

Apprendre à comprendre et interpréter des textes littéraires

*Inspection de l'Éducation Nationale
Circonscription de Meaux nord*

Sandrine Caillis, Fabienne Dachet, Sandrine Delajouaillerie

Formatrices 77

12 - 2011

SOMMAIRE

- Les enjeux de la formation P 3 à 5
- Pourquoi enseigner la littérature à l'école ? P 6 à 9
- Les spécificités des textes littéraires..... P 10 à 12
- Comprendre côté élèves : les représentations... P 13 à 14
- Comprendre un texte littéraire P 15 à 17
- Apprendre à comprendre : pratiques pédagogiques P 18 à 27
- Conclusion P 28 à 29

Les enjeux de la formation

- *La compréhension n'est pas une activité spécifiquement liée à l'écrit, c'est une activité mentale de construction de sens qui touche tous les domaines et tous les langages.*

Avant les programmes 2002 et le plan de prévention de l'illettrisme, le domaine littéraire était traditionnellement réservé au second degré. Apprendre à lire à l'école primaire se résumait surtout à l'apprentissage du code et la familiarisation des élèves avec quelques œuvres du patrimoine littéraire, le plus souvent abordées sous la forme d'extraits.

Or les équipes de recherche en didactique, ont mis en évidence depuis plusieurs années, la nécessité d'initier les élèves à la lecture littéraire dès l'école maternelle.

Ils fondent leurs conclusions sur plusieurs enquêtes nationales et internationales.

Parmi celles-ci, les études PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) 2006, qui font état de mauvaises performances en lecture pour les enfants français à la fin de leur 4^{ième} année de scolarité élémentaire (CM1). Les résultats des élèves français se situent en dessous de la moyenne européenne. **« C'est notamment sur les capacités à inférer et à interpréter des textes narratifs que les scores sont assez inquiétants. Il s'avère que s'ils ont des scores corrects lorsqu'il s'agit de répondre à des QCM, nos élèves s'abstiennent plus de répondre que ceux des autres pays lorsqu'il faut rédiger les réponses. Ils rencontrent en outre des difficultés à effectuer des transferts de connaissances. »**

Les résultats sont en légère régression depuis 2001 et ils se doublent d'un **« creusement des inégalités et d'une augmentation des écarts de performances entre élèves. La France est un des pays de l'UE où l'origine socio-économique a le plus d'impact sur les résultats des enfants. »**

Ces conclusions sont confortées par les résultats aux évaluations PISA 2010 qui mesurent et comparent la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique des élèves âgés de 15 ans.

Les évaluations nationales CE1 et CM2 nous conduisent au même constat.

Les raisons invoquées par les chercheurs sont de plusieurs ordres :

- Celles qui sont le plus souvent avancées stigmatisent **la construction de l'apprentissage de la compréhension**. R Goigoux et Sylvie Cèbe mettent l'accent sur un déficit dans ce domaine. Selon eux, **on consacre plus de temps à évaluer les compétences liées à compréhension qu'à enseigner ces mêmes compétences**.

Ce constat est corroboré par J Giasson. Elle cite notamment des enquêtes destinées à quantifier les stratégies utilisées lors de séances consacrées à l'enseignement de la lecture. Ces enquêtes montrent que **les phases d'apprentissage effectives occupent moins de 1% d'une leçon de lecture**. Le reste du temps est consacré principalement à donner des consignes et à évaluer les élèves par des questions sur le texte puis à valider ou non les réponses.

- **Des conceptions anciennes de la compréhension perdurent et font obstacle aux apprentissages.**

Selon J Giasson la compréhension était souvent décrite comme « un ensemble de sous-habiletés à enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique (décoder, trouver des actions...) ».

La conception de transposition d'autre part, laissait croire que le sens se trouvait dans le texte et qu'il suffisait au lecteur de le « pêcher »

- Une autre raison tient aux **représentations** que l'on se fait souvent de **l'apprentissage de la lecture**.

L'acquisition du décodage est mise au centre des préoccupations des enseignants. Beaucoup le considèrent comme un pré-requis à l'apprentissage de la compréhension. Or, **si un bon compreneur est souvent un bon décodeur, un bon décodeur peut être un faible compreneur.**

Catherine Tauveron, elle, pointe **des pratiques pédagogiques couramment appliquées :**

C2 : Apprendre à lire littéralement

C3 : Faire des inférences simples

Collège, lycée : Entrer dans la littérature et l'interprétation de textes.

