

# Lecture avec ou sans questions : quand les questions posent question...

Jeanne DION Pascal DIARD

*L'intelligence se nourrit plus de questions que de réponses.*

Einstein

## Introduction

Tout au long de la scolarité celui qui apprend - l'enfant, l'élève, l'étudiant - est sommé d'apporter des réponses à des questions qu'il ne se pose pas. On mesure donc d'emblée la situation de dépendance à la parole de l'enseignant, du formateur, qu'implique cette pratique pédagogique si profondément inscrite dans le quotidien de la transmission de savoirs qu'elle perdure au-delà de la scolarité, jusque dans les pratiques de formation continue.

Balzac disait que *les célibataires remplacent les sentiments par les habitudes. De même les professeurs remplacent les découvertes par des leçons.*<sup>1</sup>

Alors, si on ne pose plus de questions, comment faire pour que les élèves s'en posent ? Et de quelles questions parle-t-on ?

C'est une problématique complexe, qui n'a pas fini d'être explorée tant elle touche à deux concepts que Pierre Bourdieu, il y a 40 ans déjà, définissait comme ce qui participe de la « violence symbolique » subie par les élèves qui mobilise d'autant plus notre vigilance qu'elle est l'expression d'« habitus » que nous avons à combattre en permanence...

C'est à une exploration en deux temps que nous avons invité les participants à l'atelier, leur faisant vivre successivement un atelier de lecture de texte littéraire puis une situation de compréhension d'un énoncé mathématique, deux situations en différentes disciplines, résolument d'un accès aisé pour tous, l'essentiel résidant dans l'analyse de ce qu'induisent les situations proposées.

Des productions d'élèves, l'apport de textes permettant des moments de mise à distance indispensables pour décontextualiser ponctuent l'exploration pour revenir au véritable objet de l'atelier : au-delà du contenu abordé en lettres ou en math, l'objectif visé était la réflexion sur le rôle récurrent des questions dans notre pratique.

## Lecture silencieuse avec questions préalables

Cet article vise la restitution de la première partie de l'atelier qui donne à vivre une pratique pour aborder un document écrit.

Quel que soit le niveau, dès la maternelle à partir d'un album, à l'école élémentaire comme dans le secondaire à partir d'un texte ou d'une œuvre, l'enseignant s'assure de sa compréhension par les élèves en le faisant suivre de questions, ses questions, auxquelles il demande à l'élève d'apporter des réponses.

D'une part, on mesure bien qu'il s'agit là davantage de contrôle que d'une pratique permettant la construction de sens. D'ailleurs, on constate très souvent que les élèves se contentent d'une lecture de surface, une lecture écrémage se limitant à rechercher dans le corps du texte les réponses explicites aux questions qu'on leur pose.

D'autre part, se contenter de retirer les questions ne suffit pas pour impliquer les élèves dans une lecture active qui leur permette de construire du sens. On ne lit jamais sans projet quel qu'il soit : de la recherche sur les panneaux indicateurs de la direction à suivre, en passant par la compréhension d'une notice ou d'un mode d'emploi, du choix de l'article de journal que l'on parcourra ou de l'inventaire des livres qui nous attirent à la bibliothèque, on a toujours un projet, souvent implicite, ne serait-ce que celui de tromper le temps dans la salle d'attente du dentiste en feuilletant un magazine.

Aussi, fût-il un simple prétexte à lire, il nous faut trouver une stratégie qui engage chaque lecteur dans un texte qui n'a fait l'objet pour lui d'aucun choix.

Dans un premier temps, au lieu de mettre les questions après le texte, donnons-les avant sa lecture créant ainsi un prétexte - pré-texte - à la lecture, l'engageant à se lancer dans une

<sup>1</sup> Cité par G. Bachelard, in *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin 1938.

recherche suscitée de l'extérieur mais qui deviendra vite un auto-socio questionnement dès que les échanges vont s'établir dans des petits groupes.

### Vécu de la démarche dite de « lecture silencieuse avec questions préalables »

**a. Distribution des questions** (temps court pour en prendre individuellement connaissance)

1. Dans quel environnement l'auteure a-t-elle passé son enfance ?
2. Qu'entend-elle par « s'irréaliser dans le langage-monde valorisé par l'école » ?
3. À la question « Est-ce que l'école, seule, a les moyens de rendre possible une véritable parole de soi ? » quelle serait votre réponse ?

**b. Distribution du texte avec la consigne d'y répondre individuellement et par écrit.** Le texte proposé ici s'adresse à des adultes. En classe il est bon de préciser d'emblée que cette phase ne sera suivie d'aucune correction, d'aucune notation, mais servira à apporter son point de vue dans le travail de groupe qui suivra.

