



Qu'est-ce que lire une œuvre littéraire en cycle 3 de l'école primaire française ?

Maisonneuve Luc, maître de conférences,
Université de Bretagne Occidentale, France.

Résumé : la communication a pour support l'étude du *Minotaure* de N. Hawthorne dans trois classes de CM1/CM2 de l'école primaire française, soit trois séquences de huit séances chacune. Après avoir justifié le choix de l'ouvrage retenu, puis défini ce que nous entendons par comprendre et interpréter un texte littéraire, l'exemple emblématique du questionnement magistral dans l'une des trois classes observées nous offrira une première esquisse de réponse à la question posée dans le titre de la communication. Nous commenterons plus particulièrement les résultats suivants : le travail important en compréhension mais très insuffisant en interprétation ; le nombre peu élevé de questions portant sur la causalité des événements et sur la motivation des actions des personnages ; l'implicite textuel non interrogé ; le peu de prise en compte de l'époque du récit et tout particulièrement de son statut de texte fondateur ; les aspects littéraires du récit totalement passés sous silence ; la fonction très imprécise allouée aux échanges oraux.

Dans le cadre d'une recherche portant sur la compréhension en lecture, le récit intitulé *Le Minotaure* de Nathanaël Hawthorne (Hawthorne, 1979) a été étudié dans trois classes de CM1 et CM2 de l'école primaire française (élèves de 9 à 11 ans environ)¹. L'objectif spécifique lié à l'étude de ce récit était d'essayer de répondre à la question suivante : qu'est-ce que lire et faire lire une œuvre littéraire intégrale dans des classes de CM1/CM2 ?

Le choix de l'ouvrage de Nathanaël Hawthorne répondait aux critères suivants :

- un caractère "patrimonial", "culturel" (références historiques – en l'occurrence mythologiques) ;
- un registre de langue courant à soutenu ;
- une intrigue linéaire comportant une succession d'événements ;
- des motivations à agir complexes.

La traduction retenue présentait tous les critères ci-dessus désignés. Nous pensions, à tort, avoir retenu une version non expurgée du texte. Les éditions *Bor-*

das ne mentionnent nulle part que le texte est une adaptation. Une autre version traduite de celui-ci aux éditions *L'école des loisirs* ne semble pas être plus fidèle. Il existe plusieurs versions dites "originales" et nous ne pouvons à ce jour indiquer celle que Hawthorne aurait désigné comme princeps. Par ailleurs l'édition de *L'école des loisirs* ne précise pas l'identité du traducteur. Compte tenu de ces éléments, certains pourraient s'interroger sur notre choix notamment en ce qui concerne sa valeur littéraire. Nous avons par ailleurs justifié de cela (Maisonneuve, 2009).

Les trois séquences de lecture se sont déroulées sur une période d'un mois (mi-janvier à mi-février 2008 environ). Chacune de ces séquences comportait huit séances d'une heure environ. Les trois enseignants titulaires des trois classes étaient alors tous membres du groupe de recherche. Ils partageaient donc la réflexion sur ce que pourrait être la compréhension d'un texte (nous y reviendrons) et étaient tout à fait en accord avec l'avancée de cette réflexion. C'est ainsi qu'un travail préparatoire à ces séquences a pu être réalisée conjointement par l'ensemble des membres du groupe de recherche. Ce travail a essentiellement porté d'une part sur ce que c'était que comprendre ce texte pour les membres du groupe de recherche et, d'autre part, sur l'élaboration d'objectifs communs de lecture du texte considéré. Cette préparation a débou-

¹ Recherche intitulée : « Qu'est-ce que comprendre un texte ? Qu'est-ce apprendre à comprendre un texte ? ». Le groupe de recherche est actuellement composé de six membres (maîtres-formateurs, formateurs et enseignant-chercheur). La recherche a débuté en septembre 2006 et elle s'achèvera en juin 2010.

ché sur une évaluation commune aux trois classes, évaluation réalisée par les membres du groupe de recherche n'ayant pas charge de classe. Les trois enseignants n'en ont eu connaissance que lors de la passation de celle-ci en fin de séquence. La mise en œuvre des séquences dans les classes relevait, en revanche, de chacun des enseignants de celles-ci. Ce dispositif cherchait d'une part à éviter que les enseignants ne calent leur travail en classe sur les items de l'évaluation et d'autre part à mesurer l'écart éventuel entre ce qui avait été décidé conjointement et ce que chacun a réalisé effectivement. Enfin, toutes les préparations et séances ont été filmées puis retranscrites afin d'être analysées.

