



**HAL**  
open science

## Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire

Francois Simon, Annette Schmehl-Postai, Catherine Huchet

### ► To cite this version:

Francois Simon, Annette Schmehl-Postai, Catherine Huchet. Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2015, 51, pp.177 - 191. 10.4000/reperes.915 . halshs-01891050

**HAL Id: halshs-01891050**

**<https://shs.hal.science/halshs-01891050>**

Submitted on 31 May 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

## Le *Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire

*Parcours Problema Littérature: A modelling of possibilities for the teaching of understanding at primary school*

François Simon, Annette Schmehl-Postai et Catherine Huchet

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/915>

DOI : 10.4000/reperes.915

ISSN : 2263-5947

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 4 septembre 2015

Pagination : 177-191

ISBN : 978-2-84788-712-9

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Nantes Université



### Référence électronique

François Simon, Annette Schmehl-Postai et Catherine Huchet, « *Le Parcours Problema Littérature* : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 31 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/915> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.915>

---



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# **Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire**

**François Simon, Annette Schmehl-Postai et Catherine Huchet,**  
université de Nantes, ESPE de l'académie de Nantes, laboratoire  
CREN (EA 2661)

---

Depuis quelques années, notre équipe modélise, met en œuvre et analyse le dispositif *Parcours Problema Littérature* (Schmehl-Postai, Simon et Huchet, 2014) qui s'inscrit dans le champ théorique de la problématisation au sein de l'axe de recherche Savoirs, apprentissages, valeurs en éducation (CREN). Cette contribution propose une réflexion épistémologique sur l'enseignement de la compréhension dans le cadre théorique de la problématisation (Fabre, 1989, 2009 et Orange 2006). Partant de la modélisation du *Parcours Problema Littérature*, nous interrogeons la notion de régulation, notamment sa temporalité et ses objets, et précisons les caractéristiques des tâches (reformulation, anticipation, transposition) qui sont constitutives des moments de régulation et préparatoires aux débats interprétatifs.

**Mots-clés :** enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), méthode d'enseignement, lecture, compréhension, littérature pour la jeunesse, débat, résolution de problème

## **Introduction**

Comme le suggèrent plusieurs études et articles récents, l'enseignement de la lecture littéraire est traversé encore aujourd'hui de tensions qui opposent deux visions de la lecture, la lecture « savante » d'une part, qui serait l'apanage du milieu scolaire, et une lecture « affective » d'autre part, qui relèguerait le plaisir de lire à la sphère privée. Il semblerait même que ce divorce soit renforcé par « les modèles théoriques et didactiques dominants qui envisagent le rapport à la lecture sur le mode d'une hiérarchie » (Dufays, 2014, p. 134). Nous souhaitons dans cet article présenter un « modèle » de la lecture littéraire à l'école primaire,

nourri du cadre théorique et didactique de la problématisation et nous faisons l'hypothèse que ce modèle n'oppose pas lecture « objective » (entendue comme la « bonne » lecture, la lecture experte et contenue vers laquelle devraient tendre tous les lecteurs novices) et lecture « subjective » (considérée comme une lecture débridée au cours de laquelle le lecteur peut enfin donner libre cours à ses affects), mais qu'il cherche au contraire à donner la parole au sujet, aussi jeune soit-il. Cette parole est même au cœur du dispositif *Parcours Problema Littérature* dans la mesure où celui-ci envisage des possibilités d'accompagnement des élèves basées sur des échanges argumentés où chacun(e) peut confronter son point de vue à celui des autres. Ce sont ces interactions que nous analysons à la lumière des trois dimensions de la proposition de Deleuze (1969) : référence, signification, manifestation (cf. Schmehl-Postai, Simon et Huchet, 2014).

Ce dispositif *Parcours Problema Littérature* que nous développons depuis plusieurs années à travers des recherches-action menées de la maternelle au cycle des approfondissements<sup>1</sup> est un modèle didactique dans le sens d'une construction conceptuelle qui repose sur le cadre théorique de la problématisation. Cette modélisation en évolution ne saurait constituer un idéal de référence (normatif voire prescriptif) ; elle n'est pas non plus conçue comme support pour la simple reproduction ou imitation. La modélisation<sup>2</sup> du *Parcours Problema Littérature* est au service d'une pratique enseignante problématisante et dessine une trame didactique qui devra être adaptée à chaque situation d'enseignement particulière pour être mise en œuvre dans le monde réel de la classe.

## 1. La littérature et les textes institutionnels pour l'école primaire

Les programmes de 2002 pour l'école primaire en France ont largement contribué à introduire la littérature de jeunesse comme support pour enseigner la compréhension-interprétation à l'école primaire. Ces programmes ont conditionné pour une bonne part la formation initiale et continue des maîtres et leurs pratiques dans les années récentes.

