

Des ratés dans l'étayage, stratégies enseignantes et obstacles à la compréhension en lecture

Pascale Delormas
Université Paris-Est Créteil
Circeft-Escol

Résumé

Notre propos est de contribuer à l'évaluation des malentendus générés par certaines pratiques enseignantes. On cherche à identifier dans le discours polyphonique de la classe ce qui donne lieu à une différenciation des élèves souvent à l'insu des acteurs. En référence à la perspective interactionniste de l'acquisition du langage, on observe la posture métadiscursive adoptée dans la relation d'aide par les enseignants lors de la confrontation des élèves aux objets d'apprentissage et on montre en quoi les interventions de l'enseignant sont susceptibles de faire obstacle aux apprentissages.

Aborder la communication en classe à partir des questions que l'on pose à la conversation ordinaire et mettre en œuvre les outils de l'analyse conversationnelle, c'est, comme le dit Mondada (1995), ouvrir le champ scolaire à des questions inédites. Entre-temps de nombreux travaux ont été menés sur les interactions verbales en classe et le cas particulier du malentendu socio-culturel en contexte scolaire a été abordé par de nombreux sociologues de l'éducation, des psycholinguistes et des didacticiens (nous pensons, entre autres, aux travaux de l'équipe Escol¹ et du réseau Réseida²). Mais les problèmes d'étayage s'avèrent résistants.

Au sens que lui donne Heredia (1986), il n'y aurait de malentendu que s'il y a reconnaissance de la difficulté et négociation du sens. Ici nous considérons qu'il est à propos de parler de « malentendu socio-culturel », que les enseignants génèrent à

-
- 1 L'équipe Escol (Éducation, Scolarisation) compte parmi les équipes du laboratoire Circeft (Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail).
 - 2 Le réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) regroupe des équipes et des chercheurs d'institutions françaises et étrangères et de disciplines différentes autour de la question des inégalités et des processus différenciateurs à l'école.

leur insu, soit parce qu'ils sont dans « l'illusion de compréhension » (Heredia-Deprez 1986 : 50) et n'ont pas conscience des divergences interprétatives, soit parce qu'ils peinent à déceler les lieux de l'incompréhension dans les échanges avec les élèves. L'objet de notre propos est d'interpréter « la difficulté pour l'élève à [...] construire [la tâche] comme une tâche scolaire ou comme une tâche intellectuelle » (Bautier *et al.* 2005 : 55) à travers l'observation de l'étaillage verbal des enseignants dans la classe dialoguée et plus particulièrement lorsqu'il est question de compréhension lors de séances d'apprentissage de lecture/écriture censées conduire l'élève à construire un rapport à la littérature conforme à l'attente scolaire.

Nous cherchons à contribuer au repérage des incohérences d'étaillage à l'origine des difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'il s'agit de susciter des apprentissages. La spécificité de la relation de l'enseignant à l'élève est d'une telle complexité que la maîtrise en est rare. Il est entré dans les habitudes des enseignants de s'opposer à la parole frontale : l'influence du socio-constructivisme suppose l'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte, le conflit socio-cognitif et la métacognition. Cela se traduit pratiquement par la volonté constante d'étailler toute intervention de l'élève. Mais, contraint par le contrat scolaire qui suppose une distribution inégale des places, l'enseignant est pris en tenaille entre dévolution et contre-dévolution. Pour Halté (1999 : 83),

les maximes greciennes ne se contentent pas d'énoncer des règles de 'bonne' formation conversationnelle. Tout au contraire. Elles sont 'exploitées' par les locuteurs. Les séquences didactiques dialogales, notamment quand elles visent à 'faire trouver', particulièrement quand elles se rapprochent de la maïeutique socratique, exploitent quasi nécessairement des mécanismes de transgression, eux-mêmes susceptibles de conduire aux résultats escomptés. Le maître n'en dit jamais assez précisément, ni assez pertinemment. La part langagière du jeu de la dévolution et de la contre-dévolution didactique n'est pas concevable sans eux.

C'est cette compétence à transgresser efficacement la « bonne » formation conversationnelle que nous cherchons à analyser ici à travers un corpus réduit, mais diversifié.