« **On demande aux élèves un saut qualitatif que la plupart ne peut pas franchir au sortir de l'école élémentaire si rien n'a été tenté avant.** »

Comprendre n'est pas un processus automatisé qui surgit dès que l'on est capable de déchiffrer des mots ou des phrases.

C'est un processus complexe qui nécessite la participation active du lecteur et qui doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique et ce, dès l'école maternelle.

1. La littérature dans les programmes 2008

- *La littérature dans les programmes 2008, se trouve à la croisée de la maîtrise de la langue et de la culture humaniste. Le texte littéraire est donc porteur d'une dimension artistique et créative qui nécessite un apprentissage particulier.*

« Les programmes font une place importante à la littérature : littérature de jeunesse, poésie, contes... La lecture d'œuvres patrimoniales et contemporaines appropriées à l'âge des élèves leur permet de se constituer une première culture littéraire partagée. Elle contribue à l'acquisition de la maîtrise de la langue »

Programmes 2008

« Il s'agit de la littérature adressée aux enfants ou que les jeunes lecteurs ont reconnue pour leur. »

« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte simplement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus les mêmes expériences de la langue. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. »

Les textes littéraires recouvrent les œuvres traditionnelles du patrimoine et la littérature de jeunesse plus contemporaine.

«Une culture littéraire à l'école » réactualisé en mars 2008

Pour guider le choix des enseignants, des listes de références d'œuvres littéraires ont été éditées sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>

2. Pourquoi enseigner la littérature à l'école ?

- **Acquérir des compétences fondamentales, gages d'égalité des chances.**
- « Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française. »

Programmes 2008

- **« Construire l'être culturel pour l'insérer dans le monde. »**
- « L'une des missions fondamentales de l'école est de permettre à l'enfant de s'approprier la culture, comme mode de pensée[...]Les œuvres littéraires constituent une partie importante de notre patrimoine artistique et culturel parce qu'elles s'appuient sur les mythes fondateurs de notre civilisation.[...] Donner à tous une première culture littéraire est une véritable mission éducative qui favorise la construction d'un être, produit d'une histoire personnelle, mais qui prend progressivement conscience de son appartenance communautaire. »

Quelle place pour la littérature à l'école ? Agnès Perrin. Retz

Dimensions : sociale, culturelle et affective de la lecture littéraire.

Développer le langage oral.

- Favoriser les échanges de points de vue, de connaissances et d'expériences.
- Exprimer des impressions et des émotions
- S'interroger sur le monde.
- Elaborer des jugements, remettre en cause des préjugés.

« A l'école primaire, il ne s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation à la lecture littéraire qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques.[...]une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire. **Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, à fortiori au C3.**

« L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. **Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés.**[...] L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde.

Cette curiosité là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. »

Une culture littéraire à l'école » réactualisé en mars 2008

- **Stimuler la sensibilité et l'imagination.**

- **Donner du sens à l'acte de lire.**

« L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. »

« Le domaine de la compréhension tend à être moins travaillé au CP par l'accentuation du travail sur l'identification des mots. **L'étude des textes littéraires est pourtant au cœur de l'apprentissage de la lecture. De surcroît, ce travail sur des albums, parallèlement au manuel, est indispensable pour donner un sens à l'acte de lire dès le plus jeune âge.**

Cette acculturation nécessite de travailler à partir d'un ensemble de références communes de contes patrimoniaux et de leurs variantes, d'histoires littéraires. »

Programmes 2008

3. Les spécificités des textes littéraires

- **Contrairement aux textes documentaires, explicatifs, injonctifs ou aux formulaires, le texte littéraire n'est pas porteur d'un seul sens voulu par l'auteur.**

« Le monde que produit un texte littéraire est un monde incomplet. C'est le propre même de la fiction. De fait le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime. Il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité du lecteur. Chaque lecteur referme ce monde de manière différente de son voisin. »

Catherine Tauveron. Comprendre le murmure des textes . Congrès de l'ANCP Blois mai 99

« Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). »

Une culture littéraire à l'école, mars 2008.