Les programmes de 2008 marquent un léger recul sur le plan de la quotité horaire à consacrer à la littérature de jeunesse. Ainsi, pour le cycle des approfondissements, si les programmes de 2002 prévoyaient un champ disciplinaire spécifique consacré à la littérature (dire, lire, écrire) allant de quatre heures trente à cinq heures trente, les programmes de 2008 prévoient un temps global de français de huit heures à répartir de manière assez libre entre le langage oral, la lecture et l'écriture et l'étude de la langue française. Toujours pour ce cycle, la littérature qui constituait un champ disciplinaire à part entière a finalement été fondue dans le domaine « lecture, écriture » au même titre que la lecture et la rédaction.

---

1 Des travaux étant en cours également en lycée.

2 Les notions de *modèle* et *modélisation* seront toutes les deux utilisées dans cet article. Nous concevons la modélisation comme la conception du modèle.

C'est dans ce contexte que nos recherches sur l'enseignement de la compréhension-interprétation à l'école primaire ont évolué. Nous avons ainsi progressivement conçu et stabilisé un dispositif didactique susceptible d'apporter des éléments de réponse à des questionnements sur cet enseignement et ses enjeux. Situé dans le cadre théorique de la didactique du français et de la problématisation (Tauveron, 2002; Orange, 2006; Fabre, 1989, 2009), le dispositif Parcours Problema Littérature se donne pour objectif d'aider les élèves à problématiser la lecture d'un texte littéraire au moyen d'une mise en situation de résolution de problème de compréhension et d'interprétation. Il s'agissait là de rompre avec certaines pratiques dont il était permis d'interroger l'efficacité : pratique massive du questionnaire, ritualisation de certaines entrées dans l'œuvre à partir de la première de couverture, fractionnement de la lecture par chapitre, etc. À titre d'exemple, le « dévoilement progressif » (Tauveron, 2002; Dufays, 2014) nous est apparu comme une modalité possible d'accès au texte par le jeune lecteur à la condition que le fractionnement opéré soit fondé sur une analyse littéraire opérée par l'enseignant au moment de sa préparation en amont. Cette analyse permet à l'enseignant d'identifier des « nœuds » de compréhension (Baroni, 2007, 2002, p. 108) devant faire l'objet d'un débat entre élèves dans le but de les amener à surmonter des obstacles de compréhension-interprétation. Cette proposition de lecture par épisodes (cf. *Lire au CP – Ressources pour faire la classe*, MEN, 2010) n'interdit nullement bien entendu la lecture in extenso dès lors que cette dernière est jugée plus adéquate pour le parcours de lecture que l'enseignant souhaite mettre en œuvre dans sa classe.

## 2. Le Parcours Problema Littérature : présentation d'un dispositif

### *Un dispositif à la croisée de plusieurs champs théoriques*

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

– *L'entrée dans l'œuvre* constitue un moment essentiel dans l'accompagnement que peut mettre en œuvre l'enseignant pour permettre aux élèves d'entrer dans la sphère thématique de la « question figurée » ; nous reviendrons sur la nature et le rôle de cette question plus loin en lien avec les travaux de Meyer (2001) et de Fabre (1989, 2009).

– *L'avancée en termes de lecture de l'œuvre* qui peut s'incarner suivant différentes modalités préconisées par les textes officiels<sup>3</sup>, 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. Au CP, ces deux dernières modalités sont plus difficiles à mettre en œuvre. 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 en cycle 3.

---

3 Ces modalités sont proposées dans le document d'accompagnement *Une culture littéraire à l'école* (mars 2008), p. 2-3.

– *La régulation des apprentissages* des élèves en termes de compréhension-interprétation au cours de l'avancée dans l'œuvre ; nous définirons ci-dessous ce que nous entendons par « pauses de régulation » mais précisons d'ores et déjà qu'il ne s'agit pas pour l'enseignant de s'ériger en « contrôleur » du sens du texte. Ces pauses sont des moments de débat que le maître aménage afin que se déploient les argumentations des élèves basées à la fois sur leur monde de lecteur et le monde du texte (cf. Fabre, 1989). Les problèmes de compréhension-interprétation ne peuvent être régulés que sur la base d'une cohérence-cohésion entre monde du lecteur et monde du texte, par un recours à des données textuelles pertinentes qui prennent statut d'intensificateurs rhétoriques (Meyer, 2001, p. 105).

### 3. Les pauses de régulation

La modélisation des pauses de régulation qui jalonnent un parcours de lecture s'est nourrie de différentes sources théoriques. Les apports de J. Giasson (1996) sur le rôle que joue le « rappel de récit » dans l'enseignement de la compréhension-interprétation ont en effet permis de préciser la modalité « reformulation » de certaines pauses de régulation. Les travaux d'A. Jorro (1999, 2000) ont contribué à définir pour l'enseignant comme pour l'élève des postures sensiblement différentes de celles que la pratique traditionnelle du questionnaire de lecture génère.