1. Corpus et méthodologie

Pour circonscrire les pratiques d'étaillage susceptibles de générer du malentendu, nous avons observé des pratiques ordinaires dans des classes d'origine sociale diverse, classes ordinaires et de ZEP de GS (5 ans) et CP (6 ans) de la banlieue est

et sud de Paris et de la banlieue de Strasbourg. Nous avons adopté une démarche qualitative pour analyser ce corpus constitué de :

- deux vidéos de séances de lecture d'album par l'enseignant. Selon un dispositif ordinaire, à l'issue d'une lecture expressive d'un album accompagnée de la monstration des images, l'enseignant procède à un rappel de récit collectif et/ou à un commentaire guidé (il s'agit de l'album *Jean-Loup*, de Krings).
- cinq transcriptions d'interactions verbales entre élèves et maître à l'occasion de lectures collectives d'une bande dessinée affichée (empruntées au corpus de Gomila 2007).
- vingt rappels de récit écrits par les élèves suite à une lecture à haute voix dans la perspective d'une évaluation formative des compétences en expression écrite (il s'agit des albums *Le Bonnet rouge*, de Weininger et Rowe et *Charivari chez les petites poules*, de Christian Jolibois).

Nous sommes confrontée au feuilletage de trois « textes » qui entrent en interaction : le texte à lire (T1), le texte oral ou écrit des élèves (T2) lorsqu'ils interviennent à propos de (T1) et enfin le texte oral de l'enseignant (T3) qui interagit avec les deux premiers. Le texte à lire est un premier lieu potentiel de malentendu et l'intervention du maître orientée par son hypothèse et/ou son diagnostic du malentendu éventuel en est le second.

La difficulté de l'étude réside dans le choix d'indices pertinents pour cerner le défaut de maîtrise dans l'interaction verbale avec l'élève. On a choisi de prendre en considération les trois dimensions suivantes : les lieux potentiels de l'incompréhension, les marques formelles de l'étayage de l'enseignant et les niveaux d'intervention d'ordre métalangagier.

Pour circonscrire les moments problématiques du discours enseignant, les indices pragmatiques du questionnement (questions ouvertes/fermées), de la reformulation et de la reprise-répétition ont retenu notre attention.

Quant à l'étayage de l'enseignant, il opère à plusieurs niveaux. En référence aux catégories de Gaulmy (1987 : 169), on distingue le niveau des énoncés métalinguistiques, « qui réfèrent à la langue et ses usages » ; le niveau des énoncés métadiscursifs, « qui réfèrent au discours tenu » et le niveau des énoncés métacommunicationnels, « qui réfèrent à la conduite de l'interaction ». Du traitement métalinguistique relève l'aide à la compréhension intra et interphrastique des textes et du traitement métacommunicationnel les interventions du maître à propos de l'échange avec les élèves. Sous les termes d'« énoncés métadiscursifs », nous entendons aussi bien le traitement de la question socio-anthropologique de la posture de lecture que les notions pragmatique-énonciatives mises en œuvre

(cohérence discursive, types et genres de discours, topoï, logique argumentative, implicite et valeurs prônées (implicite et valeurs prônées) ou l'exploitation des caractéristiques sémiotiques des supports choisis).

L'acculturation aux codes littéraires est au fondement de la prescription des lectures en classe. Il s'agit d'amener les élèves à adopter les postures de lecteur attendues et, à travers elles, à construire le rapport au savoir propre à la littérature scolaire. Parmi les obstacles à cet apprentissage, on remarque d'une part la place centrale qu'occupent l'incitation à l'empathie et l'objectif de transmettre des valeurs et d'autre part, à l'inverse, une dérive techniciste qui obère le travail sur le sens. Pourtant la capacité des élèves à faire l'effort de décentrement et de mise à distance qu'exige la littérature scolaire est décelable et les occasions ne manquent pas de fonder la compréhension sur des apprentissages techniques.

2. Des fonctions privilégiées : plaire et instruire

2.1. Le primat de la lecture projective

On constate fréquemment dans la classe dialoguée que le questionnement de l'enseignant porte souvent sur la personne de l'enfant et son expérience plutôt que sur la construction de postures littéraires. Ainsi, les interventions du maître ne permettent pas à l'élève d'occuper la place du « lectant » que Jouve (1992 : 83) distingue du « lisant », eu égard aux différents « régimes » de lecture :

Il est plusieurs façons de lire un roman. Certains, oubliant la nature linguistique du texte, se laissent duper par l'illusion représentative et vivent, le temps de la lecture, dans un monde différent du monde réel. D'autres au contraire, ne perdent jamais de vue que tout texte, romanesque ou non, est d'abord une construction. C'est à cette catégorie que l'on réservera le nom de « lectant ».