- Le texte littéraire (...) organise la confusion. [Il] construit délibérément des zones d'incompréhension ou de compréhension plurielle et de ce fait oblige le lecteur au défrichage puis au déchiffrement (**plusieurs interprétations sont possibles, plusieurs niveaux d'interprétations sont possibles**) tout en lui laissant le soin d'organiser son parcours.

C. Tauveron, Lire la littérature à l'école

- Catherine Tauveron définit deux grandes familles de textes littéraires :
 - Les textes résistants (ou réticents) : ce sont les textes qui en disent moins qu'ils ne devraient, qui se dérobent.
 - Les textes proliférants : ce sont les textes bavards, qui en disent plus qu'ils ne devraient, qui jouent sur la polysémie et la polyphonie.

- **La lecture de texte littéraire n'est pas une lecture uniquement référentielle :**

« Le texte littéraire est plein de béances, un gruyère où tout ce qui est intéressant se trouve dans les trous. Il faut faire glisser les pièces du texte de multiples façons comme dans un mécano. »

Umberto Eco, cité par C. Tauveron parle des inférences particulières qu'entraîne le texte littéraire. Il les définit comme des abductions. Face à un fait du texte, les inférences encyclopédiques ne suffisent pas. Le texte littéraire appelle en même temps des règles en « Si... alors ça, ça, et peut-être ça... ». Le plaisir particulier provient alors de l'indécidabilité.

4 : Comprendre côté élèves : les représentations.

Gérard Chauveau [...] montre surtout que **le problème réside dans le rapport que l'enfant entretient avec la lecture.**

... Les lecteurs fragiles décrivent leur manière de lire comme un ensemble de techniques mises en œuvre pour décoder le texte.

« Savoir lire c'est savoir lire à haute voix » « trouver des mots » « répondre à des questions ». D'autre part il constate que leurs difficultés essentielles sont centrées sur une conception utilitaire de la lecture. Il y a peu de références au texte ou à la compréhension ou au plaisir de lire. Toute la discipline « Français » est majoritairement décrite comme une juxtaposition de tâches sur le mot ou sur la phrase ».

... L'enfant apprenti lecteur doit aussi comprendre que la lecture est un acte gratuit qui peut ne servir qu'à soi-même »

d'après Agnès Perrin « Quelle place pour la littérature à l'école » Retz

« **Les élèves en difficulté de lecture que l'on retrouve dans les SEGPA, croient que pour comprendre un texte, il suffit d'identifier et de retenir chacun de ses mots et que, de la somme de ces mots va jaillir du sens sans autre procédure, c'est-à-dire sans autre activité de leur part.** »

R Goigoux cité par C Tauveron dans Lire la littérature à l'école, GS CM.

« On observe que les faibles lecteurs sont malhabiles : **ils ont acquis peu de stratégies et, même quand ils en disposent, ils ignorent quand et comment et pourquoi les utiliser...** Ils ignorent qu'il est nécessaire d'élaborer des représentations intermédiaires (et provisoires) au fur et à mesure de l'avancée dans le texte et qu'ils doivent chercher à construire les relations logiques pour suppléer au non-dit su texte... En résumé, les faibles lecteurs se méprennent gravement sur la nature de l'activité intellectuelle qu'ils doivent mettre en œuvre pour comprendre le texte ».

S Cèbe et R Goigoux « Apprendre à comprendre des textes écrits » n° 422 Cahiers pédagogiques

5. Comprendre un texte littéraire.

- **Construire des images mentales:**

« Nous définissons la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. »

Cèbe, Thomaz et et Goigoux, dans Enseigner la compréhension

- **Entrer dans une dynamique cognitive :**

« La compréhension n'est pas à envisager comme un état figé (ce qui est compris) mais comme **une tâche dynamique** (ce qui est mis en œuvre pour comprendre). Elle se définit comme **un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé.**

Selon le modèle de Kintsch et VanDijk , il y a coexistence de deux mécanismes dans les activités de compréhension :

- Le traitement microstructurel: le lecteur segmente le texte (identification des mots, mise en relation des groupes, lien entre prédicat et argument...)
- Le traitement macrostructurel : le lecteur se représente la situation (reconnaissance des structures narratives, hiérarchisation des informations...) «

Michel Fayol dans Aider les élèves à comprendre.

