

# **« À ton avis » et « Selon toi », ou comment le travail sur les textes opaques facilite la compréhension en lecture**

Jean-Paul Vaubourg, IUFM de Lorraine, site de Nancy-Maxéville

---

Le but de cet article est de rendre compte de travaux conduits dans des classes de cycle 3 et de SEGPA de collège à partir d'une réflexion sur la compréhension en lecture chez les élèves en difficulté et de montrer qu'un travail spécifique s'appuyant sur des textes littéraires courts, les textes opaques, et qui nécessitent un approfondissement didactique et pédagogique des enseignants, peut aider ces élèves, de primaire ou du collège, en milieu dit ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé. Après une analyse des difficultés de compréhension en lecture, nous présentons les principes didactiques du travail sur ces textes courts et précisons plusieurs modalités pédagogiques ; il s'agit de montrer que ce fonctionnement, au-delà des situations de remédiation avec des élèves en difficulté, peut être appliqué pour construire une programmation dans le domaine de la compréhension en lecture tout en permettant d'élucider avec les élèves certaines procédures de compréhension, notamment par le travail sur l'identification précise des types de questions posées sur les textes. Le travail s'appuie sur des nombreux textes référencés en fin d'article.

« Souvent, ces histoires nous étonnent [...], elles s'achèvent sur une note indéfinie, qui semble refuser de conclure, qui élargit notre regard, qui prolonge la situation jusqu'aux frontières du mystère ».

J.-C. Carrière, *Le Cercle des menteurs*

Nous relatons dans cet article comment nous avons accompagné des enseignants qui ont d'une part mis en place un travail spécifique en lecture en dépassant l'usage des manuels de français qui restent souvent attachés à un fonctionnement traditionnel du type : lecture d'un extrait puis questions littérales et ponctuelles, et d'autre part tenté de répondre aux difficultés des élèves par un changement didactique dans l'approche des activités de compréhension. Nous voulions donc à la fois trouver et utiliser des supports textuels

particuliers, que nous appelons « textes opaques », et proposer à partir de ces textes une réponse didactique adaptée et nouvelle. Celle-ci avait pour objectif d'améliorer les compétences en compréhension en lecture des élèves et d'éliminer avec eux les procédures de compréhension/interprétation<sup>1</sup> pour qu'ils puissent en prendre conscience et les mettre en œuvre.

Ce travail a été mis en place dans quatre classes de cycle 3, dans lesquelles tous les élèves ont fait le travail proposé, quel que soit leur niveau en lecture, et, en SEGPA, dans une classe de 6<sup>e</sup> et une classe de 5<sup>e</sup> ; environ un tiers des élèves de la classe de 6<sup>e</sup> de SEGPA et un quart des élèves de la classe de 5<sup>e</sup> avaient de très grandes difficultés en lecture : déchiffrement très difficile, grande difficulté à effectuer une inférence simple dans un texte entendu ou lu, difficulté à repérer la portée symbolique d'un texte entendu ou lu.

Nous appelons textes opaques des textes courts, littéraires, qui présentent une unité permettant un travail en compréhensions orale et écrite ; ce ne sont pas des extraits sortis de leur contexte (comme le serait le passage d'un roman donné par exemple dans un manuel) ni de courts écrits créés pour une méthode de lecture ou un manuel pour mettre en exergue une difficulté particulière à travailler. Ils offrent une résistance relative à leur compréhension ; cependant, l'idée même de résistance est dépendante de l'usage que l'on fait du texte (élèves qui le liront, classe concernée, modalités pédagogiques mises en œuvre pour le traiter...). Ainsi l'appellation « opaque » a précisément été choisie pour indiquer que leur résistance est variable et trouvera donc sa justification même dans l'usage que fera l'enseignant du texte. En effet, nous montrerons que celui-ci a, au moment du choix, un rôle essentiel. Les textes opaques sont le support d'un travail particulier permettant d'apprendre aux élèves à repérer le type de questions posées.

Il ne s'agit pas pour autant d'instrumentaliser la littérature. Ce serait le risque si on ne les définissait que comme « textes se prêtant aux questions pour un apprentissage du fonctionnement de ces questions » ; nous ajoutons donc l'idée que le texte opaque est support d'un travail de compréhension littéraire et non pas support d'apprentissage d'une méthodologie que l'on appliquerait, ensuite, à d'autres textes, dans une situation qui serait, enfin, une situation de lecture. Le texte opaque se prête donc à un double questionnement et est littéraire (d'où la variété des origines, thèmes, formes et systèmes énonciatifs, ses invariants – fort larges – étant ici d'être narratif et court). Il n'instrumentalise pas la littérature car l'élucidation du questionnement qui est fait à son sujet est indispensable à sa bonne compréhension.

Une conséquence de cette double définition, liée à la destination et à l'usage du texte, est que son opacité dépend de la classe et des niveaux de lecture des élèves qui le liront : ainsi, tel texte pourra ne pas être opaque en collège,

---

1 Nous ne développons pas ici les relations, complexes, entre compréhension et interprétation et retenons l'idée développée par Catherine Tauveron (2002) selon laquelle, lorsqu'une seule compréhension n'est pas possible du fait de l'ouverture créée par le texte, intervient l'interprétation qu'il est nécessaire de construire pour arriver à « une compréhension possible ».

lorsque les élèves par exemple percevront, à la première lecture, la ruse d'un personnage, mais le sera pour des élèves plus jeunes.<sup>2</sup> L'objectif est bien que le texte, difficile pour tel élève à tel moment, ne le soit plus, plus tard : une difficulté, dépassée dans un texte A, sera reconnue dans un texte B et sera donc, de ce fait, moins gênante pour la compréhension de ce texte B.

## **1. Des difficultés de compréhension en lecture du côté du lecteur... et de l'enseignant.**

De nombreux travaux et recherches ont tenté de repérer les éléments qui gênaient compréhension et interprétation et d'aider les enseignants à concevoir des activités destinées à les surmonter : une réflexion sur ces travaux, l'observation et le questionnement des élèves placés devant des tâches relevant de la compréhension en lecture et des entretiens avec leurs enseignants nous ont conduits à décider de travailler sur les difficultés de lecture suivantes, dont l'origine est à chercher du côté du lecteur et de l'enseignant.

**1.1. Les élèves sont habitués à des questions** faisant suite à la lecture d'un texte, portant chacune sur un seul élément du texte, concernant peu la levée des implicites et ne nécessitant pas la mise en lien d'éléments épars. Parfois, ces questions suivent même l'ordre du texte. Les élèves pensent de ce fait que l'activité de lecture en classe consiste en la lecture silencieuse d'un texte suivie de questions. De plus, avant ces questions, il leur est parfois demandé si des mots du texte sont inconnus, ce qui les conforte dans l'idée que comprendre un texte c'est en comprendre les mots ; c'est ce qu'affirme D. Manesse (2003) qui a interrogé plusieurs centaines d'élèves de collège et en a dégagé leurs représentations sur les actes de lire, d'écrire, de relire<sup>3</sup>.