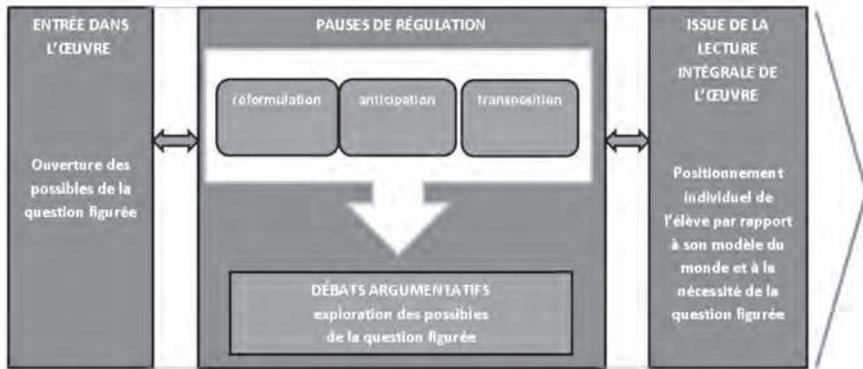
La lecture des thèses de Bachelard et de M. Meyer par Fabre (2009) nous a invités à postuler que l'enseignement de la compréhension peut s'adosser aux théories de la problématisation et du questionnement. Meyer (2001, p. 95) définit en effet la lecture comme une activité de questionnement, comme une activité « problématologique » qui consiste à envisager le texte comme une réponse à une question que ce dernier « figure » grâce à des « intensificateurs rhétoriques » (Meyer, 2001, p. 105). Pour Fabre (2009), problématiser revient à développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions d'un problème et à les mettre en tension. Lire « problématologiquement » un texte, c'est donc identifier des données et des conditions permettant de construire sa question figurée comme un problème que le sujet lecteur se pose. Terwagne envisage lui aussi la compréhension-interprétation d'un texte du point de vue de la notion de questionnement (2012, p. 12). D'ailleurs, dans une approche vygotkienne, il émet l'hypothèse que le rôle de l'enseignant consiste dès l'école maternelle à poser des questions à ses élèves dans la perspective « qu'ils apprennent non seulement à répondre à ses questions mais surtout à se les poser eux-mêmes ».

Les données sont constituées à la fois par des éléments textuels et par des connaissances et expériences que le sujet lecteur peut mobiliser en situation de lecture. Les conditions, quant à elles, concernent les critères, les principes, les concepts (savoirs linguistiques, littéraires, esthétiques, philosophiques, axiologiques au sens large) qui commandent le processus de problématisation.

Les travaux sur l'apprentissage par problématisation dans les disciplines scientifiques nous ont permis également d'affiner le rôle des pauses de régulation dans 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). Si le propre de l'activité scientifique est bien de s'attacher à des problèmes de type explicatif (c'est-à-dire des problèmes qui visent à expliquer des faits), les savoirs scientifiques ne se réduisent pas aux solutions de ces problèmes qui sont retenues par telle communauté scientifique à tel moment donné. Un savoir scientifique possède certes un certain caractère de nécessité, mais savoir, ce n'est pas tant « savoir que tel fait existe » que « savoir pourquoi ce fait existe ainsi et pas autrement » (Orange). Il en va ainsi dans une pause de régulation dans le *Parcours Problema Littérature* : il s'agit pour les élèves d'argumenter pourquoi « telle donnée textuelle existe ainsi et pas autrement » dans le texte en la confrontant à leurs savoirs individuels et expériences personnelles mais aussi aux savoirs et expériences de tout lecteur.

La finalité d'un travail de conceptualisation d'un parcours de lecture sur une œuvre littéraire est d'ouvrir et d'explorer les possibles de la question figurée (Meyer, 2001). La lecture d'un texte littéraire par les élèves s'inscrit dans un temps donné qui devra permettre l'entrée dans l'œuvre, sa lecture et son « issue ». Une lecture *in extenso* du texte, une lecture fractionnée, fondée sur un dévoilement progressif, etc. sont des modalités possibles pour poser les problèmes de compréhension. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, c'est d'abord le texte « qui commande » et qui, à la suite d'une analyse littéraire par le lecteur pluriel (ici d'abord l'enseignant, puis les élèves), impose la modélisation de son parcours. Si plusieurs possibles existent, tous les choix didactiques opérés ne sont pas équivalents sur le plan de l'ouverture au débat argumenté dans la perspective d'une interrogation de son « modèle du monde » en rapport au « modèle du texte » (Fabre, 1989). Dans le cas d'une lecture fractionnée par dévoilement progressif, le dispositif *Parcours Problema Littérature* prévoit des pauses de régulation de la compréhension-interprétation qui vont permettre principalement trois types de tâches : des tâches de reformulation, des tâches d'anticipation et de transposition. Nous nous attacherons ci-dessous à analyser précisément comment ces tâches peuvent être situées dans le cadre d'une lecture « problématologique ». La modélisation présentée ci-après reprend les éléments constitutifs du dispositif *Parcours Problema Littérature*. Dans tous les cas, les activités qui donnent lieu à des positionnements individuels ou par groupes d'élèves débouchent sur des débats interprétatifs dans la perspective d'une exploration des possibles de la question figurée. Cette modélisation a une fonction heuristique s'agissant de traduire une ouverture des possibles pour la lecture de textes littéraires en classe. Il ne s'agit en aucun cas pour nous de figer une approche des œuvres qui la ferait basculer vers des pratiques didactiques stéréotypées (de type questionnaire avec centration exclusive sur l'explicite, séances standards avec entrée dans l'œuvre systématique par la première de couverture, fiches de lecture prototypiques...) que nous dénonçons par ailleurs.

