

**Les débats interprétatifs, un levier pour une compréhension stratégique des textes****Doctorant: Zineb Haroun****Université les frères Mentouri Constantine(Algérie)****magister50@gmail.com****Date de réception : 18/08/2018****Date d'acceptation : 22/08/2018****Date de publication : 01/09/2018****Résumé :**

Cette contribution rend compte d'une expérimentation, menée dans des classes de 5e année de primaire et selon une approche comparative avec les pratiques institutionnelles (PI) de la compréhension de l'écrit, sur la possibilité d'introduire les débats interprétatifs (DI) en tant que pratique permettant l'émergence d'un répertoire riche de stratégies qui opère en faveur d'un travail interprétatif du texte. L'analyse des échanges autour de textes narratifs résistants révèle des démarches divergentes pour les pratiques institutionnelles et pour les pratiques inscrites dans les débats interprétatifs. Les écarts relevés montrent, pour les PI, un recours à la méthode descendante qui enclenche la mobilisation des stratégies d'activation des connaissances alors que les DI adoptent une démarche interactive qui a permis de mettre en circulation des stratégies de haut niveau comme l'intégration, l'anticipation et le transfert des connaissances. Cette mise en circulation n'a été possible que grâce à un texte et à un questionnaire considérés en tant que situation-problème, à une relation interlocutive octroyant plus de liberté à la parole des élèves et à une gestion autonome du processus interprétatif.

**Mots-Clés :** compréhension ; textes ; débats ; interprétatifs ; stratégies**ملخص:**

تهدف هذه الورقة الى تقديم تقرير حول تجربة أجريت في الصف الخامس ابتدائي، وفقا للمقاربة بالمقارنة بين الممارسات المؤسسة لمفهوم النص، عن إمكانية إدخال النقاشات التفسيرية كممارسة لصالح ظهور مجموعة ثرية من الاستراتيجيات من أجل العمل التفسيري للنص. يكشف تحليل التبادلات حول النصوص السردية ذات مقاومة عن إتباع مناهج متباينة بين الممارسات المؤسسة والممارسات المدرجة ضمن النقاشات التفسيرية. التباينات الملاحظة تكشف، بالنسبة للممارسات المؤسسة، اللجوء للطريقة نحو الأسفل التي سمحت بتعبئة استراتيجيات تفعيل المعرفة بينما الاعتماد، بالنسبة للنقاشات التفسيرية، على الطريقة التفاعلية مكنت من استعمال استراتيجيات رفيعة المستوى مثل التكامل، التوقع ونقل المعرفة. هذا الانتشار كان ممكنا بفضل نص واستبيان باعتبارهما وضعية إشكالية وبفضل علاقة تحاورية تمنح المزيد من الحرية لتدخلات التلاميذ ولتسيير مستقل للعملية التفسيرية.

الكلمات المفتاحية: مفهوم ; النصوص ; النقاشات; التفسيرية ; استراتيجيات

**ABSTRACT:**

This contribution reports on an experiment conducted in classes of 5 years primary and according to a comparative approach with the institutional practices of the reading comprehension on the possibility of introducing the interpretative debates as a practice favoring the emergence of a repertoire rich of strategies in favor of an interpretative work of the text. The analysis of the exchanges around resistant narrative texts reveals divergent approaches for the institutional practices and for the practices included in the interpretative debates.

The observed discrepancies show the use of the top-down method for IP which promotes the mobilization of knowledge activation strategies while ID adopt an interactive approach that has made it possible to put in circulation high-level strategies such as integration, anticipation and transfer of knowledge.

This circulation was only possible thanks to a text and a questionnaire, considered as a situation-problem, a relationship interlocutory granting more freedom to speech of students and an autonomous management of the interpretative process.

**Keywords :** comprehension ; texts ; debates ; interpretative ; strategies

### 1. Introduction :

Les modèles de compréhension de textes les plus influents (Van Dick et Kintsch, 1978, 1983 ; Kintsch, 1988, 1998) admettent unanimement que l'aboutissement de la compréhension est une représentation mentale et cohérente du texte. Cette construction, étant spécifique au lecteur du fait d'inclure ses propres connaissances et devançant ainsi les informations textuelles, montre que, à la compréhension, « produit d'une automatisation » (Tauveron, 1999, p.17), vient se greffer l'interprétation comme un lieu inéluctable de « la sphère du lecteur » (Dabène, 2001, p.12). Toutefois, l'enseignement « institutionnel » de la lecture, souvent attaché au premier niveau qui est considéré comme inconscient (Beltrami et al., 2004, p. 25) en raison de son caractère imposé et partagé (Grossmann, 1999, p.152), met souvent en jeu des pratiques qui font abstraction des raisonnements individuels des lecteurs sur le texte et de leurs argumentaires, jugés aléatoires.

Le débat, en tant que genre scolaire (Schneuwly et Dolz, 1997) et objet d'enseignement/apprentissage, semble prendre en charge cette dernière dimension dans la mesure où il s'annonce comme un lieu propice pour « la construction collective d'une solution » (ibid., p. 36) à un problème posé. Ce qui implique l'établissement d'« une relation interlocutive » (Halté, 1993, p. 21) à travers laquelle des raisonnements et des réflexions sur la question posée s'opèrent. Signalons par la même occasion que des significations nouvelles ainsi que d'autres savoirs sont construits à l'intérieure de cette même relation (Schneuwly et Dolz, ibid.).

C'est dans le cadre des vertus de ce genre scolaire que nous inscrivons les débats interprétatifs, pratique développée dans certaines modélisations de l'enseignement de la compréhension (Dabène et Quet, 1999 ; Beltrami et al., 2004) et celles de la littérature (Tauveron, 1999 ; 2004) , afin de comprendre en quoi cette pratique permet l'émergence d'un répertoire riche de stratégies individuelles chez les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire en cours de compréhension contrairement aux pratiques « institutionnelles ». Nous estimons qu'elle représente à la fois un double intérêt : au niveau de la conception du texte, considéré désormais comme une situation - problème à résoudre qui nécessite impérativement le déploiement de stratégies pour venir à bout de la résolution, et au niveau du questionnaire qui, par sa nature, incite à leur mobilisation.

### 2. Le contexte scolaire de l'enseignement de la compréhension de l'écrit

La lecture en contexte scolaire algérien fait l'objet d'un enseignement alternant l'apprentissage du code et de la compréhension dans la perspective de mettre les élèves du primaire en posture de lecteur autonome (MEN, 2009, p. 9). Cette évolution dans les textes officiels, bien qu'ils soient restés figés pendant fort longtemps<sup>1</sup>, met l'accent sur l'acquisition de compétences qui consistent à construire le sens d'un texte à partir du paratexte et d'indices textuels (ibid., p.12). Ce choix méthodologique, qui est en corrélation avec l'Approche globale des textes écrits (Moirand, 1979 ; Lehmann et Moirand, 1980), modèle ayant irrigué le domaine de la lecture en FLE dans les années 1970, semble être justifié dans la mesure où il s'agit d'une situation de lecture/compréhension en langue étrangère qui tend à faire prendre conscience aux élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire des stratégies de lecture (MEN, 2008, p. 58). Néanmoins, force est de constater que celles développées dans le cadre de cette approche et sélectionnées par le programme officiel (stratégies sélectives : exploration, écrémage, repérage, balayage) (ibid., p. 19-21) ne concernent que des stratégies « d'enseignement » (Rui, 2000, p. 92) qui ne peuvent être assimilées aux « stratégies d'apprentissages » et aux « stratégies des apprenants - lecteurs » (ibid., p. 92). Ce qui semble être insuffisant pour l'acquisition d'une autonomie (évoqué un peu plus haut) qui, exige aussi la mobilisation par le lecteur de « compétences stratégiques » (Cèbe et Goigoux, 2009, p.7) recouvrant sa capacité à sélectionner les procédures adéquates aux objectifs de sa lecture ainsi que la possibilité de les réguler, les contrôler et les évaluer (ibid.).