Les textes officiels et les travaux des chercheurs se rejoignent sur ces problèmes. La Conférence de Consensus sur la Lecture (2003) a été l'occasion de répondre à la question « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité ? » et de traiter du problème des « questions/réponses » des manuels en proposant une réflexion autour de la nécessité d'aider les élèves à percevoir les pertes de compréhension.

**1.2. Ils sont souvent entraînés dans la voie de l'extrapolation par rapport au texte** lors d'un travail sur les hypothèses sur la suite, s'il est trop intensif et mal encadré ; il convient en fait de lutter contre les « peut-être » appuyés parfois sur le seul titre ou la seule première de couverture, affirmés autour d'un premier contact avec le texte qui provoque une « lévitation » (Tauveron, 2004) par rapport à ce texte.

---

2 Ce sont les textes de ce type que Roland Goigoux et Sylvie Cèbe nomment « de type 2 » dans *Apprendre à lire* (2006), et dont on trouve un exemple destiné aux élèves de CP page 53 de leur ouvrage.

3 Par exemple, à la question « Lorsque tu lis, quelles difficultés rencontres-tu ? », les élèves évoquent des difficultés concernant les mots difficiles, les mots longs, le vocabulaire, le niveau de langue. Le pourcentage d'élèves répondant de cette façon ne varie pratiquement pas entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>.

**1.3. Il règne parfois une confusion entre travail linguistique et travail de compréhension :** quand les textes sont, en plus d'être supports d'un travail littéraire, prétextes à un travail d'ORL, les élèves, confrontés à une question, ne savent pas toujours si la réponse attendue est de l'ordre du repérage grammatical, voire orthographique, ou de la prise d'indices sémantiques ; parfois les deux sont intimement liés<sup>4</sup>, mais souvent il s'agit de deux pistes de travail différentes. Dans les évaluations de 6<sup>e</sup> en 2006, les élèves devaient indiquer le sexe des personnages d'un long texte<sup>5</sup> ; les prénoms ne permettant pas de répondre, il était attendu qu'ils s'appuient sur les accords du féminin des participes passés ; un élève a écrit qu'il s'agissait de filles puisque dans l'histoire elles étaient dans une boulangerie, s'appuyant ainsi sur des aspects culturels (certes erronés !). Habitué à traiter des questions littérales, des questions d'interprétation et des points de langue à partir des textes, ils ne savent pas toujours sur quel registre est placée l'activité du moment.

**1.4. Ils lisent souvent sans s'arrêter** l'ensemble du texte ; ils décident parfois de le relire car tous ne restent pas sans repérer une non-compréhension ; en revanche, il est rare qu'ils s'arrêtent en cours de lecture pour combler une perte de compréhension ; certains disent d'ailleurs qu'ils pensent qu'il ne faut pas s'arrêter et que s'ils le faisaient, ils perdraient le fil de la lecture.

**1.5. Le texte est trop peu convoqué par les élèves dans les travaux qui touchent à l'interprétation ;** il est au départ de leur réflexion puis ne sert plus suffisamment pour étayer les propositions d'interprétation : les indices relevant de ce domaine étant souvent disjoints dans le texte et / ou de l'ordre de l'inférence, l'appui précis sur le texte est en effet très difficile.

Ces difficultés proviennent des procédures mises en œuvre par le lecteur (lire sans s'arrêter quand survient une mauvaise compréhension, ne pas procéder à des retours au texte pour répondre à des questions, mais aussi lire successivement chaque mot en ne procédant qu'avec difficulté à l'élucidation d'inférences) et des modalités pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant (laisser l'interprétation sur les textes trop libre, notamment par un travail d'émission d'hypothèses trop large, proposer un grand nombre de questions littérales). Pour les résoudre, diminuer le degré de difficulté des textes proposés n'est à notre avis pas la solution, et nous proposons plutôt un travail à partir de textes opaques.

## **2. Principes didactiques du travail de compréhension en lecture à partir des textes opaques**

Quels que soient l'âge et le niveau des élèves, l'explicitation des processus en jeu dans les tâches de compréhension et surtout, d'interprétation, portant

---

4 Tauveron (2002, p. 172) en donne un exemple dans le texte *Un voleur dans la nuit* avec le déterminant possessif « son ».

5 Dans les évaluations des années précédentes, le texte prenait souvent la forme d'une lettre.

sur les points de difficulté repérés précédemment en première partie, est indispensable. Ceci a été particulièrement vrai, dans nos travaux, avec les élèves en difficulté en lecture puisqu'ils avaient précisément du mal à se représenter la tâche de lecture et donc à appliquer des procédures efficaces. Les textes opaques représentent de bons supports pour cette explicitation, d'une part parce qu'il paraît difficile de la mener sur des textes longs, les élèves ayant du mal à maîtriser la globalité du texte, d'autre part parce qu'ils sont supports à un questionnement interprétatif qui permet de faire prendre conscience aux élèves de la nécessité de dépasser le seul dit du texte. Cette volonté d'explicitation des processus en jeu repose sur deux principes fondamentaux de l'aide aux élèves en difficulté<sup>6</sup> :

- **d'une part la lisibilité du processus, qui pourra aller jusqu'à la matérialisation explicite dans l'emploi du temps de moments de travail sur la compréhension, et l'utilisation en classe d'écrits de travail spécifiques comme :**

- un fichier des textes opaques avec pour chacun la question d'interprétation la plus ardue,
- une fiche pour les auteurs dont plusieurs textes auront été travaillés indiquant les difficultés récurrentes et l'identification des moyens mis en œuvre par ces auteurs pour les créer,
- un journal de lecture, même si les écrits qui y sont produits sont parfois réduits ; les élèves y indiqueront des éléments de réponses aux questions d'interprétation ; d'une part, ils commenceront ainsi une première formulation d'un avis personnel (sur un personnage, une situation, la portée symbolique d'un texte...), d'autre part, ils apprendront à convoquer (par exemple en indiquant dans leur réponse un numéro de ligne) un texte pour répondre à une question. Pour les élèves en trop grande difficulté pour écrire, le passage par la dictée à l'adulte s'impose, comme nous l'avons pratiqué en 6<sup>e</sup> de SEGPA.<sup>7</sup>

- **d'autre part la nécessité pour l'enseignant de ne pas se limiter à des remédiations, mais de commencer ce travail en amont, dès la conception des activités :**

- par le choix et l'analyse minutieuse des textes,
- par l'invention de questions pertinentes,
- par le choix des dispositifs de présentation des textes,
- par la programmation sur l'année et le cycle des activités de compréhension.

