

Le questionnement interprétatif : une stratégie efficace en compréhension de l'écrit en contexte plurilingue

Djamal Rehaïli

Doctorant

Université Stendhal Grenoble3/Lidilem



Synergies Algérie n° 6- 2009 pp. 41-50

Résumé : *Cet article rend compte d'une expérimentation didactique réalisée en Algérie dans le cadre d'une recherche doctorale. Celle-ci porte sur la compréhension globale et fine lors de la lecture de textes de langue française. En contexte plurilingue, les processus de base de la lecture doivent être travaillés de manière spécifique compte tenu des difficultés supplémentaires liées à la connaissance imparfaite de la langue. Une séquence expérimentale d'enseignement de la stratégie de questionnement a été mise en place dans une classe de 2^{ème} année secondaire. Les résultats d'un test de lecture avant/après l'expérience sont comparés à ceux d'une classe contrôle. Il s'agit précisément ici d'exposer les résultats relatifs à un des trois axes de l'étude à savoir : l'interprétation. L'idée centrale de l'expérimentation est de montrer que le questionnement interprétatif est une stratégie efficace pour la construction du sens en lecture.*

Mots-clés : *lecture - stratégie - questionnement interprétatif - explicitation - compréhension fine - fable.*

Abstract: *This paper records a didactic experiment performed in Algeria in the frame of a doctoral dissertation. It concerns comprehension of French language texts at both global and subtle levels. In a multilingual context, the basic processes of reading comprehension should be treated in a specific manner considering the additional difficulties related to the learners' imperfect knowledge of the language. An experimental sequence for teaching the strategy of questioning has been implemented for a group of second year high school students. The results of a pre and post experimental reading test are compared to those of a control group. The paper deals specifically with the results of one aspect among the three under study, namely interpretation. The main idea of the experiment is to show that interpretative questioning is an efficient strategy for constructing meaning in reading.*

Keywords: *Reading - Strategy - interpretative - questioning - clarification - subtle comprehension - fable.*

Le présent article porte sur une démarche de lecture qui nécessite la mise en œuvre de compétences de base (comprendre, interpréter, inférer...) que les locuteurs de toutes les langues doivent construire. Il importe d'autant plus en contexte plurilingue de travailler explicitement ces compétences de base. D'où le grand intérêt que nous accordons à la compréhension et à l'interprétation en lecture. En effet, s'intéresser à la compréhension fine, particulièrement à l'interprétation, chez les lycéens algériens en lecture des textes de langue française est, à notre avis, une démarche doublement importante. D'une part, cela pourrait aider les élèves à mieux répondre à certaines questions telles qu'elles sont posées aux évaluations, au baccalauréat notamment. D'autre part et surtout, cela permettrait de former de bons lecteurs en langue française à l'université étant donné que certaines filières continuent à être enseignées dans cette langue en Algérie. Cet article présente une expérimentation didactique de classe sur la compréhension de l'écrit au lycée. Après l'exposé de la problématique et du cadre théorique, puis de la méthodologie, seront présentés quelques résultats partiels issus de cette expérimentation.

Un cadre socioconstructiviste

Parce que les lycéens algériens se trouvent dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, nous émettons l'hypothèse qu'ils éprouvent de manière générale des difficultés dans la compréhension fine des textes en langue française. Les raisons de cet état de fait sont nombreuses. Nous en retenons une qui nous paraît déterminante. Une enquête extensive menée par nous-mêmes sur la wilaya de Mila nous permet de poser que l'école ne leur apprend pas suffisamment à questionner des textes. Pour preuve une question posée aux enseignants lors de cette enquête et qui concerne précisément le questionnement des textes laisse apparaître que celui-ci est perçu comme un outil évaluatif et non comme une stratégie de compréhension en lecture. De ce constat, découle notre hypothèse principale : « La compréhension en lecture passe, entre autres, par l'enseignement-apprentissage et la pratique effective du questionnement interprétatif des textes ».

