

LIRE ET RÉPONDRE À DES QUESTIONS AU CYCLE 3

Marie-Cécile GUERNIER
IUFM de Lyon
LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3

Résumé : Dans le cadre d'une recherche (1) sur le sens que les élèves de cycle 3 attribuent aux activités de lecture qu'ils réalisent en classe, ont été réalisés des entretiens semi-directifs au cours desquels on demandait à des élèves de CM1 et de CM2 de s'exprimer, entre autres, sur l'activité de lecture silencieuse. L'analyse de ces entretiens met en évidence que, pour les élèves, lire en classe c'est surtout répondre à des questions sur le texte. Trois types de rapport entre lecture et questionnement sont ainsi construits par ces discours : soit ils subordonnent l'activité de lecture à celle de questionnement, soit ils décrivent le travail de questionnement comme une aide à la lecture, soit ils séparent nettement ces deux activités et manifestent des conceptions différentes de l'apprentissage de la lecture à l'école.

1. FONDEMENTS THÉORIQUES ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Quel sens les élèves attribuent-ils aux activités de lecture qu'on leur propose en classe ? Cette question est essentielle et didactiquement déterminante. Dans *Pour une didactique de l'écriture*, Christine Barré-de Miniac (1996, p. 15) souligne, à propos de l'écriture, que « si [l'école] est le lieu privilégié des apprentissages formels de l'écrit, [elle] est aussi un lieu d'apprentissages informels et générateurs de représentations de l'écriture et de ses usages. » Or, ce propos vaut aussi pour l'apprentissage de la lecture. En effet, l'École, de par les pratiques de lecture qu'elle met en œuvre, est « largement pourvoyeuse d'unités de sens attachées » à la lecture pratiquée en classe et hors la classe et se présente comme « un lieu d'émergence et de cristallisation de significations et valeurs », qui participent à la construction de la compétence lectorale et en sont constitutives.

Pour tenter de répondre à cette question, on peut s'intéresser aux discours produits par les maîtres et les élèves sur l'activité de lecture dans le cadre scolaire, dans la mesure où le discursif croise l'apprentissage de la lecture à plusieurs titres. En effet, si la transmission des savoirs et la relation pédagogique s'opèrent par la parole, celle-ci permet aussi l'explicitation et la formalisation des pratiques. Ainsi, en participant à la construction de la représentation du réel du monde et à la formalisation du savoir, la parole participe-t-elle à l'apprentissage du savoir-lire. Ce dernier ne consiste donc pas seulement à apprendre à effectuer les gestes de la lecture : regarder, déchiffrer, emprunter un livre etc ..., mais également à construire la représentation mentale et symbolique de ce qui est fait et agit dans l'acte de

lecture. Or, dans la mesure où « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation » (Bakhtine, 1977, p.122-123), cette représentation est construite dans l'activité langagière et est accessible au chercheur dans les discours des enseignants et des élèves. Dire et faire ne sont pas disjoints mais se construisent l'un par l'autre. Discours sur le lire et pratique de la lecture ne sont pas disjoints mais constituent intrinsèquement l'acte de lire (2). C'est en cela que les discours intéressent les études didactiques et que la recherche dont certains résultats sont présentés ici, en a fait son objet d'étude.

Dans le cadre de cette recherche sur le sens que les élèves de cycle 3 attribuent aux activités de lecture qu'ils réalisent en classe, ont été réalisés des entretiens semi-directifs au cours desquels j'ai demandé à des élèves que j'ai suivis pendant deux ans, au CM 1 et au CM2 (3) de s'exprimer sur l'activité de lecture silencieuse.

Les entretiens ont été analysés selon la méthode proposée par le Groupe IVEL du laboratoire LIDILEM de l'Université Stendhal Grenoble III et qui consiste en un repérage des objets discursifs co-construits par la dynamique interactionnelle. Ce repérage s'effectue au moyen de l'analyse des cheminements discursifs interactifs qui aboutissent à partir de l'énoncé d'un item (initié par l'un ou l'autre des interlocuteurs) à la construction des objets discursifs et l'analyse des récurrences (récurrences d'items ou de structures discursives, récurrences monologiques ou dialogiques, récurrences génératrices de glissements sémantiques) (4).

Les analyses des discours portant sur ce que, d'un commun accord, maîtres et élèves appellent l'activité de lecture silencieuse (5) mettent en évidence, et sans réelle surprise que, pour les élèves, lire en classe c'est avant tout répondre à des questions sur le texte, étant entendu que ces questions sont celles posées par le maître, et non les questions que les élèves se poseraient sur le texte (6). La description de l'activité « répondre à des questions » domine largement dans les discours que les élèves de primaire construisent sur la lecture scolaire et lors des entretiens, à la question *Que faites-vous en lecture en classe ?*, les élèves interrogés répondent presque exclusivement *Répondre à des questions*. Cette similitude des formulations est d'autant plus significative que, par ailleurs, ces élèves produisent des discours sensiblement différents sur la lecture pratiquée hors l'école et sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'école (7).

L'évocation de l'activité de lecture silencieuse en classe construit donc un rapport étroit entre l'acte de lire et l'activité qui consiste à répondre à un questionnaire sur le texte lu. Cependant, si ces récurrences établissent un cadre discursif commun, s'y expriment aussi des variations individuelles, qui construisent des rapports différents entre ces deux activités : lire silencieusement en classe et répondre à des questions.

Les discours étant construits autour de deux pôles - le texte à lire et le questionnaire auquel il faut répondre -, l'analyse du rapport entre ces deux pôles consiste à déterminer quel est le pôle dominant : - celui de la lecture ou celui de l'activité de réponse (8) - et quel est le lien établi entre ces deux pôles. On remarque que les discours des élèves construisent trois types de rapport : soit ils subordonnent l'activité de lecture à celle de réponse, soit ils décrivent le travail de réponse comme une aide à la lecture, soit ils séparent nettement ces deux activités.