La compréhension d'un texte ne se restreint pas à faire entrer un texte dans sa tête, mais consiste à **faire émerger une représentation mentale** dont l'existence est au-delà de la surface du texte. Trois grands facteurs favorisent la compréhension en lecture:

- **Des connaissances linguistiques et textuelles** (lexique, syntaxe, modes d'énonciation, types de textes...)
- **Des connaissances sur le texte**
- **Des connaissances stratégiques**

D'après A. Ouzoulias, Favoriser la réussite en lecture: les MACLE

D'après J. Giasson dans La compréhension en lecture, l'élève doit travailler quatre niveaux pour construire le sens d'un texte :

- Le niveau littéral (informations explicites du texte)
- Le niveau inférentiel (informations implicites déduites)
- Le niveau critique (jugement porté sur le texte par rapport aux connaissances et/ou à la culture)
- Le niveau créatif (appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture à sa vie personnelle et réciproquement)

Ces quatre niveaux s'entremêlent et se travaillent en même temps.

- **Trois paramètres à prendre en considération : le lecteur, le texte, et le contexte.**
- « ... **La compréhension en lecture résulte de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte.** Pour favoriser la compréhension chez les élèves, il faut tout d'abord s'assurer que les trois variables sont adéquatement agencées. Le lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte ? Le texte présenté est-il adapté au niveau d'habileté du lecteur ? Le contexte psychologique, social ou physique favorise-t-il la compréhension du texte ? Une réponse affirmative à ces questions est la condition préalable à l'enseignement de la compréhension. »

Jocelyne Giasson *La compréhension en lecture* De Boeck

6. Apprendre à comprendre : Pratiques pédagogiques

- **Distinguer décoder et comprendre.**

« Certes, l'automatisation du décodage... est décrite comme une condition nécessaire à la maîtrise du lire. Néanmoins le postulat qui affirme qu'un bon lecteur est obligatoirement un bon décodeur ne s'inverse pas. Il y a d'excellents décodeurs qui n'accèdent pas au sens des textes.

Agnès Perrin « Quelle place pour la littérature à l'école » Retz

- **Distinguer apprentissage du code et apprentissage de la compréhension. Adapter les supports écrits aux objectifs visés.**

« Bien souvent, l'apprentissage de la lecture tente vainement de concilier l'inconciliable : faire comprendre comment fonctionne le code écrit par la découverte du principe alphabétique et en même temps, sur les mêmes supports, faire découvrir les finalités et les enjeux de la lecture. Or chacun de ces deux objectifs complémentaires exige que l'on s'appuie sur des supports écrits de dimension et de nature très différentes.

La découverte du principe alphabétique exige en effet la manipulation de segments courts et soigneusement choisis pour une démonstration précise, alors que la mise en évidence de la diversité des écrits et de leurs finalités individuelles et sociales demande des écrits riches, authentiques et socialement significatifs.

En tentant de faire comprendre, à partir d'un même support écrit, comment « marche » le code et à quoi sert sa mise en œuvre, on risque d'appauvrir, voire de pervertir l'une et l'autre des deux démarches : des textes trop brefs, limpides, sans aucune ambition sémantique et sans aucune signification sociale ne pourront révéler à un élève ce que c'est que lire ; des textes riches, variés, porteurs de sens, se prêteront mal à la mise en évidence des lettres et groupes de lettres de l'écrit aux sons de l'oral. Or il n'est pas question de négliger l'un ou l'autre de ces deux objectifs.[...]

Il paraît donc judicieux que durant les premiers mois de l'apprentissage, ces deux objectifs soient clairement distingués afin d'être poursuivis chacun avec une égale rigueur. Il conviendrait à cet effet que les supports écrits soient différenciés de façon pertinente, que les deux démarches pédagogiques soient respectivement définies en fonction de l'un ou de l'autre de ces deux objectifs. »

Alain Bentolila. « Apprentissage » Lire les textes TFL.