### 3. Les débats interprétatifs en contexte scolaire algérien

À l'exception d'une situation dans laquelle nous avons expérimenté les débats interprétatifs à l'occasion d'une recherche menée dans le cadre d'un magistère<sup>2</sup> afin de comprendre comment l'élève algérien au primaire saisit l'implicite du texte, les débats interprétatifs sont une pratique innovante pour le contexte algérien. Dans le cadre de cette investigation, nous visons, dans un premier temps, selon une approche quantitative et comparative à inférer les stratégies susceptibles d'être mobilisées par les deux pratiques (Débats interprétatifs et pratiques institutionnelles) afin d'en déterminer leur nature et localiser leur lieu

d'exercice. Dans un second temps et selon une perspective qualitative, à justifier l'apport et le rôle des débats interprétatifs dans leur émergence dans le parcours interprétatif.

### 3.1. Le protocole mis en place

#### 3.1.1. Les conditions d'expérimentation

Le corpus recueilli, auprès de deux classes de 5<sup>e</sup> année primaire comprenant une cinquantaine d'élèves provenant de milieux divergents et située dans deux écoles de la ville de Constantine, comporte 04 enregistrements de séances de compréhension d'un texte. Nous avons transcrit<sup>3</sup> 04 corpus correspondants à deux pratiques différentes de la compréhension d'un texte : une pratique « institutionnelle » (PI), portant sur deux textes narratifs, extraits du manuel scolaire de lecture de 5<sup>e</sup> année (« *La rivière est à moi* » (MEN, 2008, p.33), « *l'homme et le lion* » (ibid., p. 61-62)) et les échanges autour du sens d'un texte. Pour les débats interprétatifs (DI), nous avons soumis à ces élèves un texte (un conte populaire français), marqué culturellement qui s'intitule « *Le porc du curé* » (Massignon, 2006, p. 42-43), et pour lequel nous avons établi une analyse selon la grammaire des récits (Giasson, 1990, p. 96) pour déterminer les éléments du sens et en faire « une lecture de référence ».

#### 3.1.2. Les textes de l'expérimentation

Les textes autour desquels les élèves ont échangé le sens concernent « *La rivière est à moi* » (MEN, 2008, p.33), « *l'homme et le lion* » (ibid., p. 61-62) et « *Le porc du curé* » (Massignon, 2006, p. 42-43).

Le premier texte s'articule autour de l'histoire d'un petit indien qui s'appelle Algonquin et qui croit que la rivière est à lui seul. Son grand-père, à travers un parcours qui consiste à remonter la rivière afin d'identifier la provenance de son eau, fait montrer à son petit-fils que celle-ci appartient à tout le monde. En effet, tout au long du chemin, le petit indien rencontre des animaux (des chevreuils, des castors, un martin-pêcheur, des grenouilles) et d'autres sources d'eau (un lac) qui font usage de l'eau de cette rivière. Il finit par comprendre que l'eau appartient à tout le monde tout comme le soleil.

La portée symbolique de ce texte réside dans les valeurs qu'il recèle et qui sont en rapport avec le partage des richesses de la nature qui ne sont pas le bien de l'homme à lui seul.

Le deuxième texte revient sur l'histoire d'un lion qui se croit le plus fort sur la terre. Néanmoins, l'ours attira son attention que l'homme est plus fort que lui. Ainsi, il décida d'aller à sa rencontre dans la plaine afin de lui proposer une confrontation qui mesurera leurs forces. L'homme qui était en train de labourer sa terre avait pris le temps de creuser une fosse afin de se débarrasser de cette bête. Suite à cela, il suggéra au lion l'épreuve du saut le plus long. L'homme sauta en premier et s'arrêta devant la fosse. Le lion voulant sauter plus que l'homme finit par tomber dans la fosse.

La morale que véhicule ce texte consiste en l'idée que la puissance ne se mesure pas en termes de force, mais plutôt en termes d'intelligence.

Pour le texte intitulé « le porc du curé », c'est l'histoire d'un père d'une famille très pauvre qui décida de voler le cochon du curé parce qu'il n'arrivait pas à nourrir ses enfants. Pour se moquer du recteur, son fils se mit à chanter en laissant entendre au curé que son cochon avait été volé. Apprenant la nouvelle, celui-ci tenta de faire parler le jeune homme, mais il ne réussit pas. Alors, il lui proposa de venir à l'église pour dire la vérité, contre des habits neufs. Le garçon accepta de se présenter à l'église, mais il déçut le recteur dans la mesure où il ne répondit pas à ses attentes.

Un curé est censé incarner les valeurs de l'église (tolérance, solidarité avec les pauvres, etc.). Malheureusement, son avarice lui a fait oublier ces valeurs. En achetant des vêtements neufs à l'enfant juste pour connaître le voleur, il se conduit en corrupteur. Le mensonge et le vol qui sont des actes répréhensibles selon les valeurs chrétiennes et pour l'ensemble des religions deviennent tolérés dans cette histoire, vu la situation de cette famille (la pauvreté). Ceci peut conduire à un autre débat sur le mensonge : est-il acceptable de mentir et de voler dans certaines situations ?

### 3.1.3. Le modèle d'analyse des situations pédagogiques

Afin d'analyser ces quatre corpus, nous avons fait appel au modèle d'analyse hiérarchique de E. Roulet (2001), adapté par J-P Simon (2009 ; 2010). Il a pour particularité de permettre de rendre compte des spécificités des situations pédagogiques. Ainsi, nous avons retenu quatre unités d'analyse. **La séance pédagogique** est l'unité maximale d'analyse. Elle commence par un rituel d'ouverture (la présentation des objectifs du travail, de la situation...) et s'achève par un rituel de clôture plus ou moins explicite. Un niveau en dessous : l'**épisode pédagogique**, qui est une série d'échanges à propos d'un objet de savoir co-construit dans l'interaction maître-élèves, il s'agit d'une négociation autour de cet objet cognitivo-langagier. Au niveau infra du modèle se situent l'**intervention** et l'**acte**.

### 3.1.4. La grille d'analyse des épisodes pédagogiques

L'analyse des épisodes pédagogiques s'est opérée à la lumière d'une grille reprenant une typologie de stratégies appartenant à A-J. Deschênes (1991). Le choix de cette taxonomie se justifie par le fait qu'elle recouvre à la fois des stratégies de compréhension et des modalités de lecture spécifiques aux lecteurs (Rui, op.cit., p. 96) selon une perspective d'enseignement et d'apprentissage et en tenant compte de trois variables : le but, le lecteur et le texte. Ainsi, il a été question, d'une part, de localiser les stratégies déployées à partir des pratiques enseignantes et à partir des conduites des élèves et d'autre part, d'avoir, à notre sens, un ensemble considérable de stratégies existantes dans les discours scientifiques de ce domaine afin de servir de cadre de référence. Mettant l'accent sur deux pratiques différentes de la compréhension, supposées impliquer des stratégies variables de construction du sens, nous avons procédé, dans un premier temps, grâce à la catégorisation de Deschênes, à l'identification des stratégies susceptibles d'être convoquées par les élèves à partir des questions auxquelles ils sont soumis. Dans un second temps, nous avons tenté de les inférer à partir des propositions des élèves au moyen des deux catégorisations afin de confirmer leur mobilisation effective et d'affiner davantage l'analyse.