#### J'ai conservé mes rédactions d'élève<sup>2</sup> Annie Ernaux

J'ai conservé mes rédactions d'élève de la sixième à la troisième. Profond sentiment d'accablement quand je les relis. Dans ces narrations et descriptions, toujours à la première personne et toutes très bien notées, il n'y a rien de moi, rien de la réalité qui était la mienne. Pas une ligne, pas un mot qui réfère au commerce de mes parents, aux gens que je connaissais, aux choses de la maison. Ma vraie vie, celle dont ma mémoire a conservé la trace, est rigoureusement absente de ces pages où, par ailleurs, le passé simple et le subjonctif imparfait, les « je fis » et les « que j'eusse », gagnent du terrain d'année en année. Le « je » que j'emploie n'est pas le mien. Lorsqu'on me demande d'évoquer le retour à la maison natale, ce n'est pas l'épicerie-café au bord de la rivière, à L..., où je suis née, que je décris, mais « une maison qu'enlace une vigne vierge, avec un toit de tuiles rouges, un large vestibule, de grandes pièces accueillantes ». Je ne rappelle pas la guerre et les bombardements, la chienne qui tuait les rats, mais une fictive « tante Jeanne qui venait boire le thé chaque jeudi ». Certaines pages ont un caractère dérisoire. Ainsi, à l'injonction de décrire ma pièce préférée, je place dans une cuisine complètement imaginaire, avec des « carrelages blancs qui donnent un air de propreté fraîche et gaie », « un buffet de

laque », « des tableaux de campagne » et « une moquette sur laquelle se prélassait le chien ». Assemblage hétéroclite de choses dont je ne connais alors que les mots ou, parfois, l'image, dans des journaux. Sans arrêt, je m'irréalise dans des pratiques et des décors qui appartiennent à un monde social dont, plus même que la légitimité, l'exemplarité m'est attestée par les textes scolaires, les romans et les magazines féminins.

Cet acharnement à se nier, poursuivi avec constance pendant toute la scolarité et, sans doute, en toute inconscience, je l'analyse maintenant comme une nécessité. Tout se passe comme si mon vécu d'enfant et d'adolescente était indicible dans tous les sens du terme, qu'il soit à la fois objet d'une censure et impossible à formuler. Je ne veux pas évoquer dans mes rédactions ce qui est considéré comme « pas bien » aux yeux de l'institution scolaire. Non seulement ce qui est ouvertement stigmatisé dans le discours des professeurs, l'alcoolisme, les disputes familiales, les coutumes paysannes, mais encore des pratiques et des anecdotes liées à un mode de vie populaire, absent de ce même discours. Si je remplace dans les devoirs la cuisine réelle, avec le linge à repasser voisinant sur la table avec mes cahiers, par un patchwork de citations d'objets tirés de publicités ou de romans, c'est que cette cuisine est indigne d'être donnée à lire. (Ne pas oublier que tout ce qui est écrit à l'école a une destination précise, le professeur et, si le devoir est jugé bon, les autres élèves). « Une moquette » et « de grandes pièces accueillantes » ont pour fonction première de me protéger, moi et mon monde. Le choix d'un « je » fictif se déployant au travers de stéréotypes valorisés et valorisants est une attitude inconsciente de défense à l'égard d'une institution ressentie comme à la fois familière et étrangère, une façon de ne pas « donner prise ». Plus les années passent et plus s'aiguise le sens de ce qu'il convient de dire ou de ne pas dire, ainsi, la toile cirée qui figure dans les rédactions de sixième sur la cuisine disparaît en quatrième au profit d'une « lourde table en bois ciré »... Mais il y a encore ceci. Les mots et les choses dans la première expérience du monde – et rien ne me fera partir de cette certitude, pour ainsi dire vécue – ne font qu'un. Cela signifie que la réalité de mon enfance est inséparable du langage de mon milieu avec ses tours patoisants, ses mots concrets, son absence d'abstraction, inséparable des intonations des gens de mon entourage, des ouvriers et des paysans. Un langage presque corporel, qui ne s'écrit pas<sup>1</sup>. Comment la petite fille de douze

<sup>2</sup> Cahiers pédagogiques, 1998, n° 363. Lire et écrire à la première personne.