Ces éléments déterminent les axes essentiels de toute aide aux élèves en difficulté ; le choix de textes opaques courts nous aide à répondre à ces impératifs : ils sont choisis pour permettre une réflexion sur les procédures et leur choix demande donc un travail en amont de l'enseignant. Souvent, face aux difficultés de compréhension, les enseignants sont tentés de proposer aux élèves

---

6 DDAI 2006, Vaubourg 2007.

7 Et comme les programmes de l'école primaire de 2002 invitent à le faire même au-delà du cycle 2.

des textes de difficulté moindre et des aides a priori, par exemple l'explication du vocabulaire difficile. En fait, les compétences liées à la compréhension en lecture doivent faire l'objet d'un enseignement / apprentissage ; nous suggérons de travailler des textes à part entière, donnés aux élèves avec les numéros de lignes afin que les appuis sur le texte puissent être rapidement localisés, et de proposer des textes difficiles sans attendre que tous les élèves soient capables de les comprendre entièrement seuls après une lecture silencieuse. Ces textes sont donc courts pour les travailler dans leur globalité et en partie en compréhension orale à partir de lectures magistrales puis à partir de questions inventées par l'enseignant et identifiées par les élèves. Parce qu'on construit une progression autour d'eux, l'emploi de textes littéraires courts dans un processus pédagogique comme celui que nous allons décrire peut laisser penser qu'ils sont instrumentalisés. Mais cet emploi est bien au service de la construction de compétences de lecteur de texte littéraire ; ces compétences sont travaillées en tant que telles et le seront aussi, par ailleurs dans la classe, sur d'autres textes, différents, plus longs par exemple dans le cas d'œuvres intégrales.

Qu'est-ce qui caractérise le travail que nous proposons autour des textes opaques ? Qu'est-ce qui le différencie de certaines façons de faire venant d'être exposées ?

**2.1. Le recours (retour) au texte est un principe**, pour éviter les interprétations non référencées, que le texte contredit, et pour montrer aux élèves qu'il faut citer le texte mais qu'il est aussi possible d'utiliser des éléments non écrits relevant des inférences, et nécessitant la levée de l'implicite. Cependant parfois, deux élèves se contredisant sur un élément d'interprétation s'appuient tous les deux sur le texte et formulent des remarques cohérentes puisque le texte lui-même donne des fausses pistes<sup>8</sup> ; cela rend difficile la possibilité d'infirmer les réponses fausses. Il appartient à l'enseignant, en choisissant le texte, de repérer ce type de difficultés, liées au texte lui-même.

**2.2. Le travail met en jeu des connaissances sur les textes** et pas seulement sur le thème du texte lu à un moment précis ; la capacité d'opérer une lecture distanciée « attentive au fonctionnement et à la fabrication du texte »<sup>9</sup> est utile aux élèves. Leur faire acquérir des compétences réflexives ne peut se résumer à la création d'une liste de critères d'auto-évaluation pour les aider à repérer s'ils ont mis en œuvre les stratégies permettant de comprendre un texte (une telle grille comprendrait par exemple la question : « ai-je compris qui étaient les personnages ? » ; impossible d'y répondre sans une vision précise de ce qu'est un personnage et des caractéristiques qui font qu'un être humain, un animal, voire un objet, peuvent ou non être personnages). En effet ces compétences réflexives, sur les stratégies de compréhension, se manifestent aussi par l'utilisation consciente de ces connaissances sur le fonctionnement et la fabrication des textes.

---

8 Par exemple dans le texte *Cauchemar*, l'un peut citer « Je ne les lis pas, je fais juste semblant » et l'autre « Elle me sauve de la noyade en me serrant très fort dans ses bras ».

9 Tauveron, 2002

**2.3. Le travail sur les textes permet la production d'écrits courts.** Le texte n'est pas support à un travail écrit du type de celui proposé dans certains manuels (une activité de production où la consigne, après une double page de texte et de « questions de lecture », propose aux élèves, en deux lignes, de réaliser une tâche très complexe<sup>10</sup>). Ici, nous demandons aux élèves de courts écrits en lien avec le texte travaillé, qui trouvent leur place dans le carnet de lecture, en leur demandant notamment de répondre à des questions de compréhension particulières.

À ces trois principes, que nous préconisons d'appliquer à la lecture de tout texte littéraire, nous ajoutons les suivants, spécifiquement liés au travail des textes opaques avec les élèves en difficulté.

**2.4. La formulation des questions de compréhension est importante :** nous pensons qu'il faut apprendre aux élèves à identifier le type de réponse à fournir, en lien avec le type de question posée. Les travaux de l'INRP ont montré le rôle essentiel du maître dans le choix des textes, ce qui est « sa tâche première », et dans l'élaboration de « dispositifs de présentation », sa double posture lorsqu'il est à la fois « en réserve » et « garant des droits du texte »<sup>11</sup>.

Nous souscrivons à cette idée (le choix des textes opaques par exemple est bien un travail difficile et important et les réflexions autour de la lecture orale du maître avec les élèves en difficulté concernent les dispositifs de présentation) mais nous pensons que les élèves doivent être guidés dans l'entrée dans le débat interprétatif en début de cycle 3, ou en début d'année dans le cas d'un travail plus tardif, pour apprendre à identifier les types de questions posées et de réponses attendues.

Ici, les enseignants ont ainsi expliqué aux élèves qu'ils pouvaient repérer le type de réponse à formuler et qu'ils allaient les guider pour cela ; la présence d'une marque de 2<sup>e</sup> personne dans une question montre que la réponse attendue doit s'appuyer sur des connaissances personnelles et/ou l'élucidation d'un implicite : une telle question commence par « selon toi », « pour toi », « à ton avis », « penses-tu que »... Ils ont présenté aux élèves, par des exemples très simples, les différents degrés d'implication que les questions sur les textes nécessitaient puis par la suite ils ont placé ces marques de deuxième personne dans les questions appelant un avis du lecteur jusqu'à ce que les élèves sachent les repérer. Ils devaient donc inventer eux-mêmes les questions pour les textes proposés. Les élèves ne sont ainsi pas seuls face au texte dans un débat interprétatif (par deux, en petits groupes ou en classe entière) ; c'est par la recherche de réponses à ces questions contenant une marque de deuxième personne que

---

10 Deux exemples de tâches qui demanderaient à elles seules un important travail et données en fin de séquences de manuels : « Adaptez cette fable. Vous choisirez pour cela des personnages de notre époque (pilotes d'automobiles, navigateurs...) Vous ferez dialoguer les personnages entre eux. » (travail proposé à partir de la fable « Le lièvre et la tortue », *Côté lecture 6<sup>e</sup>*, p. 161, Bordas 2000). « Après avoir parcouru le dossier suivant, vous établirez une fiche documentaire retraçant la bibliographie de l'écrivain Roald Dahl. Vous ferez la synthèse des trois documents suivants. » (*Textes et expression 6<sup>e</sup>*, p. 164, Nathan, 2000).

11 Tauveron, 1999, 2002.

les élèves entrent dans le travail d'interprétation, dans lequel, en ce cas, le rôle du maître comme garant des droits du texte persiste : lorsqu'il s'agit, après un débat en petits groupes ou une réponse individuelle écrite, ou au cours d'un débat collectif, d'analyser les réponses proposées, l'enseignant aide en effet les élèves à repérer si certaines réponses d'interprétation s'écartent de ce que le texte peut signifier. Cette position est cruciale lorsque les histoires, comme ici, « restent toujours ouvertes à autre chose »<sup>12</sup>.