Figure n° 1 : Modélisation du *Parcours Problema Littérature*



Comme le rappellent Sales Cordeiro et Schneuwly (2007, p. 74), lorsqu'un objet est enseigné en classe, « des phénomènes de régulation concernant les apprentissages sont nécessairement permanents et présents afin qu'il y ait construction de l'objet et qu'un rapport entre enseignement et apprentissage soit établi ».

Nos réflexions sur la dimension régulation sont fondées à la fois sur la temporalité de la régulation (cf. Allal, 1988) et l'objet de l'apprentissage (cf. Perrenoud, 1998).

À la suite de Allal (1988), nous distinguons une régulation immédiate d'une régulation différée. La régulation immédiate intervient directement au moment de l'activité de l'élève, elle est « on-line ». Ainsi, l'enseignant peut au cours d'un débat interprétatif en collectif ou au cours d'un échange plus individualisé revenir sur la signification particulière d'un mot ou d'un passage du texte qui aurait conduit tel ou tel élève vers une sorte d'« errance interprétative », ne lui permettant pas de se créer une représentation mentale du texte, à laquelle arrimer le monde du texte, ni son propre monde de lecteur.

La régulation différée peut être antérieure ou ultérieure à l'activité. Dans sa forme « rétroactive », elle correspond à une reprise d'une action en cours ou déjà accomplie. Dans le *Parcours*, ce type de régulation se présente par exemple à chaque moment où l'enseignant récolte les positionnements individuels des élèves pour planifier un nouveau débat interprétatif sur la base des difficultés de compréhension qui se posent.

Pour Perrenoud, la régulation de l'apprentissage est un terme générique qui recouvre plusieurs réalités. La régulation peut porter sur *l'activité de l'élève, les processus cognitifs de l'élève* et sur *les apprentissages de l'élève*.

- Dans la *régulation de l'activité*, l'enseignant peut, dans le cadre d'un *Parcours*, inciter l'élève à relire un extrait du texte ou à collaborer avec d'autres élèves.
- Dans la *régulation des processus cognitifs de l'élève*, l'enseignant peut provoquer la réalisation d'inférences (cf. Cunningham, 1987) en mettant en lumière

des données pertinentes et en faisant prendre conscience à l'élève des stratégies activées (clarté cognitive, cf. Downing, 1986).

– La *régulation des apprentissages de l'élève* consiste en un guidage par l'enseignant vers de nouvelles connaissances et vers le transfert dans d'autres situations.

Une des visées finales du *Parcours Problema* est de permettre aux élèves d'apprendre à auto-réguler (cf. Mottier-Lopez, 2012, p. 9) leur compréhension-interprétation en ayant conscience de leurs propres processus cognitifs (cf. Ecalle et Magnan, 2002).

Dans notre modèle, la « pause de régulation de la compréhension-interprétation » (PRCI) s'inscrit dans la perspective d'un dévoilement progressif du texte par l'enseignant. Il s'agit de proposer aux élèves une « lecture par épisodes » (cf. *Lire au CP*, p. 17) dès lors que le texte choisi se prête effectivement à ce type de découpage. Comme nous l'avons expliqué plus haut, ces pauses constituent des temps prévus à des endroits « stratégiques » qui se fondent sur une analyse littéraire de l'œuvre (certes exigeante) menée en amont par l'enseignant. Il s'agit de s'arrêter à des « nœuds » de compréhension (Baroni, 2007, 2002, p. 108) qui paraissent déterminants pour la compréhension de la suite. Dans cette approche, l'enseignant cherche en quelque sorte à décomposer le « mouvement de lecture » pour s'intéresser à ce que l'apprenti-lecteur « compreneur » mobilise sur le plan cognitif à l'instant T. Notre postulat est que l'intersubjectivité au sein d'une communauté discursive est de nature à conduire les élèves sur le chemin d'une confrontation argumentée des diverses interprétations. De cette confrontation peuvent émerger une plus grande connaissance des œuvres ainsi qu'une évolution du sujet lecteur qui se construit par l'acquisition de stratégies métacognitives (cf. Schmehl-Postai, Simon et Huchet, 2014 et Simon, Schmehl-Postai et Huchet, à paraître, juin 2015).