ans que je suis alors pourrait-elle relater une vraie réunion de famille, un vrai voisin, sans les mots avec lesquels les événements et les êtres sont perçus, sans le texte de paroles qui les entoure ? Dissocier les mots et les choses, dire l'expérience réelle dans la syntaxe châtiée et le vocabulaire « riche » des livres ? Impossible. Me représenter ma mère (« moman ») en train de me crier après (« Arrête de faire du clapot ! ») et écrire : « Maman m'a grondée parce que je renversais de l'eau partout » est inconcevable, incongru. Cette mère-là ne serait plus la mienne. Pas plus que « mon voisin, un vieux jardinier, grommelle toujours à cause du temps » n'aurait quelque chose à voir avec mon voisin, le père L..., et ses gros mots. Il est plus simple – et moins déstructurant pour l'être enfantin – d'inventer et d'écrire, « mon voisin est un vieil original qui a parcouru tous les continents, rapporté de Chine des vases et des masques, etc. » De s'irréaliser dans le langage-monde valorisé par l'école. Témoignage personnel et daté, sans doute. Mais ce « double indicible » que je viens de décrire me paraît toujours définir la position de l'enfant immergé dans une culture dominée. Quand il veut se dire, engager dans le « je » sa réalité propre, il est confronté à ce dilemme : ou se faire citation infinie – s'il a acquis les codes linguistiques dominants – ou se taire. La grande question : est-ce que l'école, seule, a les moyens de rendre possible une véritable parole de soi ?

*1 Je me souviens de la sensation étrange éprouvée lorsque j'ai écrit pour la première fois des mots du monde de mon enfance, à plus de trente ans, tels que le « quat'sous » (le sexe féminin) ou les chaussettes « en carcaillot » (en tire-bouchon), je les regardais avec stupeur, m'interrogeant sur leur orthographe impossible à déterminer.*

**Remarque :** En classe, pendant cette phase du travail, toute la vigilance de l'enseignant est ciblée sur l'attention aux élèves les plus fragiles, ceux qui ont encore des difficultés à lire, ceux qui, obnubilés par la trace écrite qui leur pose problème très souvent, ne se résolvent pas à traduire leurs réponses par de simples mots ou expressions. Vigilance aussi pour déterminer le moment où l'état des écrits de travail montre qu'il est temps de passer à l'échange en groupe.

### c. Échange/ confrontation en groupes et élaboration de réponses du groupe

L'enseignant ne manque pas de prendre note des divergences, avis idées insolites qui ne seront pas forcément retenues par les groupes afin de les

restituer au moment de la confrontation collective. Et ce, d'autant plus que ce seront des productions d'élèves en difficulté ou qui ont peu l'écoute des autres.

### d. Rapport des groupes et argumentation...

C'est le moment pour d'ultimes argumentations et retours au texte pour justifier telle ou telle réponse, à condition que l'enseignant se borne à renvoyer au collectif les désaccords ou avis différents : certains nécessitent d'engager un processus d'objectivation pour tirer de la lecture du texte certaines précisions, tandis que d'autres ouvrent à discussion car porteuses d'interprétations différentes que l'on accepte tant qu'elles peuvent être argumentées...

Bien sûr, la troisième question s'adresse à chaque lecteur et c'est le moment le plus vif de la mise en partage car s'engagent les moi-je des lecteurs invités à réagir au contenu du document. Dans le cas du texte d'Annie Ernaux, ils sont confrontés à la difficulté de mesurer la distance entre les pratiques culturelles et langagières des enfants de milieux populaires par rapport aux pratiques et à la langue de l'école, confrontés aussi à la souffrance causée par cet écart et la question frontale que l'auteure pose à la fin de son article fait souvent violence aux représentations des enseignants qui reçoivent ce texte. C'est alors le moment de prendre distance avec le document suivant :

#### La triple autorisation<sup>3</sup>

Se joue entre générations (parents – enfants) un processus de triple autorisation (inter) subjective, processus qui semble être une condition d'appropriation de la mobilisation et du projet parental

1. que le jeune s'autorise à devenir autre que ses parents,
2. que ses parents l'autorisent en retour, symboliquement, à ce qu'il ne soit pas tenu de reproduire leur histoire
3. que le jeune reconnaisse la légitimité de l'histoire et des pratiques de ses parents dont il veut s'émanciper.

C'est donc la reconnaissance par chacun, enfant et parents, que l'histoire de l'autre est légitime sans être la sienne qui permet à l'histoire familiale de se poursuivre, à travers les enfants, sans se répéter et ce sans passages à l'acte ni conflits graves ou insurmontables.