On demande souvent à l'élève *si l'histoire lui a plu, ce qui lui a plu*. La question du maître conduit l'enfant à des appréciations de l'ordre du *j'aime/j'aime pas* alors que le but de l'enseignement est tout autre. Pour reprendre la dichotomie de Bernstein (2007), dans la mesure où l'on fait appel au code « restreint » dans le « discours horizontal » de l'univers familier plutôt qu'au code « élaboré » de l'école, on ne fournit pas à l'élève les cadres qui l'aident à entrer dans la culture de l'écrit et à appréhender des savoirs hiérarchisés, propres à la maîtrise de cette culture écrite. On favorise le registre moral, comportemental, affectif et social plutôt que cognitif lorsque, à l'issue d'une lecture à voix haute, on se limite à demander à l'élève d'exprimer une appréciation personnelle. À travers un étayage

qui renvoie au monde familier de l'élève, on favorise une lecture projective plutôt que la reconnaissance de principes narratologiques que l'on peut réinvestir en lecture comme en écriture.

L'exemple de la lecture de l'album *Jean-Loup* observé dans les vidéos est probant. Nous en donnons rapidement la teneur : il s'agit d'une réécriture du *Petit chaperon rouge* ; la question de la séduction des jeunes filles par les hommes (comme Charles Perrault l'explique dans la morale qui disparaît dans la plupart des éditions pour enfants), est revue dans une nouvelle perspective : le méchant loup est un séducteur âgé et mal intentionné qui abuse de la confiance de la petite louve, Marie-Loup, et il se double d'un nouveau personnage : un petit loup, héros amoureux et vaillant, qui sauvera sa camarade des griffes de celui qui allait la manger. L'amour s'ensuit... Le personnage de la grand-mère a disparu dans cette variante du conte et ce ne sont plus les recommandations de prudence de la mère à sa fille que celle-ci négligera d'écouter mais les histoires de loups dangereux prodiguées par Jean-Loup. Censées l'instruire des dangers qui la guettent, elles ne lui seront d'aucun secours parce qu'elle n'y a pas cru.

L'implicite des questions des enseignants qui suivent repose sur l'intention d'introduire à des attitudes favorables à l'empathie :

Enseignant de CE1 : « Si vous étiez des petits loups, vous aideriez un vieux loup aveugle ? »

Enseignante de grande section de maternelle : « Si vous deviez choisir vous voudriez être Marie-Loup ou Jean-Loup ? »

Si le repérage d'un personnage de héros est naturellement essentiel – et cela peut passer par la stimulation de réactions d'empathie et d'admiration – il s'agirait de montrer sa place centrale d'actant, moteur dans le déroulement de la narration.

Le commentaire suivant, particulièrement ironique, manifeste la difficulté de l'enseignant à clarifier l'objectif. Il a attiré notre attention pour son caractère paradoxal et l'effet de brouillage qu'il produit. On assiste à un échange étrange :

Enseignant : « Si vous deviez choisir, vous voudriez être Marie-Loup ou Jean-Loup ? »

Élève : « Jean-Loup parce qu'il a sauvé »

Enseignant : « Ah oui, bien sûr, c'est Zorro, le sauvetage »

Cette réflexion risque de semer le trouble chez l'élève car l'enseignante semble se contredire : alors qu'elle parvient à susciter la projection du lecteur – l'élève s'assimile au héros –, elle adopte une attitude moqueuse qui vise un lecteur expert capable de réflexivité (connivence avec le chercheur, observateur de la classe ?) mais exclut les élèves.

2. 2. Valeurs *versus* structures

Le cloisonnement disciplinaire et la discipline « français » ne surviennent que dans les Programmes de cycle 2 (classes d'enfants de 6–8 ans) mais on observe en général la même négligence dans les pratiques qu'en Maternelle lorsqu'il s'agit de travailler sur les structures narratives : ce sont presque exclusivement les valeurs prônées par la fiction qui font l'objet de commentaires et non sa fonction poétique. Certes, la littérature est porteuse de valeurs, mais ne traiter que cet aspect est réducteur et ne permet pas de mener à la lecture autonome.