**2.5. Réfléchir à une progression dans les textes travaillés et mettre en place une programmation** sont des priorités. Le travail de compréhension ne se limite pas à quelques textes pour expliquer aux élèves comment lire et comment appréhender les questions mais nécessite une programmation qui fait varier la longueur des textes (alterner à terme textes très courts comme *Le Rat sagace* et textes plus longs, voire courts romans), alterner les éléments problématiques (nombreux personnages, personnages désignés de façons différentes, connecteurs difficiles mêlant relations chronologiques et relations causales, fausses pistes posées par l'auteur, inférences nombreuses, réflexion symbolique proposée par le texte...). Le travail sur les textes (repérage du type de réponses attendues, réponse par écrit à une question d'interprétation, justification d'une réponse par appui sur le texte...) fait donc l'objet d'une programmation car les compétences en jeu (donner un avis argumenté, s'appuyer sur un texte pour répondre, prendre part à un débat interprétatif, repérer les pertes de compréhension...) sont à travailler tout au long de la scolarité, avec des degrés d'approfondissement différents. Cela peut être initié dès le cycle 2, l'école maternelle travaillant pour sa part déjà certaines de ces compétences à partir des albums ; les enseignants peuvent, au cycle 2, à partir de lectures magistrales orales de textes courts :

- inciter peu à peu les élèves à argumenter dans une réponse orale (souvent courte) en leur posant des questions comme « Pourquoi penses-tu ça ? » ou « Est-ce qu'il y a quelque chose que [ici, le nom du personnage principal de l'histoire] a fait qui te fait penser ça ? »... La « co-activité, maître-élèves, de compréhension et d'interprétation »<sup>13</sup> aide à la mise en place de cette argumentation ;

- initier le recours au texte pour justifier une réponse : les élèves demandent en ce cas une relecture partielle à l'enseignant soit en tentant d'indiquer la partie du texte concernée, soit en arrêtant au moment qu'ils jugent opportun l'enseignant qui relit à voix haute ; le texte est ainsi installé en « référent permanent, stable et partagé » ;

- faire repérer les premières pertes de compréhension : l'enseignant signalera aux élèves, lors d'un rappel de récit, les contradictions entre deux éléments du rappel fait par l'élève, ou entre un élément de l'histoire avéré par un rappel précédemment fait par un autre élève et un élément de ce nouveau rappel ;

---

<sup>12</sup> Carrière, 1998.

<sup>13</sup> Boiron, 2006



- faciliter les premiers repérages de l'implicite pour habituer les élèves au fait que tout n'est pas dit par le texte lui-même et qu'il leur est donc possible de convoquer dans leurs réponses ou commentaires des éléments non explicites ;
- demander validation ou réfutation à un autre élève d'une réponse fournie oralement par un premier en demandant à ce second de dire pourquoi il est d'accord ou non.

Ces caractéristiques du travail sur les textes gagneront à être systématiquement travaillées puis reprises dans les classes suivantes.

**2.6. Il est donc possible et nécessaire de commencer ce travail tôt ;** l'appui sera d'autant plus fort que la compréhension est travaillée dès la maternelle, à partir des albums, par exemple avec *Frédéric* (permettant de s'interroger sur la place du poète) ou *Simon dans les nuages* (conduisant à se demander pourquoi la dernière illustration montre un aigle avec un chapeau)<sup>14</sup>.

### **3. Utilisation des textes opaques**

Certains textes que nous avons utilisés proviennent de recueils de courts textes philosophiques, d'autres de recueils de très courtes nouvelles, d'auteurs français ou étrangers traduits, d'autres sont des textes d'albums. Nous défendons l'idée qu'ils sont travaillés avec la classe entière, quelles que soient les difficultés des élèves.

**3.1. Ont donc été choisis, après analyse précise et en accord avec notre définition des textes opaques, des textes :**

- courts : les élèves peuvent facilement en citer un élément pour appuyer leurs affirmations ou trouver l'expression qu'un autre élève utilise pour se justifier. De plus, dans le cas d'une première lecture orale du maître, un texte court est plus facile à appréhender dans son ensemble.
- dont le titre est un élément essentiel de compréhension, que l'histoire elle-même contredise ce titre ou non.
- difficiles : proposer des textes simples, sans que soit complètement identifié le domaine dont relèvent les difficultés, est gênant : d'une part l'écart avec les élèves plus avancés va augmenter et d'autre part il faudra du temps avant de pouvoir travailler la compréhension en tant que telle ; en SEGPA, certains élèves ne travailleraient ainsi jamais que des textes d'un niveau de difficulté très bas.<sup>15</sup>

---

14 D'autres albums sont complètement opaques, par une association surréaliste (*Sombre nuit*) ou par un implicite massif (*L'Heure des parents*), textes et images en discordance accentuant les difficultés de compréhension.

15 Certes, si les élèves, en lecture ou en orthographe, ont des manques relevant du cycle 2 (méconnaissance de l'oralisation de certains graphèmes difficiles ou de certaines transcriptions phonies-graphies complexes), il est indispensable de revenir sur ces lacunes, mais il ne faut pas que cette nécessaire reprise empêche de travailler la compréhension en lecture. Ainsi, l'oralisation de l'enseignant s'avérera, en SEGPA, souvent indispensable dans un premier temps.

- dont on a indiqué les numéros de lignes pour aider ce retour immédiat au texte.

### **3.2. Une attention particulière a été appliquée à l'entrée dans le texte.**

Selon la classe, la difficulté du texte et le travail qui allait être fait, nous avons choisi un dispositif de première présentation adapté, par exemple lecture magistrale orale, les élèves n'ayant pas le texte sous les yeux. L'enseignant ne demande pas systématiquement aux élèves, après la première lecture, quels mots sont incompris ; ayant préparé personnellement minutieusement le travail, il a choisi, selon le niveau de chaque élève et selon le degré de difficulté du texte, les explications lexicales à donner : ce sont les mots dont le sens inconnu empêcherait tout travail de compréhension qui sont expliqués. Nous avons banni les longues séries de questions littérales qui induisent une lecture silencieuse individuelle puis la réponse aux questions par écrit : ce dispositif, souvent suivi d'une correction collective avec copie des bonnes réponses, est très utilisé dans les classes à cours multiples. Ici on a seulement prévu un très petit nombre de ces questions explicites, oralement et collectivement, lorsque des éléments minimaux devaient avoir été compris avant une réflexion plus approfondie (c'est le cas si l'histoire est éloignée de l'univers de référence des élèves). Les textes étant courts, il y a peu d'éléments à élucider ainsi. Ce travail d'élucidation préparatoire à l'approfondissement n'est d'ailleurs pas systématique et parfois l'enseignant décide de passer directement à la compréhension approfondie.

### **3.3. Cette compréhension approfondie commence par un travail écrit :**

la consigne « Explique en quelques lignes ce que tu as compris du texte » évite les longues tentatives des élèves pour en retrouver tous les détails. L'enseignant utilise ces productions très courtes pour constituer ensuite de petits groupes de travail, en mêlant des élèves qui ont une compréhension différente des points les plus importants du texte. Une nouvelle question essentielle est alors donnée à chacun de ces petits groupes et chaque groupe doit fournir une seule réponse, ce qui oblige à un débat. Bien sûr, dans le cas d'élèves en très grande difficulté avec la langue écrite, l'enseignant peut recueillir cette première compréhension par oral, sans d'ailleurs nécessairement mettre en place une dictée à l'adulte mais plutôt en prenant des notes puisqu'il s'agit de connaître la première compréhension de chaque élève.