« Pouvant faire valoir ce qu'ils ont été et l'histoire dont ils sont issus dans ce qu'ils deviennent à et par l'école, les adolescents sont à même de pouvoir conjuguer permanence et changement entre passé et avenir, entre histoire familiale et histoire scolaire, entre identifications

<sup>3</sup> Jean-Yves Rochex, *Dialogue* N° 127, janvier 2008, p.20 à 23. Extraits de l'article « Entre école et famille : interdépendance et intersignification ».

et idéaux. Dès lors, leur expérience scolaire peut être « expérience de développement symbolique et social » et non exigence ou injonction de changement radical. »

## Analyse de la démarche

### a. Quelles questions pour une lecture active ?

Peu nombreuses, 3 questions suffisent :

- **pour s'informer** : une question qui appelle la prise d'informations explicites dans le texte permet à chaque lecteur d'avoir des trouvailles à échanger lors du travail de groupe mais pas seulement ; elle répond aussi au besoin de cerner contexte et/ou personnages indispensables à la compréhension du document écrit ;
- **pour interpréter** : une question qui nécessite la mise en relation de différentes données pour construire une réponse non explicitée dans le texte ;
- **pour réagir** : une invitation à l'engagement du sujet lecteur à penser et agir...

Trois questions qui couvrent de fait les buts à travailler dans l'apprentissage de la lecture selon PISA. :

#### Réagir à la lecture

« La compréhension de l'écrit a été partagée en trois compétences : s'informer, interpréter et réagir. La troisième compétence fait appel à l'opinion personnelle des élèves. Nous sommes au-dessus de la moyenne pour les deux premières compétences, et sensiblement en dessous pour la troisième. Nous avons été étonnés du pourcentage élevé de non-réponse, surtout pour les questions ouvertes qui nécessitent des réponses longues faisant appel à une expérience personnelle. Nous avons formulé plusieurs hypothèses. Lorsqu'ils ne savent pas, nos élèves préfèrent ne pas répondre, et ce dans une proportion beaucoup plus forte que dans d'autres pays, où les élèves répondent, au risque de se tromper. Nous pouvons nous demander si l'enseignement français ne stigmatise pas trop l'erreur, alors qu'elle est révélatrice et fait partie du processus d'apprentissage. »

Jean-Richard Cytermann, directeur de la Programmation et du Développement Rencontre de la DESCO - Évaluation des connaissances et des compétences des élèves de 15 ans : questions et hypothèses formulées à partir de l'étude de l'OCDE. Direction générale de l'Enseignement scolaire. Publié le 03 février 2003.

**b. Quel cheminement** depuis les questions préalables au texte jusqu'à l'auto questionnement qui implique de multiples retours au texte : en quoi a-t-il permis par des lectures plurielles, des explorations fines... d'accéder à la valeur d'illocution de l'écrit ?...

#### La valeur d'illocution d'un texte

Il n'est pas question de lire cet attachement à la littéralité du texte comme une quelconque difficulté à établir des relations. Mais autant il faudra, à la faveur de multiples argumentations tout au long de séquences successives, pousser les enfants à étayer solidement leurs interprétations, dans le souci d'une exigence d'objectivation car on ne peut faire dire tout et son contraire à un récit ; autant on les poussera à apprendre à lire entre les lignes, derrière les mots, « ce que l'écrit a du mal à saisir, la valeur d'illocution d'un texte » selon David R. Olson<sup>4</sup> En somme il s'agit pour lui de faire vivre « la lecture comme effort pour comprendre ce que l'écriture représente et ce qu'elle ne représente pas... et ce qu'il revient donc au lecteur d'achever ».

### c. La place de l'écriture dans la lecture

**d. Et la lecture orale ?**... restituée en situation de nécessité, pour argumenter, « prouver » !

#### Oui, les méthodes de lecture sont dangereuses<sup>5</sup>

Il est donc urgent de modifier les approches de cet enseignement, en cessant d'utiliser ces tabourets bancals pour apprendre à nager, et en cessant de viser l'installation d'un « mécanisme de base » qui ne peut que nuire au savoir lire. Ce qui doit être mis en place, c'est la maîtrise des opérations mentales par lesquelles le sens d'un écrit se construit. Si lire, c'est comprendre, alors apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre. Or, ces opérations mentales sont complexes, si bien qu'une année est insuffisante pour en acquérir la maîtrise : il faut trois ans au moins pour installer l'autonomie de lecture. Et, contrairement à ce que dit l'éminent professeur du Collège de France, l'autonomie de lecture n'est point le déchiffrage, mais la capacité à valider soi-même ses hypothèses de sens par la connaissance de la combinatoire. Une telle autonomie — qui constitue l'objectif réel du cycle 2 — exige d'avoir appris beaucoup de choses, que le travail sur méthodes ignore et même contrecarre. Pour comprendre ce qu'on lit, il faut d'abord savoir repérer des indices pertinents dans un ensemble touffu, le texte, où tout n'a pas la même

<sup>4</sup> David R. Olson, *L'univers de l'écrit*, Retz, 1998.