Dans un premier temps, je vais revenir sur la préparation des séquences (préparation collective et préparations individuelles) afin d'évoquer nos points de convergence et de divergence et de montrer comment l'accord auquel nous étions parvenus était très superficiel et que, par la même, il s'est révélé trop fragile. Dans un second temps, je vais expliquer ce que notre groupe entend désormais par compréhension et interprétation. En effet, parler de compréhension d'un texte littéraire revient à faire du terme compréhension un terme générique, englobant, au contenu extrêmement flou. Dans un troisième temps, après un rapide et très provisoire bilan de notre recherche, l'analyse du questionnement magistral dans l'une des trois classes de l'expérimentation permettra de proposer quelques éléments de réponse, provisoires bien entendu, à la question posée initialement. Dans la conclusion enfin, j'essaierai, très modestement, de dégager quelques pistes didactiques et/ou pédagogiques.

LA DIFFICILE PREPARATION DES SEANCES

Nous avons décidé de préparer les séquences en deux temps : premier temps, un cadrage collectif des trois séquences afin d'une part de confronter nos divers attendus et, d'autre part, de réduire ainsi la diversité que nous présumions ; deuxième temps, un travail individuel de chaque enseignant de manière à prendre en compte les spécificités de chacune des trois classes et, éventuellement, de mesurer l'appropriation du travail collectif préalable. La place manque ici pour développer davantage et nous renvoyons au mémoire réalisé sur l'ensemble du dispositif par l'un des membres de notre groupe (Chobeaux, 2008). Malgré tout, si nous ne devons retenir qu'une seule chose du travail collectif de préparation ce serait à n'en pas douter la très grande diversité de nos premières lectures. La question posée était celle-ci : qu'est-ce que comprendre *Le Minotaure* ? Bien qu'ayant presque tous spontanément réalisés des résumés du texte en réponse à cette question, il nous a fallu de nombreuses discussions pour parvenir à un résumé commun tant ceux-ci étaient différents malgré leurs similitudes formelles apparentes ! En effet, si l'ensemble du groupe s'est assez rapidement accordé sur les principales informations explicites textuelles (lieux, personnages, épisodes...), dès lors que nous touchions à l'implicite tout devenait beaucoup plus difficile. Ainsi, la motivation des actions des personnages, bien qu'ayant donné lieu à bien des négociations, n'a pu être prise en

compte à ce niveau. Nous avons décidé, mais est-ce une décision, que le problème serait traité par chacun des enseignants lors de la préparation individuelle de la classe. Cette solution, sans aucun doute regrettable au regard du travail effectué en classe, nous a obligés en revanche à définir, pour notre groupe, ce que nous entendions par compréhension et interprétation.

COMPREHENSION ET INTERPRETATION, UNE DISTINCTION A ETABLIR ?

Nos désaccords quant à ce que nous entendions les uns et les autres par "comprendre *Le Minotaure*" nous ont permis de poser, pour notre groupe, les définitions suivantes (voir Dorra, 2001) :

- La compréhension d'un texte est le reflet le plus fidèle de la saisie des informations objectives de celui-ci. Par information objective, nous entendons qu'un lecteur, quel qu'il soit, doit comprendre, par exemple, que, dans *Le Minotaure*, il y a un personnage du nom de Thésée qui, pour faire très vite, tue le Minotaure et devient roi d'Athènes. Cette lecture relève de la prise en compte du texte *en soi*, c'est-à-dire de la signification de celui-ci (quel(s) personnage(s) ? quel(s) lieux ? quelle(s) époque(s) ? quel(s) programme(s) narratif(s) ?).
- L'interprétation d'un texte est, quant à elle, le reflet d'une lecture subjective de celui-ci. Pour reprendre le court exemple utilisé ci-dessus, il va s'agir maintenant, par exemple, d'interpréter le comportement de Thésée, autrement dit, ses motivations à accomplir telle ou telle action, or ceci n'est pas explicitement écrit. L'interprétation de cette motivation relève donc, pour une grande part, de ce que le lecteur va inférer des éléments textuels. L'interprétation se situe donc avant tout du côté du sens, du texte *pour soi*, et la question centrale devrait être dans notre exemple : pourquoi Thésée fait-il cela ? Les raisons et la manière de résoudre les problèmes rencontrés portent ici moins sur les aspects narratifs du texte que sur ses aspects idéologiques, voire psychologiques. Nous avons essayé de nous tenir à cette distinction.