**Tableau 1 : Grille d'analyse des épisodes pédagogiques en termes de stratégies (Deschênes, 1991)**

Stratégies d'apprentissage et de compréhension		
Etapas de la lecture	Types	stratégies
Préparer la lecture	métacognitif	Identifier la motivation Déterminer des buts Identifier les tâches à réaliser Prendre conscience des aspects affectifs sélectionner les stratégies préciser le temps
	cognitif	Activer les connaissances Anticiper les contenus Se familiariser avec le vocabulaire
Faciliter la compréhension	métacognitif	Superviser la démarche Ajuster la démarche
	cognitif	Sélectionner les informations importantes Organiser les informations Intégrer les informations
Evaluer la compréhension	métacognitif	Faire le point sur la motivation Vérifier l'atteinte des buts Vérifier la réalisation de la tâche Vérifier l'affectif Vérifier l'efficacité des stratégies Faire le point sur le temps Identifier les connaissances acquises.
	cognitif	Produire des connaissances Transférer des connaissances

### 3.2. Principaux constats et interprétations

#### 3.2.1. L'interdépendance du niveau et des stratégies de compréhension

Une analyse comparative entre les quatre séances pédagogiques permet d'emblée de constater que les stratégies émergentes dans le parcours interprétatif sont tributaires du niveau de compréhension, que la segmentation en épisodes a permis de déceler. Ainsi, deux niveaux de compréhension se dessinent à nous et renvoient en même temps à deux ensembles d'épisodes :

- un niveau **littéral** en corrélation avec les épisodes « **définition** » et « **identification** », qui ont respectivement pour objet de négociation l'élucidation du sens d'un mot et le repérage d'une information ponctuelle en relation avec les éléments du sens du texte (les personnages, le cadre spatio-temporel de l'histoire, des actions, etc.). C'est le cas des exemples suivants (Fig.1) où l'enseignante sollicite les élèves sur le sens du mot « fredonner (103M) et leur demande de pointer le segment du texte portant sur la manière qui a permis au recteur de l'église de prendre connaissance du vol de son cochon (52M) :



Fig.1. Les épisodes « définition » et « identification »

- Un niveau **interprétatif** ou **inférentiel** perceptible au niveau des épisodes « **explication** » et « **interprétation** ». Le premier type est généralement enclenché par une sollicitation de l'enseignant du genre « pourquoi X ? ». Il s'articule autour d'une mise en relation d'un *explanandum* (ce qui est à expliquer) avec un *explanans* (ce qui explique) (Simon, 2009, p. 19 et suiv.) et qui est à construire soit, par inférence, soit en reprenant une partie du texte (152M). Dans le second type d'épisode s'effectuent des traitements d'informations au moyen d'indices textuels et des connaissances antérieures des lecteurs afin de restituer l'implicite du texte (218M). Les exemples qui suivent (Fig.2) illustrent chacun ces deux cas de figure :

Fig.2. Les épisodes « explication » et « interprétation »



Ces niveaux de compréhension, qui n'apparaissent pas de manière symétrique dans le processus interprétatif pour les deux pratiques (cf. Tableau 2 : 21 épisodes définition/identification pour les DI contre 8 épisodes pour les PI et 39 épisodes explication/interprétation pour les DI contre 18 épisodes pour les PI), font surgir

chacun une panoplie de stratégies, inférées à partir des questions posées et des propositions des élèves et qui se présentent comme suit :

**Tableau 2 : Les stratégies identifiées en fonction du niveau de compréhension**

Niveau compréhension	Débats interprétatifs (DI)				Pratiques « institutionnelles » (PI)		
	Episodes	Nb	Type	Stratégies inférées	Nb	Type	Stratégies inférées
Littéral	Définition	03	Cognitif	Activer des connaissances relatives au lexique Se familiariser avec le vocabulaire du texte	02	Cognitif	Activer des connaissances relatives au lexique Se familiariser avec le vocabulaire du texte
	Identification	18	Cognitif	Sélectionner des informations importantes	06	Cognitif	Sélectionner des informations importantes
Interprétatif	Explication	13	Cognitif	Sélectionner des informations Organiser des informations (mises en relation) Intégrer des informations	03	Cognitif	Activer des connaissances Sélectionner des informations Organiser des informations (mises en relation)
	Interprétation	27	Cognitif	Sélectionner des informations Organiser des informations Intégrer des informations Activer des connaissances Anticiper les contenus Transférer des connaissances	15	Cognitif	Activer des connaissances Anticiper des contenus Intégrer des informations

Que ce soit pour les DI ou pour les PI, nous remarquons que le dénominateur commun des stratégies amorcées par les questions littérales (1M, 8M, 54M, 103M) est la **sélection** d'informations importantes, la **familiarisation** avec le vocabulaire du texte et l'**activation** des connaissances relatives au lexique. Alors que les questions inférentielles (282M, 302M, 174M, 14M) sont à l'origine de stratégies du type **sélection**, **organisation** et **intégration** des informations ainsi que du type **anticipation** des contenus, **activation** et **transfert** de connaissances.

1 M : quel est le titre de ce texte ?

8 M : d'où vient l'enfant ?

54 M : trouvez la phrase qui montre que la rivière appartient à tout le monde (séance Pédagogique 1 « la rivière est à moi »)

103 M : (...) et qu'est-ce que ça veut dire fredonner » (Séance pédagogique 1 « le porc du curé »)

282 M : est-ce que c'est bien de mentir dès fois ou jamais ?

302 M : bon si par exemple il a dit la vérité hein ? Supposons qu'il a dit la vérité ? (Séance pédagogique 1 « le porc du curé »),

174 M : (...) quel est la morale à tirer de ce texte ? (Séance pédagogique 2 « le porc du curé »)

14 M : d'après ce que vous avez vu+ est-ce c'est seulement ces personnes qui ont besoin+ besoin de cette rivière ? » (Séance pédagogique 1 « la rivière est à moi »)

Ceci montre d'une part que les niveaux de compréhension ne font pas intervenir forcément les mêmes types de stratégies à l'exception de quelques-unes (activer des connaissances et sélectionner des informations) et d'autre part que leur variabilité et leur diversité sont conditionnées par la présence d'un travail interprétatif intense. C'est ce qu'affirme l'approche quantitative et comparative des épisodes du niveau interprétatif des DI et PI (Fig.3). Pour la première pratique, nous enregistrons une densité de procédures de compréhension d'un niveau supérieur telles que l'**activation**, l'**organisation** et l'**intégration**. Celles-ci consistent, par rapport au flux d'informations identifiées et par rapport aux connaissances possédées par un lecteur, à l'établissement de relations entre ces deux éléments en vue de leur insertion dans un ensemble cohérent débouchant sur la construction d'une représentation mentale du texte constamment enrichie.