La régulation est animée par le maître qui va favoriser l'émergence des diverses interprétations sur la base d'un positionnement individuel et de questionnements liés à ces positionnements. Ces positionnements individuels peuvent être facilités par la prise d'appui sur des « écrits de travail » (Tauveron, 2002), des « écrits intermédiaires » ou « réflexifs » (Chabanne et Bucheton, 2002) produits seuls ou en petits groupes (*via* la dictée à l'adulte si les élèves ne sont pas encore autonomes dans la production d'écrits) qui permettent justement à l'élève de fixer une pensée par rapport à la compréhension-interprétation de l'œuvre : 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 bref questionnaire de lecture, qui vont servir de points d'ancrage à la confrontation collective des points de vue. Comme l'indique Tauveron, les « écrits de travail » sont « des écrits "réactifs", transitoires et éphémères au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions » (Tauveron, 2002, p. 167).

Si l'on reprend le modèle de la problématisation (cf. Fabre, 1999, 2009), une pause de régulation donne nécessairement lieu à un débat interprétatif entre élèves régulé par le maître, débat dans lequel données textuelles et conditions

de possibilité du texte sont mises en tension grâce à la recollection par les élèves d'intensificateurs rhétoriques (Meyer, 2001, p. 105).

La régulation dans le cadre théorique de la problématisation peut donc porter sur deux objets étroitement intriqués :

– la compréhension-interprétation réalisée par les élèves. Dans ce cas, les argumentations entre élèves pour valider ou réfuter telle ou telle proposition sont déterminantes. Le retour au texte, à des données pertinentes qu'il conviendra d'identifier avec les élèves sur la base d'un questionnement du maître (inducteurs de problématisation), permet cette validation ou réfutation.

– les savoirs mobilisés par les élèves pour accéder à cette compréhension-interprétation. Il s'agit ici, sur la base d'une analyse la plus précise possible des positionnements des élèves, de tenter de comprendre le cheminement cognitif des élèves qui les a conduits à produire telle ou telle proposition plus ou moins argumentée. La compréhension de ces cheminements par l'enseignant devrait lui permettre d'entrevoir des pistes de travail pour tenter d'apporter des réponses aux obstacles rencontrés dans la compréhension-interprétation des œuvres.

Les tâches (reformulation, anticipation, transposition) menées au sein de ces pauses de régulation qu'on pourrait dire « tutorées par le maître » ont *in fine* pour objectif l'autonomisation et l'émancipation du lecteur.

Suite à la définition fonctionnelle générale des pauses de régulation de la compréhension-interprétation, les trois formes distinctes que peuvent prendre ces PRCI nécessitent certaines précisions.

La reformulation (ou « rappel de récit » ; *retelling*) comme actualisation des données textuelles se trouve dans diverses approches didactiques de la compréhension. L'anticipation et la transposition quant à elles ont en commun la reprise d'une portion de texte déjà lue (ou entendue), et se distinguent de la « simple » reformulation par la nécessité supplémentaire de produire de nouvelles données textuelles en cohérence avec le texte de départ.

Type de tâche	Caractéristiques de la tâche
Reformulation	Reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie stable à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variable par rapport à l'énoncé source
Anticipation	Production créative d'un nouvel énoncé à partir d'un moment T de l'intrigue qui respecte l'énoncé source et qui s'inscrit dans une dynamique d'avancée du récit <sup>4</sup>
Transposition	Production créative contrainte (respect de critères définis par avance) d'un nouvel énoncé qui respecte l'énoncé source

---

4 Cf. les méta-règles de cohérence-cohésion de Charolles (1978) : règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

### **3.1. La reformulation : un outil précieux pour enseigner et apprendre la compréhension-interprétation**

La reformulation comme reprise d'éléments textuels par l'élève représente une tâche complexe. Si nous choisissons ce type de tâche comme modalité didactique dans notre *Parcours Problema*, c'est en pleine conscience que la compétence paraphrastique constitue un élément indispensable dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue et par là dans la compréhension des textes. La reformulation peut être définie comme processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie stable à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variable par rapport à l'énoncé source (cf. Martinot, 1994). En termes de problématisation, il s'agit donc d'une prise en compte des données du texte après appropriation par le sujet lecteur pour aller vers une production de données nouvelles qui respectent les conditions du texte déjà lu.

La reformulation se distingue donc de la répétition ainsi que de la variation (avec changement de sens). Ces trois modes fondamentaux de la construction du discours (répétition, reformulation, variation) correspondent même à trois postures linguistiques que l'enfant apprenti lecteur (et parleur) est amené à mettre en œuvre naturellement dans son discours lors de situations de communication familière et progressivement dans des situations avec des interlocuteurs variés à propos de supports informatifs divers (cf. Martinot, 1994).