Définir ainsi compréhension et interprétation nous a permis à la fois d'identifier le lieu de nos divergences et de nos interventions, d'être donc plus pertinents et plus explicites dans nos choix, mais aussi sans aucun doute, et c'est un point sur lequel il nous faudra revenir, de limiter nos ambitions à la seule compréhension du texte, un effet collatéral que nous ne pouvons que regretter.

QUELQUES DONNEES GENERALES SUR LE TEMPS

PASSE A LIRE, ECRIRE ET PARLER

Le mesurage des temps de lecture, d'écriture et de parole dans l'ensemble des trois classes donne les résultats suivants (mesurage effectué à partir de l'ensemble des retranscriptions et des vidéos) :

- Lecture : 46 % du temps total des séances est consacré à la lecture du texte en classe. Ce temps

de lecture se partage entre : la lecture à voix haute par les élèves (31 % soit 15% du temps total), par l'enseignant (27 % soit 11% du temps total) ou silencieuse (42 % soit 19% du temps total).

- Écriture : 39 % du temps total des séances est consacré à écrire sur ou à propos du texte. Ce temps d'écriture se partage lui aussi en trois grandes modalités : répondre à des questions (50 % soit 20% du temps total), résumer des parties du texte (23 % soit 9% du temps total), et diverses activités – descriptions, puzzles du texte, titrage, etc. (27 % soit 10% du temps total).
- Oral : 15 % du temps total des séances est consacré à des échanges oraux, essentiellement entre le maître et les élèves, ces derniers répondants aux questions de celui-là. Ce faible pourcentage est trompeur car beaucoup de ces échanges oraux sont mêlés aux temps de lecture et d'écriture.

Une analyse plus fine – distinguer entre ce qui relève de la modalité principale de travail requise par tel ou tel exercice (lire, écrire, parler) et ce qui relève d'une modalité "ancillaire" à celles-ci (donner une explication, poser une question, etc.) – montre que 40 % du temps de lecture à voix haute des élèves et 25 à 30 % du temps de lecture magistrale sont de fait des temps de cours dialogué et, si nous ajoutons la prise

en compte de ce paramètre en écriture, ce n'est plus 15 % du temps total des séances qui est consacré aux échanges oraux mais bien 40 à 45% de celui-ci.

Poursuivant encore cette analyse de la parole en classe (près de 70% du temps total de la classe : lecture à voix haute des élèves – 15% ; lecture magistrale – 11% ; échanges oraux – 40 à 45%), nous observons que le questionnement magistral occupe environ 38 % de ce temps de parole (le reste du temps de parole magistral étant réparti, pour l'essentiel, entre la lecture magistrale du texte, l'apport de connaissances (géographiques, historiques, lexicales) et le commentaire d'informations textuelles), soit près de 27% du temps total de classe.

L'EXEMPLE DU QUESTIONNEMENT MAGISTRAL DANS L'UNE DES TROIS CLASSES

Le maître de cette classe a posé 816 questions durant l'ensemble des huit séances de la séquence soit une moyenne de 80 questions par séance. Le rythme du questionnement est néanmoins très erratique : de plus de 140 questions dans certaines séances (séance 1) à moins de 70 pour d'autres séances (séances 5 et 6).

Tableau 1 : nombre total de questions posées par le maître durant la séquence

Questions posées par le maître	Séances								Totaux
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	
Questions (nombre)	141	110	126	122	69	57	83	113	821
Tour de parole (nombre)	121	92	103	104	39	36	61	78	634
Mots (nombre)	1217	898	1063	1103	565	725	984	1190	7745
Nombre moyen de mots par tour de parole	10	9,8	10,3	10,6	14,5	20,1	16,1	15,2	13,3
Nombre moyen de mots par question posée	8,6	8,2	8,4	9	8,2	12,7	11,8	10,5	9,7

Par ailleurs, 268 de ces questions concernent la gestion de la classe (ex. : *Ça y est tout le monde a lu, tout le monde a sa feuille retournée?* – *Qui peut*

m'indiquer la date d'aujourd'hui? – *Tu as recopié ou tu avais ça dans ta tête?*). Il y a donc 548 questions qui portent avant tout sur le texte (voir tableau n°2 ci-dessous).