En effet, si la formule « *lire c'est comprendre* » est très légitime, la formule « *lire c'est interpréter* » doit l'être tout autant et ce même au niveau des apprentissages élémentaires (Tauveron, 2001). Interpréter, c'est être capable d'atteindre la polysémie c'est-à-dire varier autant que possible les grilles et les registres de lecture et d'aller au-delà de la compréhension univoque comme le préconisent les didacticiens qui s'inspirent des théories de la réception à l'instar de Tauveron (2001) et Gruca (1993). En effet, il s'agit d'apprendre à dépasser l'attitude compréhensive qui relève du *droit du texte* pour aller vers une attitude interprétative qui constitue le *droit du lecteur* (Reuter, 2001). Nous postulons que l'une des démarches efficaces de la construction du sens en lecture est l'activité interprétative (Grossmann, 1999 ; Chiss, 2004 ; Rouxel, 2007). Ajoutons que si le fait d'interpréter est indéniablement une compétence lecturale à acquérir, le questionnement interprétatif pour autonomiser réellement l'apprenant constitue la meilleure stratégie (Jolibert, 1991 ; Lusetti, 1996 ; Beltrami et al. 2004). C'est donc à une attitude questionnante qu'il faut habituer les lycéens algériens. La démarche didactique expérimentée

et présentée ici a un ancrage socioconstructiviste, accordant à l'enseignant un rôle crucial d'étayage (Bruner, 1983).

Une expérimentation didactique

Deux classes de deuxième année secondaire appartenant à deux lycées de la Wilaya de Mila ont été choisies afin de réaliser cette expérimentation didactique. La classe expérimentale (désormais CE) regroupant 43 élèves se trouve dans un lycée d'une petite ville à dominante socioéconomique agricole. La classe contrôle (désormais CC) comportant 35 élèves appartient à l'un des lycées du chef lieu de la Wilaya.

Dans les deux classes, les mêmes textes-support ont été utilisés :

- « La cigale et la fourmi » en début de séquence (désormais fable 1)
- « Le corbeau et le renard » en fin de séquence (désormais fable 2)

Dans les deux classes, la séquence comporte quatre séances.

Dans la CE, les séances 2 et 3 sont consacrées à l'explicitation du questionnement interprétatif :

Séance 2 : l'enseignant présente des considérations théoriques sur l'interprétation. Ainsi il fait la différence entre dénotation et connotation à partir d'exemples d'informations scientifiques non interprétables et d'informations poétiques interprétables. Il explique la différence entre sens littéral et sens profond en jouant sur la polysémie et la monosémie de certains mots et celle entre les verbes *comprendre* et *interpréter* en expliquant ce dernier en arabe. Enfin il travaille sur des figures de style : comparaison, métaphore, métonymie et symbole.

Séance 3 : elle est consacrée à la mise en pratique du questionnement interprétatif. Pour cela, l'enseignant rappelle brièvement quelques notions vues à la séance précédente à partir d'un bref exercice. Puis il ouvre la discussion à partir de certaines questions d'élèves proposées dans la fable 1 : parmi ces questions, lesquelles relèvent du questionnement interprétatif ? Enfin reprenant la fable 1, il se met en scène, posant des questions en jouant sur les symbolisations de la cigale et de la fourmi. Par exemple : « Laquelle des deux personnes suivantes aimeriez-vous avoir comme ami : un artiste pauvre ou un travailleur riche ? Pourquoi ? ».

Dans la CC, les séances 2 et 3 sont consacrées à l'étude des textes selon la progression prévue dans l'unité didactique relative au texte argumentatif. Le travail porte spécifiquement sur la défense d'une thèse.