2. CERTAINS DISCOURS ACCORDENT LA PRÉÉMINENCE A L'ACTIVITÉ DE RÉPONSE

Certains discours décrivent l'activité de lecture silencieuse comme une activité dont l'objet principal est de répondre aux questions posées sur le texte, certains allant même jusqu'à occulter complètement l'acte de lire lui-même. Dans ce groupe de discours, plusieurs fonctionnements discursifs peuvent être mis en évidence. Mais, quel que soit le cheminement discursif, c'est toujours à la disparition de l'acte de lire qu'il aboutit.

2.1. Lire c'est rechercher la réponse et l'écrire

Certains cheminements discursifs décrivent principalement cette activité de lecture silencieuse selon deux modalités : rechercher la réponse et écrire cette réponse. Ces descriptions éliminent le texte et la lecture au seul profit de l'évocation de la recherche de la réponse.

A titre d'exemple, on peut citer la séquence discursive suivante (9) :

NICOLAS CM1

93.E. Alors c'est quoi ça lecture silencieuse

94.N. Lecture silencieuse c'est c'est tu prends une fiche dans un petit bac et tu prends une autre fiche

pour que tu écris il y a des questions et tu cherches sur la fiche la réponse et tu écris les réponses

95.E. Et elles sont où les réponses

96.N. Euh ben à côté il y a deux il y a deux petits bacs et à côté il y a les réponses et l'autre côté il y a

les fiches et on et on doit y faire les questions

97.E. D'accord il faut que tu prennes deux fiches alors

98.N. Non d'abord on prend celle qui a les questions et après on prend euh la fiche correctrice

99.E. Ben alors comment tu fais pour répondre aux questions

100.N. Ben il y a des questions c'est écrit euh c'est écrit euh ... et autre chose et tu dois aller chercher euh sur la feuille tu dois chercher sur la feuille la réponse

Dans cette séquence, l'activité de lecture silencieuse est décrite à partir de la répétition des expressions *prendre une fiche, chercher la réponse sur la fiche ou sur la feuille*. Ainsi, les mots *lire* et *texte* ne sont pas prononcés et ce malgré la question insistante (et quelque peu étrange tant on s'attend à une réponse du type : *dans le texte*) de l'enquêteur : *et elles sont où les réponses ?*. Cependant, Nicolas répond : *dans deux petits bacs*. La description de ce moment de lecture occulte complètement l'acte même de lecture. Le discours est uniquement orienté vers le pôle « répondre à des questions » et construit l'équivalence lire = chercher une réponse.

Selon un processus discursif similaire, l'évocation de l'activité de répondre aboutit à la transformation de l'activité de lecture en activité d'écriture. L'année suivante en CM2, lors du deuxième entretien, le même élève, Nicolas, est invité à répondre à la même question : *c'est quoi la lecture silencieuse ?*.

NICOLAS CM2

17.E. Alors c'est quoi lecture silencieuse

18.N. On a on a un livre on doit le lire et à côté on a des questions et on doit on doit les écrire

- 19.E. *Et qu'est-ce qu'il y a dans ce livre alors*
 20.N. *Ben ça parle des animaux il y a il y a Monsieur par exemple qui est allé dans un pays il cherche un papillon et tout on lit il y a une question il dit qu'est-ce qui qu'est-ce qu'il fait le monsieur dans ce pays et on écrit il cherche des papillons*
 21.E. *Et ça te plait de faire ça*
 22.N. *Oui on a on a pas mal de questions*
 27.E. *Et à ton avis pourquoi la maîtresse elle vous fait faire des questions sur un texte comme ça*
 28.N. ... *Ben pour voir si on sait bien s'exprimer pour voir si on é // si on écrit bien les phrases qu'on qu'on devait écrire sur le cahier*

A la différence de la réponse formulée en CM1, dans cette séquence, le texte est évoqué en filigrane à travers le mot *livre* et à travers l'évocation du thème de la lecture, suggérée par l'enquêteur. L'activité de lecture est ainsi mentionnée. Cependant, la motivation de l'activité exprimée n'est pas la lecture mais l'écriture. En effet, Nicolas précise : *pour voir si on écrit bien les phrases*, suggérant que l'essentiel de l'activité perçue n'est pas l'acte de lire.

Les deux réponses de cet élève mettent en évidence comment l'interprétation de l'objectif de l'activité de lecture-questionnée occulte la dimension lecture.

2.2. Répondre à des questions : la finalité de la lecture

En instaurant un rapport de type : « on lit pour répondre à des questions », ces discours construisent la finalité de la séance de lecture silencieuse autour du pôle réponse. L'activité de lecture est justifiée et finalisée par le travail de recherche des réponses. Le rapport entre lecture et réponse que construit ici le cheminement discursif est un rapport de dépendance : l'activité de lecture apparaît comme un corollaire du couple questionnement-réponse et non comme une activité pour elle-même.

Le discours de Franck, cité ci-dessous est représentatif de cette conception.