### **3.4. L'interrogation sur les textes prend ensuite, selon les cas, plusieurs formes :**

- débat entre quelques élèves lorsque, après une question « à ton avis » traitée par écrit, l'enseignant met à nouveau les élèves en groupes ;
- débat collectif ;
- écrit court dans le journal de lecture pour expliciter une première compréhension ;
- dialogue écrit enseignant / élève selon les préconisations formulées à propos du journal dialogué<sup>16</sup> : ici, le journal dialogué est une des modalités

---

<sup>16</sup> Lebrun, 1996.

possibles de fonctionnement du carnet de lecture que chaque élève a et sur lequel apparaissent des traces de toutes les lectures faites dans l'année, voire dans le cycle.

**3.5. Nous décidons, de plus, de travailler la différence entre fait et opinion** en faisant émettre aux élèves eux-mêmes des opinions à partir de questions comme « Comment voyez-vous Ellie ? » dans *Journal d'un chat assassin*, « À votre avis, Yakouba est-il courageux ? » dans *Yakouba*, « Pour vous, qui est le plus malhonnête des deux ? » dans *Le Plat du chien*, « Selon vous, où l'enfant est-il arrivé à la fin ? » dans *L'Enfant qui voulait voir la mer*. C'est aussi la capacité des élèves à repérer l'intention d'un personnage qui est en jeu.

**3.6. Des gammes de compréhension sont mises en place pour un travail systématique de ces compétences** à partir de textes opaques très courts, par exemple : « Une colombe est allée demander conseil à un renard, ça a servi de leçon à ses descendants. »<sup>17</sup> ; que de difficultés dans cette phrase ! En effet, le début propose, pour désigner les premiers personnages qui ne sont cependant pas repris par la suite, deux indéfinis, « une » et « un », qui ont aussi une valeur de défini puisque ces articles déterminent cette colombe et ce renard par qui tout a commencé ; le pronom « ça » comme substitut, le plus vague qui soit, reprend ici tout ce qui s'est passé avant ; la reprise « ses » est, elle aussi, ambiguë<sup>18</sup>. Nous avons ici fait observer aux élèves le fonctionnement d'un texte minimaliste, avant de leur en faire inventer un. Ce texte opaque court est bien sûr un texte archétypique, un jeu métalinguistique pour les élèves, permettant précisément des activités d'invention par écrit de très courts textes analogues. Certains élèves n'ont pas su produire une phrase d'un quelque degré d'analogie que ce soit avec la phrase de départ (*Un monsieur a été chez sa mère lui demander conseil*<sup>19</sup>), d'autres ont seulement repris l'idée de la leçon qu'a subie un animal (*La souris voulait le fromage, mais le chat l'attrape*). D'autres ont su montrer leur compréhension de la phrase d'origine sans réussir à en reprendre l'opacité (*Chararad va demander un conseil à la sorcière et elle se fait manger*) ; d'autres encore ont produit une phrase, opaque, montrant un haut degré de compréhension de la phrase initiale (*Un poisson veut voir la terre, ça lui a servi de leçon*). Certains, enfin, ont convoqué spontanément dans leur production des textes lus précédemment (*Un chasseur va chasser un crocodile et depuis ce jour plus personne n'aime les crocodiles*) où on reconnaît la fin de *Yakouba*<sup>20</sup>.

**3.7. Les difficultés des textes sont hiérarchisées** : le recours au texte est indispensable pour éviter les réflexions trop éloignées du texte mais les questions « à ton avis » laissent une marge de manœuvre à l'enseignant qui les invente ; en effet, s'il est possible de montrer aux élèves, par la marque de 2<sup>e</sup> personne dans la question, qu'ils doivent dépasser le repérage littéral dans

---

17 in *La Peste soit de l'Amérique*, Sholem Aleikhem, Liana Levi-Piccolo, 1992, p 84.

18 Cette ambiguïté rappelle celle relevée par Tauveron dans le texte *Un voleur dans la nuit* : à qui se rapporte « son » dans la phrase « Il lui demande son portefeuille » ? (voir note 4 § 1.3.).

19 Syntaxe et orthographe correctes de toutes ces phrases ont été rétablies.

20 « C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions. »

le texte, on ne leur indique cependant pas le degré d'apport personnel de leur réponse. A propos de *Yabouba*, « Selon toi, pourquoi Yakouba ne tue-t-il pas le lion ? » demande davantage un appui sur le texte pour réaliser une inférence qu'un avis personnel ; la question « Selon toi, Yakouba a-t-il été courageux ? », dont la réponse n'est pas non plus dans le texte, demande une part personnelle plus importante. Ces deux questions nécessitent de « combler les blancs du texte »<sup>21</sup> et relèvent de macro-processus de compréhension, non de simples inférences de liaison. Dans les deux cas, le nécessaire recours à des « indices subtils »<sup>22</sup> relève d'une stratégie qui doit s'enseigner. En outre, dans la progression construite, l'enseignant cherche à établir des liens entre les textes, mis en relation notamment par le type de difficulté de compréhension repéré<sup>23</sup>. Il propose aussi aux élèves un autre texte du même auteur pour repérer la façon dont sont dissimulés les indices subtils de compréhension.

#### 4. Difficultés des élèves lors du travail sur les textes opaques

**4.1. Les élèves peuvent proposer des réponses cohérentes (et le savoir) et se tromper (et ne pas le savoir) :** ils citent parfois des éléments du texte à l'appui d'une thèse fausse mais localement cohérente<sup>24</sup> ; c'est le cas notamment dans des textes dont les fausses pistes sont données par les séquentialités dialogales, un personnage prenant en charge les éléments de cette fausse piste<sup>25</sup>. Quand les élèves citent la parole d'un personnage, sans différencier récit et discours, ils suivent parfois une fausse piste : des connaissances littéraires extérieures au texte et à sa compréhension sont donc essentielles, concernant les statuts différents des paroles rapportées et du récit ou le fait qu'il est impossible qu'un narrateur omniscient lance le lecteur sur une fausse piste en faisant part d'hypothèses sur la pensée d'un personnage ou en indiquant faussement ce que ressent ce personnage<sup>26</sup>.

---

21 Tauveron, 2002

22 Giasson, 1990

23 Par exemple, après le texte *Contentement passe richesse*, on propose la planche de BD *La Cage* ou le texte *Agence de voyage*, ces deux documents obligeant à une réflexion sur l'absurdité des situations.

24 Les rappels de récit des élèves en difficulté sont souvent cohérents mais non conformes à la réalité du texte (Goigoux, 1998).