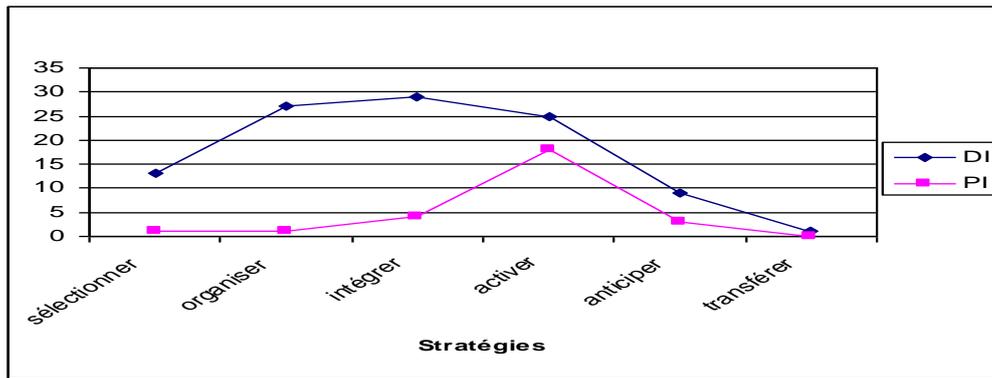


Fig.3. Les types et le nombre de stratégies inférées au niveau interprétatif des DI et des PI

Ce que construisent les élèves au niveau du sous-épisode explication « le mensonge du gars » (Séance pédagogique 2 « le porc du curé ») (Fig.4) où suite à la sollicitation de l'enseignante en 152 M, ayant pour objectif la saisie des causes du mensonge de l'enfant à l'église, les élèves le justifient par des arguments ayant trait à la protection de la famille et du père afin de lui éviter la prison et à la raillerie destinée au recteur de l'église (153 E7, 159 E7). Cette macrostructure à laquelle sont arrivés les élèves est le résultat d'une mise en relation de plusieurs segments du texte. Ces éléments textuels sont en rapport avec le vol commis par le père, le fait de fredonner dans le champ et d'être entendu par le recteur, la proposition du recteur à l'enfant consistant à l'achat d'un costume neuf à condition de venir dire la vérité à l'église et le mensonge prononcé par ce garçon en dépit de la tenue offerte par le curé. À leur tour, ces segments textuels sont mis en relation avec les connaissances individuelles des élèves relatives au sort des personnes qui volent (la prison) et au véritable comportement que doit incarner un homme d'Église (aider notamment les pauvres).

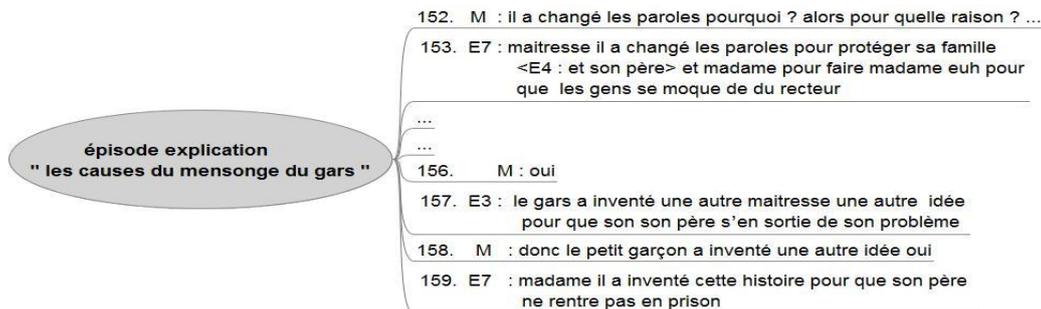


Fig.4. Cas de représentation construite grâce à des stratégies supérieures

Par ailleurs, nous observons pour la seconde pratique une focalisation sur l'**activation des connaissances** individuelles des lecteurs. Cette stratégie est occasionnée par les pratiques prescrites et dévoilées par les épisodes ci-dessous (cf. Fig.5). Dans ces épisodes, l'enseignante, pour conduire les élèves à dégager le sens du texte, met l'accent sur des savoirs en corrélation avec ceux qui ont besoin d'eau (14 M), avec la dimension du lac et de la rivière afin d'élucider la question de celui qui a besoin de l'autre (48 M), avec ce qui appartient à tout le monde (137 M), avec les avantages de l'arbre et de ses feuilles (171 M, 187 M), et avec ceux qui ont besoin d'arbre et de nourriture (201 M, 258 M). Cette démarche renvoie à une conception de l'approche d'un texte en relation avec les modèles descendants de la lecture, entre autres, celui de F. Smith (1971) où l'accent est mis beaucoup plus sur les connaissances antérieures des lecteurs afin d'accéder au sens du texte. Ainsi, une telle modélisation de la lecture néglige l'aspect interactif de l'activité impliquant aussi bien des opérations cognitives du niveau supérieur que celles du niveau inférieur et ne permet guère d'affirmer si des traitements d'informations où une réflexion sur le texte ont eu lieu. Ce qui est formellement synonyme de mise en œuvre de démarches cognitives. De ce fait, nous postulons que la pratique d'enseignement de la lecture/compréhension adoptée en classe a de fortes influences sur la mobilisation et la nature des stratégies de compréhension d'un écrit.

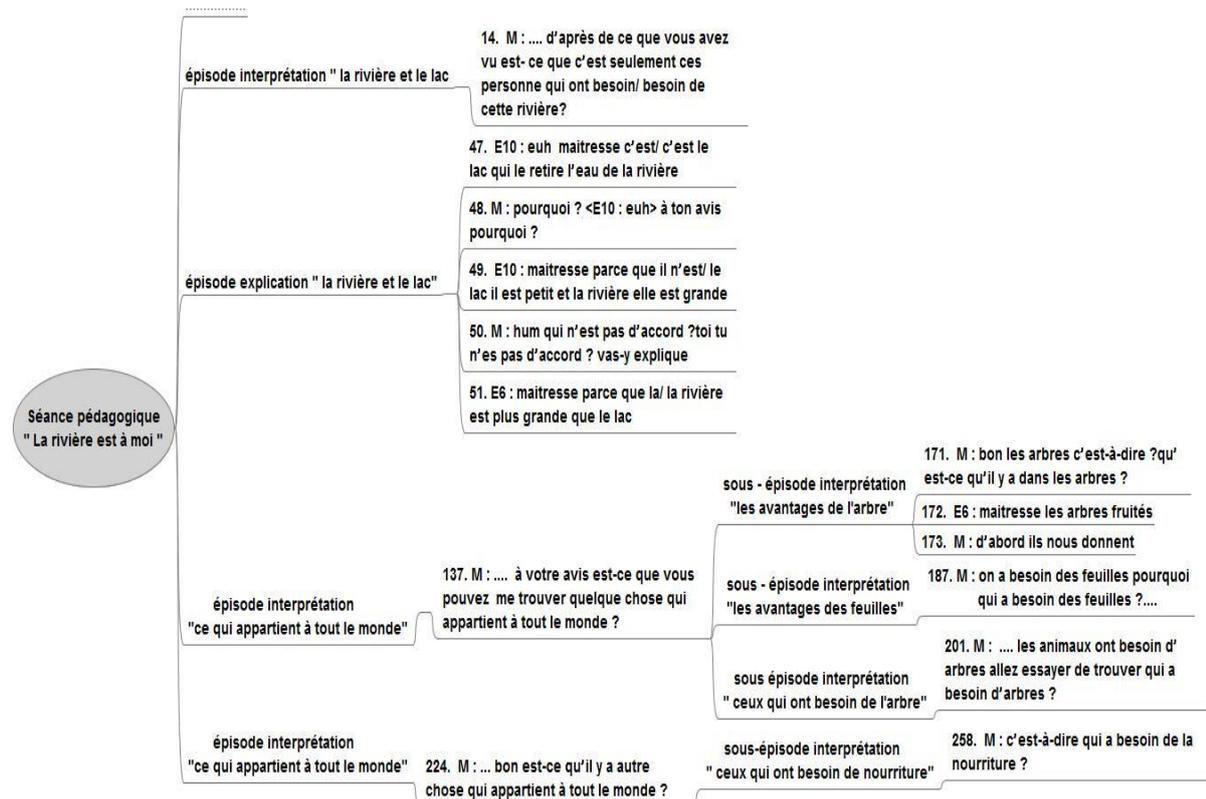
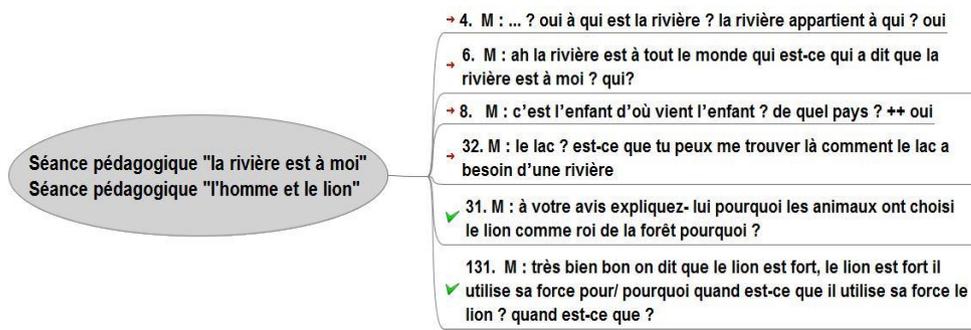