Le texte littéraire comme énoncé source est particulièrement intéressant car il offre une possibilité de confrontation avec des référents nombreux, divers et complexes dans un ensemble authentique et relativement court. L'élève est donc obligé de remobiliser les éléments du récit plus ou moins familiers – mais également des éléments de son monde d'apprenti lecteur – pour reconstruire le récit ou une portion du récit.

La confrontation avec le texte littéraire (entendu ou lu) représente certes une exigence particulière, mais n'est pas si éloignée de la situation naturelle : l'enfant n'est pas toujours face à des situations langagières et sémantiques adaptées à son stade d'évolution langagier et cognitif. Le choix des textes par l'enseignant par contre permet une modulation très fine et contrôlée du degré d'exigence si l'analyse textuelle préalable est fine et repose sur des critères sélectionnés en accord avec des objectifs d'apprentissage parfaitement définis.

L'objectif général de la reformulation est la restitution d'un contenu textuel (histoire), mais aussi de la forme (narration) du texte source et éventuellement d'informations sur la situation d'énonciation qui se présente à un lecteur. Cela implique une appropriation de tous ces éléments qui ne peut se passer de l'identification de la « logique » du texte, de sa structure, du cadre énonciatif dans lequel il s'inscrit, du système axiologique qu'il actualise, de la cohérence-cohésion qui le conditionne, etc.

Si une difficulté « qualitative » réside dans la compréhension et appropriation de ces éléments variés, une autre difficulté se pose généralement sur un

plan plutôt « quantitatif ». La reformulation du texte ne peut presque jamais être une paraphrase de même « étendue » que le texte source. Ceci oblige l'élève (sans que l'on soit littéralement toujours dans une consigne de « résumé ») à se décider pour un degré de réduction et donc à faire des sélections qui se fondent sur des choix argumentés par pertinence. Un objectif du travail de reformulation réside donc dans la sélection des éléments repris. Ce qui nous oblige à revenir sur le plan plus proprement qualitatif : les éléments sélectionnés reconstituent à nouveau, dans la production de reformulation, un « texte » qui va au-delà de l'évocation d'éléments mémorisés et présentés de manière juxtaposée. Il devient alors évident à quel point cette tâche exige une nouvelle structuration des données textuelles par l'individu et oblige parallèlement à une pratique d'argumentation « secondaire » qui serait potentiellement capable de justifier le tissage des éléments évoqués.

La reformulation est évidemment indissociable de la mémorisation des idées du texte (cf. par exemple Cèbe et Goigoux, 2009) ; néanmoins, la mémoire ne saurait pas à elle seule expliquer la difficulté qui réside dans les tâches de reformulation (cf. Martinot, 2010, p. 70). Ces tâches demandent un entraînement au niveau de stratégies cognitives complexes et diverses dues à l'extrême diversité du fonctionnement linguistique et textuel.

### ***3.2. Une tâche holistique et créative***

Même si dans la reformulation (ou le « rappel de récit ») les élèves s'appuient sur des éléments du texte, ils créent jusqu'à un certain point « un nouveau récit » en organisant leur rappel autour de ce qu'ils considèrent être l'information importante du texte. « Redire » le texte leur demande de réorganiser les éléments d'information de façon personnelle et la sélection qu'ils font de ces éléments révèle au maître leur manière singulière de comprendre-interpréter l'histoire.

Giasson souligne alors qu'il s'agit d'une stratégie plus holistique d'enseignement-apprentissage de la compréhension que celle qui consiste à poser des questions sur le texte. La reformulation du texte lu ou entendu fournirait même au maître plus de repères sur ce que les enfants pensent réellement du texte que le jugement d'ensemble porté sur celui-ci (cf. Kalmbach, 1986 d'après Giasson, 1996, p. 110). C'est donc cette double dimension que nous avons souhaité modéliser pour toute PRCI qui prendrait la forme d'une « reformulation ». En effet, comme le souligne Giasson, le questionnaire de lecture ne permet de faire du texte un « tout » car il est impossible de dégager à partir de questions, 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'histoire. Reformuler le texte nécessite alors de le considérer comme un tout. Michel Meyer (2001) montre également combien la vision holistique du texte est nécessaire pour une pleine compréhension-interprétation de celui-ci.

Ainsi les résultats de différentes recherches (cf. Giasson, 1996, p. 110 sq.) montreraient chez les élèves entraînés à reformuler des textes entendus une

amélioration de la compréhension de l'histoire, une amélioration de la sensibilité à la structure du récit (narration) et une complexification du langage oral. Au niveau des stratégies cognitives, on peut observer une amélioration des compétences à produire des réponses inférentielles et une meilleure capacité de transfert sur la compréhension d'autres textes.

D'autre part, reformuler un texte nécessite bien 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 invités à présenter leur positionnement individuel en argumentant pour quoi ils ont ou non privilégié telle donnée textuelle plutôt que telle autre.

