

TD 4 synthèse

Documents

SYNTHESE - TD N°8

A partir de ces quatre documents, vous rédigerez une note de synthèse, en vous interdisant tout avis personnel.

Document 1 Texte extrait des cahiers Albert Camus 7 : Le premier homme Editions Gallimard 1994.

Document 2 Texte extrait d'un article de la revue de l'OCCE Animation & Education. Mai-Juin 2002 - n°168 La lecture littéraire, un apprentissage essentiel. Catherine Tauveron, professeur des universités, formateur en IUFM.

Document 3 Texte extrait d'un article publié, en 1994, dans le n°6 de la revue Citrouille, signé par Thierry Lenain : Défi-lecture : stop ou encore ?

Document 4 Extrait des programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° hors série du 14 février 2002.

Document 1

La bibliothèque comprenait une majorité de romans, mais beaucoup étaient interdits aux moins de quinze ans et rangés à part. Et la méthode purement intuitive des deux enfants ne faisait pas un vrai choix parmi ceux qui restaient. Mais le hasard n'est pas le plus mauvais aux choses de la culture, et, dévorant tout pêle-mêle, les deux goinfres avalaient le meilleur en même temps que le pire, sans se soucier d'ailleurs de rien retenir, et ne retenant à peu près rien en effet, qu'une étrange et puissante émotion qui, à travers les semaines, les mois et les années, faisait naître et grandir en eux tout un univers d'images et de souvenirs irréductibles à la réalité où ils vivaient tous les jours, mais certainement non moins présents pour ces enfants ardents qui vivaient leurs rêves aussi violemment que leur vie.

Ce que contenaient ces livres au fond importait peu. Ce qui importait était ce qu'ils ressentaient d'abord en entrant dans la bibliothèque, où ils ne voyaient pas les murs de livres noirs mais un espace et des horizons multiples qui, dès le pas de la porte, les enlevaient à la vie étroite du quartier. Puis venait le moment où, munis chacun des deux livres auxquels ils avaient droit, les serrant étroitement du coude contre leur flanc, ils se glissaient dans le boulevard obscur à cette heure, écrasant sous leurs pieds les boules des grands platanes et supputant les délices qu'ils allaient pouvoir tirer de leurs livres, les comparant déjà à celles de la semaine passée, jusqu'à ce que, parvenus dans la rue principale, ils commençaient de les ouvrir sous la lumière du premier réverbère pour y glaner quelque phrase (par ex. « il était d'une vigueur peu commune ») qui les renforcerait dans leur joyeux et avide espoir. Ils se quittaient rapidement et couraient vers la salle à manger pour étaler le livre sur la toile cirée, sous la lumière de la lampe à pétrole. Une forte odeur de colle montait de la reliure grossière qui râpait en même temps les doigts.

La manière dont le livre était imprimé renseignait déjà le lecteur sur le plaisir qu'il allait en tirer. P. et J. n'aimaient pas les compositions larges avec de grandes marges, où les auteurs et les lecteurs raffinés se complaisent, mais les pages pleines de petits caractères courant le long de lignes étroitement justifiées remplies à ras bord de mots et de phrases, comme ces énormes plats rustiques où l'on peut manger beaucoup et longtemps sans jamais les épuiser et qui seuls peuvent apaiser certains énormes appétits. Ils n'avaient que faire du raffinement, ils ne connaissaient rien et voulaient tout savoir. Il importait peu que le livre fût mal écrit et grossièrement composé, pourvu qu'il fût clairement écrit et plein de vie violente ; ces livres-là, et eux seuls, leur donnaient leur pâté de rêves, sur lesquels ils pouvaient ensuite dormir lourdement.

Cahiers Albert Camus 7, Le premier homme Editions Gallimard 1994

Document 2

La question que je me pose, c'est : comment apprendre aux élèves à comprendre ? Et je prétends que, jusqu'à aujourd'hui, faute d'une définition adéquate de la compréhension, plus exactement en raison d'une définition trop restreinte de la compréhension, on n'a pas vraiment appris aux enfants à comprendre. On a, le plus souvent, simplement vérifié, mais très mal, qu'ils avaient compris. On a estimé quelquefois que, lorsque l'enfant a lu la littéralité du texte et compris chacun des mots, il a compris le texte. Je dirai, pour ma part, que comprendre une histoire, par exemple, c'est être capable de dire quels sont les personnages en présence, quelles sont leurs relations, c'est savoir, pour chacun d'entre eux, quel est son but, sa quête, et comment se déroule cette quête, en bref, c'est être capable de résumer l'intrigue et d'en saisir la portée symbolique. Le processus de compréhension, pour qui a acquis une culture des textes, est le plus souvent un processus automatisé... tant du moins que ne se présente pas un obstacle inédit. L'habitude scolaire est de soigneusement éviter les obstacles, de proposer aux enfants des textes lisses, supposés à leur portée, en réalité des textes morts où il n'y a rien à comprendre et qui n'appellent qu'un lecteur passif. Passivité renforcée par la pratique du questionnaire (je réponds au questionnaire, ce qui consiste, pour moi, à redire les mots du texte et, le plus souvent à ne lire que sélectivement le texte pour y trouver la réponse : je n'ai rien d'autre à faire ; le texte reste extérieur à moi). Je pense que si l'on veut apprendre à comprendre, il faut choisir des textes qui posent, effectivement, des problèmes de compréhension, « désautomatiser » le processus, provoquer le frottement de l'élève avec un texte qui « résiste », familiariser l'élève avec tous les obstacles à la saisie de l'intrigue que peuvent inventer les auteurs, pour qu'ensuite, parce que ces obstacles sont connus et apprivoisés, ils puissent être traités automatiquement.