Les mêmes épreuves et les mêmes activités¹ en début puis en fin de séquence sont proposées aux élèves des deux classes. Dans la fable 1, il leur est demandé de questionner le texte et de travailler sur la morale avec les consignes suivantes :

- lisez le texte silencieusement de manière attentive
- posez une question de compréhension
- proposez une morale possible à partir de l'histoire

Dans la fable 2, les mêmes activités sont reconduites avec les consignes suivantes :

- lisez le texte silencieusement de manière attentive
- posez une question de compréhension
- la morale a été sciemment enlevée. Imaginez-en une autre

Ce que disent les chiffres

	Questions fournies				Questions interprétatives				Questions non interprétatives			
	CE		CC		CE		CC		CE		CC	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%
Fable 1	36	84	24	69	11	31	8	33	25	69	16	67
Fable 2	35	81	29	83	20	57	10	35	15	43	19	66

Tableau 1. Comparaison des nombres (nb) et des types de questions proposés dans les deux classes en début et en fin de séquence (CE : n=43 ; CC : n= 35)

Le tableau ci-dessus indique tout d'abord dans sa première colonne le nombre et le pourcentage d'élèves des deux classes participant au questionnement. Il apparaît qu'en début de séquence (fable 1) un plus grand nombre d'élèves de la CE que de la CC fournissent des questions. En fin de séquence (fable 2) l'écart s'amenuise considérablement et les deux groupes se rejoignent. Cependant, et c'est ce que montrent les deux autres colonnes du tableau, les deux groupes laissent apparaître des différences notables quant à la nature des questions élaborées. Notre analyse en effet distingue des questions interprétatives et des questions non interprétatives.

Nous qualifions d'*interprétatives*, les questions qui reposent sur une liberté de varier les grilles de lecture pour aborder des dimensions non apparentes mais pouvant avoir des relations indirectes avec les informations textuelles. En somme des questions qui ne portent pas sur un sens univoque. Contrairement à cela, les questions non interprétatives sont celles qui concernent généralement le sens littéral et consensuel. Cette distinction apparaîtra concrètement dans l'analyse qualitative des questions. Ainsi on peut relever que sur les 84 % correspondant aux 36 questions fournies dans la CE en début de séquence, seules 31 % représentent des questions jugées interprétatives. Les 69 % qui restent sont des questions non interprétatives. En fin de séquence cette tendance est inversée puisque sur les 81 % correspondant aux 35 questions fournies, 57 % sont interprétatives alors que les 43 % qui restent ne le sont pas. Pour ce qui est de la CC, sur les 69 % correspondant aux 24 questions fournies en début

de séquence 33 % appartiennent aux questions interprétatives alors que les 67 % restantes sont non interprétatives. Cette tendance est dans l'ensemble constante au niveau du second texte puisque, comme le montre le tableau, sur les 83 % correspondant aux 29 questions proposées, 35 % sont interprétatives alors que les 66 % ne le sont pas. Par ailleurs, à la différence de leurs camarades de la CE qui limitent le nombre de questions non interprétatives (43 % de questions en fin de séquence à 69 % en début de séquence), les élèves de la CC les limitent dans une proportion très faible (66 % contre 67 %).

Ces différences entre la CE et la CC concernant les nombres et les taux respectifs des questions interprétatives /non interprétatives en début puis en fin de séquence confortent notre hypothèse d'un possible enseignement de la démarche du questionnement. Mais cela mérite d'être confirmé par l'analyse qualitative des questions fournies.

Quels types de questions posent les élèves ?

Nous analyserons d'abord le questionnement non interprétatif dans les deux classes pour aborder ensuite le questionnement interprétatif qui constitue le point nodal de cet article.