FRANCK CM1

- 347.E. *Et alors après les questions vous devez répondre à des questions c'est ça*
 348.E. *Mm*
 349.E. *Quel genre de questions*
 350.F. *Par exemple euh qui est comment s'appelle la petite fille ... où habite-t-elle ... qu'y a-t-il marqué sur le panneau euh ... quel le nom du garçon que veut dire hibou euh et puis je ne sais pas trop encore*
 351.E. *Et toi tu sais répondre à ces questions*
 352.F. *Oui un peu*
 353.E. *Un peu et à quoi ça sert de poser des questions comme ça sur un texte*
 354.F. *Ben pour savoir mieux le le texte pour savoir si tu le sais*
 355.E. *Si tu le sais c'est-à-dire*
 356.F. *Oui par exemple si tu l'as lu*
 357.E. *Ah oui pourquoi des fois tu ne lis pas le texte*
 358.F. *Oui il y en a des fois ils ne lisent pas le texte*
 365.E. *Mm toi tu lis toujours le texte*
 366.F. *Oui mais pas tout le temps*
 367.E. *Pas tout le temps qu'est-ce que tu fais alors quand tu ne lis pas le texte*
 368.F. *Et ben je réponds tout de suite aux questions je regarde les questions d'abord (rire)*

- 369.E. *Ah oui avant de lire le texte*
 370.F. *Oui je regarde les questions et après je lis le texte comme ça au moins je pourrai répondre avant*
 371.E. *Ah oui tu réponds aux questions avant de lire le texte alors*
 372.F. *Non*
 373.E. *Je n'ai pas compris*
 374.F. *Je regarde les questions avant et après je regarde le texte je lis le texte*
 375.E. *Ah oui alors pourquoi tu fais comme ça*
 376.F. *Ben comme ça je sais les questions qui va m'attendre*
 377.E. *Ah oui d'accord*
 378.F. *C'est ça ... maintenant je saurai*
 379.E. *Et alors pourquoi tu ne fais pas dans l'autre sens lire le texte et après répondre aux questions*
 380.F. *Ben ça j'y fais des fois mais pas tout le temps*
 381.E. *Ah oui et pourquoi tu ne choisis pas toujours cette méthode*
 382.F. *Parce que ...*
 383.E. *Quelle est la différence entre les deux*
 384.F. *Ben c'est mieux parce que la première machine là au moins tu ne sais pas les questions qui va t'attendre*
 385.E. *Oui*
 386.F. *Des fois tu oublies et après tu n'oublies plus parce que tu sais les questions que tu vas avoir*
 387.E. *Ah d'accord mais alors la première méthode lire le texte et les questions si tu ne sais plus qu'est-ce que tu fais tu ne réponds pas à la question alors*
 388.F. *Ben non il faut que tu relises tout le texte*
 389.E. *Et toi tu relis le texte ou pas*
 390.F. *Oh oui des fois*
 391.E. *Des fois*
 392.F. *Mais pas tout le temps*
 393.E. *Pas toujours alors tu ne réponds pas à la question*
 394.F. *Mm*

Cette séquence mentionne tout d'abord que les questions portent sur des détails du texte et font de la lecture telle qu'elle est menée ici dans le cadre scolaire essentiellement une activité de repérage d'indices ; ce que résume l'expression *elles servent à savoir le texte*. Ainsi, l'utilisation du verbe *savoir* suggère que le texte fonctionne comme une matière inerte, une donnée qu'il faut mémoriser sans l'investir de sa compréhension, ce qui assimile la séance de lecture à une leçon qu'il faut apprendre. La transformation de *savoir le texte* en *savoir si tu sais le texte* confirme cette hypothèse en dessinant en filigrane la figure du maître contrôlant que la lecture a été effectivement effectuée. Dans cette optique, les questions-repérage constituent davantage des indicateurs permettant cette vérification que des outils d'investigation du texte. Cette conception trouve sa justification dans l'évocation du comportement des élèves qui ne lisent pas le texte. Ainsi ce discours, par le jeu des justifications successives, construit l'équivalence lecture en classe = exercice de réponse ; d'où l'évidente facilité avec laquelle Franck dévoile sa stratégie personnelle d'évitement de la lecture ou du moins d'une lecture intégrale suggérée par *je regarde le texte corrigé en je lis le texte* ; correction qui met en évidence le contrôle que Franck tente d'opérer sur son propos mais qui révèle aussi que cet aveu lui a peut-être échappé. Ces hypothèses sont confirmées par la fin de cette séquence discursive [388.F. sqq] qui met en évidence l'impasse où conduit cette stratégie d'évitement : la non relecture du texte et donc

l'impossibilité de répondre aux questions, conséquence de cette assimilation de l'activité de lecture à un exercice scolaire. Ainsi, la stratégie décrite ici vise-t-elle à la réussite de l'exercice, l'important étant de répondre aux questions et non de lire le texte, d'où cette recherche de la méthode la plus économique, mais pas forcément la plus efficace.

Enfin, à terme, certains discours précisent que l'apprentissage qui est réalisé par cette séance de lecture silencieuse, c'est répondre à des questions. Ainsi, répond-on à des questions pour apprendre à répondre à des questions. La motivation de la séance, c'est apprendre à répondre à des questions pour satisfaire aux exigences des examens à venir, et en particulier le BAC comme le mentionne un élève de cycle 3 ! On voit ici que cette conception est étroitement liée dans les discours aux pratiques d'évaluation menées sur ces activités. Incidemment, répondre à des questions c'est aussi se faire évaluer.

Par ailleurs, cette conception induit la conception de l'écriture elle-même. Ainsi Fabrice, élève de CM2, précise que s'il sait répondre aux questions qui lui sont posées sur le texte c'est que l'écrivain a pensé à écrire son texte de façon à ce que les élèves le comprennent et puissent répondre aux questions susceptibles de lui être posées. Le texte est donc conçu comme soumis à sa possible mise en questions dans le cadre scolaire.