Il se trouve que la littérature de jeunesse, aujourd'hui, est remplie de ces textes « résistants » qui posent des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation, jouent des techniques narratives, tout en offrant des intrigues passionnantes. Elle est donc un support magnifique et rêvé pour apprendre à comprendre, à condition que le maître ait des critères de choix explicites, des indicateurs précis de la difficulté et des obstacles à la compréhension chez de jeunes enfants...

On voit que la lecture de cette littérature, choisie parce qu'elle réclame la coopération maximale de son lecteur, ne peut se vérifier par des questions en vrai ou faux. Elle est une activité de coopération à l'élucidation et à la finition du texte. Le lecteur est là pour parachever le texte qui n'existe pas sans lui et qui a autant de vies que de lecteurs.

Apprendre à comprendre, c'est entraîner l'enfant à investir les interstices du texte et s'investir dans l'opération : à remplir les blancs, à résoudre des énigmes, à déjouer, dans la relecture, les pièges tendus, à construire des hypothèses de sens en rassemblant des données éparses, à peser des interprétations possibles, toutes opérations qui, bien loin du délire interprétatif, doivent s'appuyer sur les données du texte (le lecteur a, certes, des droits mais, aussi, des devoirs envers le texte). Nous considérons, dans mon groupe de recherche, que le texte littéraire est une aire de jeu (avec ses chausse-trappes, ses labyrinthes, ses barrières qu'il faut franchir) et nous faisons vivre aux enfants leur rencontre avec le texte comme un jeu à deux partenaires.

Tout n'est pas à interpréter dans un texte (il n'y a bien souvent qu'une manière de comprendre) mais les textes polysémiques, que j'ai appelés « proliférants », sont l'occasion pour les enfants d'entrer dans le débat interprétatif, de partager leurs lectures

dans la tolérance, d'en estimer la recevabilité relative à partir des preuves apportées dans la balance, preuves prises dans le texte ou, plus largement dans la culture de chacun qu'on aura pris soin d'alimenter par ailleurs (notamment par la lecture en réseaux). Un débat interprétatif de ce type n'est pas simple occasion d'échanger : chaque enfant doit y trouver l'occasion de nourrir sa propre interprétation de celle de l'autre.

*Catherine Tauveron, La lecture littéraire, un apprentissage essentiel.
Revue Animation & Education - Mai/juin 2002 - n° 168*

Document 3

Pouce !

- Quel âge avait le garçon de l'histoire quand son grand-père est mort ?

- Huit ans

Les hourras éclatent. Non, ce n'est pas indécent, c'est un défi-lecture. Deux classes s'affrontent. Elles ont lu un même livre. Elles se posent des questions. Il y aura un vainqueur.

- Pourquoi la mère ne s'occupe plus de son fils ?

- Parce qu'elle a peur !

Cri du cœur d'une fillette qui n'a pas pris le temps de consulter ses coéquipiers. Et voilà le point perdu... La réponse officielle, celle consignée sur le papier de l'arbitre, était : « parce qu'elle est trop occupée ». Non, ce n'est pas une atteinte à la liberté de chacun de lire sa propre histoire, c'est un défi-lecture...

Pause

Il n'est pas question de dénigrer ici le travail des enseignants soucieux d'amener le plus grand nombre d'enfants à la lecture. Pas plus qu'il n'est question de dénoncer les activités novatrices qui cherchent à présenter le livre sous un jour attractif. Le défi lecture en est une, qui connaît un succès indéniable auprès d'enfants souvent avides de compétition. Toutefois, à l'heure où cette pratique se répand à la vitesse grand V, mettant parfois en scène des centaines d'enfants lors de défis inter établissements, il n'est peut-être pas inutile de réfléchir à la conception du livre et de la lecture qu'il met en jeu.

Fallait-il inventer la lecture qui fait perdre ?

En effet, le livre a-t-il à gagner à être ravalé au rang de gant de duelliste ? Un livre se conseille, se recommande de bouche à oreille, se passe de main en main, voire sous le manteau... Un livre ne se jette pas à la figure. N'y a-t-il pas, sinon, outrage, du moins vice de forme ?... Mais surtout, lors de ces joutes littéraires, qu'advient-il de la lecture plurielle, qui reconnaît à chacun le droit de retrouver son intimité au creux des pages d'un roman ? On le sait, il y a autant de lectures que de lecteurs. Réalité précieuse. A chacun son interprétation, à chacun son histoire... Or la pratique du défi-lecture me semble antinomique avec cette conception, pourtant souvent chère à ceux-là mêmes qui mettent en place de tels affrontements. Le défi-lecture prétend qu'à une question posée, il n'existe qu'une réponse possible, la vraie, celle qui donne le point, et que toute autre réponse (qui fait perdre) est fautive. Fallait-il vraiment inventer la lecture qui fait perdre ?

*Thierry Lenain, Défi-lecture : stop ou encore ?
Citrouille, revue des Librairies Sorcières (n° 6 -1994)*

Document 4

Au cycle 3, la plupart des élèves deviennent capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est à dire de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte. Toutefois, les compétences de lecture restant à cet âge très variables, les enseignants veillent à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent.

L'objectif est de faire de chaque enfant un lecteur assidu. Là encore, il convient de ne pas être pusillanime et de pousser chacun à emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.). Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base même si l'on sait que, pour certains élèves, les lectures personnelles du cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à haute voix des adultes. Elles ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves mais peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un « carnet de lecture » qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leur auteur, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. Pour les enfants ne parvenant pas à cette autonomie, la BCD et la bibliothèque publique de proximité doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture.

*Extrait des Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale.
N° hors série 14 février 2002*