Ainsi, si l'enseignante, dans la droite ligne du conte de Perrault, utilise l'album *Jean-Loup* comme support à l'éducation sexuelle, le repérage des procédés narratologiques que l'exploitation de l'intertextualité du conte favoriserait est tout à fait insuffisant. Alors que la comparaison explicite avec le conte de Perrault permettrait d'accéder aux moyens langagiers mis en œuvre pour dire la même chose autrement, l'enseignante demande une synthèse qui livrerait le sens du conte puis tranche dans le même tour de parole :

« Quelle conclusion, qu'est-ce qu'on peut retenir d'important ? /
D'après vous ce livre, quel message ? /
La meilleure réaction est celle de Jean-Loup »

Et les élèves renchérissent, emboîtant le pas à l'enseignant :

« Il ne faut pas faire confiance aux gens qu'on ne connaît pas bien. »
« Mettre en garde contre les gens qui vous mentent »
« Il faut faire attention aux personnes qui pourraient vous piéger »

La qualité émotionnelle de la relation imaginaire aux personnages de fiction ainsi travaillée a pour substrat les valeurs que les enseignants s'appliquent à mettre en débat. Certes l'actualisation de la morale du *Petit chaperon rouge*, dont témoignent les reformulations multiples, montre que les élèves ont bien compris le message qui leur est délivré mais la séquence n'ayant pas pour objectif la connaissance de la généricité des textes, elle ne pourra pas trouver de prolongement dans un réinvestissement.

Catégorisations et formulations résumantes sont loin d'être anodines. Alors que la désignation générique du « conte » pourrait renvoyer à l'organisation du champ littéraire, la catégorie « histoire de loup » (« Cette histoire parle de qui ? C'est une 'histoire de loup' ») restreint la perspective. De même, privilégier une « lecture interprétative » risque de se faire au détriment du travail de reconnaissance de topoï structurants, moteurs de l'action. Ainsi, dans l'exemple qui suit, l'enseignante prend en charge une interprétation qu'elle ne parvient pas à susciter :

« Au début Marie-Loup ne croit pas les histoires que lui raconte Jean-Loup et à la fin elle le croit. [Pour échapper au loup] Jean-Loup a pensé à son histoire. Pour Marie-Loup ça s'est très mal passé, parce que son histoire était vraie. »

L'intervention de l'enseignante est sans doute orientée par la volonté de valoriser la lecture comme moyen de connaître le monde mais le topos de la littérature comme aide à vivre relève d'une conscience hautement littératiée (on pense à Schéhérazade qui doit la vie à son art de conteuse). Il n'est concevable comme principe d'action fictionnelle qu'à partir d'une inférence complexe à laquelle les élèves ne sont pas préparés (le propos ne s'inscrit d'ailleurs ni dans une action conjointe ni dans une progression argumentative et, de ce fait, il reste sans effet). En revanche, le repérage du topos de l'action héroïque de l'amoureux ou de la ruse seraient fondamentaux pour une acculturation à la narration.

On voit dans ces exemples que ce sont principalement les valeurs portées par le conte que l'enseignant cherche à valoriser au détriment d'approches techniques qui pourraient conduire à une véritable entrée en littérature. Exploitation utilitaire du texte et exigence démesurée d'une lecture symbolique se côtoient sans qu'il soit jamais question de méthode.

3. Des occasions manquées

On sait que l'introduction à une lecture non naïve et celle aux principes de narratologie sont des objectifs curriculaires complexes à mettre en œuvre et la centration fréquente sur l'interprétation immédiate au détriment de l'enseignement des techniques est sans doute imputable à l'insécurité ressentie face au caractère imprévisible de l'interaction. Parallèlement, on assiste au recours massif à des supports illustrés. Ils sont supposés simplifier la compréhension alors qu'ils requièrent une grande habileté. Dans les faits, leur plurisémioticité mal maîtrisée peut accroître les difficultés à donner du sens aux histoires lues.

3.1. Compétences d'abstraction ignorées

Savoir se saisir des remarques des élèves pour articuler le double objectif d'apprentissage suppose une certaine confiance dans la capacité des élèves au décentrement et à l'abstraction. Cependant des représentations abstraites peuvent être introduites précocement comme en témoignent des réflexions d'élèves en grande section de maternelle.