FABRICE CM2

37.E. Et toi tu sais bien répondre à ces questions

38.F. Oui

39.E. Et à ton avis pourquoi tu sais bien répondre

40.F. ... Ben parce que je trouve que dans le texte dans le livre c'est assez bien expliqué alors c'est plus facile que quand c'est des textes qui sont mal où on ne comprend pas très bien

41.E. Oui et ces textes là ils sont bien expliqués

42.F. Oui

43.E. Et pourquoi à ton avis

44.F. Ben peut-être que le l'écrivain il a pensé quand il était petit les textes qu'ils ne comprenaient pas bien alors il a voulu les faire plus simples

45.E. Et comment il a fait alors pour les faire plus simples

46.F. Par exemple il dit euh il dit euh où vraiment où Orphée habite il dit bien le nom de la forêt parce qu'il y a des textes où ils disent ça se passe dans un pays et ils disent le nom euh le nom le nom de la forêt et ensuite quand ils nous demandent où se trouve +++ il faut chercher sur un livre alors que là ils disent bien où ça se dans quel pays ça se situe

47.E. Alors grâce à cela tu comprends mieux

48.F. Oui

49.E. Est-ce que l'écrivain il a aussi fait autre chose pour que vous compreniez mieux

50.F. Euh ... ben il a il a bien séparé euh l'histoire de que Orphée que Orphée fait quoi l'aventure et au tout début il fait une bonne introduction pour savoir où ça se passe il ne mélange pas l'introduction avec la avec l'aventure +++

3. CERTAINS DISCOURS ACCORDENT LA PRÉÉMINENCE A LA LECTURE

A la différence des discours précédents, les discours dont il va être question maintenant mettent l'acte de lecture au centre de leur cheminement. Le fait de répondre à un questionnaire est perçu comme une aide à la lecture, mais il ne constitue pas l'essentiel de l'activité.

3.1. L'enjeu essentiel, c'est lire

Ainsi certains discours placent nettement l'acte de lire au centre de l'activité réalisée en classe pendant la séance de lecture et la définissent comme son principal enjeu. Le discours d'Emilie est représentatif de cette conception.

ÉMILIE CM2

35.E. Est-ce que vous faites de la lecture de temps en temps

36.EMI. Euh oui euh quand on fait les ateliers de lecture il y a de la lecture collective et aussi il y a la lecture silencieuse on lit un texte et après on nous pose des questions dessus il faut répondre

39.E. D'accord et est-ce que tu aimes bien faire ça

40.EMI. Euh oui

41.E. Oui et qu'est-ce que tu aimes bien dans ce travail

42.EMI. Euh j'aime bien certains sujets ...

43.E. Par exemple lesquels

44.EMI. Par exemple euh on avait sur les îles sur certaines îles du Pacifique ... sur les charmeurs de serpent ... sur un poème aussi ... sur la chasse au tigre

49.E. Mm à ton avis ça sert à quoi de faire ça avec un texte

50.EMI. A à retenir ce qu'on lit

54.EMI. Parce que il faut réfléchir à qu'est-ce qu'on a lu parce que il ne faut pas tout le temps re // revoir relire tout le texte parce que [...]

61.E. Oui tu arrives bien à répondre aux questions

62.EMI. Oui

63.E. Et à ton avis pourquoi tu réussis bien à répondre aux questions

64.EMI. Parce que euh je lis beaucoup alors je m'entraîne parce que ceux qui ne lisent pas beaucoup et bien ils ne se souviennent pas beaucoup du texte alors

65.E. Tu lis beaucoup où

66.EMI. Euh chez moi et à l'école ...

67.E. Ah oui tu t'entraînes à quoi tu dis je lis beaucoup donc je m'entraîne

68.EMI. Ben je m'entraîne pour mieux euh pour mieux comprendre ce que je lis retenir ce que je lis

En répondant : *j'aime bien les sujets* à la question très ouverte : *qu'est-ce que tu aimes bien dans ce travail ?*, Émilie place d'emblée son discours dans la perspective de la lecture. L'enchaînement discursif confirme cette centration du propos sur l'acte de lire. En effet, l'expression *aimer les sujets* induit la justification du questionnement par le développement de la compétence de lecture : *retenir ce qu'on lit, réfléchir à qu'est-ce qu'on a lu* et l'explication de la réussite aux questions par l'entraînement. Ainsi, à la différence des discours précédents, le rapport lecture / réponse se trouve-t-il inversé : c'est la lecture qui aide à répondre aux questions et non l'inverse, faisant de la lecture l'objectif essentiel de cette activité de lecture silencieuse.

Conçue ainsi l'activité de questionnement – réponse est une incitation à la relecture. C'est ce que met en évidence le discours de Yann :

YANN CM2

102.Y. [...] et lecture à voix basse ça j'aime bien parce que comprendre le texte et puis après réécrire avec des questions c'est assez intéressant

104.Y. Relire le texte j'aime bien

105.E. Et pourquoi c'est intéressant de faire ça de relire le texte pour le comprendre

106.Y. Ben parce que au début quand on commence à le lire euh parfois on est obligé de reprendre des paragraphes enfin moi parce que je je je ne l'ai pas compris mais je

préfère reprendre des paragraphes et mettre plus longtemps sur la lecture que ... que par exemple euh lire la lecture mais à toute vitesse et après répondre à la moitié des questions

108.Y. *Je préfère répondre à toutes les questions que en ayant mis beaucoup de temps que à aucune question en ayant mis dix secondes*

109.E. *D'accord et par exemple quel texte vous lisez alors quand vous faites lecture silencieuse quel genre de texte*

110.Y. *Ben ce n'est pas des textes longs c'est des pages de c'est des pages de cahier mais il y en a trois quatre*

119.E. *Et ils t'intéressent ces textes*

120.Y. *Ca dépend lesquels parce que si je ne m'intéresse pas beaucoup à la lecture si si il n'y a pas de chute ou ... ou ... que ... je ne sais pas il n'y a pas de suspense ce n'est pas intéressant à lire mais ... j'aime bien lire*

Le cheminement du discours de Yann, construit à partir de la répétition des items *lire, relire, texte*, établit explicitement la chronologie des activités *après réécrire avec des questions*. Chronologie que respecte l'énonciation des étapes, puisque l'activité de lecture est évoquée avant celle de questionnement. De plus, tous les énoncés évaluatifs du type *j'aime* portent sur l'activité de lecture. Ainsi, il apparaît nettement que la lecture est le pôle essentiel de ce discours, ce qu'amplifie la description de l'activité de réponse comme une incitation à la relecture.