Le questionnement non interprétatif

Questions proposées en début de séquence :

Qu'il s'agisse de la CE, ou de la CC, des similitudes dans les questions non interprétatives peuvent être constatées. Trois types se dégagent :

- Les questions explicites et locales. Par exemple : « Que fait la cigale pendant l'été ? » ou encore : « Pourquoi la cigale va-t-elle chez la fourmi ? ». Les réponses à ces questions se trouvent dans l'entourage textuel immédiat. La question la plus caractéristique de ce premier type porte sur l'identification des deux personnages de l'histoire qui sont en fait annoncés clairement dans le titre du texte.
- Les questions qui recourent à l'implicite. Ce sont les questions qui cherchent à savoir par exemple pourquoi la cigale est dépourvue de subsistance ou ce que faisait la fourmi pendant que la cigale chantait. Certes ce type de questions est plus élaboré que le premier mais il vise en général des réponses consensuelles relevant plus de la compréhension que de l'interprétation.
- Les questions très générales posées habituellement surtout à l'oral. Par exemple : « De quoi s'agit-il dans ce texte ? ».

Questions proposées en fin de séquence :

Si dans les deux classes on relève des ressemblances au niveau des questions de la fable 1, certaines différences apparaissent dans les questions de la fable 2.

Dans la CE

- Les questions explicites : un seul élève propose une question concernant les deux personnages du texte. Il faut souligner que la question posée ne cherche pas à identifier les deux personnages mais elle porte plutôt sur le dialogue. Ceci donne un caractère un peu recherché à la question même si elle demeure effectivement explicite.
- Les questions implicites : les élèves réussissent de manière générale à travailler sur deux idées. Certains cherchent à savoir qui est le plus intelligent pour se démarquer justement de la simple identification des personnages. D'autres, plus nombreux, travaillent sur la nature de la ruse utilisée par le renard pour arriver à ses fins.
- Les questions relevant d'une extrapolation. Celles-ci témoignent peut être d'une volonté d'interpréter à tout prix l'information textuelle. Par exemple la motivation profonde du renard : « Le renard gagne-t-il autre chose dans le futur ? » ou encore, la transposition au monde réel : « Quelle ruse l'Amérique a utilisé en Irak ? ».

Dans la CC

- Les questions explicites : beaucoup d'élèves reconduisent des questions de ce type. Ainsi l'intérêt porté à l'identification des deux personnages est toujours présent ici. Mais c'est surtout sur ce que font le corbeau et le renard que quelques questions sont posées. D'autres questions plus nombreuses cherchent à savoir si la ruse du renard est efficace ou non. Enfin une question concerne le résultat obtenu par le renard.
- Les questions implicites : seuls deux élèves réussissent à poser des questions de ce type. Elles concernent l'action du renard. Pourquoi cherche-t-il à leurrer le corbeau et comment y parvient-il ?
- Les questions générales : beaucoup d'élèves reproduisent en fin de séquence le même type de questions à caractère général portant sur ce que dit le texte.

Ainsi contrairement aux élèves de la CC, ceux de la CE ne reproduisent pas les questions générales, posent moins de questions explicites et plus de questions sur l'implicite. Il semblerait bien qu'ils se soient approprié le questionnement interprétatif explicité par l'enseignant au cours des séances 2 et 3.

Le questionnement interprétatif

Questions proposées en début de séquence :

Dans la CE

Les questions proposées sont de trois types :

- Les plus nombreuses visent à justifier le choix des animaux par le fabuliste. Le but ici est peut être de chercher la symbolisation de ceux-ci dans l'univers humain.
- D'autres questions portent sur le but du refus de la fourmi d'aider la cigale. Là l'intention interprétative est plus prononcée puisqu'on peut penser à plusieurs pistes telles que punir la cigale, lui enseigner une valeur, condamner l'égoïsme de la fourmi...
- Enfin des questions où les élèves se demandent lequel de la cigale ou de la fourmi on doit aimer. Ce type de question relève de l'interprétation car il implique une grande part de subjectivité.

Dans la CC

Globalement on retrouve ici les mêmes types de questions que dans la CE concernant la justification du choix des animaux, le choix entre les deux personnages, le but du refus de la fourmi. Une seule question différente porte sur le sort de la cigale. Ce qui peut être perçu comme une trace de projection du lecteur dans le texte.