- **L'obstacle du vocabulaire : enseigner des stratégies de prise de sens, le rôle du contexte.**

« **Contrairement aux idées reçues, le vocabulaire ne constitue pas l'obstacle majeur à la compréhension.** Plus exactement, un mot ne prenant son ou ses sens qu'en contexte, **il faut bien souvent d'abord avoir compris le contexte et parfois le texte pour pouvoir expliquer le mot et non d'abord expliquer le mot avant de comprendre le texte.** Savoir lire, c'est précisément savoir ne pas s'arrêter, voire se bloquer (attitude observée chez certains élèves en difficulté, et bien souvent créée par le mode d'enseignement), ne pas interrompre son travail d'intellection pour un réglage local, mais aller plus loin pour tenter d'en savoir plus. En conséquence le rituel du questionnement préalable : « Y a-t-il des mots que vous n'avez pas compris ? » tout comme le glossaire en marge du texte dans les manuels, est une forme de placebo. Pire, sans doute, il pousse les élèves à se conduire en assistés de la compréhension, attendant passivement qu'on veuille bien à leur place lever la difficulté.

[...] Fondée donc sur une conception additive de la compréhension, la chasse aux mots « difficiles » ignore en outre deux faits : les intentions esthétiques de l'auteur et l'interaction du texte et du lecteur. »

Catherine Tauveron. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM.* Hatier

- **Importance du langage oral. Alternier lectures et discussions : reformuler, vérifier, réajuster les représentations, anticiper.**

« **C'est dans le rythme s'instaurant 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, 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. »

- **Privilégier les interactions :**

« Il a été démontré qu'un élève qui lit un texte à voix haute devant un groupe a beaucoup moins de chances de bien comprendre ce texte que s'il en fait une lecture silencieuse (Holmes 1985). On a également constaté que **des élèves qui travaillaient de concert** pour améliorer leur compréhension d'un texte **retenaient plus d'informations que ceux qui travaillaient seuls leur texte** (Dansereau 1987). »

Jocelyne Giasson *La compréhension en lecture* De Boeck

« La classe de lecture [littéraire] devient un lieu où « l'on objective dans le langage ce qu'on a pensé », où « l'on se penche sur ce que l'on a produit pour le considérer sous un jour nouveau », un lieu de négociation de sens, un lieu d'écoute de soi et de l'autre, un lieu de tolérance mais aussi d'esprit critique toujours en éveil: un lieu d'intersubjectivité. »

C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école*

- **Accroître les connaissances des élèves, leur apprendre à les transférer.**

« Les études ont montré qu'avoir des connaissances antérieures sur un thème, avait un impact positif sur le traitement de l'information (augmentation de la vitesse de lecture, accès au sens facilité, meilleure mémorisation, etc) »

M Fayol, D Gaonac'h « *aider les élèves à comprendre - du texte au multimédia* »

- **Sans un travail préalable sur le sens, la lecture à haute voix d'un texte par les élèves, ne permet ni de vérifier la compréhension ni d'aider à comprendre un texte.**

« Il convient de faire de sa découverte (=la découverte du texte), un travail collectif structuré, fruit d'une réflexion commune. **Il appartient au maître de préparer avec soin ce cheminement dans l'œuvre en prenant garde à réserver à sa propre lecture à haute voix les passages clés et les passages complexes. [...] Une lecture à haute voix est un acte difficile, même pour un adulte lecteur expert.** Elle suppose de sa part un entraînement régulier (pose de la voix, rythme de lecture, jeux des intonations) et une préparation approfondie. **La lecture à haute voix implique une appropriation précise du texte (et donc un travail d'explication préalable qui fait partie de la préparation)** qui débouche sur des choix d'interprétation. »

Une culture littéraire à l'école. Mars 2008

Construire et expliciter des stratégies :

•Pour rendre les élèves autonomes :

« Dans la plupart des classes que nous observons, les enseignants conduisent très habilement les temps de découverte pour aider les élèves à comprendre les textes qu'ils leur soumettent. Ils accompagnent les élèves dans leur lecture, ils anticipent les difficultés en abordant le texte progressivement, ils reformulent les situations antérieures, expliquent le vocabulaire, les enjeux, les liens logiques et posent des questions pour faciliter le traitement de l'implicite. Si ce type de pratiques aide sans conteste les élèves à comprendre chacun des textes proposés et à acquérir des connaissances sur le monde, il ne les aide pas à mieux *apprendre à comprendre* puisque l'essentiel de l'activité est prise en charge par l'enseignant et fait rarement l'objet d'une explicitation portant sur les stratégies. Aussi quand les élèves se retrouvent seuls et qu'ils n'ont plus le guidage du maître, ils ne comprennent pas mieux les textes nouveaux, ne maîtrisant toujours pas les stratégies qui sous-tendent la compréhension. »

S.Cèbe et R. Goigoux , Apprendre à comprendre des textes écrits – dans Cahier pédagogique n°422

•Pour traiter les spécificités du texte littéraire, créer un horizon d'attente.