Dans la même perspective, répondre aux questions c'est réfléchir sur le texte. La progression du cheminement d'un autre extrait du discours de Yann le montre.

YANN CM1

193.E. *Et c'est quoi ces questions tu peux me donner des exemples*

194.Y. *Ben ben il y a des questions où qu'on où on trouve des réponses dans la lecture c'est marqué tout dans la lecture et il y a des questions que l'on on doit ré // réfléchir ça il ne s'agit pas de recopier bêtement la lecture*

196.Y. *On doit ré // vraiment réfléchir*

197.E. *Tu peux me donner un exemple de question où il faut réfléchir alors si tu as un exemple comme ça*

198.Y. *Euh euh ... que penses -tu ... que penses-tu du titre de l'histoire ou*

203.E. *Oui et pourquoi*

204.Y. *Parce que on on y on y on n'y recopie pas dans le livre bon il y a il n'y a pas la réponse dans le livre*

214.Y. *Puis puis plus on lit et plus on comprend la lecture alors euh on peut plus ... plus ou mieux répondre à la question*

215.E. *Okay et à ton avis à quoi ça sert ces questions là après les textes*

216.Y. *... Ben pfff ... d'avoir d'avoir compris la lecture et euh ... ben quand on a euh ... par exemple quand on a je ne sais pas comment dire (rire) ... quand on quand on lit autre chose et que on ne comprend pas très bien et bien ça peut nous aider [...]*

237.E. *Ah oui d'accord mais par exemple si il n'y avait pas les questions tu comprendrais le texte quand même ou pas*

238.Y. *... Ben ça dépend des textes oui et non parce que ... ben oui un peu moins quoi*

241.E. *Mais il y a des questions < qui t'aident à mieux comprendre le texte*

242.Y. *Ah oui oui oui > il y a des questions qui m'aident*

243.E. *D'accord et des fois est-ce qu'il t'arrive de te dire tiens cette question elle est bête*

246.Y. *Oui parce que c'est c'est toujours au au début et puis c'est tout marqué ben les premières questions quoi qu'il faut chercher dans le texte ça c'est un peu bête*

249.E. *Ca tu réponds vite d'accord quelles sont les questions qui t'intéressent le plus alors*

250.Y. *Ben celles où il faut réfléchir (rire)*

La progression discursive est assurée ici par la répétition des items *réfléchir* et *comprendre*, mis en opposition avec les items *bête* et *recopier*. La mise en place de cette dichotomie construit la catégorisation des questions qui accompagnent la lecture, ainsi qu'une réflexion sur la stratégie des concepteurs du questionnaire. Le discours s'engage donc dans une réflexion de type « méta » qui manifeste le lien établi entre lire le texte et répondre aux questions [246.Y.]. Cette séquence discursive, comme celle du discours de Franck, cité précédemment, adopte comme propos majeur le questionnement qui accompagne la lecture et lui accorde la place essentielle. Cependant, le rapport construit par ces deux discours est complètement différent : ici le questionnement est décrit comme étant au service de la compréhension, donc de la lecture, alors que dans le discours de Franck c'était l'inverse. Dans le discours de Yann, l'activité est orientée principalement vers la lecture.

3.2. Une finalité qui n'est pas exclusivement scolaire

A la différence des discours qui, parce qu'ils privilégient l'activité de réponse au détriment de celle de lecture, réduisent la finalité de cet exercice à sa dimension strictement scolaire - en particulier, être évalué et avoir des bonnes notes -, les discours de ce groupe élargissent le propos à la construction d'un apprentissage socialement motivé en dehors de l'école. Dans ces discours, répondre à des questions sur un texte constitue une source d'apprentissages divers.

La séquence discursive suivante construit le rapport entre lire et répondre en utilisant les mêmes termes que les entretiens précédents : le questionnement est un contrôle de la lecture et une aide à la compréhension [262.Y.]. Cependant, le cheminement discursif génère l'apparition d'un thème supplémentaire : celui de la motivation de l'activité traitée comme une justification de l'exercice de questionnement : [222.Y.] *ça apprend beaucoup de choses*, [234.Y.] *tu pourras mieux faire des choses dans ta vie après*, ainsi que l'évocation du travail du pharmacien et qui fonde l'apprentissage scolaire de la lecture dans une perspective sociale.

YOANN E2

207.E. Ah d'accord et alors vous avez des questions

208.YO. Oui

212.YO. Oh c'est dur ça

219.E. C'est très dur et tu aimes bien faire ça

220.YO. Mm

221.E. Pourquoi

222.YO. Ben ça apprend beaucoup de choses

223.E. Mm quoi par exemple

224.YO. Euh ... à s'imaginer des titres

225.E. Et c'est important de s'imaginer des choses comme ça

226.YO. Mm

227.E. Et pourquoi

228.YO. Ben après tu as tu sais plus de choses

231.E. Et c'est important de savoir des choses

232.YO. Oui

233.E. Oui pourquoi

234.YO. Tu pourras mieux faire des choses dans ta vie après

236.YO. Ben si tu veux ... faire pharmacien ben il faut que tu saches beaucoup de choses euh comme faire des additions si au cas où il y aurait la machine qui serait en panne quand on commande des médicaments euh si on les commande à des Américains savoir parler américain ou [...]

