



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Anne Leclaire-Halté,

**Professeure d'université,
Université de Lorraine/ESPÉ**

**Comprendre un texte fictionnel au
cycle 3 : quelques remarques**

Comprendre un texte fictionnel au cycle 3 : quelques remarques

Anne Leclaire-Halté
Professeure d'université 7^{ème} section
Université de Lorraine/ESPÉ

1) Quelles connaissances ou compétences dans l'approche des textes fictionnels, l'étude des albums...peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

Il est difficile de dire avec précision quelles connaissances ou compétences dans l'approche des textes fictionnels, l'étude des albums...peuvent être attendues de tous les élèves en fin de cycle 2 et en fin de cycle 3. Il s'agit en fait, pour moi, d'un continuum qui dépend et des ouvrages que l'on propose à la lecture et des classes que l'enseignant a en charge. La progression est fonction des textes qu'on propose aux élèves, et ces textes sont choisis en fonction de ces mêmes élèves. Il me semble difficile, dans ce domaine de l'approche des textes fictionnels, de déterminer des niveaux de compétences par classe. Tout au plus pourrait-on dire ce qu'un élève qui sort de l'école primaire, à la fin du cycle 3, devrait pouvoir faire.

Je me référerais volontiers à la notion de transaction développée par Terwagne (2008), à la suite de Rosenblatt (1978). Terwagne, avec l'idée que la signification est construite par le lecteur à partir du texte, et ne dépend ni du lecteur, ni du texte uniquement, distingue différents types de transaction entre texte et lecteur. Cette distinction est faite dans un ouvrage consacré à la lecture d'albums en maternelle, mais peut être étendue à tout cycle de l'école primaire. La typologie des transactions proposée me paraît intéressante, car elle permet d'englober de multiples aspects liés à la compréhension et à l'interprétation en lecture.

a) Il parle d'abord des transactions textuelles et iconiques et en distingue de trois types : les prévisions (pouvoir anticiper la suite d'un récit), les clarifications (nécessaires quand un obstacle est rencontré), les révisions (qui peuvent être des résumés partiels, des reformulations).

Ces trois types de transactions iconiques et textuelles peuvent donner lieu à un entraînement et font partie des stratégies à développer et à exercer quand on est lecteur. Elles nécessitent que les élèves apprennent à :

- faire évoluer le modèle de situation qu'ils ont pu élaborer en début de lecture ;
- repérer qui parle : ce qui est du ressort du narrateur, de l'auteur, des personnages ;
- distinguer entre événements et actions (événements = faits non intentionnels, actions=faits intentionnels) (Dumortier et Dispy 2006) ;
- repérer les personnages principaux, les raisons et les buts de leurs actions ;
- faire des inférences ;
- articuler texte et image, si image il y a ;
- etc.

octobre 14

b) Terwagne évoque ensuite les transactions intertextuelles qui consistent à mettre en relation l'album ou le texte avec d'autres textes ou albums (mise en réseau).

c) Il parle également des transactions personnelles (mise en relation de l'histoire lue avec le vécu).

d) Les transactions critiques, quant à elles, peuvent relever soit de l'opinion (donner son avis sur...) soit de la réflexion (se positionner par rapport aux valeurs du livre en fonction de ses propres valeurs). Elles supposent de pouvoir repérer les valeurs, l'orientation du texte/de l'album afin de se positionner par rapport à elles.

e) Enfin il existe des transactions expressives, créatrices, quand par exemple des productions graphiques, picturales, théâtrales, sont associées à la lecture.

Les transactions se jouent aussi bien dans des situations individuelles que collectives (petit groupe, groupe-classe). Elles sont associées à des compétences communicationnelles (pouvoir parler de ses lectures avec ses camarades et l'enseignant) et lexicales (pouvoir nommer les valeurs par exemple).

Cette typologie des transactions me semble couvrir l'ensemble de l'activité lectorale possible, et peut inclure d'autres façons de décrire la compréhension des textes fictionnels (dans son HDR non publiée de 2010, Luc Maisonneuve reprend par exemple, pour cerner la compréhension d'un texte, les axes narratif, figuratif et idéologique empruntés à Fabre 1994 et 1995 : ces axes peuvent se retrouver dans les transactions évoquées plus haut).

J'insisterais aussi sur la nécessité, dans un continuum, d'un travail accru sur le rapport texte/image, qui est à l'œuvre dans l'album, où les deux sont à prendre en compte. La multitude de supports pluricodés, composites, existant aujourd'hui fait que l'on ne peut pas passer à côté de ce traitement (les Canadiens parlent de littératie multimodale), d'autant plus que ne pas traiter cette dimension à l'école a des effets différenciateurs (voir les travaux de Bautier et d'ESCOL).