Tableau 2 : nombre de questions posées par le maître portant sur *Le Minotaure*

Questions posées par le maître portant sur le texte	Séances								Totaux
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	
Questions (nombre)	102	73	62	104	32	20	66	99	558
Tour de parole (nombre)	89	63	54	90	21	17	47	70	451
Mots (nombre)	959	632	615	990	341	479	875	1080	5971
Nombre moyen de mots par tour de parole	10,8	10	11,4	11	16,2	28,2	18,6	15,4	15,2
Nombre moyen de mots par question posée	9,4	8,6	9,9	9,5	10,6	23,9	13,3	10,9	12

Ces deux tableaux montrent l'importance de cette modalité de travail et nous ne pouvons que nous étonner *a priori* du nombre de questions posées d'autant que nous ne nous intéressons ici qu'aux questions posées oralement. Nous ne comptons pas ici les différents questionnaires écrits fournis aux élèves au cours de cette séquence.

LES DIFFERENTS TYPES DE QUESTIONS POSEES

Le tableau n°3 présente l'ensemble des questions posées durant la séquence cette fois réparties selon le type de question posée.

Tableau 3 : Nombre de questions posées par le maître par séance et par type de question

Types de questions	Séances								Totaux
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	
Gestion de classe	36	27	56	25	40	44	19	16	263
Gestion de classe + avancée du ou à propos du texte	10	7	3	4	4	3	4	5	40
Questions de compréhension	95	72	67	93	25	10	60	84	506
Questions en "pourquoi"	7	4	4	4	2	1	4	4	30
Questions "motivations" (explicitées dans le texte)	2	0	7	0	0	0	0	0	9
Questions en "comment"	6	12	9	11	1	1	17	8	65
Questions en "quand"	8	0	0	0	0	0	0	0	8
Décrochages explicatifs et/ou illustratifs	7	5	9	6	7	0	13	11	58
Questions en "qui"	13	24	17	20	9	1	12	20	116
Questions en "où"	37	1	3	8	2	0	3	3	57
Questions en "quoi"	14	26	8	33	4	7	11	38	141
Questions d'interprétation	0	4	4	7	0	0	0	8	23
Questions "motivations" (réponses de nature implicite)	1	0	6	4	0	0	0	0	11

elles des validations collectives de la compréhension du texte – question emblématique : « *d'accord ?* ».

Questions de type "gestion de classe"

Questions de type gestion de classe et avancée du texte (8%) : ces questions sont pour 66 % d'entre

Questions portant sur la compréhension du texte

- Questions en « pourquoi » (11 %) : peu de questions de ce type, donc pas de réflexion, ou très peu, sur la motivation à agir des personnages (voir ci-dessous questions portant sur l'interprétation), sur la causalité de l'action et *a fortiori* sur les valeurs sous-tendant celle-ci. Il faut par ailleurs remarquer que leur répartition est très déséquilibrée (85% d'entre elles survenant dans les séances 1 à 4). Enfin, plusieurs de ces questions ont trait aux modalités de travail (ex. : *Pourquoi est-ce que je vous ai demandé d'écrire un résumé ? Mais pourquoi le noter sur le cahier de littérature ?*). Parmi ces questions, les questions portant sur les motivations des personnages (3,5%) (informations explicitement inscrites dans le texte – ex. : *Son plan, son projet et quel est son projet à Médée ?*) sont peu nombreuses parce que le texte ne donne que très peu de renseignements en l'occurrence.
- Questions en « comment » (11 %) : celles-ci se répartissent selon quatre catégories : nommer 3% (ex. : *comment s'appelle le père de Thésée?*), décrire 2 % (ex. : *comment est le Minotaure?*), raconter 5 % (ex. : *comment se déroule le voyage?*), divers 1 %. Aucune de ces questions ne porte sur la manière dont le texte est écrit (pourquoi tel ou tel mot? telle ou telle forme?). Que ce texte soit un texte littéraire est donc ignoré : seul, le récit compte.
- Questions en « quand » (1 %) : outre le fait qu'il y a très peu de questions de ce type, aucune ne porte sur l'époque et sur la chronologie.
- Décrochages explicatifs (16 %) (décrochage parce que l'explication donnée prend pour appui un ou des exemples sans lien direct avec le texte) : ces décrochages portent sur des objets (par ex. à propos du glaive : *la lame en acier (sic)... et comment ça s'appelle la partie haute ici?*), des événements (par ex. le tirage au sort : *est-ce que c'est moi [le maître] qui vais être tiré au sort ou pas?*), des états psychologiques (par ex. : *c'est quoi l'anxiété?*), des lieux (par ex. le labyrinthe : *Qu'est-ce que c'est qu'un labyrinthe?*), les moyens de transport (plusieurs fois). Ce domaine assez hétéroclite répond semble-t-il au besoin ponctuel d'introduire, de préciser ou d'expliquer des éléments factuels pouvant présenter des difficultés de compréhension.
- Questions en « qui » (21 %) : ces questions sont réparties de manière uniforme sur la séquence (sauf en séance 6). Tous les personnages sont concernés sans hiérarchisation apparente entre personnages principaux et secondaires. Beaucoup de questions ont pour objet les relations « familiales » entre ces personnages.
- Questions en « où » (10 %) : ces questions se retrouvent surtout au début de la séquence (séance 1 : 65 % du total de ces questions). Il s'agit de situer le récit (la Grèce, Trézène et Athènes). Par la suite, quelques questions portent sur la Crète et les palais d'Égée et de Minos. L'absence de ques-