Ainsi on relève dans les deux classes en début de séquence des questions interprétatives mais qui reprennent dans l'ensemble les personnages tels quels sans recourir à des procédés permettant un approfondissement de l'interprétation.

Questions proposées en fin de séquence :

S'il est vrai que certains élèves des deux classes réussissent des niveaux interprétatifs importants, il apparaît que du point de vue qualitatif, les élèves de la CE parviennent à proposer des questions plus variées et plus profondes. Ainsi ils transposent les réalités du texte à d'autres domaines pour créer d'autres grilles de lecture tout en investissant certaines figures de style. Ils substituent aussi les deux personnages par des substantifs faisant allusion à leurs caractères respectifs. Par ailleurs, ils ne reconduisent pas des questions relatives aux deux personnages.

Dans la CE

Les questions interprétatives peuvent être classées en quatre types :

- Celles qui posent un problème d'ordre éthique et moral. Sur les 20 questions interprétatives, 7 questions (soit 35%) sont de ce type. Elles fonctionnent sur la transposition : on quitte le registre apparent du texte pour une autre réalité celle de la vie humaine et des relations sociales. Par exemple des élèves posent la question de savoir si on peut tout obtenir par la ruse et l'intelligence ou s'il est préférable d'utiliser celles-ci pour gagner sa vie.
- Celles qui relèvent du domaine politique (3 questions, soit 15%) montrent un travail de correspondance et d'analogie. On cherche à faire réfléchir sur les équivalences des deux personnages dans l'univers de la politique internationale en jouant sur les paires corbeau/renard et monde arabe/monde occidental sur la base de la dichotomie richesse VS ruse.

- Celles appartenant au domaine philosophique (3 questions, soit 15%) dans lesquelles les élèves recourent à des généralisations et à des métaphorisations. Par exemple des questions comme : « Est-ce que la bêtise est toujours justifiée ? », « Est-ce que le mensonge permet d'arriver à son but dans tous les cas ? » ou encore : « Pourquoi certaines personnes louent-elles d'autres ? » témoignent d'un effort interprétatif puisqu'on utilise des figures de style pour symboliser un animal inversant en cela le travail de l'auteur qui emploie le même procédé mais pour symboliser une idée par le truchement de l'animal.

- Celles enfin qui posent un problème existentiel (2 questions, soit 10%). A titre d'exemple, une question résume le texte en opposant les deux personnages par ce qu'ils symbolisent, « la ruse » pour le renard et « la stupidité » pour le corbeau et demande s'il vaut mieux vivre riche mais stupide ou pauvre mais intelligent. Ce type de question est le plus accompli car il regroupe beaucoup de procédés interprétatifs : la métaphorisation, la symbolisation, la généralisation et la transposition. Il sollicite aussi l'implication subjective de celui qui répond.

A noter que si on peut parler du caractère vaniteux et arrogant du corbeau comme le propose Gripari cité par Cauterman, Darras & Vanseveren (2007), le fait que certains élèves voient plutôt la stupidité et la bêtise apporte une autre grille de lecture interprétative intéressante. Et c'est justement l'un des objectifs de l'expérimentation. Peut-être faudrait-il voir à ce niveau une influence résultant du contexte plurilingue dans lequel baignent justement les élèves c'est à dire une interprétation provenant de la culture arabe ?

Dans la CC

Une question se rapproche du niveau interprétatif des élèves de la CE. Elle fonctionne sur la symbolisation : « Est-ce que la malice est utilisée dans tous les cas ? ».

Les autres questions se divisent en quatre groupes, selon les thèmes ou les procédés utilisés :

- Celles où est reconduite la justification des deux personnages, comme en début de séquence. Sur les 10 questions interprétatives, 3 questions (soit 30%) appartiennent à ce groupe.