- 261.E. Et à ton avis pourquoi Simon il vous donne des questions à faire
 262.YO. ... Déjà pour qu'on comprenne ce qu'on lit la lecture d'avant si on pour voir si on l'a lue si on l'a bien su // si on a bien ... compris ... et puis pour euh oui ben pour mieux comprendre
 267.E. C'est quoi le livre des Sept clés
 268.YO Les Sept Clés pour Lire et Ecrire et ben un texte et puis à la fin il y a des questions A B C un deux trois quatre cinq il y a pour mieux comprendre pour mieux construire des questions et puis on répond
 271.E. Tu aimes bien les textes qu'il y a dans ce livre de lecture
 272.YO. Oui mais je n'aime pas les questions à faire
 273.E. Ah bon pourquoi tu n'aimes pas les questions à faire
 279.E. Et pourquoi
 280.YO. Et ben il faut savoir déjà construire une phrase construire la phrase parce que il ne faut pas répondre en un mot il faut construire la phrase complètement et après il faut trouver la réponse

Il est intéressant de remarquer qu'un tel discours, qui construit une représentation complexe et motivée, ne conduit pas à l'expression d'un « j'aime faire ». Au contraire, c'est la dissociation qui est ici explicitement formulée : dissociation entre la justification raisonnée et logique selon un ordre socio-scolaire et l'appréciation du travail, doublée d'une dissociation entre aimer lire et ne pas aimer répondre aux questions.

4. CERTAINS DISCOURS CONSTRUISENT UN HIATUS LECTURE / RÉPONSE

Enfin, les discours qui suivent mettent en évidence la même dissociation, mais de manière encore plus radicale dans la mesure où l'activité de questionnement ne trouve aucune justification, ni en fonction d'un apprentissage (apprendre à lire ou à répondre à des questions), ni selon un ordre socio-scolaire (montrer qu'on a lu, se faire évaluer, se préparer à un examen). Entre activité de lecture et activité de questionnement le rapport est opaque. Le discours de Julien est représentatif de cet ensemble de discours.

JULIEN CM1

- 109.E. Oui alors la lecture silencieuse tu m'as dit c'est un texte sur une fiche et il faut répondre à des questions et est-ce que tu aimes bien faire ça
 110.J. Oui
 111.E. Oui et tu peux m'expliquer pourquoi
 112.J. Parce que dedans il y a euh il y a des questions et les questions euh ... j'aime bien y répondre
 113.E. Tu aimes bien répondre aux questions
 114.J. Oui
 115.E. Et à ton avis à quoi ça sert de répondre à des questions comme ça sur un texte
 116.J. Ben ... je ne sais pas
 117.E. Tu ne sais pas ... et tu réussis bien
 118.J. Mm des fois oui des fois non

Ces discours vont jusqu'à l'expression d'un hiatus entre texte et question : le texte est lu et compris, mais la question apparaît comme un appendice inutile parce que obscur. Ainsi Céline, dont le discours est cité ci-dessous, explique-t-elle que le plus souvent c'est le sens de la question elle-même qui lui échappe, alors qu'elle a compris le sens du texte.

CÉLINE CM1

84.C. *En lecture ben on ... ben il y a on prend des fiches on commence à lire au début et ensuite il nous pose des questions et on doit répondre*

91.E. *Oui et toi tu aimes bien faire ça*

92.C. *Oui*

93.E. *Pourquoi tu sais*

94.C. *...*

95.E. *Est-ce que tu réussis bien ou*

96.C. *Ben des fois j'y arrive et des fois je n'y arrive pas*

97.E. *Et comment ça se fait que des fois tu n'y arrives pas*

98.C. *Ben des fois je ne comprends pas et ...*

99.E. *Qu'est-ce que tu ne comprends pas par exemple*

100.C. *Et il y a des questions aussi que je trouve que je ne trouve pas*

101.E. *Ah oui et pourquoi qu'est-ce que tu ne comprends pas alors*

102.C. *Ben des fois il y a des questions où je ne comprends pas vraiment le sens*

103.E. *Le sens de la question*

104.C. *Mm*

105.E. *Et le texte tu le comprends toujours*

106.C. *Oui*

107.E. *C'est la question que tu ne comprends pas*

108.C. *Enfin des fois*

5. CONCLUSION

Ainsi, il apparaît que les discours élaborent différentes constructions du rapport entre la lecture silencieuse en classe et l'activité de réponse qui révèlent des conceptions de l'apprentissage de la lecture à l'école que l'on peut synthétiser selon trois modèles. Premièrement, la lecture telle qu'elle se réalise en classe est un exercice scolaire et dans ce cadre, ce qui est important c'est de répondre aux questions. L'activité de lecture s'efface au profit de l'exercice. Deuxièmement, le questionnement aide à comprendre le texte et à réfléchir. Ces discours motivent l'exercice de questionnement et en font un outil au service de l'apprentissage de la lecture. L'objectif visé déclaré est l'apprentissage de la lecture, et la dimension socio-scolaire de cet apprentissage est plus ou moins prise en compte. Troisièmement, les discours construisent un hiatus entre lire et répondre. Ces trois conceptions ne sont pas exclusives. Leur réalisation en discours est formulée de manière plus ou moins explicite. Elles représentent plutôt des étapes dans la conception du rôle des outils dans l'apprentissage de la lecture.