tions portant sur l'époque (voir ci-dessus) relativise la portée de ces questions en « où ». Il semble en effet très difficile pour les élèves de prendre conscience du rapport à la géographie au moment du récit.

- Questions en « quoi » (25 % ou 31 % si l'on ajoute « raconter », voir ci-dessus questions en « comment ») : ces questions, très nombreuses, sont réparties sur l'ensemble de la séquence mais avec quelques variations (plus de questions de ce type en séances 1 et 8). Elles portent sur le déroulement des différents épisodes du récit et non sur l'ensemble de celui-ci. Ceci a pour conséquence de construire un récit constitué d'éléments juxtaposés. Si la chronologie ne souffre pas de cette manière de faire, il n'en est pas de même des relations de causalité. On retrouve ici, sur l'ensemble du texte, le même déficit que sur la motivation des personnages à agir.

Questions portant sur l'interprétation du texte

Ces questions sont peu nombreuses (6% en tout, y compris la rubrique "motivation", ex. : *qui est d'accord ? qui n'est pas d'accord ?* motivation : *Elle n'a pas envie de le voir grandir, c'est ça ? Est-ce que vous pensez que c'est normal que Thésée ne participe pas au tirage au sort ?*). Elles ne concernent que quelques épisodes du texte : la tristesse d'Éthra, les projets de Médée, le choix de Thésée. Il n'y a donc pas de questionnement permettant l'appropriation du texte par les élèves et, finalement pas de prise en compte, ou si peu, de leur subjectivité.

CONCLUSION

Ces quelques résultats, trop rapidement commentés, permettent malgré tout de faire les cinq principaux constats suivants :

- travail important en compréhension mais très insuffisant en interprétation ;
- pas ou peu de questions sur la causalité des événements et sur la motivation des actions des personnages ;
- peu de prise en compte de l'époque du récit et tout particulièrement de son statut de texte fondateur ;
- très peu de questions sur l'interprétation du texte ;
- l'aspect littéraire du récit est totalement passé sous silence.

On peut arguer de ces manques du fait de l'âge des élèves, certes... Mais les questions qui conduisent à l'interprétation ou celles portant sur les aspects littéraire et fondateur du texte (littérature et histoire) doivent être posées même si les réponses qu'elles appellent ne peuvent être que partielles et provisoires en fin d'école élémentaire. L'élaboration des genres seconds du discours (Bakhtine, 1984, p.267) ne peut en effet advenir sans cela or c'est précisément de la confrontation, de l'interaction, des genres seconds du discours avec les genres premiers du discours que se construit une lecture et, par conséquent, une culture (Bautier, 2009). Echapper au dé-

terminisme du quotidien ou de l'ordinaire n'est possible qu'à cette condition.

BIBLIOGRAPHIE

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié 1979)

Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.

Chobeaux, Y. (2008). *Comment des enseignants envisagent de faire comprendre le même texte : constances et variations dans les préparations*. Mémoire de Master (EAD), IUFM de Bretagne.

Dorra, M. (2001). *Heidegger, Primo Levi et le séquoia*. Paris : Gallimard.

Hawthorne, N. (1979). *Le Minotaure* (P. Leyris, trad.). In *Le Livre des Merveilles* (Vol. 2, pp. 5-24). Paris : Bordas. (Original publié 1853)

Maisonneuve, L. (2009). *Qu'est-ce que comprendre un texte ? Qu'est-ce apprendre à comprendre un texte ? Rapport du Groupe de Recherche Innovation (GRI)*. IUFM de Bretagne.