En effet, une aptitude à se représenter les points nodaux du schéma quinaire se manifeste lorsque des remarques portent sur l'événement stabilisateur (« j'ai

aimé quand il s'est fait prendre à son piège », « quand il s'est coupé la jambe ») ou sur l'action principale (« j'ai aimé la ruse ») de la narration de *Jean-Loup*. De tels commentaires montrent que les élèves les plus littératiés décodent l'implicite de la question (« Qu'est-ce qui vous a plu »), contrairement à ceux qui en resteront à une réaction en lien avec leur univers quotidien, dans le registre participatif et convivial de l'expression des émotions (« J'ai aimé quand ils sont amoureux ») – auquel, on l'a vu, incite l'enseignante.

En cherchant à comprendre les comportements du personnage (« Les loups d'habitude, *normalement* les loups, ça aide ses amis »), l'élève introduit l'opportunité d'une interprétation qui s'aiderait du schéma actantiel. L'intuition d'une fonction d'édification, caractéristique des contes, est un indice fort de littératie qui mérite d'être exploité par l'enrichissement de l'argumentation : la révélation du caractère anthropomorphique des contes et l'introduction d'un principe opposé, selon lequel la concurrence entre deux mâles annule la solidarité intra-spécifique comme le signale la métaphore *L'homme est un loup pour l'homme*, mettraient le schéma actantiel à la portée de l'élève. Il s'agirait d'articuler les actions d'un sujet (un gentil petit loup) à celles de son opposant (un grand méchant loup) dans la poursuite de son désir (Marie-Loup).

3. 2. Exploitation abusive de l'image

Le sort réservé à la lecture de l'image qui a fait florès dans les pratiques enseignantes mériterait d'être problématisé davantage que nous ne le ferons ici. Nous nous contentons de deux exemples d'étayage qui montrent les limites de l'usage de supports illustrés. La difficulté à faire la synthèse du texte et de l'image pour parvenir à une narration cohérente est manifeste : la référence à des aspects ponctuels ou à des actions secondaires nuit à la compréhension globale du déroulement de l'action. On examine ici deux cas de figure : la surexploitation de l'image et la sous-estimation de la difficulté qu'elle représente.

Alors que l'image est supposée aider à la compréhension, le risque de surcharge cognitive existe. Ainsi, la demande fréquente de mémorisation de détails accessoires risque d'être contreproductive :

Enseignant : « Aujourd'hui je vais vous lire *Charivari chez les Petites Poules*. [...] *Les Petites Poules*, vous les connaissez: nous avons lu la dernière fois ? *Un poulailler dans les étoiles*, *La Petite poule qui voulait voir la mer*. Alors là on *retrouve* des personnages *qu'on a vus à la fin* : Carmelito et sa petite sœur que vous ne connaissez pas, Carmen. Carmela et Pitikok, est-ce que vous pouvez me *rappeler* qui ils sont ? Carmela est la maman de Carmen, et donc Pitikok est le ? / le papa de Carmen /

Carmela était une petite poule de quelle couleur ? /

Élève : blanche /

Enseignant : et Pitikok, de quelle couleur ? /

Élève : rouge /

Enseignant : et leur enfant ?

Élève : rose. »

À moins de viser la reconnaissance d'une série (même auteur, même personnage), la mémorisation de la couleur des animaux n'avait de sens que dans l'album qui précédait ; elle pouvait aider à comprendre la progression de l'aventure. Dans le nouvel album, ce n'est pas le cas. Ces remarques contribuent à focaliser l'attention sur des détails secondaires et parasitent la compréhension générale de l'histoire.

La bande dessinée, paradigmatique de la tâche qui s'impose au lecteur, offre l'occasion de comprendre ce que lire veut dire : les failles du texte demandent à être saturées pour compenser l'implicite. Mais le caractère lacunaire de ce type de support apparaît comme une source de difficulté notoire et la demande d'inférence manque souvent sa cible. L'éclatement de la narration portée par des vignettes semble encourager le questionnement erratique dont nous faisons l'analyse, après une rapide revue des caractéristiques du support (cf. Bautier *et al.* 2012) susceptibles de gêner la compréhension.

La clé



La difficulté de compréhension réside a priori dans les trois points suivants, que l'on serait tenté de faire travailler :

- La double modalité d'inscription : le texte de cette bande dessinée est distribué dans les bulles et dans des cartouches en bas de chaque vignette si bien que le lecteur doit combiner les 2 modalités d'inscription de la verbalisation. Parfois même il y a redondance (« Ouf, merci l'oiseau ! » et « merci ! »).
- Le double mode d'expression verbale de l'expérience vécue : les bulles renvoient aussi bien à des pensées qu'à des mots prononcés du personnage.
- L'identification problématique du locuteur : on ne sait qui prononce les mots « Lapineau est trop gros ». Commentaire du narrateur ? De l'oiseau qui, faisant ce constat, va intervenir ? S'agit-il d'autodésignation comme en langage enfantin ? (au lieu de « je suis trop gros ») ou manifestation de pensées ?