La mise à jour de ces trois conceptions du rapport entre activité de lecture scolaire et activité de réponse présente un intérêt didactique certain.

Tout d'abord se trouve ainsi mis en évidence le rapport construit dans les discours recueillis ici entre l'activité telle qu'elle se réalise dans la classe et l'apprentissage visé. Ce qui apparaît essentiel dans une perspective didactique, c'est que pour certains élèves, les exercices qui accompagnent la lecture du texte ne sont pas motivés en direction de l'apprentissage de la lecture ; dans cette optique l'exercice scolaire occulte l'objectif à atteindre et existe pour lui-même en tant que fin et non en tant que moyen. Ce faisant, c'est l'activité de lecture elle-même qui est touchée et reléguée. Ces discours opèrent une confusion entre lire et faire un exercice pour apprendre à lire. En revanche, dans d'autres discours l'exercice est

motivé par l'apprentissage de la lecture, elle-même perçue comme un outil au service d'un épanouissement personnel ou d'une insertion professionnelle. Ces discours opèrent la distinction entre lire et faire l'exercice de questionnement.

Il faut aussi noter à quel point, d'un enfant à l'autre, les discours varient. Ainsi, des élèves qui participent depuis plusieurs années aux mêmes activités, avec des maîtres identiques, dans une même école, attribuent-ils à ces activités des sens complètement différents. Faire ce constat, c'est reposer la question de la part de l'activité dans la construction de la compétence en lecture, c'est confirmer la nécessité de travailler parallèlement avec les élèves le sens attribué à ces activités scolaires et la dimension socio-symbolique de la lecture, dans et hors le cadre scolaire. Ce travail peut être mis en œuvre en outre par le biais d'une mise en discours (explicitation, description, positionnement subjectif) sur l'activité en cours de réalisation dans le cadre scolaire, son intérêt didactique et son enjeu social et culturel, et aussi sur l'activité de lecture hors l'école : manières, fonctions et dimension symbolique. Mais qu'on ne se méprenne pas, il ne s'agit pas de faire retrouver aux élèves le projet pédagogique du maître, il s'agit de permettre que les élèves construisent le sens de ce qu'ils font en classe et qu'ils construisent le rapport entre lecture scolaire et lecture hors l'école, entre les apprentissages menés dans le cadre scolaire et les manières de lire hors de l'école. (10)

Il me semble en effet qu'en didactique du français, nous n'avons pas encore suffisamment exploré la part de l'élève dans la construction des apprentissages et qu'il reste de nombreux travaux à mener sur ce que les élèves comprennent de ce que leur font faire les enseignants. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, pour l'instant, cette question du sens et des valeurs de l'activité de lecture, dans et hors l'école, a été très peu abordée. En effet, on s'est jusqu'à maintenant intéressé à la lecture surtout dans sa dimension cognitive, et en particulier aux questions de la reconnaissance des mots, du décodage et du déchiffrement, c'est-à-dire les apprentissages menés essentiellement au cycle 2 ou dans sa dimension socio-culturelle, réduite au problème des médiations.

Mais il reste à explorer des pans entiers de l'apprentissage de la lecture, et plus particulièrement celui qui concerne la construction de la compréhension et de l'interprétation, si l'on ne considère pas bien évidemment que la compréhension est un processus automatique. Ou encore, et c'est ce qui nous intéresse ici, les représentations que les différents acteurs de l'apprentissage se font de ce qu'ils apprennent.

Parallèlement, la didactique du français langue maternelle s'est surtout intéressée, dans un premier temps, à la production pédagogique en analysant les savoirs et les savoir-faire retenus comme objectifs d'enseignement, les supports utilisés (textes, exercices, types de question, manuels) et les dispositifs didactiques (méthodes de lecture, approches de l'écriture en classe, méthodes d'analyse des textes ...). En revanche, elle s'est beaucoup moins intéressée à ce qui était réellement mis en œuvre dans les classes et donc au dispositif réel auquel les élèves sont soumis.

Partant, elle ne s'est pratiquement pas intéressée à ce que maîtres et élèves considèrent qu'ils font quand ils enseignent pour les uns et quand ils apprennent pour les autres. Or, il est certain que ces conceptions participent de la construction des

apprentissages et des savoirs. Ainsi, et pour reprendre les propos de Michel Dabène (1993), la didactique du français langue maternelle a surtout engagé des recherches selon une démarche « descendante » qui va « des savoirs issus des disciplines contributives vers la classe » plutôt que selon une démarche « ascendante » qui « part d'une analyse des situations d'enseignement / apprentissage, qui les problématise et qui construit des hypothèses génératrices de nouveaux savoirs ».

Dans ce cadre, le travail en classe, avec les élèves, sur le sens et les valeurs de l'activité de lecture envisagée dans ses dimensions fonctionnelles, sociales et culturelles à la fois dans le cadre scolaire et hors l'école suppose évidemment que les maîtres eux-mêmes travaillent cet aspect de leur enseignement, s'interrogent sur les valeurs qu'ils attribuent à la lecture et à ses différentes pratiques dans et hors l'école (11) et qu'ils disposent d'outils didactiques pour réaliser cette mise en discours et son analyse. Le travail que j'ai mené pour cette recherche sur des entretiens semi-directifs menés auprès des élèves et de leurs enseignants met en évidence que cette forme particulière de discours peut constituer un outil didactique utilisable en formation des maîtres et en classe. Il reste cependant à l'aménager, tant en ce qui concerne la méthodologie du recueil que de l'analyse des données. (12) On voit là le chemin à parcourir, en particulier en formation des maîtres, où, concernant la lecture, on se contente trop souvent de présenter les méthodes d'apprentissage pour le CP, quelques albums et activités autour des albums et où on réduit la lecture à la prise d'indices et aux catégorisations génériques et / ou typologiques.

