



**HAL**  
open science

# Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans, l'exemple du questionnement magistral

Luc Maisonneuve

## ► To cite this version:

Luc Maisonneuve. Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans, l'exemple du questionnement magistral. 2010. hal-01150647

**HAL Id: hal-01150647**

**<https://hal.science/hal-01150647>**

Submitted on 11 May 2015

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

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

Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans, l'exemple du questionnement magistral

Luc Maisonneuve – IUFM de Bretagne – CREAD

Dans le cadre d'une recherche portant sur la compréhension en lecture, le récit intitulé *Le Minotaure* de Nathanaël Hawthorne (trad. Pierre Leyris) a été étudié dans trois classes de CM1 et CM2 de l'école primaire française (élèves de 9 à 11 ans environ). Cette étude s'est déroulée sur une période d'un mois. Chacune des trois séquences réalisées en classe a duré huit séances. La préparation de ces séances a été réalisée conjointement par l'ensemble des dix membres du groupe de recherche. La mise en œuvre dans les classes en revanche relevait de chacun des titulaires de celles-ci.

Toutes les séances ont été filmées puis retranscrites afin d'être analysées. Ce sont quelques-uns de ces résultats que nous allons ici brièvement présentés.

Dans un premier temps, je vais pour cela revenir sur la préparation des séances, dans un second expliquer ce que notre groupe entend désormais par compréhension et interprétation, puis, dans un troisième temps, après un rapide et très provisoire bilan de notre recherche, illustrer notre travail par l'exemple du questionnement magistral dans l'une des trois classes de l'expérimentation. La conclusion essaiera, très modestement, de dégager quelques pistes didactiques et/ou pédagogiques.

### **La préparation des séances**

L'élément saillant de cette préparation a été la grande diversité des lectures initiales du texte. Il nous a fallu de nombreuses discussions pour parvenir ne serait-ce qu'à un résumé commun. En effet, si nous nous sommes assez rapidement mis d'accord 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 a donné lieu à bien des négociations et, faute d'accord, l'évaluation sommative que nous avons arrêtée n'a pris en compte que la succession chronologique de ces actions. 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.

### **Compréhension et interprétation**

La compréhension d'un texte est le reflet le plus fidèle de la saisie des informations objectives de celui-ci. Un lecteur 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 d'interpréter le comportement de Thésée, autrement dit, sa motivation 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 axiologiques, voire psychologiques.

Nous avons essayé de nous tenir à cette distinction.

## **Bilan provisoire et partiel de l'ensemble notre travail**

L'analyse des séances, mesurage des temps de lecture, d'écriture et de parole a permis de dégager les points suivants :

- 46% du temps total des séances est consacré à la lecture du texte. Cette lecture se partage en trois grandes modalités : la lecture à voix haute des élèves (31% du temps de lecture), la lecture magistrale (27% du temps de lecture) et la lecture silencieuse (42% du temps de lecture).
- 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% du temps d'écriture), résumer tout ou partie du texte (23% du temps d'écriture) et diverses activités – descriptions, puzzles du texte, titrage, etc. (27% du temps d'écriture).
- 15% du temps total des séances est consacré à des échanges oraux. Ce faible pourcentage est trompeur car beaucoup de ces échanges oraux sont mêlés aux temps de lecture et d'écriture. C'est ce sur quoi je vais maintenant m'attarder.

Ces échanges oraux ou épisodes d'oral dialogué consistent presque exclusivement en des échanges entre le maître et les élèves, ces derniers répondant aux questions du maître. Une analyse plus fine que ne le montre les résultats présentés ci-dessus indique, par exemple, 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 d'oral dialogué : interruption de la lecture pour poser des questions, donner des explications, etc. Si nous prenons aussi en compte ce même paramètre en écriture, ce n'est plus 15% du temps total des séances qui est consacré aux échanges oraux mais bien 40% de celui-ci. L'examen du questionnement magistral affinera ce constat.

## **L'exemple du questionnement magistral dans l'une des trois classes de l'expérimentation**

### *Généralités*

Le questionnement magistral représente 38% du temps magistral de parole (le reste de ce temps de parole est réparti, pour l'essentiel, entre la lecture magistrale du texte, l'apport de connaissances et le commentaire d'informations textuelles).

Le maître de cette classe a posé 816 questions en tout. 268 d'entre elles 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 directement sur le texte. Néanmoins, il faudrait pouvoir faire la part de la gestion de la classe dans ces dernières, ne serait-ce que dans la sollicitation de tel ou tel élève (par ex. : question portant bien sur le texte mais rappelant simultanément à l'ordre l'élève sollicité).

Par ailleurs, le rythme du questionnement est très erratique : de plus de 100 questions dans certaines séances (séance 1) à moins de 15 pour d'autres séances (séances 5 et 6).

### *Les types de questions posées*

- Questions de type gestion de classe et avancée du texte (8,2%).

Ces questions sont pour 66% d'entre elles des validations collectives de la compréhension du texte – question emblématique : “d'accord ?”.

- Questions sur les motivations des personnages à agir (11,1%).

Peu de questions de ce type, donc pas de réflexion, ou très peu, sur la motivation à agir des personnages, 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 dans les séances 1 à 4).

- Questions en “comment” (11,7%).

Celles-ci se répartissent selon quatre catégories : nommer 3,3% (ex. : *comment s'appelle le père de Thésée ?*), décrire 2,4% (ex. : *comment est le Minotaure ?*), raconter 4,9% (ex. : *comment se déroule le voyage ?*), divers 1,1%. 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” (1,5%).

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 et illustratifs (15,6%).

Ces décrochages portent sur les objets (séance 1), le tirage au sort (séance 4), l'évocation de l'océan (séance 5), le labyrinthe (séance 7), le fil d'Ariane (séance 8), 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 textuels pouvant présenter des difficultés de compréhension.

- Questions en “qui” (21,1% – 24,4% si l'on ajoute “nommer”, voir ci-dessus questions en “comment”).

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” (10,4%).

Beaucoup plus de questions 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'Egée et de Minos. L'absence de questions 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" (25,6% - 30,5% 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. Cela a pour conséquence de produire un effet de juxtaposition (voir aussi, ci-dessus, les motivations des personnages à agir).

## **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 question portant sur la motivation des actions des personnages (effet de juxtaposition plutôt que de concaténation des actions) ;
- Peu de prise en compte de l'époque du récit et tout particulièrement de son statut de texte fondateur ;
- 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, même si elles sont difficiles, les questions qui conduisent à l'interprétation sont tout de même essentielles : motivation des actions (axiologie), aspects littéraire et fondateur du texte (littérature et histoire). Il ne s'agit pas en l'occurrence d'attendre ou de donner des réponses exactes et justes, qui les a ?, mais de mettre le texte en débat, d'ouvrir

à l'interprétation, c'est-à-dire au sens tel que défini plus haut. S'appropriier un texte, et donc y trouver de l'intérêt, relève de cette ouverture.