Fig.5. Compréhension de texte s'appuyant sur l'activation de connaissances

### 2.2.2. De la compréhension « automatisée » à la résolution de problème

En retraçant l'itinéraire du sens emprunté par les enseignantes dans les PI, nous remarquons qu'il ne déroge pas à la règle dans la mesure où le questionnement habituel est maintenu. Les élèves sont assujettis à un ensemble de questions du genre « qui ? », « où », « comment ? », « pourquoi ? », « quand ? » (Cf. Fig. 6) et à ce que Pearson et Johnson (Giasson, 1990, p. 225) appelle des « pseudo-questions »<sup>4</sup> telles que « 133 M : (...) tout le monde a besoin d'eau, mais beaucoup plus les poissons pour/parce que... », « 12 M : essayez de voir les personnages ici++ (...) essayez de souligner les personnages++ qui se servent de cette rivière (...) essayez de regarder et de trouver les personnages » (Séance pédagogique « la rivière est à moi »).

Nous retrouvons également des questions ou plutôt des propositions faisant fonction de questions du genre « 41 M : est très malin+ l'éléphant est très malin ? » (Séance pédagogique « l'homme et le lion ») et supposant des réponses fermées. Toutes ces interrogations visent principalement **la sélection d'information ponctuelle** (à l'exception de certaines questions qui interrogent les connaissances encyclopédiques « 131 M ») (Fig. 6) que les élèves peuvent facilement localiser, à force d'y être habitués, au bon endroit grâce à un échantillonnage du texte (Beltrami & al., 2004, p.15). Ce qui converge avec un mode de lecture récurrent dans les classes de primaire et renvoyant principalement à ce que Moirand appelle « la lecture sélective » ou à ce que Cicurel dénomme « la lecture balayage » (Rui, 2000, p.95) où les lecteurs sont souvent tenus à répondre suite à la demande de l'enseignant sans pour autant parcourir entièrement le texte. Cette modalité de lecture, à notre sens, favoriserait davantage d'un côté, une compréhension « automatisée » (Tauveron, 1999, p. 14) dire même « inconsciente » du fait d'advenir à l'insu du lecteur (ibid., p.17) et de l'autre côté, fixerait les élèves à la surface textuelle. Négligeant dans ce sens, une compréhension fine qui, par rapport à « la résistance »<sup>5</sup> des deux textes (« La rivière est à moi », « l'homme et le lion »), aurait pu très bien porter sur ce que Tauveron nomme « interprétation de type 2 » (INT2) (1999, p.21) : interpellant, dans ce sens, leur valeur symbolique et leur intention argumentative : « que disent ces textes à chaque lecteur ?, quelle morale, quel enseignement cherchent-ils à lui donner ? ».



**Fig.6. Les questions visant la sélection d'informations**

Cela ne veut pas dire que ces types de questions sont à exclure définitivement du contexte de la lecture puisqu'elles contribuent à l'élaboration des inférences interprétatives et des inférences de liaison au moyen des informations qu'elles permettent de pointer. Renforçant dans ce sens la position de Vandendorpe, cité par Tauveron, qui reconnaît ce rapport « d'inclusion » (1999, p.16) qui existe entre la compréhension (interprétation du type 1 « INT1 ») (ibid., p.21) et l'interprétation (interprétation du type 2 « INT2 ») (ibid.), mais il ne faut pas pour autant qu'elles soient le seul catalyseur du processus interprétatif. C'est ce que démontre l'analyse des épisodes « interprétation » et « explication » des DI où nous assistons à une évolution en terme qualitatif dans le questionnement qui met désormais en jeu des situations à caractère problématique. Elles se présentent comme suit :

- Situation 1 : les justifications du mensonge de l'enfant stimulée par les questions suivantes :
  - « 223 M : pourquoi il a menti ? allez pourquoi il a menti ? » (sous- épisode explication « mensonge » - séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
  - « 144 M : (...)/ regardez la première fois le petit garçon était dans le champ il a chanté que son papa avait volé et dans l'église il a dit autre chose à votre avis ++comment est le comportement de ce garçon-là ? pourquoi la première fois il avait chanté que euh son papa avait volé le porc pour le tuer et après il a dit autre chose à votre avis qu'elle était l'idée de ce petit garçon il avait une idée derrière la tête quelle était cette idée-là ? » (sous- épisode interprétation « le mensonge de l'église » séance pédagogique 2 « le porc du curé »)
  - 152 M : il a changé les paroles pourquoi ? alors pour quelle raison ? (sous- épisode explication « mensonge de l'enfant » séance pédagogique 2 « le porc du curé »)
- Situation 2 : la position des élèves par rapport au mensonge enclenchée par les questions suivantes :
  - « 273 M : qu'est-ce tu as compris ? (épisode interprétation « compréhension globale » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
  - « 282 M : est-ce que c'est bien de mentir des fois ou jamais ? (épisode interprétation « compréhension globale » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
- Situation 3 : Les justifications apportées par les élèves quant au vol commis par le père de la famille à travers les questions suivantes :
  - « 395 M : pourquoi le père a été obligé de voler ? » (sous-épisode explication « justification vole » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
- Situation 4 : leur position vis-à-vis du vol commis
  - « 174 M : bien alors qu'elle est la morale à tirer de ce texte ?++ il y a une morale dans tout texte il y a une moral » (épisode interprétation « la morale du conte » - séance pédagogique 2 « le porc du curé »)
  - « 328 M : ils ont volé un porc pourquoi ? pour \ » (épisode interprétation « avarice du recteur » - séance pédagogique 2 « le porc du curé »)
- Situation 5 : anticipation sur l'avenir du père au cas où la vérité serait connue amorcée par les interrogations suivantes :
  - « 218 M : et si tout le monde sait que le père du petit gars est un voleur que va -t-il arrivé au père ? que va-t-il arriver au père ? si le père est un voleur que va-t-il lui arriver Sarah si tout le monde sait que le+ le papa a volé un cochon ... » (épisode interprétation « le sort du père » -séance pédagogique 2 « le porc du curé »)

- 302 M : bon si par exemple il a dit la vérité hein ? supposons qu'il a dit la vérité (épisode interprétation « avenir du père » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
- Situation 6 : le point de vue des élèves sur le comportement d'un homme de religion et son véritable rôle :
  - « 316 M : qu'est-ce que vous pensez du recteur ? » (épisode interprétation « le comportement du recteur » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
  - « 357 M : son travail le recteur qu'est-ce que c'est par exemple ? (épisode interprétation « le rôle d'un recteur » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
  - « 409 M : mais le recteur est-ce qu'il a fait quelque chose ? (épisode interprétation « le comportement du recteur » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
  - « 180 M : (...) comment il devait se comporter avec ce garçon ? est-ce que vous trouvez que c'est un bon comportement ? est-ce que vous trouvez que le recteur s'est bien comporté avec le garçon ? » (épisode interprétation « comportement du recteur » séance pédagogique 2 « le porc du curé »)
- Situation 7 : le comportement que les élèves auraient adopté s'ils étaient à la place du recteur :
  - « 411 M : si vous étiez à la place du recteur ? (épisode interprétation « supposition » séance pédagogique 1 « le porc du curé »)