« Il faut dire aux élèves : Ce texte nécessite que vous ne soyez pas passif, il va vous inviter à jouer au chat et à la souris. Vous devrez être en état d'alerte, le texte va essayer de vous piéger, le texte est incomplet, il a besoin de vous . »

C. Tauveron, Apprendre à entendre le murmure des textes...

• **Recourir aux écrits de travail.**

Les écrits de travail sont des écrits transitoires et éphémères, destinés à élaborer la construction du sens d'un texte , à faire émerger des questions et des points de vue.

Quels types d'écrits ?

- Des écrits pour recueillir les premières impressions de lecture qui permettront la mise à jour d'erreurs de compréhension.
- Des écrits pour provoquer des interprétations divergentes sur des passages problématiques : faire repérer et identifier le problème de compréhension posé par un texte.
- Pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leurs lectures : interrogations, questions pour guider une relecture nécessaire.
- Pour formuler des hypothèses sur la suite quand il y a dévoilement progressif du texte.
- Pour résumer
- Pour faire s'exprimer le souvenir de lectures : (personnages, atmosphères, lieux...)
- Pour rendre les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture : fixer par écrit une première formulation de l'histoire, puis reformulations successives au fur et à mesure de la découverte du texte.
- Pour affiner l'interprétation initiale sous forme de schémas.

D'après une conférence de Catherine Tauveron sur l'interprétation des textes littéraires.

- Favoriser les mises en réseau littéraires

« Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures. Tel ouvrage contemporain en appelle à telle œuvre patrimoniale ou classique, telle œuvre classique trouve des échos dans la production actuelle. **Ainsi s'établissent des résonances, des liens propices à des mises en réseaux, à la constitution de constellations...**[...] Ces réseaux sont organisés pour explorer un genre, pour apprécier les divers traitements d'un personnage, d'un motif, pour élucider une procédure narrative, l'usage du temps et des lieux, pour estimer la place d'une œuvre dans la production d'un auteur ou dans une collection. »

«Une culture littéraire à l'école » réactualisé en mars 2008

- Favoriser l'interaction lecture/écriture.

« le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. **Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures.** Il est certainement utile d'explicitier et de montrer comment, y compris dans la littérature, tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau des lectures antérieures.[...]Le retour à la lecture permet de comprendre comment fonctionnent les textes[...] On peut découvrir la variété des procédures de désignation, la distribution des personnages principaux et secondaires. Les élèves peuvent observer la manière dont le texte ou l'image les révèlent ou les masquent, jouent sur leurs ambiguïtés [...]

«Une culture littéraire à l'école » réactualisé en mars 2008

• Les questions de lecture :

« Le questionnement n'a qu'une fonction d'évaluation de la compréhension littérale du texte et non pas une fonction d'activation de l'interprétation. (...) Chaque album, chaque texte met en jeu un problème singulier, cela nécessite un dispositif propre à chaque lecture en ayant toujours le souci de provoquer l'effervescence. (...) Le questionnement n'est pas à rejeter à condition qu'il soit mou et rusé, qu'il fasse jaillir des questions qui peuvent rester sans réponse, et non pas des réponses attendues. Finalement un questionnement est réussi si aucun consensus n'est atteint ! »

C.Tauveron, Apprendre à entendre le murmure des textes

• Des questions oui, mais de quelle nature, quand et pourquoi ?

Avant la lecture :

- Pour recueillir les représentations ou les connaissances que les élèves possèdent sur un thème, un personnage... présents dans le texte, et réajuster ainsi ces représentations ou compléter les connaissances indispensables à la compréhension du texte.

