmoins rester de droit un principe régulateur des pratiques pédagogiques qui permettent à l'élève une « *appropriation réfléchie du texte* », c'est-à-dire un « *autopositionnement* » qui sera éprouvé et approuvé dans l'interaction entre pairs. Ainsi l'évaluation collégiale serait le produit d'une extériorisation de l'autoévaluation. Aussi les pauses de régulation que notre parcours de lecture modélise sont-elles envisagées comme des « *communautés de recherche* » (Jorro, 1999, p.115 et suivantes) où se construit une posture de lecteur que nous pourrions qualifier de *co-positionnelle* : « *Une telle conception permet d'entrevoir le déploiement d'une didactique de la lecture interprétative, où les lecteurs fassent part de leur interprétation du texte avant que le sens attendu ne leur soit imposé de façon magistrale. Une telle démarche didactique suppose également l'accueil de l'hétérogénéité*

interprétative comme possibilité de confrontation des manières de comprendre un texte » (Jorro, 1999, p.78).

Avancer l'idée d'une dimension processuelle de l'évaluation, c'est alors, poursuit Jorro, réfuter un statut d'assertivité aux savoirs pour reconnaître diverses influences contradictoires qui interagissent dans le processus de compréhension-interprétation : notre modélisation du parcours se greffe ainsi sur la perspective d'une autonomie du sujet lecteur qui consiste pour l'enseignant à mettre en valeur les interprétations des lecteurs avant de faire valoir sa propre lecture du texte.

Le parcours de lecture invite donc le maître à interroger son rapport à l'évaluation : notre modélisation, en prenant appui sur les travaux de Jorro (2000, p.51 et suivantes), implique en effet un style évaluatif porté par un « *imaginaire de la construction et de la compréhension* », qui a pris le pas sur « *l'imaginaire de la maîtrise et de la performance* ». Avec ce dernier, seul le résultat de l'action entreprise compte vraiment, seule la réponse est la valeur de référence. L'évaluation est alors conçue comme mesure ponctuelle de la réussite et de l'échec. « *L'imaginaire de la construction et de la compréhension* » vise au contraire les processus d'appropriation du savoir. Car, sans démarche active de l'élève, le savoir reste du domaine de l'information. La verbalisation par l'élève de ce qu'il fait, de ce qu'il comprend, apparaît alors comme un processus central d'une évaluation conçue comme collégiale ou comme « *appropriation réfléchie des savoirs* ». Si l'apprenant est reconnu dans sa singularité (ses connaissances antérieures sont en effet reconnues par le maître), l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation sera aussi opportunité de confrontation avec des objets de savoir nouveaux.

Bibliographie

ECALLE J. & MAGNAN A. (2002), *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, Armand Colin.

FABRE M. (1989), *L'enfant et les fables*, Paris, Presses Universitaires de France.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, volume XLII, n°3, p.111-129.

FAYOL M. (2000), « La lecture au cycle 3 : difficultés, prévention et remédiations », *L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- actes du séminaire national* (Paris ; 9 et 10 octobre 2000), www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/PPRE/donnees/.../actelecture_fayol.pdf, consulté le 28.06.2013.

GIASSON J. (1996), *La compréhension en lecture*, Paris, De Boeck.

GROSSMANN F. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/grossmann.pdf, consulté le 28.06.2013.

JORRO A. (1999), *Le lecteur interprète*, Paris, Presses Universitaires de France.

JORRO A. (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck.

KERVYN B. (2011), « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français », *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.221-245.

MEYER M. (2001), *Langage et littérature. Essai sur le sens*, Paris, Presses Universitaires de France.

MUSQUER A. & FABRE M. (2010), « Le modèle des inducteurs de problématisation. État des lieux et pistes de recherche », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*, <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-f/le-modele-des-inducteurs-de-problematization/Le%20modele%20des%20inducteurs.pdf>, consulté le 28.06.2013.

ORANGE C. (2006), « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences », *Situations de formation et problématisation*, M. Fabre & E. Vellas (dir.), Paris, De Boeck, p.75-90.

SEVE P. (1998), « Compréhension et interprétation au cycle III », *Lire des textes littéraires au cycle 3*, (Clermont-Ferrand, 22-26 septembre 1997), Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.

SIMON F. (2007), « Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves lors d'une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire », *Repères*, volume XXXVI, p.77-99.

SIMON F. (2007), « La découverte d'un texte au cours préparatoire : une gestion de contraintes dans un système tensionnel – Pour progresser dans la compréhension des pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture au cours préparatoire », *Recherches en éducation*, n°3, p.139-162.

SIMON F. & SCHMEHL-POSTAI A. (2010), « Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CE1 : les savoirs théoriques et les savoirs d'action dans la mise en œuvre d'activités d'écriture », *Repères*, volume XLII, p.167-93.

TAUVERON C. (2003), « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/tauveron.pdf, consulté le 28.06.2013.