### ***3.3. L'anticipation et la transposition : une « exploration et une délimitation des possibles »***

Les PRCI destinées à faire anticiper aux élèves la suite de l'histoire sont associées dans notre modélisation à une « exploration et une délimitation des possibles », un des concepts des travaux sur la problématisation en SVT que Christian Orange a mis en évidence (2006). Les recherches de Giasson portent également en germe cette idée que l'anticipation sur la suite d'une histoire et la confrontation collective des différentes anticipations réalisées par chaque élève permettent d'interroger les « conditions de possibilité des solutions (nécessités) » (Orange, 2006, p. 78). Les pauses d'anticipation permettent d'interroger les conditions de possibilité de la suite réelle de l'intrigue en repérant et confrontant les données textuelles retenues à partir desquelles on avait soi-même proposé des hypothèses.

Selon Giasson, les tâches d'anticipation font partie des processus d'élaboration utilisés par les bons lecteurs : elles augmentent la motivation et l'engagement du lecteur face au texte, améliorant par le fait même sa compréhension (1996, p. 138 sq.). Elle prend appui sur les travaux de Garrisson et Hoskisson (1989) pour souligner elle aussi la ressemblance existant entre les anticipations en lecture et la démarche scientifique qui consiste à poser des hypothèses, à les justifier, à les confirmer ou à les rejeter. Dans nos PRCI consacrées à l'anticipation de la suite du récit, il est prévu en effet que le maître demande aux élèves de produire une anticipation en prenant en compte les données du texte.

Dans le cadre de la problématisation, anticiper la suite d'un récit consisterait donc pour le lecteur à produire un discours mettant en tension données et conditions du problème. De cette interaction résultent des hypothèses de solutions qui seront ensuite validées ou non par la suite de la lecture. Les données textuelles à partir desquelles le lecteur anticipe la suite de l'histoire ont un statut de contraintes pour le lecteur qui les choisit en fonction de leur pertinence et de leur adéquation aux conditions. Les conditions, quant à elles, concernent les critères, les principes, les concepts qui commandent le processus de problématisation. Ce sont des nécessités dont les élèves doivent tenir compte dans la construction du problème lorsqu'ils anticipent la suite de l'histoire. Mais ce qui nous intéresse dans ces pauses, ce n'est pas que l'enfant prédise

la « bonne » suite voulue par l'auteur. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de lire la suite des péripéties pour désigner à la vindicte de la classe ceux qui se sont trompés dans la formulation de leurs hypothèses. L'intérêt pour le maître de proposer une pause centrée sur une tâche d'anticipation aux élèves réside dans la discussion qui va naître à partir des données textuelles car, selon Orange, « [l']argumentation est [...] non seulement un moyen d'accéder aux savoirs et de les mettre à l'épreuve, elle en est une partie essentielle, aussi bien en tant que pratique que dans les textes, oraux ou écrits, qui représentent ces savoirs » (Orange, 2015).

La transposition de l'intrigue dans d'autres espaces, d'autres temporalités ou avec d'autres personnages est un troisième type de PRCI, qui s'apparente en termes de problématisation à la pause d'anticipation présentée ci-dessus. Dans *L'enfant et les fables*, Michel Fabre présente un dispositif d'enquête qu'il a expérimenté pour évaluer la compréhension-interprétation de fables par des élèves de fin de cycle 3 : la « transposition de la fable » (1989, p. 113). Il s'agit dans ce dispositif de demander aux élèves de « raconter la même histoire tout en changeant les personnages et le contexte » ce qui permet, selon M. 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. De manière plus large, dans le cadre du dispositif *Parcours Problema Littérature*, l'élève peut être invité à transposer la *fabula* (Fabre, 1989), soit en changeant le cadre spatiotemporel et/ou les personnages, soit en imaginant ce que lui-même aurait fait s'il avait été à la place d'un des personnages. Nous rejoignons ici des propositions que Terwagne avait faites (2012, p. 12) pour des élèves de maternelle dans son approche transactionnelle de l'enseignement-apprentissage de la compréhension. En effet, dans son dispositif, les jeunes enfants sont invités certes à interroger les motivations des personnages mais aussi à créer des analogies avec des évènements de leur propre vie et à réagir affectivement à l'égard du récit. Dans la pause de régulation que nous avons appelée « transposition », l'élève est donc amené une nouvelle fois à faire interagir données et conditions pour créer une nouvelle situation et la relevance des données jugées pertinentes par l'élève pour imaginer l'inédit sera discutée lors d'un débat interprétatif au cours duquel les élèves confronteront leurs hypothèses.