Une vue d'ensemble de toutes ces situations indique qu'elles interpellent la réflexion des élèves ainsi que leurs propres savoirs afin d'aboutir à une solution satisfaisante ou du moins convaincante par rapport au problème posé. Les quatre premières situations portant sur le fait de voler de la part du père et le fait de mentir de la part de l'enfant ont impliqué une démarche complexe, que nous avons d'ailleurs déjà signalée un peu plus haut, dans le but d'avancer les arguments étayant ces deux actes et le point de vue des élèves à l'égard du mensonge et du vol. Cette démarche a fait appel à l'intégration qui nécessite plusieurs opérations à priori (la sélection, l'organisation et l'activation de connaissances) afin de pouvoir élaborer un modèle de la situation sur les justificatifs du vol et du mensonge.

Ce qui a donné lieu à divers arguments relatifs au mensonge et au vol (225 E 18, 227 E19, 229 E2, 232 E, 238 E7, 329 E10, E22, 330 E4) (Fig.7) et a permis à l'élève E7 en 334 (Fig.7) d'aboutir à une résolution très concluante relative à la source principale des faits centraux de l'histoire (le vol puis le mensonge) en considérant le recteur pour premier responsable du fait de s'approprier l'argent des pauvres. Ce qui les a poussés à commettre ces actes.

Nous avons par ailleurs, en plus de cette démarche complexe, soulevé la présence, au niveau de la cinquième et de la septième situation deux autres opérations cognitives d'un niveau supérieur également : l'anticipation et le transfert de connaissances, acquises en cours de ces échanges interprétatifs. Ces stratégies exigent, à partir d'éléments préexistants (les informations traitées et la représentation mentale construite), l'émission d'hypothèses sur le sort et le sentiment du père au cas où la vérité serait dévoilée (305 E17, 311 E 17, 313 E7, 314 E2) (Fig.8) ainsi que la mise des élèves dans la posture des personnages du texte (411 M) (le recteur) (Fig.8) afin de saisir leurs réactions par rapport aux comportements des acteurs tout au long de l'histoire. La formulation de ces hypothèses mettrait les élèves en situation de comparaison, de conflit même, entre le comportement du recteur (corruption et avarice) et entre leur propre position quant à ces faits (voler pour se nourrir) afin de trancher définitivement sur la conduite à adopter dans ce cas de figure (412 E7, 414 E9, 418 E7, 422 E11, 423 E20, 430 E17) (Fig.8). Bien que la position des élèves vis-à-vis des agissements paradoxaux du recteur ainsi que de ceux de l'enfant soit déjà connue à l'avance dans la sixième situation où nous enregistrons encore une fois un transfert de situation qui exige cette fois-ci une résolution par rapport aux valeurs des élèves. En termes métacognitifs, nous considérons cette mise en situation (441 M) (Fig.8) comme étant une stratégie efficace qui permet à l'enseignant et aux élèves d'identifier et d'évaluer l'acquisition effective des connaissances (Deschênes, 1991, p. 39).

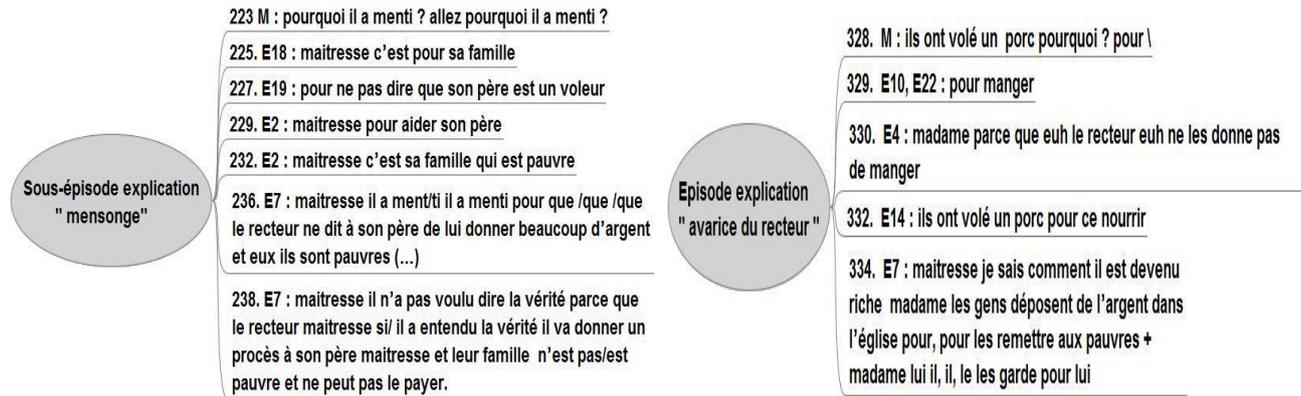


Fig.7. Les situations – problèmes relatifs au mensonge et au vol



Fig.8. Les situations – problèmes relatifs au sort du père et à la position des élèves par rapport aux agissements du recteur

### 2.2.3. De l'unilatéralité dans les échanges à la compréhension collaborative d'un texte.

Par rapport à la conduite de classe ordinaire, connue le plus souvent par la stabilité de la relation « dissymétrique » (Auriac, 2010) maître - élèves, nous assistons dans le cadre des échanges autour du sens d'un texte, objet de notre expérimentation, à des germes d'évolutions dans la relation interlocutive au niveau des points suivants :

- Le contrôle de l'activité de compréhension.
- Le guidage interprétatif
- L'initiateur de l'échange
- La co-construction du sens (la compréhension collaborative)

À l'accoutumée, l'enseignant, tenant du savoir et de la parole, oriente les échanges dans l'activité de compréhension de l'écrit en fonction d'un questionnaire, établi au préalable et dont nous avons signalé ses limites en supra (2.2.2). En revanche, au niveau de la dynamique des interactions de construction du sens d'un texte (les DI), nous avons constaté d'une part, l'absence de ce questionnaire classique, auquel les élèves se sont habitués et l'attribution d'un espace de liberté de prise de parole aux élèves, géré au départ par la consigne ou la question suivante :

12 M : maintenant vous allez nous dire ce que vous avez compris »

- 29 M : dans ce texte qu'est-ce que vous avez compris ? » (Épisode interprétation « compréhension globale » - séance pédagogique 1 « le porc du curé »)
- 85 M : .../// bien alors vous allez euh vous allez discuter/ discutez entre vous++ vous allez donner votre avis entre vous de ce que vous avez compris de ce texte ++ vous avez compris le texte ?++ il raconte une histoire maintenant allez maintenant qu'est-ce que vous avez compris ? de quoi parle ce texte ?
- 89 M : (...) vous pouvez lui ou bien lui poser la question ou la contredire ++vous dites si vous n'êtes pas d'accord ou bien vous êtes d'accord +pour quelle raison+ allez-y (Séance pédagogique 2 « le porc du curé »)

Ces directives mettent d'emblée l'élève en posture de lecteur autonome dans la mesure où sur le plan métacognitif, on lui fait prendre conscience implicitement que le contrôle de l'activité est désormais de son ressort et qu'elle doit se réaliser par les pairs (89M). C'est ce que nous avons remarqué effectivement dans les épisodes interprétation « compréhension globale » (séance pédagogique 1 « le porc du curé ») où l'enseignante, après la première consigne et/ou directive, se contente seulement de relancer le processus interprétatif (35M, 37M, 46M, 56M) et ces interventions n'adviennent que par rapport aux propositions des élèves (51E9, 53 E7, 64 E9), qui assurent le « guidage interprétatif » (52M, 54M, 65M ) et pour gérer des erreurs interprétatives (45 E9, 46 M, 49 E9, 50M).