Mais cette bande dessinée apparaît aussi comme un support idéal pour travailler la logique narrative, le principe de répétition des épreuves que traverse le héros et l'intervention salutaire finale. La transcription partielle de la séance qui suit montre une tout autre conception.

- | | |
|--------------|--|
| 1. M | tout à l'heure on nous parlait de la fenêtre maintenant on nous parle de l'échelle qu'est-ce qui se passe donc dans cette histoire |
| 2. Charlène | on n'a rien compris là |
| 3. Aurore | c'est courte c'est courte moi j'ai compris c'était courte |
| 4. M | tu peux nous nous raconter ce qui se passe là dans le début de cette histoire |
| 5. Charlène | on n'a rien compris là on n'a rien compris là |
| 6. Aurore | Lapinou il a oublié sa clé dans la maison |
| 7. Salim | et non et alors comment il fait pour fermer la clé comment il fait pour fermer la porte si il a oublié sa clé dans la maison |
| 8. Aurore | ben tu vas voir et après la fenêtre est il regarde la fenêtre elle est fermée |
| 9. M | et pourquoi on nous dit la fenêtre est fermée |
| 10. Charlène | parce que il a fermé à clé voilà |
| 11. Salim | il essaye de la pousser |

12. M et pourquoi il essaye de la pousser
13. Salim c'est parce que
14. Charlène comme ça il rentre
15. Salim je sais pourquoi il a fermé à clé pour pas que les voleurs ils passent ils rentrent dans la maison
16. Charlène mais il y a pas de voleur
17. Salim mais quelqu'un
18. Ondine mais tu as déjà vu là des voleurs
19. M et alors est-ce qu'il peut rentrer par sa fenêtre fermée
20. Ondine non
21. Salim mais oui
22. M alors qu'est-ce qu'il va chercher à faire qu'est-ce qu'il cherche à faire
23. Ondine il il passe par la cheminée
24. Aurore il passe par la cheminée
25. Salim il est trop gros
26. M hum hum
27. Ondine ouais il est trop gros
28. Aurore alors c'est l'oiseau qui va le remplacer il a trouvé la clé
29. Salim je sais
30. L moi je comprends rien
31. M et comment il s'y prend pour passer par la cheminée

Avec le tour de parole (4), on observe une focalisation sur la succession des événements racontés au détriment de l'explicitation du rapport de cause à conséquence, central ici, pour comprendre l'échec des tentatives du personnage de rentrer dans sa maison. Des questions sont posées à propos de chacune des actions du personnage (9 et 12) mais jamais n'est visé le sens fédérateur de leur succession, c'est-à-dire la tentative d'« entrer » dans la maison par toutes les ouvertures existantes et par tous les moyens. Au lieu d'accumuler les questions en « comment » et « pourquoi », la suggestion d'une reformulation fondée sur l'introduction répétée de la conjonction

adversative « mais », aurait eu l'avantage de combler les « trous » du texte (« Il veut entrer par la porte, *mais* elle est fermée ; par la fenêtre, *mais* elle est fermée/ par le toit, *mais* l'échelle est trop courte/ par la cheminée, *mais* il est trop gros ») et aurait révélé que l'histoire raconte les tentatives répétées mais vouées à l'échec de rentrer dans la maison alors que le personnage s'est enfermé à l'extérieur.

Comme le montrent de nombreuses occurrences, c'est souvent un problème de méconnaissance des choses du monde qui rend caduque l'exploitation des potentialités du support.

3.3. Connaissance du monde, clé de la compréhension...

On voit dans la transcription qui précède que les élèves procèdent par tâtonnement et interagissent entre eux sans trouver d'issue. L'explication sur un mode magistral qui pourrait tout dévoiler n'est jamais fournie par l'enseignante. On constate, au contraire, l'absence de réaction devant l'incompréhension manifestée par les élèves ; on note l'expression du désarroi (2, 5, 29) ; de l'incompréhension (il est possible de s'enfermer dehors) (7, 10) et la manifestation d'un contresens (15, 16, 17, 18). Pourtant deux réponses simples suffiraient aux questions que se posent les élèves : « Pourquoi le personnage ne peut pas rentrer chez lui ? / Parce qu'il est enfermé dehors et la porte n'a pas de clenche si bien que l'on ne peut entrer sans clé » ; « Pourquoi il a fermé sa porte à clé ? / Par mégarde et non pour éviter les voleurs ».