Il en résulte que ce n'est pas tant l'activité pédagogique en elle-même qui pose problème, et ici, en particulier, l'activité de questionnement, mais plutôt l'implicite didactique et symbolique dans lequel elle est maintenue. Il n'y aurait pas en soi de bonnes et de mauvaises questions sur les textes, il n'y aurait pas en soi de bonnes et de mauvaises activités de lecture (les exercices de closure ne sont pas en soi de meilleurs exercices que les questions). En revanche, on peut avancer qu'une activité devient didactiquement pertinente et permet la construction de la compétence lectorale, si on veille à ce que les élèves en construisent le sens dans sa dimension scolaire et socio-culturelle.

NOTES

- (1) Recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, dirigée par Michel Dabène et intitulée : Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle 3 du primaire et de 6^e de collège. (Soutenue le 25 novembre 1998 à l'Université Stendhal Grenoble III)
- (2) Il résulte de cette conception qu'une focalisation d'une approche didactique uniquement sur ce qu'on désigne aujourd'hui par les pratiques me semble réductrice. Une pratique ne valant que par et pour le sens qu'on lui attribue ou pour le sens qu'elle suggère.
- (3) Puis en 6^e, mais il ne sera pas question de ce niveau ici.
- (4) Dans la mesure où il n'est pas possible dans le cadre de cet article de procéder à une description précise de la méthode mise au point pour l'analyse de ces discours d'élèves, qui en tant que tels posent des problèmes particuliers, je renvoie le lecteur intéressé par ces questions au chapitre 3 de ma thèse.

- (5) Il s'agit de l'activité habituelle qui consiste à lire silencieusement (et donc individuellement) un texte du manuel ou reproduit sur une fiche, puis à répondre par écrit et toujours individuellement à un questionnaire portant sur ce texte.
- (6) Sans ironie aucune, je dirais que les élèves se posent plus de questions sur les questions que leur posent les maîtres que sur les textes qu'ils ont à lire.
- (7) Les entretiens réalisés avec ces élèves s'intéressaient en effet aussi à la lecture pratiquée en dehors du cadre scolaire (« à la maison » pour reprendre l'expression consacrée) et à ce que les enfants pensaient de l'école en général. Les discours produits à l'occasion de ces questions présentent une grande diversité, qui semble ici gommée quand il s'agit de décrire les activités de lecture réalisées en classe.
- (8) Il manque en français l'équivalent du mot « questionnement » pour l'activité de répondre. Face à la série questionner, question, questionnaire, questionnement, nous n'avons en effet que les deux mots répondre et réponse, où réponse désigne à la fois l'énoncé répondu et le fait de répondre.
- (9) La diffusion des travaux sur les discours ou les entretiens posent inévitablement le problème de leur citation. Faut-il résumer ? citer intégralement ? reformuler ? Dans la mesure où la méthode d'analyse que j'utilise travaille la dynamique interactionnelle discursive à partir des récurrences, j'ai choisi de citer les extraits le plus largement possible, afin de faire apparaître ces récurrences. Cependant, afin de ne pas alourdir l'article, j'ai quelquefois procédé à des coupures dans les extraits cités. Je propose donc au lecteur des aperçus de discours. Il est en effet impossible dans le cadre de cet article de fournir la transcription complète d'entretiens qui ont pu durer plus d'une heure. Le tome 3 de ma thèse contient les transcriptions complètes des entretiens de maîtres et des élèves.
- (10) Cette question du rapport entre ce qui est fait / appris à l'école et ce qui est fait en dehors de l'école est essentielle et ne concerne bien évidemment pas que la lecture. Comment les enfants construisent ce rapport est pour l'instant une interrogation peu explorée.
- (11) Les entretiens menés pour cette recherche avec les enseignants portaient aussi sur leurs pratiques personnelles de lecture. La comparaison des discours produits à propos des manières de lire personnelles (corpus, stratégies de lecture, fonctions et motivations) et des manières de lire « enseignées » aux élèves met en évidence des divergences très nettes.
- (12) Il me semble qu'il y a là une piste prometteuse à la fois pour la recherche en didactique, l'entretien semi-directif constituant un outil de prospection fructueux, et pour les maîtres avec leurs élèves. A titre expérimental, j'ai proposé cette méthodologie de recueil de données, mais aussi de « dialogue » avec les élèves, à des professeurs-stagiaires de l'IUFM de Lyon dans le cadre de leur mémoire professionnel. Ils se la sont appropriée avec bonheur et en ont tiré profit non seulement dans leur connaissance des manières de lire de leurs élèves, mais aussi du rôle de la parole dans la construction du savoir - lire.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éd. de Minuit.
- BARRE - DE MINAC C. (éd.), (1996), : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche disciplinaire*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larceir s.a. et INRP.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, L'Harmattan.
- BLANCHET A. et alii (1985) : *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Bordas, Sciences humaines Dunod, avec le concours du CNRS

- DABENE M., GROSSMANN F. (1996) : « La co-construction des objets discursifs dans l'entretien dirigé : enjeux didactiques et options méthodologiques », in Richard-Zapella J.(dir.), *Le questionnement social*, IRED, Université de Rouen, p.79-88.
- DABENE M. (1993) : « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques », Séminaire INRP « Les usages de l'écrit. L'écriture scolaire, un concept en question », Bruxelles, De Boeck Université. DENAUW P., (1993), « Le questionnement comme aide à la compréhension », *Recherches* n°19, pp.43-100
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larceir s.a. et INRP
- NONNON E. (1992) : « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes », *Recherches* n°17, pp.97-132