- 29 M : (...) dans ce texte qu'est-ce que vous avez compris ? Oui Imed
- 30 E7 : Il y avait une fois une famille une famille pauvre très pauvre
- 35 M : voilà très bien qui veut continuer ? Qu'est-ce que vous avez compris ?allez+ il a tué bon il a tué ils ont mangé +après ?**
- 37 M : et les autres allez +allez toi vas-y ++vas-y {avec une autre élève} et les autres rien, rien, rien ++ Zerguini et toi tu veux continuer**
- 38 E8 : alors maitresse alors maitresse le lendemain le petit enfant euh parlait euh et il disait que son père a volé un gros cochon et que la viande était bonne alors quelqu'un maitresse qui allait à l'église l'a entendu maitresse < E 2 : maitresse ++ c'est le recteur > il a dit répète ce que tu as dit\
- 45 E9 : maitresse c'est le recteur qui avait dit volé\
- 46 M : oui vas- y vas- y dis ce que tu as compris ? Est- ce que c'est le recteur qui a volé ?**
- 47 Tous les élèves : maitresse non
- 49 E9 : maitresse c'est le recteur qui a été volé\
- 50 M : c'est le recteur qui a été volé oui vas- y
- 51 E9 : maitresse et il ne sait pas qui a volé+ son cochon\**
- 52 M : et comment il a appris ? < Tous les élèves : maitresse, maitresse > hein ++tu continues
- 53 E7 : maitresse comment il a appris quand il a entendu l'enfant parlé**
- 54 M : qu'est-ce qu'il a dit ?
- 55 E7 : maitresse++ il a dit que le cochon que son père a volé au recteur et que sa viande était très bonne
- 56 M : était très bonne et après ?**
- 57 E7 : maitresse après maitresse\
- 58 M : et les autres>
- 59 E7 : maitresse après+ il les a entendu maitresse est\
- 60 E9 : maitresse le recteur lui a dit qu'est- ce que tu as\
- 64 E9 : il n'a pas voulu dire il n'a pas voulu parler**
- 65 M : il n'a rien dit il n'a pas voulu répéter <E2 : maitresse parce qu'il parce qu'il a peur de répéter > et pourquoi à votre avis ? Hein pourquoi il n'a pas voulu répéter ? Doucement, doucement Karine
- 68 E10 : maitresse parce que son père à voler le cochon de celui qui a parlé au petit garçon

Cette prise de conscience de la tâche (la recherche individuelle du sens), se manifeste également au niveau de certains épisodes (sous- épisodes explication « les causes du rire ») où nous avons remarqué que l'initiateur de l'échange n'est plus l'enseignant mais l'élève comme dans l'extrait suivant (épisode explication « causes de la raillerie » séance pédagogique 1 « le porc du curé ») :

- 171 M : ils se sont mis à rire pourquoi ?
- 173 E7 : maitresse il lui a\ il l'a frappé maitresse quand il l'a frappé le public s'est mis à rire

- 174 M : bon est-ce que le public s'est mis à rire pourquoi ? Est-ce que parce qu'il a frappé l'enfant ou bien parce qu'il y a autre chose ?
- 177 E17 : maitresse parce qu'il a menti
- 178 M : qui c'est qui a menti ?
- 179 E17 : maitresse l'enfant
- 180 M : est-ce qu'ils savent+ est-ce que le public sait que l'enfant a menti ?
- 181 E7, E17 : maitresse non
- 182 M : alors ?
- 183 E7 : maitresse il vise un directeur
- 184 E9 : maitresse mais + mais pourquoi il l'a frappé ? (c'est l'élève qui pose les questions)**
- 185 M : pourquoi il l'a frappé ?
- 186 E17 : maitresse parce qu'il a menti\
- 187 E7 : maitresse parce qu'il se mit à rire

Ceci montre qu'il y a eu des arrêts sur certaines zones d'ombre faisant entrave à sa progression dans le processus interprétatif. Ce qui l'a obligé à recourir à « un contrôle métacognitif » (Beltrami & al., 2004, p. 37) consistant à effectuer une évaluation de sa compréhension afin de l'ajuster (Deschênes, 1993, p.36). Dans ce cas-là, la régulation s'est opérée au moyen d'une question adressée à l'enseignante et qui, à son tour, la transmet (185 M) aux élèves afin de lever l'ambiguïté sur cette partie du texte. Ce recours de l'enseignante aux pairs de l'élève est une démarche visant, à notre sens, à développer les interactions élève /élève afin de les initier à l'interprétation collaborative.

C'est ce que nous remarquons au niveau de l'épisode interprétation « l'objectif des habits offerts au gars » (séance pédagogique 2 « le porc du curé ») où suite à l'initiative de l'enseignante, ayant pour objectif de découvrir le but qui se cache derrière l'achat de vêtements neufs à un enfant pauvre par le recteur de l'église, une co-construction du sens est inaugurée par la proposition de E4 en 211. Cette proposition suppose que le recteur cherche à détourner la réalité en montrant ce personnage dans la peau d'un enfant riche. Cette hypothèse est tout de suite remise en question par l'élève E2 (214) qui rappelle à son pair la situation socio-économique de l'enfant et de sa famille (la pauvreté). En dépit de cet argument présenté par E2, E4 maintient son point de vue (215). Ce qui conduit E7 à proposer une autre hypothèse loin de la première et donnant à l'agissement du recteur une explication purement religieuse relative au pardon alloué par le pape aux personnes ayant commis des péchés. Ainsi, nous estimons que la verbalisation des réponses a permis la construction d'une signification collective au moyen d'anticipation et a contribué à sa régulation en commun.

210 M : il a changé le sujet donc à votre avis+ le recteur le petit/ regardez le garçon a dit la vérité dans l'église d'accord regardez le comportement du curé il lui a acheté des habits neufs à votre avis +où est-ce qu'il voulait arriver le curé ?il avait une idée derrière la tête quelle est l'idée du curé ? Maya

**211 E4 : maitresse il voulait maitresse il voulait que euh que les gens disent ils sont riches mais pourquoi ils volent**

213 M : possible possibles\

**214 E2 : maitresse mais ils sont pauvres**

**215 E4 : mais les gens disent peut-être ils sont riches**

**216 E7 : maitresse il voulait bénissait cette famille pour qu'elle ne vole plus**

217 M : il voulait bénir cette famille pour qu'elle ne vole plus oui

218 E14 : il voulait que tout le monde se moque du pe/ petit gars et que++ que tout le monde savent que le père du petit gars est un voleur

#### 4. Conclusion :

Au terme de cette analyse, il est indéniable de ne pas admettre les effets des débats interprétatifs sur les élèves et sur les pratiques enseignantes. Partie de l'idée de savoir s'ils permettent l'émergence chez les élèves d'un répertoire riche de stratégies de compréhension, l'analyse d'interactions verbales, selon une approche comparative entre les pratiques institutionnelles et ces pratiques innovantes, confirme cette idée dans le cadre d'un usage du texte et de son questionnaire en tant que situation-problème.