Quelles sont les données dont les élèves s'emparent pour leur donner le statut de contraintes ? Quelles sont celles qu'ils laissent de côté et pourquoi ? Quels savoirs, expériences et affects du lecteur mettent-ils en jeu ? Parviennent-ils à argumenter leur choix ? Autant de questions que les pauses de régulation doivent permettre au chercheur comme au praticien de se poser pour prendre des repères sur ce qui fait obstacle ou non à la compréhension des élèves dans un parcours de lecture.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu montrer comment le cadre théorique de la problématisation nous sert à questionner la compréhension-interprétation des textes littéraires au sein du dispositif *Problema Littérature*. Nous avons voulu questionner ce qu'induisait la mise en œuvre d'un certain nombre de tâches proposées aux élèves (reformulation, anticipation, transposition) en lien avec le cadre théorique de la problématisation. Ces tâches doivent avant tout permettre à l'apprenti lecteur une mobilisation de données et de conditions qui constituent autant d'éléments dont tient compte l'enseignant pour évaluer les apprentissages réalisés par les élèves et repérer leurs besoins. L'enseignant propose alors une régulation qui va pouvoir porter sur deux objets distincts mais liés entre eux : la compréhension-interprétation des élèves qui apparaît à l'instant T du parcours de lecture et les connaissances et compétences remobilisables dans de nouvelles situations de lecture d'œuvres littéraires. Pour l'enseignant, il s'agit de rationaliser sa pratique pour la mettre au service des progrès des élèves, et en particulier de ceux qui semblent les plus éloignés des savoirs qu'on voudrait les voir acquérir. Cette formalisation des tâches proposées aux élèves devrait nous permettre dans des recherches à venir de focaliser notre attention sur les apprentissages des élèves dans une compréhension-interprétation des textes.

Des recherches à venir sur les différentes tâches de compréhension-interprétation analysées dans cette contribution, devraient nous permettre de focaliser notre attention sur les apprentissages effectifs des élèves en lien avec la problématisation.

## Bibliographie

- ALLAL L. (1988). « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive ». In Huberman M. (dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 86-126.
- BARONI R. (2002). « Incomplétudes stratégiques du discours littéraire et tension dramatique ». *Littérature*, n° 127, p. 105-127.
- BARONI R. (2007). *La tension narrative : suspense, curiosité et surprise*. Paris : Éd. du Seuil.
- CÈBE S., GOIGOUX R. (2009). *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs. CM1. CM2. 6<sup>e</sup>. Segpa*. Paris : Retz.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- CHAROLLES M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française*, n° 38, p. 7-41.

- CUNNINGHAM J. (1987). « Toward a Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response ». In Tierney R., Andres P. et Mitchell J. *Understanding Reader's Understanding*. New Jersey : Lawrence Erlbaum, p. 229-55.
- DOWNING J. (1986). « Clarté cognitive et conscience linguistique ». *Les dossiers de l'éducation*, n° 11/12, p. 31-42.
- DUFAYS J.-L. (2014). « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés ». *Études de lettres*, n° 1, p. 133-150.
- ECALLE J., MAGNAN A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.
- FABRE M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF.
- FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : J. Vrin.
- GIASSON J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- JORRO A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- JORRO A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- MARTINOT C. (1994). *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications (enfants de maternelle)*. Thèse de doctorat, dir. Blanche-Noëlle Grunig, université Paris VIII.
- MARTINOT C. (2010). « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique ». *Travaux de linguistique*, n° 61, p. 63-96.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Une culture littéraire à l'école*. Disponible sur Internet : <[http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole\\_121469.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf)>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). *Lire au CP. Programmes 2008*. Disponible sur Internet : <[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire\\_au\\_CP\\_136607.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf)>.
- MEYER M. (2001). *Langage et littérature. Essai sur le sens*. Paris : PUF, coll. « Quadrige ».
- MOTTIER-LOPEZ L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- ORANGE C. (2006). « Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences ». In Fabre M., Vellas É. (dir.). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck, p. 75-90.

- ORANGE C. (2015). « Pratiques d'argumentation et construction de savoirs en classe de sciences : une étude de cas concernant le concept d'articulation en biologie à la fin de l'école primaire ». In Muller Mirza N. et Buty C. (dir.). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Berne : Peter Lang, p. 227-266.
- PERFETTI C. A., MARRON M. A., FOLTZ P. W. (1996). « Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies ». In Cornoldi C. et Oakhill J. (dir.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum, p. 137-165.
- PERRENOUD P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- SALES CORDEIRO G., SCHNEUWLY B. (2007). « La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant ». *Recherche et formation*, n° 56, p. 67-79.
- SCHMEHL-POSTAIŢ A., SIMON F., HUCHET C. (2014). « Entrer dans l'album *L'intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation ». *Repères*, n° 50, p. 131-156.
- SIMON F., SCHMEHL-POSTAIŢ A., HUCHET C. (à paraître juin 2015). « *Parcours Problema Littérature* : un dispositif didactique centré sur la théorie du questionnement ». *Recherches en éducation*, n° 22.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE S. (2012). « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires ». *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 11-20.