25 C'est le cas dans les textes *Le Plat du chien*, *Cauchemar*, *La Peau de chèvre*.

26 Parfois, c'est la traduction du texte qui trompe le lecteur ; dans *La Fenêtre ouverte* de Saki (1930, traduction Robert Laffont 1960), la version française indique « les yeux agrandis par l'horreur » là où le texte original anglais dit « with a dazed horror in her eyes » ; or, puisque le narrateur est omniscient (plusieurs indices le montrent dans le texte, notamment cette phrase « Framton Nuttel cherchait ce qu'il pourrait bien dire de flatteur pour la nièce en attendant la venue de la tante » ajoutée au fait qu'après le départ de ce personnage, le narrateur est en mesure de continuer à raconter l'histoire), le lecteur retient que la jeune fille est effrayée, ce qui est incompatible avec la compréhension générale du texte (et avec certains autres indices précis, par exemple « elle est passée maître dans l'art de la comédie »). La version anglaise permettait de penser qu'elle jouait la comédie, la version française, à cause de cette traduction imprécise, occulte cette éventualité en supprimant toute possibilité que la jeune fille joue à être horrifiée.

**4.2. L'aspect affectif et l'univers de référence sont prégnants :** les textes *Le Plat du chien* et *La Peau de chèvre* présentent la ruse d'un marchand qui s'enrichit en vendant un animal famélique et laid. L'action du premier se passe dans une campagne française, met en scène des touristes en voiture et met en jeu des enfants, celle du deuxième se passe au Moyen-Orient et met en jeu un adulte et un marchand de chèvre. Les élèves ont davantage cru à la perte du chien des enfants dans *Le Plat du chien* (c'est l'un des ressorts de la ruse), plus proche d'eux, qu'ils n'ont cru le vendeur dans *La Peau de chèvre*. Souvent, c'est la convocation par les élèves en difficulté de leurs connaissances sur le monde qui perturbe leur compréhension, ainsi de cet élève qui, à la question « A ton avis, la fille deviendra-t-elle sorcière ? » posée pendant le travail sur le roman *Verte*, répond *Non, parce que les sorcières, ça n'existe pas*, ou de cet autre, qui, à l'occasion du travail sur l'album *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, répond *Non, parce que le loup n'attrapera jamais un rhume* à la question « Est-ce la vraie histoire ? ». Ils confondent fiction et réalité et, dans le deuxième exemple, mêlent vérité, indiquée dans le titre, et histoire vraie ou histoire plausible. Ces dérives de compréhension peuvent se rencontrer jusqu'au collège ; ainsi, cet élève de 3<sup>e</sup> d'insertion qui dit, à propos de *L'Homme qui appelait Thérèse, Mais il est fou celui-là !*, jugeant les actes du personnage comme s'il en avait lu le récit dans un journal, ou cet autre élève, de 4<sup>e</sup> d'Aide et de Soutien, angoissé par le texte *Panique à la télé*, s'imaginant dans une situation aussi absurde lorsque lui-même regardera la télévision. Cette difficulté a été également mise au jour lors d'un travail autour d'un questionnaire sur le personnage<sup>27</sup> : on demandait aux élèves de choisir qui dans une liste ne pourrait pas être le personnage principal de l'histoire qu'ils inventeraient ; les réponses *le prêtre parce qu'il prie*, *le professeur parce qu'il doit être en classe* montraient des élèves incapables de se poser en auteurs faisant des choix et de séparer réalité (le professeur ayant sa classe ne peut pas s'absenter) et fiction (l'auteur pourrait décider de faire d'un professeur le personnage principal d'une histoire).

Ce travail sur les textes courts permet aux élèves de se détacher peu à peu de ces considérations personnelles. Cependant, une dérive survient lorsqu'on leur demande de ne pas s'en tenir au strict repérage littéral, mais de formuler une réponse « dans ta tête » et plus précisément « l'auteur et toi »<sup>28</sup>. Faire appel aux « expériences personnelles du monde » peut provoquer l'irruption d'éléments personnels gênant la compréhension : la charge affective, ne portant généralement pas sur les éléments noyaux de l'histoire<sup>29</sup>, ne provoque pas une mé-compréhension massive. Elle est une gêne plutôt qu'un obstacle majeur, un élément de difficulté de compréhension parmi ces autres que sont la difficulté du lexique, la longueur du texte, la distance entre univers de référence et connaissances des élèves, la non linéarité de la chaîne de désignation des

---

27 Questionnaire constitué à partir de celui proposé par Catherine Tauveron dans son ouvrage *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1990, p. 159 et suivantes.

28 Raphael, 1986.

29 Denhière et Baudet, 1992.

personnages à cause d'arrivées entremêlées de personnages ou de désignations qui varient<sup>30</sup>.

**4.3. Dans un texte, fait et opinion n'ont pas le même statut :** le fait est le plus souvent pris en charge par le narrateur et l'opinion est émise par un personnage, dans un élément de dialogue, mais aussi par ce que le narrateur dit que le personnage pense ; la pensée par l'intermédiaire du narrateur est difficile à discerner dans le cas d'un texte dont le narrateur s'exprime en « je »<sup>31</sup>. Or, même fictionnel, le texte doit rester le référent, c'est un des premiers principes, à expliquer aux élèves, du travail de négociation sur le sens ; cependant, on voit bien qu'il ne suffit pas, puisqu'un élève qui s'appuierait sur une opinion en la comprenant comme un fait pourrait faire un contresens.

**4.4. Le titre tient une place importante dans la compréhension** des textes ; il est premier, bien qu'il ne soit pas lu par certains élèves, à qui il faut en ce cas expliquer son rôle ; néanmoins un bon nombre d'élèves le lisent avant de commencer la lecture du texte lui-même, surtout si les enseignants les ont habitués à cette première prise d'information, et il leur donne souvent une première idée dont ils ont, parfois, du mal à se détacher ensuite ; le texte *Cauchemar* a par exemple été proposé à des élèves avec le titre original et à d'autres avec le titre « Ruse d'un enfant » ; le texte *Yakouba* a été proposé, selon les groupes d'élèves, avec les titres « Yakouba », « Manque de courage », « Courage », et les compréhensions premières des élèves ont été influencées par ces titres.

## **5. Changement de posture des élèves**

A l'occasion du travail autour de ces textes opaques, qu'il s'agisse de classes dites « ordinaires » ou de classes spécialisées (SEGPA de collège), nous avons repéré des indices de changement de posture des élèves. Certains, en difficulté pour déchiffrer seuls un texte, montrent cependant de réelles capacités de compréhension : à propos du texte *Yakouba* et après une seule lecture orale de l'enseignant, Chérifa, élève primo-arrivante d'origine algérienne en CM2, répond ainsi dans son journal de lecture à la question « A ton avis, Yakouba est-il courageux ? » : *Il est courageux pour le lion parce qu'il a laissé la vie sauve au lion. Mais si ses frères ils ont compris que ça il l'a fait pour le lion ils ont compris et il sera respecté par les siens.*<sup>32</sup> Elle a compris, dès le début, l'enjeu du texte et est capable de l'explicitier en citant le texte (« des guerriers respectés de tous »). Avec cette élève en très grande difficulté avec la langue française, l'oralisation du texte par le maître a permis de travailler des compétences de compréhension en lecture qui n'auraient pas été convoquées sur des textes écrits car ceux

---

30 Par exemple dans le texte *Le Plat du chien*.

31 Les textes *Cauchemar* ou *Les Histoires se terminent toujours de la même façon*, reposant sur l'usage de l'argument par un personnage et / ou le narrateur, jouent avec cette confusion.

