**Pour apprendre à comprendre, un exemple de dispositif pédagogique à développer : le débat interprétatif.**

**OU Plaidoyer pour le débat interprétatif.**

Entre autres dispositifs destinés à faire advenir des lecteurs actifs et autonomes, les programmes de 2002 pour l’école primaire préconisaient, de la maternelle au cycle 3, le débat interprétatif. Sans être écartée par les textes de 2008, cette préoccupation est clairement passée à l’arrière-plan.

Ainsi, le mot « comprendre » apparait peu dans les programmes actuellement en vigueur, et la participation à « un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d’autres de manière argumentée[[1]](#footnote-2) » n’est recommandée qu’à partir du CM1. Cette mention reste d’ailleurs très floue : dans bien des cas, les débats argumentés que l’on peut observer dans les classes sont des **discussions** à propos du texte, qui ont leur validité (en particulier les débats à visée philosophique) mais qui ne visent pas particulièrement la compréhension de l’écrit.

**Les habitudes ancrées de longue date** ont donc perduré dans l’immense majorité des classes, à l’école élémentaire et au-delà, bien qu’elles aient été dénoncées par de nombreux didacticiens[[2]](#footnote-3) :

* Le travail de lecture est souvent remplacé par de longues séances de travail écrit où l’élève doit répondre à des questions sur le texte, ce qui revient à évaluer une compréhension que l’élève n’a jamais appris à élaborer. Ceux qui réussissent le font grâce à des compétences acquises hors de l’école.
* Qu’elles soient produites par l’enseignant ou par des manuels, les questions sont généralement très nombreuses. Les élèves ayant des difficultés à lire et/ou à écrire n’en viennent pas à bout...
* Les élèves dans leur grande majorité sont ainsi conduits à adopter la stratégie la plus économique et la plus efficace scolairement : chercher dans le texte les mots permettant de répondre, plutôt que de lire véritablement le texte.
* Ces questions portent le plus souvent sur la compréhension locale (une phrase ou un paragraphe après l’autre), très peu sur le sens du texte dans son ensemble, encore moins sur ses aspects implicites. S’ils sont abordés, ceux-ci ne le sont qu’en fin de questionnaire. Ils ne concerneront donc qu’une minorité d’élèves, les meilleurs, bien sûr.

Or, comprendre un texte, c’est retenir l’essentiel de ce qu’il dit : cela implique une vue d’ensemble et une hiérarchisation des informations. Cela implique aussi la lecture de l’implicite, c'est-à-dire de ce qui est dit « entre les lignes ».

**Pour sortir de ces ornières, plusieurs façons de travailler autrement sont possibles**. Voyons de plus près en quoi celle-ci (parmi d’autres) permet d’aller dans le bon sens.