- Celles qui portent sur un seul des deux personnages (2 questions, soit 20%). Par exemple le fait de savoir pourquoi le corbeau est imbécile ou pourquoi le renard adule le corbeau. En plus du fait de se référer à un seul personnage en le reprenant tel quel, ces questions restent au niveau littéral du texte.

- Celles qui posent un problème moral (2 questions, soit 20%) et où l'on cherche à savoir si la ruse est un bon moyen pour arriver à ses fins. Toutefois il faut noter que les deux élèves parlent de la ruse du renard sans aucune transposition.

- Celles enfin qui ébauchent un niveau interprétatif important (2 questions, soit 20%). La question posée est celle de savoir si le sujet traité dans la fable se pose dans le monde des êtres humains sans aller jusqu'à proposer une transposition.

A la lumière de ce qui précède, on voit que ces analyses qualitatives confirment l'approche quantitative évoquée plus haut. Les résultats confortent l'idée que les élèves se sont approprié le questionnement interprétatif, dans une proportion plus importante dans la CE que dans la CC.

Conclusion

L'analyse quantitative comme l'analyse qualitative des questions proposées par les élèves dans l'optique du questionnement interprétatif donnent à penser à la possibilité d'entraîner les élèves à ce type de questionnement. Il paraît donc possible d'enseigner des démarches de compréhension fine mettant sur la voie du travail interprétatif. Il y a là en effet une part de réponse à notre préoccupation majeure concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension par la pratique effective du questionnement interprétatif des textes. Toutefois et en dépit de cette tendance globalement positive relevée chez les élèves de la CE², il n'en demeure pas moins qu'il faut être prudent et nuancer le jugement. En effet pour s'assurer du bien fondé de ces résultats et prétendre généraliser le propos, il faudrait renouveler cette expérimentation avec d'autres types de textes et sur plusieurs classes. En revanche ce qu'il faut garder peut être d'ores et déjà comme piste prometteuse est le fait que certains élèves parviennent à comprendre finement les textes et à réfléchir de manière profonde tout en interprétant pour peu qu'on leur donne l'occasion de questionner, qu'on leur explicite théoriquement et pratiquement le questionnement interprétatif et qu'on leur apporte les étayages nécessaires.

Notes

¹ Dans le cadre de notre recherche d'autres épreuves ont été administrées, notamment des épreuves empruntées aux enquêtes PISA ainsi qu'une activité sur les morales. Celles-ci ne sont pas présentées dans cet article.

² A signaler que les résultats observés aux épreuves PISA (épreuves signalées en note 1) indiquent les mêmes tendances c'est-à-dire une évolution positive en CE entre le pré-test et le post-test.

Bibliographie

Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M., & Ruffier, J. 2004. *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris: Hatier.

Bruner, J.S. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cauterman, M.-M., Darras, F., & Vanseveren, M.-P. (2007). La Fontaine en sixième. *Recherches*, 46, 53-70.

- Chiss, J.L. 2004. Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3. In, *nouveaux regards sur la lecture* (pp.45-59). Paris : Savoir Livre.
- Grossmann, F. 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères*, 19, 139-166.
- Gruca, I. (1993). *Les textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée*. Thèse de Doctorat ès Lettres. Dirigée par René Bourgeois. Université Stendhal Grenoble 3.
- Jolibert, J. 1991. *Former des enfants lecteurs de texte, des outils pour apprendre à questionner un texte*. (Tome 2). Paris : Hachette Ecoles.
- Lusetti, M. 1996. « Lecture, questionnaire, questionnement ». *Recherches*, 25, 63-88.
- Reuter, Y. 2001. « Comprendre, interpréter... En situation scolaire : retour sur quelques problèmes ». In C., Tauveron (Ed.), *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà* (69-80). Paris : INRP.
- Rouxel, A. 2007. « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ». *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73.
- Tauveron, C. 2001. « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien ». In C., Tauveron (Ed.), *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà* (5-24). Paris : INRP.