Pendant la lecture : à l'oral, et en s'appuyant sur des écrits de travail ou des supports particuliers :

- Pour savoir ce que les élèves ont compris du texte.
- Pour encourager les interactions et réajuster les représentations erronées.
- Pour faire émerger un problème ou les enjeux de l'histoire.
- Pour inciter les élèves à justifier leurs réponses, leur point de vue en ayant recours au texte (informations explicites), en transférant leurs connaissances du monde ou leurs connaissances culturelles (informations implicites).
- Pour encourager les reformulations
- Pour mettre en évidence des liens de causes à effets.
- Pour retracer l'évolution du récit, les transformations d'un personnage.
- Pour comparer le début et la fin d'une histoire, dégager un message ou « la morale de l'histoire ».

En fin d'apprentissage : à l'oral ou à l'écrit.

- Pour évaluer la compréhension du texte par les élèves (informations explicites et implicites).

LA COMPRÉHENSION S'ENSEIGNE :

Comprendre un texte

Ce n'est pas	C'est	Une activité dynamique
Un processus automatisé qui surgit dès que l'on est capable de déchiffrer des mots ou des phrases.	Un processus complexe sollicitant <u>simultanément</u> des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle.	Mémoriser, hiérarchiser les informations, les mettre en relation. Décrire, raconter, vérifier, reformuler.
Maîtriser un ensemble de sous habiletés apprises les unes après les autres (décoder, trouver des actions etc...)	<u>Travailler en même temps</u> 4 niveaux qui s'entremêlent : le niveau littéral, le niveau inférentiel, le niveau critique et le niveau créatif.	Décoder, prélever des informations, construire des relations logiques, rechercher, émettre des suppositions, ou des hypothèses, des avis, anticiper.
Considérer le texte indépendamment du lecteur.	Avoir à l'esprit que le sens se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et le contexte.	Donner son avis, exposer son point de vue, mobiliser et transférer des connaissances , faire des liens.
Penser qu'un texte est porteur d'un seul sens, voulu par l'auteur.	Construire des représentations mentales intermédiaires au fur et à mesure de l'avancée dans le texte.	Exprimer des impressions ou des émotions, imaginer des suites, élaborer des jugements, remettre en cause des préjugés ou des certitudes.
Répondre à des questions	<u>Se poser</u> des questions, apprendre à appliquer des stratégies ,	Revenir au texte, trouver des indices explicites et implicites, expliciter, justifier.
<i>Construire le sens d'un texte relève d'une démarche d'investigation et procure aux élèves un véritable plaisir intellectuel.</i>		

En conclusion

- Les spécificités des textes littéraires en font des supports privilégiés pour entrer avec plaisir dans la lecture, pour l'acculturation et la construction du sens.
- Comprendre et interpréter est une opération complexe qui nécessite une implication active du lecteur : par la mémorisation et la mise en relation d'informations en continu, par le traitement et le réinvestissement de connaissances sur le monde, culturelles ou pragmatiques extérieures à l'explicite du texte.
- Le choix des textes littéraires par les enseignants, doit répondre à des objectifs d'apprentissage ciblés.
- Les écrits littéraires doivent faire l'objet d'une analyse précise afin de répertorier leurs spécificités et d'anticiper les difficultés des élèves. (voir « grille d'analyse de textes littéraires »)
- Il ne suffit pas de savoir décoder et de connaître tous les mots pour comprendre un texte.
- Il vaut mieux traiter séparément au C2 (et au C3 avec les élèves en difficulté), apprentissage du code et littérature.
- Un texte littéraire n'est pas porteur d'un seul sens voulu par l'auteur. Plusieurs lectures, plusieurs interprétations sont souvent possibles mais elles doivent être justifiées.
- L'école a pour mission d'offrir à tous les élèves l'accès à la culture, aux savoirs et à la compréhension. Des séquences d'apprentissage proposant des contenus riches, des stratégies et des outils doivent être élaborées afin d'aider à surmonter les obstacles. (voir « fiche difficultés et outils » et fiche « explorer un album »)
- Il ne faut pas confondre évaluation et apprentissage.
- Les stratégies envisagées pour construire le sens doivent être explicitées aux élèves afin qu'ils se les approprient et deviennent autonomes. (voir fiche « Groupe départemental Prévention de l'Illettrisme 36 » « *Je lis, je comprends* »)