<sup>5</sup> Eveline Charmeux : extrait de son blog 27 janvier 2014.

importance (alors que le déchiffrement met tout sur le même plan) ; savoir aussi mettre ces indices en relation, et puis raisonner, mettre en doute la première interprétation et aller en vérifier la pertinence en comparant ce qu'on croit avoir compris avec ce qui est écrit effectivement (c'est à cela que sert la connaissance de la combinatoire française). Il faut réfléchir et surtout, il faut apprendre à être alerté par l'incohérence de ce qu'on croit comprendre.

Rien, jamais, n'est mécanique dans la lecture. Si les enfants avaient appris à être gênés par de l'incohérence en lecture, ils le seraient plus souvent par des réponses aberrantes dans les problèmes de mathématiques, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui où, sans broncher, certains sont capables de vous dire, comme ce fut le cas récemment dans une classe de CM, que le litre de carburant est à 15, voire 150 euros.

En fait, on retrouve dans la lecture toutes les caractéristiques de l'esprit scientifique : le doute des interprétations premières, l'étonnement devant des résultats étranges, le besoin de revenir pour chercher d'autres indices, le besoin de vérifier et d'aller plus loin, l'exigence de l'honnêteté intellectuelle, de l'honnêteté tout court. On est loin de tout cela avec *Léo et Léa* ou la célèbre *Planète*.

Il est clair que cela n'est possible que si l'on travaille toujours en situation de lecture, c'est-à-dire en ayant BESOIN de lire pour répondre à des questions que l'on se pose (et non « envie » : c'est le besoin qui provoquera l'envie un jour et non l'inverse !), et avec de "vrais" écrits, que la situation a rendus nécessaires, et dont on va se servir. Comprendre ce qu'on lit, c'est être devenu capable de se servir de sa lecture dans la réalisation de ses propres projets.

C'est en ce sens que la lecture est libératrice et donc subversive, au point qu'on a toujours tout fait depuis que l'école existe pour en empêcher la maîtrise. Les méthodes sont là pour que, seuls, ceux qui savent lire en dehors de l'école y accèdent.

S'il existe un lobby aussi enragé à défendre un outil dangereux, allant jusqu'à séduire des chercheurs pour les soutenir, il faut bien qu'il y ait des raisons : le profit peut-être (les fabricants de méthodes ne connaissent pas la crise), mais il y en a d'autres : on le voit aujourd'hui, non sans inquiétude.

Tous ceux qui, comme moi, ont à corriger des copies de CRPE (le concours de recrutement des futurs enseignants), rédigées par des adultes pourtant diplômés, savent combien ils sont nombreux à interpréter n'importe comment les textes qu'on leur donne à lire... Or, ils ont appris à lire en syllabant, presque tous, et ils n'ont aucune idée de ce qu'on peut faire d'autre.

Avec de tels lecteurs, c'est la démocratie qui est en danger.

L'histoire de la grenouille qui nage dans l'eau tiède sans voir que le feu est allumé en dessous, vous connaissez ?

*Le seul vrai lire [est] un lire actif, créateur et critique, un lire entre les lignes ou entre les images<sup>6</sup>* pour décoder le monde et ne plus en dépendre, comme exercice du pouvoir de penser et d'agir avec les autres.

#### Remarque : Construire des clés pour une lecture active<sup>7</sup>

Le chapitre de l'ouvrage cité en référence permet de prendre connaissance de la mise en œuvre et de l'analyse d'une lecture silencieuse avec questions préalables d'un texte de la littérature jeunesse qui s'adresse à des élèves de CM et de 6e.

### De multiples réinvestissements possibles

Cette pratique de la lecture silencieuse avec questions préalables a été réinvestie par de nombreux collègues sur des textes et documents dans des disciplines différentes, mais aussi en arts plastiques sur des œuvres, en techno sur des croquis, en sciences sur des schémas, en géographie sur des cartes, pour rendre actif un visionnement de film... ◆

<sup>6</sup> Henri Bassis Oser *chercher à lire le monde*.

<sup>7</sup> Jeanne Dion, Marie Serpereau, *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège*, Delagrave, 2009, p.145-157.