32 Son écrit exact est : *Il est courageux pour le lion parce que Il a l'es la vie sove au lion Mas si se fère ils son compri que sa il a fais pour le lion ils son son compri et il sera résepéqueté par s'est sin*

qu'il est possible de lui faire lire sont encore très simples. Chérifa est une élève en difficulté dès qu'il lui faut lire un texte seule, cependant ici sa compréhension est bonne ; il est également à remarquer qu'elle n'a pas eu besoin de plusieurs lectures de l'enseignant, ce qui est pourtant très souvent le cas dans les situations de compréhension orale. Avec des élèves en grande difficulté de déchiffrage face à un texte, le recours à la lecture orale de l'enseignant permet de travailler des textes plus difficiles que ceux que les élèves seraient capables de lire seuls. En SEGPA, ceci est particulièrement important : certains enseignants sont désarmés par les difficultés de ces élèves âgés de 12 ou 13 ans qui déchiffrent très mal et ils pensent que le seul travail en lecture possible et utile est de renforcer les capacités de déchiffrage et que tout travail de compréhension est impossible pendant ce temps.

**5.1. L'amélioration de la réussite en situation de compréhension de textes passe par un changement de posture des élèves** (nouvelle façon de concevoir l'acte de lire, attention à une éventuelle perte de compréhension, capacité à répondre à une question « à ton avis », possibilité de tenir compte de l'avis d'un camarade pour infléchir une première compréhension...). La découverte d'un nouveau texte place souvent les élèves devant des difficultés qui empêchent la remobilisation de ces changements, qui, tant dans le domaine linguistique que dans les reformulations à propos d'un texte lu<sup>33</sup> doivent donc se manifester à plusieurs reprises pour être signes d'un progrès réel.

**5.2. Les élèves ont précisément du mal à opérer ces changements** : un changement de stratégie est coûteux et s'il ne se conclut pas rapidement par une réussite, il peut être abandonné. Certains élèves peuvent revenir, en fin de travail, à leur conception première ou ne pas accepter totalement l'explication donnée. Par exemple, à propos de *Cauchemar*, cet élève de CM 2 qui après les remarques et explications de plusieurs de ses camarades disant que Damien, dans l'histoire, ne lisait pas les livres d'horreur, conclut *Il ne lit pas des livres d'horreur mais il doit les feuilleter quand même puisqu'il veut en acheter d'autres*, alors que la compréhension semblait assurée. Ce texte tend des pièges, dont le premier est le titre, tout en donnant quantité d'indices pour les repérer. Malgré les remarques des élèves ayant bien compris l'intrigue et le repérage des indices, cet élève n'abandonne pas sa première compréhension ; il justifie sa réponse, argumente, cite le texte, formule des hypothèses (*il doit les feuilleter*), en modalisant (*quand même*) et se trompe néanmoins, car il ne prend pas en compte les invalidations fournies par le texte<sup>34</sup>, même lorsque la classe est parvenue à une explication claire.

**5.3. La production d'écrits très courts fournit des éléments d'observation et d'évaluation** : les élèves répondent à la consigne « Ecris en quelques

---

33 Tauveron, 2005,

34 Plusieurs indices indiquent dans le texte que le personnage principal ne fait pas de cauchemar mais joue la comédie : « tout ça, c'est du cinéma », « les livres d'horreur, ça ne m'intéresse pas, mais alors pas du tout », « je ne les lis pas, je fais juste semblant », « ça marche », « je n'ai pas besoin de me forcer, ça vient tout seul », « pour parfaire la mise en scène, je balbutie des mots sans suite », « je fais semblant de lire ».

lignes ce que tu as compris du texte », répondent à des questions d'interprétation, donnent leur avis sur l'action d'un personnage, et l'enseignant obtient ainsi des éléments utiles pour orienter la suite du travail mais aussi des traces de leurs progrès, en comparant les réponses sur plusieurs semaines : affirmation d'un avis personnel (*je trouve que, je pense que, pour moi*), relations logiques précises, interprétation, appui sur le texte, utilisation à bon escient des marques placées dans les questions par l'enseignant montrant que l'on est dans un travail d'interprétation<sup>35</sup>. L'enseignant observe aussi dans les écrits produits au fil des semaines si les élèves s'appuient sur la présence ou l'absence de marques de deuxième personne dans les questions posées pour choisir entre une réponse relevant de la compréhension ou l'interprétation ; cette utilisation à bon escient et de façon répétée des aides à l'identification des questions est la manifestation d'une réflexivité dans l'analyse du texte ; elle se matérialise, notamment, par des formules comme *je pense qu'il a été courageux mais...*, *et pour moi, ça c'est du courage car...* (texte *Yakouba*) et *à mon avis, Damien a besoin...* (texte *Cauchemar*). Ici, la présence de marques de première personne dans les réponses conforte l'idée qu'elles relèvent de l'interprétation.<sup>36</sup>

Le travail présenté porte sur des textes courts. Comment passer aux textes longs ? Il ne s'agit pas ici d'un apprentissage basique, d'une sorte de code, de combinatoire de la compréhension qu'il suffirait d'appliquer sur des textes plus longs ensuite ; les compétences que nous avons travaillées sont essentielles et il est plus facile de les faire acquérir par des textes courts (travail plus rapide, possibilité de lecture orale de l'enseignant, retour plus facile au texte, multiples relectures possibles dans la même séance, mise en évidence plus facile des chaînes de désignation et des enchaînements logiques...). Certaines transpositions se font en augmentant peu à peu la longueur des textes ; d'autres en travaillant des romans en guidant le travail des élèves<sup>37</sup>. D'autres sources de difficultés apparaîtront dans des textes plus longs, même si ce ne sont pas des romans : retours en arrière, nombreux personnages, reprises des désignations des personnages, description indiciaire des personnages au long du texte (par leurs réactions, leurs paroles et donc sans description identifiée comme telle), continuité de l'intrigue sur une longue durée...

---

35 On trouve ces traces aussi à l'oral, par exemple chez cet élève de CM 2, à propos de *Yakouba* : *Je trouve qu'il était prêt à combattre le lion mais il a eu le courage de pas le tuer parce qu'il était blessé, il voulait pas passer pour un lâche*, qui précédemment ne formulait que des réponses courtes et non argumentées ; là encore, on a l'affirmation d'un avis personnel (*je trouve que*), des relations logiques précises (*mais, parce qu'il*), une interprétation (*il voulait pas passer pour un lâche*).

36 Sans doute faut-il demander aux élèves de formuler une réponse complète sous forme de phrase ; cette exigence, parfois exagérée quand elle relève d'un formalisme gratuit, prend ici tout son sens : lorsqu'un élève, en CM 2, répond *Oui parce qu'il n'a pas tué le lion*, on ne sait pas s'il se place plutôt dans la compréhension ou dans l'interprétation ; la reprise d'une formule comme « A mon avis », « Pour moi » ou « Je pense que » éclairerait ce doute. On ne se dispensera pas non plus d'une réinterrogation individuelle de certains élèves pour aider à lever ce doute.