Dans un second exemple, on s'aperçoit que les élèves peuvent donner l'illusion qu'ils ont compris une histoire qu'on leur a lue : ils peuvent raconter une histoire sans en avoir perçu le sens et le risque existe de se satisfaire d'une telle performance. Un témoignage probant a été fourni par un corpus important de reformulations par des élèves de CP de l'histoire du *Bonnet rouge* de Weininger, variation du conte populaire *La moufle*, dans laquelle le bonnet explose du fait de la quantité des animaux qui s'y sont engouffrés. Ici, le bonnet est déserté parce que le plus petit des animaux qui s'y introduisent, une puce, les fait fuir dès son arrivée. On a pu constater que la dangerosité de la puce n'est pas repérée par les élèves et que cet implicite majeur – il fait tout l'intérêt de l'histoire – ne constitue cependant pas un obstacle au rappel de récit accompli par les élèves : l'implicite reste implicite, le déroulement narratif est bien rendu mais l'interprétation de la chute de l'histoire (c'est-à-dire la fuite des animaux) manque parce que l'information d'ordre encyclopédique n'a pas été apportée par l'enseignante.

4. Conclusion

L'observation des interactions verbales permet de détecter l'origine de certains malentendus en contexte scolaire. On voit par ces quelques exemples que le malentendu lié au défaut d'étayage de l'enseignant peut être circonscrit si l'on articule les spécificités de chaque texte aux différents niveaux requis de l'intervention métadiscursive pour en lever l'implicite : attention à la posture de lecteur, aux notions de narratologie en jeu et aux caractéristiques sémiotiques du support.

S'il est fondamental de poursuivre le travail de sensibilisation aux questions et aux défauts d'étayage, le développement d'outils et de supports qui les problématisent seraient d'un grand secours. On constate que les manuels sont étonnamment discrets quant au traitement de l'implicite et que les lectures proposées aux élèves thématisent trop rarement le rapport littéraire au langage, le conflit sociocognitif et socioculturel ou le rapport texte/image.

Références

- Bautier, Élisabeth, Jacques Crinon, Patrick Rayou et Jean-Yves Rochex 2005 : Les performances en littéracie et l'hétérogénéité des univers mentaux mobilisés par les élèves. *Cadmo, Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale* XIII (2) : 43–64.
- Bautier, Élisabeth, Jacques Crinon et Catherine Delarue-Breton 2012 : Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45. *Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège* : 63–80.
- Bernstein, Basil 2007 : *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : PUL.
- Gaulmyn, Marie-Madeleine (de) 1987 : Reformulation et Planification métadiscursives. *Décrire la conversation*. Éd. J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. 167–199.
- Halté, Jean-François 1999 : Les enjeux cognitifs des interactions. *Pratiques* 103–104 : 71–88.
- Heredia-Deprez, Christine (de) 1986 : Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue française* 71 : 48–69.
- Jonnaert, Philippe 1996 : Dévolution versus contre-dévolution. Un tandem incontournable pour le contrat didactique. *Au-delà des didactiques, le didactique*. Éd. C. Raïsky et M. Caillot. Bruxelles : De Boeck. 115–158.
- Jouve, Vincent 1992 : *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Maingueneau, Dominique 1984 : *Genèses du discours*. Liège : Mardaga.
- Maingueneau, Dominique 1983 : *Sémantique de la polémique*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Mondada, Lorenza 1995 : Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Actes du 3ème Colloque d'Orthophonie/Logopédie « Interventions en groupe et interactions »*. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)* 22 : 55–89.

Corpus

Gomila, Corinne 2007 : *Le discours métalinguistique de la classe de lecture : comment les enseignants de cours préparatoires et leurs élèves qui apprennent à lire parlent du langage*. Thèse pour le doctorat en sciences du langage. Université de Paris III.

Jolibois, Christian et Christian Heinrich 2005 : *Charivari chez les petites poules*. Paris : Pocket Jeunesse.

Krings, Antoon 2000 : *Jean-Loup*. Paris : L'École des loisirs.

Weininger, Brigitte et John Rowe 2000 : *Bonnet rouge*. Paris : Nord-Sud.