* Pratiquer le débat interprétatif est possible à **tous les niveaux[[3]](#footnote-4)** de la scolarité, en partant pour les non lecteurs d’un album sans texte, ou d’un texte lu à haute voix par l’enseignant. Celui-ci sera relu, entièrement ou en partie, autant de fois que nécessaire.
* Le **texte** proposé à la lecture doit être **assez complexe[[4]](#footnote-5)** pour résister à la compréhension : un texte piégé par l’auteur lui-même (une nouvelle à chute[[5]](#footnote-6), par exemple), ou un texte ouvert à plusieurs interprétations.
* Dans le premier cas, la seule réponse admise par le texte n’apparaît qu’à la découverte de la fin, à laquelle un délai peut être volontairement apporté. On débouche donc sur une seule interprétation. Mais la recherche du sens est une enquête, un défi à relever, un jeu, et la découverte de la chute un plaisir.
* Dans le deuxième, on s’approche d’une véritable posture de lecteur, telle qu’on cherchera à la développer dans le second degré et au-delà, où la variété des interprétations prendra d’autres dimensions (lecture outillée par divers référents théoriques, de la sociologie à la psychanalyse).
* Au lieu d’être confrontés à un questionnaire, les élèves sont incités à réfléchir sur le texte qu’ils viennent de lire (ou qu’on leur a lu) à partir d’une seule question-clé (parfois 2 ou 3 au maximum), qui induit un véritable **questionnement** sur le texte.
* Les réponses sont confrontées dans le respect de la diversité des positions possibles. Les élèves sont encouragés (et habitués) à proposer leur réponse malgré leurs doutes, puisqu’il s’agit d’hypothèses. **Toutes sont intéressantes et utiles à l’élucidation**. Ils sont ainsi amenés à sortir d’une posture souvent déplorée[[6]](#footnote-7) : ne rien répondre s’ils ne sont pas certains d’avoir trouvé « la bonne réponse ».
* La confrontation de réponses qui se contredisent mène à un **retour au texte** : quels indices permettent d’écarter une interprétation, de conserver telle ou telle autre ? Ce n’est donc pas l’enseignant qui valide les réponses : la matérialité du texte, les informations qu’il fournit, conduisent la classe à le faire, sous le contrôle de l’enseignant, garant des « droits du texte ». On est ainsi amené à repérer des indices linguistiques (reprises anaphoriques par exemple) non pas « à vide », pour « faire de la grammaire », mais dans une intention réelle de lecture.

En conclusion, ce dispositif, s’il est mis en place régulièrement (mais pas exclusivement) par un enseignant bienveillant, permet aux élèves d’**apprendre comment on comprend un texte**, en lisant « entre les lignes ». Ils pourront transférer ces compétences dans les lectures qu’ils feront en autonomie, pour eux-mêmes ou par exemple dans le cadre de « cercles de lecture[[7]](#footnote-8) ». Ils constateront qu’on peut lire avec plaisir, même si l’on ne peut faire dire n’importe quoi à un texte….

1. BO hors série n°3, 19 juin 2008, p.35. [↑](#footnote-ref-2)
2. On peut citer de nombreux travaux menés dans les années 90, les écrits de l’ONL ou de l’INRP, ainsi que des chercheurs comme Bernard Daunay, Francis Grossmann, François Quet, Martine Rémond, Yves Reuter ou Catherine Tauveron. Sur cette base, les ouvrages publiés par Roland Goigoux avec Sylvie Cèbe sur la compréhension des textes narratifs visent particulièrement à proposer des alternatives. Voir *Lector & lectrix* (un volume cycle 3 et 6e, un autre destiné aux classes de collège, Retz 2009) et *Lectorino & lectorinette* (CE1-CE2, Retz 2013). [↑](#footnote-ref-3)
3. Dans ***Lectorino & lectorinette***, Retz 2013, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe le préconisent (p.88) pour des élèves de CE1-CE2, par exemple à la fin de la lecture d’un texte complexe : *Le joueur de flûte de Hamelin*. Ce n’est qu’une modalité parmi d’autres, les élèves étant régulièrement invités à s’interroger sur tel ou tel aspect du texte, ainsi qu’à reformuler ce qu’ils ont compris et retenu de la lecture. [↑](#footnote-ref-4)
4. N’hésitons pas à le répéter : d’autres textes, plus simples, seront lus autrement. [↑](#footnote-ref-5)
5. On en trouve un bon nombre, accessibles dès le cycle 2, sous la plume de Bernard Friot. Beaucoup de pistes de réflexion et de textes dans ***Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif***, collection Mosaïques, Hatier 2004. Pour le cycle 3 et le 2nd degré, le recueil *Bonnes nouvelles*, M. Descotes, J. Jordy et G. Langlade, Bertrand Lacoste ed., déjà ancien, est toujours disponible au prix de 2,90 euros. [↑](#footnote-ref-6)
6. Les évaluations PISA ont montré cette spécificité des élèves français. [↑](#footnote-ref-7)
7. Voir *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, De Boeck & Larcier, 2001. [↑](#footnote-ref-8)