L'inférence de stratégies de compréhension à partir des questions posées et des réponses des élèves a permis de constater que les types de stratégies déployées, que ce soit pour les DI ou pour les PI, dépendent du

niveau de compréhension interrogé. Les stratégies les plus sollicitées sont celles de sélection d'informations, de familiarisation avec le vocabulaire du lexique et d'activation des connaissances relatives au lexique. Pour le niveau inférentiel, on retrouve également les stratégies de sélection et d'activation des connaissances en plus des stratégies d'organisation, d'intégration, d'anticipation et transfert de connaissances.

Néanmoins, le recours fréquent à ces stratégies de haut niveau est relevé au niveau des DI suite à un travail interprétatif intense et qui a permis la construction d'une représentation mentale du texte par les élèves. Le questionnaire y est pour beaucoup dans la mesure où les élèves étaient sollicités à apporter des explications qui nécessitent des mises en relation entre plusieurs segments textuels et leur intégration à leurs connaissances.

Contrairement aux pratiques relevant des débats interprétatifs, les pratiques institutionnelles optent pour une démarche descendante qui s'est appuyée sur l'activation des connaissances antérieures des élèves pour construire le sens du texte. Mettant en cause dans ce sens le questionnaire auquel ont été soumis les élèves et dont la nature détermine en grande partie la mobilisation des stratégies supérieures.

En effet, les pratiques institutionnelles, sous l'influence des pratiques prescrites, s'attachent à recourir à un questionnaire (question sur le sens littéral, pseudo-question, propositions faisant fonction de question) visant principalement la sélection d'informations ponctuelles. Convergeant dans ce sens avec le constat fait sur le contexte scolaire de l'enseignement de la compréhension de l'écrit (*cf.* section 2.2.2.) qui s'intéresse beaucoup plus à des stratégies d'enseignement de la lecture qu'à des stratégies d'apprentissage. Les pratiques institutionnelles, par rapport à la résistance des deux textes du manuel scolaire, auraient pu les exploiter pour travailler également le sens implicite.

Ce travail sur l'interprétation est bien présent au niveau des DI grâce à un questionnaire qui incite à la résolution des problèmes. Dans ce sens, l'analyse de plusieurs questions qualifiées de situations-problèmes, confirme la nécessité de recourir à la réflexion des élèves qui à son tour a exigé le déploiement de la stratégie d'intégration. Sa mise en œuvre implique la mobilisation de stratégies de sélection, d'organisation et d'activation des connaissances. Le résultat de ces mises en œuvre est une représentation mentale (la responsabilité du curé quant au vol du père pour nourrir sa famille) qui sera remise dans le circuit de la compréhension afin d'opérer des anticipations (sur la réaction du père si jamais la vérité sera dévoilée) et des transferts de connaissances acquises lors des échanges (réagir par rapport au comportement du curé si jamais les élèves étaient à sa place).

Il y a lieu de rappeler que l'ensemble des stratégies évoquées précédemment émerge dans le cadre d'une collaboration entre les élèves, peu habituelle pour les pratiques institutionnelles. Cette nouvelle dynamique des échanges a été possible au moyen d'un questionnaire qui octroie plus d'espace de liberté aux élèves. Celui-ci permet sur le plan métacognitif un contrôle de l'activité par les élèves alors que l'enseignante devient seulement un guide du processus interprétatif (relancer la compréhension au moment de sa rupture, gérer les erreurs, etc.). De plus, l'enseignante n'est plus l'initiatrice des échanges, mais plutôt les élèves qui prennent la parole dans une perspective de régulation et de co-construction du sens du texte par l'élaboration de différentes hypothèses (stratégie d'anticipation du sens).

Au regard des apports des débats interprétatifs en termes de stratégies de haut niveau, de relation interlocutive et de niveaux de compréhension sollicitant l'interprétation du texte, il est possible d'introduire cette pratique à titre expérimental auprès d'autres classes de primaire pour une meilleure mise en place des mécanismes de compréhension. Ceux-ci peuvent être pensés par un enseignement explicite des stratégies de compréhension en cours des échanges sur un texte dans la perspective d'outiller de manière équitable les élèves à provenance socio-économique et culturelle différente.

## 5. Références bibliographiques

- Auriac,-Slusarczyk, E. (2010). Les interactions à l'école : où en somme nous ? In *Psychologie de l'interaction*. Paris : Edition l'Harmattan.
- Beltrami, D. et al. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Dabènes, M. et Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble/Paris : CRDP/Delagrave.
- Dabènes, M. (2001). *Cahiers du français contemporain. Pratiques de lecture et cheminement du sens*, n°7. Lyon : Editions ENS.

- Deschênes, A.-J. (1991). La lecture une activité stratégique, in *Les entretiens Nathan sur la lecture* (pp.29-49). Paris : Nathan.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector et lectrix apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Halté, J.-F. (1993). L'enjeu didactique de l'interactionnisme, in *Inter-Actions. L'interaction, actualité de la recherche et enjeux didactiques* (pp.7-21), Université de Metz,
- Kintsch, W. et Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Lehmann, D. et Moirand, S. (1980). Une approche communicative de la lecture, *Le français dans le monde*, 153, 72-79.
- Massignon, G. (2006). *De Bouche à oreille. Anthologie de contes populaires français*. Paris, Les éditions José Corti.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2004). *Programme de 5<sup>e</sup> année primaire*, Alger : ONPS
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Livre de français de 5<sup>e</sup> année primaire*, Alger : ONPS
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Guide du maître*, Alger : ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Programme de 5<sup>e</sup> année primaire*, Alger : ONPS
- Roulet, E., Filliettaz, L. et Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Peter Lang.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères*, 15, 27- 40.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Simon, J.-P. (2010). Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle », in E., Auriac-Peyronnet (Coordinatrice). *Psychologie de l'interaction* (pp.97-124). Paris : L'Harmattan.
- Simon, J.-P. et al. (2009). *Apprendre à expliquer à l'école maternelle*. Grenoble : CRDP.
- Rui, B. (2000). Exploration de la notion de « stratégies de lecture » en français langue étrangère et maternelle, *Aile*, 13, 89-110.
- Tauveron, C. (1999), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In C., Tauveron, (Ed.). *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (pp.32- 40). Versailles : CRDP de Versailles.
- Van Dijk, T.A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse comprehension*. New York : Academic Press.

<sup>1</sup> Depuis l'indépendance et pendant l'ère de l'école fondamentale, décrété par l'ordonnance N°76-35 du 16/04/1976, l'apprentissage de la lecture en français était axé sur le déchiffrage et la lecture expressive. Cet objectif répondait à un besoin urgent qui s'est fait sentir à cette époque : l'instruction massive de la population afin de repousser l'analphabétisme au moyen de « méthodes d'éducation de masses » (Charte d'Alger, 1964).

<sup>2</sup> Magistère en didactique intitulé « Le rôle des connaissances et du milieu socioculturel dans la compréhension des textes écrits chez des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire », soutenu à l'université de Constantine et dirigé par Monsieur Jean - Pascal Simon, IUFM de Grenoble - LIDILEM - Université Stendhal - Grenoble III.

<sup>3</sup> Les principales conventions retenues (Vion (1992) sont la pause très brève « + », la pause brève « ++ », la pause moyenne « +++ », commentaire indiquant des actions non verbales « ( ) », la question « ? », l'exclamation (!), les chevauchements « < > », commentaire pour indiquer des actions non verbales du locuteur « ( ) », pause longue « ||| », rupture dans l'énoncé « / ». Les participants sont désignés par « M » pour la maîtresse et par « E » pour les élèves.

<sup>4</sup> Il s'agit d'instructions qui interpellent les mêmes opérations mentales que les questions classiques. Ces auteurs admettent deux formes à ce type de questions : directive et closure.

<sup>5</sup> Ce que Tauveron considère comme des textes qui ne se laissent pas se résumer facilement et ne dévoilent pas aisément leur valeur symbolique.