2) Pourriez-vous nous faire part de votre position à propos des éléments avancés dans la conférence nationale sur l'enseignement de la lecture qui s'est tenue en 2003 ?

Beaucoup d'éléments de cette conférence sont pertinents mais celle-ci date de dix ans, et elle peut susciter un certain nombre de remarques.

1) Cette conférence souligne, en le regrettant, que la recherche, notamment avec les travaux des psychocognitivistes, s'intéresse plus à l'apprentissage qu'à l'enseignement. Mais ces dernières années, un certain nombre de recherches portent sur l'enseignement de la lecture, interrogent les pratiques ordinaires des enseignants, dans les perspectives variées (sociologiques, psychologiques, linguistiques...) qui s'articulent au sein de la didactique. Il serait intéressant de les intégrer aujourd'hui à une réflexion sur la lecture des récits et des albums à l'école.

2) Dans cette conférence, on peut trouver une insistance justifiée sur la compréhension, mais sans définition réelle de ce que c'est que comprendre un récit. Travailler sur le vocabulaire, les inférences et les anaphores, par exemple, est loin d'être suffisant, ce qui a été évoqué à propos des transactions l'indique.

octobre 14

3) Aujourd'hui, bon nombre de classes se caractérisent par la présence d'élèves en situation de plurilinguisme. Comment prendre en compte le contact de ces élèves avec leur langue d'origine ? Comment gérer cette hétérogénéité linguistique ? Quelles incidences sur la lecture ?

4) Les supports de lecture sont, la plupart du temps, pluricodés, sémiotiquement complexes. Cela est vrai des manuels scolaires, des albums fictionnels, des documentaires, mais aussi des documents sur internet. Il n'est pas fait mention dans cette conférence des supports proposés à la lecture des élèves, comme si ces derniers n'avaient à traiter que des textes non accompagnés d'images, de photos, de schémas.... Or, traiter en lecture les supports composites tels qu'ils se multiplient aujourd'hui à l'école et hors de l'école ne va pas de soi et nécessite la médiation de l'enseignant : ne pas traiter de la manière de lire ces objets composites entraîne des effets différenciateurs (voir ci-dessus).

3) Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ?

Ma réponse est très globale et ne concerne que le français et la place des récits et albums. Les programmes de 2002 accordent beaucoup de place aux textes littéraires, ce qui peut susciter quelques remarques :

- ils contribuent à l'idée d'une assimilation, au niveau de l'école primaire, entre enseignement du français et enseignement de la littérature (la fameuse opposition entre français et lettres) ; la lecture de textes documentaires, de consignes d'exercices, etc., se trouve mentionnée dans d'autres champs disciplinaires, les sciences, l'histoire..., alors qu'elle relève, aussi, de l'enseignement du français à l'école primaire.
- la mise en place de ces programmes a pu décontenancer nombre d'enseignants, qui n'avaient pas nécessairement la culture littéraire que ces programmes présupposaient ;
- s'ils proposent une grande ouverture sur la littérature de jeunesse, ce qui est très positif, ils me semblent privilégier, pour cette dernière, une approche un peu « légitimiste » : il existe une « bonne » littérature de jeunesse et le reste de la production.

Quant aux programmes de 2008, largement critiqués par la communauté des didacticiens du français lors de leur parution, ils sont très réducteurs et ne prennent pas en compte les nombreux travaux en didactique du français, en linguistique, en socio et psycholinguistique qui leur sont antérieurs et contemporains.

4) Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

- Prise en compte des pratiques réelles des enseignants en matière de lecture de textes, de récits.
- Importance des documents d'accompagnement avec des exemples concrets de séances, mais ces documents ne doivent pas être modélisants.
- Clarté de ces programmes qui doivent à la fois aider les enseignants et ne pas être incompris des parents.
- Formation préalable des enseignants, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, avant la mise en place de ces programmes.

octobre 14

Bibliographie :

- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Dumortier, J.-L. & Dispy, M (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Tactiques, 1, Presses Universitaires de Namur.
- Fabre, M. (dir.) (1995). *Projets narratifs : cycles I et II . Tome II ; Approches didactiques de la compréhension du récit*. Caen : CRDP de Basse-Normandie, IUFM de Caen.
- Fabre, M. (dir.) (1996). *Projets narratifs . Tome III ; Repères théoriques pour une pédagogie de la compréhension du récit*. Caen : CRDP de Basse-Normandie, IUFM de Caen.
- Maisonneuve, L. (2010). *Lire et apprendre à lire à l'école primaire. La question du texte littéraire*. HDR soutenue le 18 novembre 2010 à l'Université de Bretagne Occidentale, dir. Gérard Sensevy.
- Rosenblatt L.M. (1978/1994). *The reader, the texte, the pem : the transaactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Terwagne, S. & Vanesse, M (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.