37 Là encore, le travail préparatoire de l'enseignant lui permettra de construire une programmation et de varier le degré d'approfondissement des œuvres : de *Pochée* (Ponti, Seyvos) à *Journal d'un chat assassin* (Fine), en passant par *Le Petit bandit de grands chemins* (King-Smith) et *Grand-père* (Morpugo), la liste est longue des romans de plus ou moins grande difficulté permettant de poursuivre le travail.



Cette présentation concernait des compétences de base pour la compréhension des textes, à travailler spécifiquement, avec une programmation, un choix de textes judicieux, une réflexion didactique approfondie et la définition de modalités pédagogiques précises ; mais ces compétences trouveront donc aussi à s'exprimer dans le travail sur des textes plus longs, même si pour ces derniers, d'autres compétences, essentielles elles aussi, seront à identifier et à travailler. Les textes opaques utilisés ici étaient courts ; nous avons cependant défendu l'idée que le texte est opaque pour une utilisation donnée, pour un groupe d'élèves donné. La longueur de ces textes peut être augmentée lorsque les élèves ont gagné en habileté dans leur analyse. Les recueils de textes utilisés ici<sup>38</sup> proposent également des textes plus longs qui ont les mêmes caractéristiques.

L'enseignant pourra même se lancer dans des lectures de textes opaques pour son plaisir, et pour se mettre dans une situation de difficulté peut-être analogue à celle des élèves<sup>39</sup> !

### **Bibliographie**

- BOIRON, V. (2006) : « Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 15.
- CARRIÈRE, J.-C. (1998) : *Le cercle des menteurs*, Paris, Plon.
- DABÈNE, M., QUET, F. (1999) : *La compréhension des textes au collège*, CRDP de Grenoble-Delagrave.
- DDAI (2006) : Groupe de travail *Dispositifs et Démarches d'Aide Individualisée*, IUFM de Lorraine, travaux en ligne sur le site [www.lorraine.iufm.fr](http://www.lorraine.iufm.fr).
- DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992) : *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF.
- GIASSON, J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GOIGOUX R. (1998) : Annexe du document d'accompagnement SEGPA « Apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA », synthèse de l'étude *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, MEN.
- GOIGOUX, R., CÈBE, S. (2006) : *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz.

---

38 *Histoires pressées* et *Nouvelles histoires pressées* (Friot) ; *Contes d'outre-temps* (Chabrol) ; *Sagesses et malices du Touareg qui avait oublié son chameau* (Siccardi, Perrin) ; *Fables fantastiques* (Bierce) ; *Nouvelles d'aujourd'hui* (Argilli) ; *La Grande Bonace des Antilles* (Calvino) ; mais aussi, non utilisés dans cette recherche : *Histoires pressées* et *Encore des histoires pressées* (Friot) ; *Le Cercle des menteurs* (Carrière).

39 Avec les nouvelles *Quand Angèle fut seule* (Mérigeau, 1997), *Le Témoin* (Cohen-Scali, 1998), *De Fauteuil en déduction* (Langelann, 1962) et les romans *Sur le Départ* (Mills, 2002) et *Dormir au soleil* (Boy Casarès, 1974)

- LEBRUN, M. (1996) : « Littérature de jeunesse et journal dialogué : les deux font la paire », in P.-M. Beaude, A. Petitjean et J.-M. Privat (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Actes du colloque international « La scolarisation de la littérature de jeunesse : enjeux et effets », Université de Metz, coll. didactique des textes, p. 347-358.
- MANESSE, D. (2003) : *Le français en classes difficiles, le collège entre langue et discours*, INRP.
- RAPHAEL, T. (1986) : « Question-Answering Strategies for Children », *The reading teacher*, vol. 39, n° 6.
- TAUVERON, C. (1999) : « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. », *Repères*, n° 19, INRP.
- TAUVERON, C. (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- TAUVERON, C. (dir.) (2004) : Actes de l'Université d'automne d'octobre 2002, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les Actes de la DESCO, CRDP de Versailles.
- TAUVERON, C. (2005) : « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, n° 31.
- VAUBOURG J.-P. : « Posture d'aide » in *Dictionnaire des inégalités scolaires*, J.-M. Barreau (dir.), ESF, à paraître, septembre 2007.

### **ANNEXE : Références des textes, romans et albums cités**

#### **Textes :**

- ARGILLI, Marcello, *Panique à la télé*, in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Père Castor Flammarion, 1990.
- BIERCE, Ambrose, *Le Rat sagace*, in *Fables fantastiques*, Rivages poche, 1995.
- CALVINO, Italo, *Contentement passe richesse*, in *La Grande Bonace des Antilles*, Point Seuil, 1997.
- CHABROL, Jean-Pierre, *Le Plat du chien*, in *Contes d'outre-temps*, Presses Pocket, 1969.
- COHEN-SCALI, Sarah, *Le témoin*, in *Rêves noirs*, Hachette, 1998.
- DEDIEU, Thierry, *Yakouba*, tapuscrit de l'album, Seuil, 1994.
- FRIOT, Bernard, *Cauchemar* et *Les histoires se terminent toujours de la même façon*, in *Histoires pressées*, Milan poche, 1999.
- FRIOT, Bernard, *Un martien*, in *Nouvelles histoires pressées*, Milan poche, 2000.
- IONESCO, Eugène, *Agence de Voyages*, in *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*, Théâtre, tome V, Gallimard, 1974.
- LANGELAAN, George, *De Fauteuil en déduction*, in *Nouvelles de l'anti-monde*, Laffont, 1962.

MÉRIGEAU, Pascal, *Quand Angèle fut seule*, in Michel Descotes et Jean Jordy, *Bonnes Nouvelles*, Bertrand-Lacoste, 1997.

SICCARDI, Jean et PERRIN, Renaud, *La Peau de chèvre*, in *Sagesses et malices du Touareg qui avait oublié son chameau*, Albin Michel, 2003.

**Romans :**

BIOY CASARES, Adolfo, *Dormir au soleil*, Livre de Poche, 1974.

DESPLECHIN, Marie, *Verte*, L'école des Loisirs, 1996.

FINE, Anne, *Journal d'un chat assassin*, L'école des Loisirs, 1997.

MILLS, Magnus, *Sur le départ*, 10/18, 2002.

**Albums :**

BRISVILLE, Jean-Claude et CONSTANTIN Robert, *L'Enfant qui voulait voir la mer*, Jean-Pierre Delarge éditeur, 1977.

BRUEL, Christian et CLAVELOUX Nicole, *L'Heure des parents*, Être, 1999.

COUDRAY, Philippe, *La Cage*, in *L'Ours Barnabé. La Nuit porte conseil*, Mango, 1997.

DIERICK, Alain, *Simon dans les nuages*, Magnard, 2003.

LIONNI, Leo, *Frédéric*, L'école des Loisirs, 1975.

SCIESZKA, Jon, SMITH Lane et LERGEN, Gilles, *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons*, Nathan, 1991.

TRAXLER Hans et SINGER Nelly, *Sombre Nuit*, La Joie de lire, 1997.