

L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs

Michèle Leboulanger

Numéro 133, printemps 2004

L'oral à la une

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55616ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Leboulanger, M. (2004). L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs. *Québec français*, (133), 71–73.

L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs

PHOTO RÉAL BERGERON



> > MICHÈLE LÉBOULANGER*

L'action présentée ici s'adresse à dix-sept élèves, les plus en difficulté de lecture, sur tout le cinquième niveau d'un collège (première secondaire). Elle a pour objectif d'améliorer leurs compétences en lecture à partir d'une modification du fonctionnement habituel d'un cours de français. À l'aide de textes narratifs, les élèves sont amenés à élaborer, par petits groupes, des questions en vue de vérifier la compréhension de ces textes par leurs camarades d'autres groupes ou d'autres classes. Au-delà des premières questions factuelles, le but est de les amener, par catégorisation, à une prise de conscience, puis à l'emploi des principaux invariants narratifs (attributs caractéristiques des récits).

Pourquoi le choix de cette action ?

Elle est née du constat le plus douloureux à vivre pour un enseignant de français : celui de voir certains élèves du secondaire en grandes difficultés de lecture alors que ces mêmes élèves ont pu bénéficier, dans les années antérieures, d'aides particulières. Face à cette réalité, est-il possible d'abdiquer ? Bien évidemment non, aucun enseignant ne peut accepter de capituler. Partant d'un principe déontologique qui rejette la théorie des dons – théorie qui voudrait que certains soient nés plus intelligents que d'autres –, nous avons voulu explorer une autre voie.

Nous avons émis l'hypothèse que ce sont peut-être les apprentissages et plus particulièrement les conditions dans lesquelles se sont déroulés ces apprentissages qui ont posé problème à ces enfants.

Regardons d'un peu plus près les conditions dans lesquelles se construisent les compétences de lecture chez les élèves. Le plus fréquemment, la construction et la vérification de la compréhension se font à l'aide de questions orales ou écrites, construites, organisées par l'enseignant.

Dans ce schéma de fonctionnement, c'est l'enseignant qui non seulement pose les questions qu'il a choisies parce que jugées pertinentes en fonction du sens qu'il a donné au texte, mais valide et planifie aussi les réponses jugées pertinentes par rapport à ce sens-là ; c'est lui qui organise

toutes les relations, tous les changements de niveaux (passer d'un cas particulier à la généralisation), voire conclut. C'est donc lui qui mène une véritable activité mentale constructive.

L'élève en difficulté, dans ce schéma de fonctionnement, que vit-il ? Que comprend-il ? Le plus généralement, il se laisse « balloter » au gré des questions, sans pour autant décrypter les intentions de l'enseignant puis, peu à peu, devient complètement passif, ne développant aucune attente particulière face à un texte nouveau, attendant – au mieux – passivement que le professeur pose des questions.

Partant de ce constat, nous avons formulé l'hypothèse qu'il était peut-être possible d'améliorer les compétences de lecture de certains élèves en modifiant les conditions mêmes de l'analyse de texte.

Organisation de l'action

Elle s'est présentée sous la forme d'un module de deux heures consécutives, en présence d'un professeur de français sur toute l'année scolaire, avec les élèves repérés comme en plus grandes difficultés de lecture, sur tout le cinquième niveau, soit dix-sept élèves. Le repérage avait été réalisé à partir de deux sources d'informations : les professeurs de français des classes de sixième (deuxième secondaire) de l'année précédente et la passation de tests



Il est peut-être possible d'améliorer les compétences de lecture de certains élèves en modifiant les conditions mêmes de l'analyse de texte.

d'évaluation en tout début d'année scolaire. Ces tests avaient pour objectif de vérifier si les élèves étaient capables de :

- se créer un horizon d'attente (intention) avant la lecture d'un texte narratif ;
- avoir une représentation de l'importance du sens à construire dans un texte ;
- se rappeler un texte lu ;
- saisir la visée du texte ;
- hiérarchiser des informations ;
- trouver la cohérence entre deux éléments de l'histoire.

L'action s'est déroulée simultanément dans deux lieux : la salle de classe ordinaire et une salle d'enregistrement vidéo.

Nature de l'action

Nous avons opté pour des conditions de fonctionnement différentes avec une permutation des rôles habituels dans le déroulement d'activités de lecture. Nous avons confié aux élèves la tâche de formuler des questions pour vérifier la compréhension d'autres camarades, soit du groupe, soit d'autres classes, les élèves devenant ainsi les réels acteurs de leurs apprentissages.

Cette procédure s'accompagnait également d'un choix volontaire de transformation des démarches d'apprentissage habituelles. Ici, nous avons choisi d'emblée, avec des élèves en difficulté, la situation la plus difficile, la plus complexe, la plus exigeante d'un point de vue cognitif. En effet, poser des questions sur un texte – voire des questions pertinentes – suppose, en amont, un nombre important d'activités mentales. Citons-en quelques-unes :

- reconnaître le type de texte ;
- prélever des indices (contextuels liés à la situation de communication, à la superstructure, et linguistiques) ;
- articuler tous les indices en un tout cohérent, pour construire du sens ;
- construire des questions à partir de grandes notions.

Complexité, donc, de la tâche exigée qui combine compréhension, expression et dialogue, oral et écrit, capacités linguistiques et compétences de communication.

Quels choix ?

Nous avons choisi des textes narratifs parce que ce sont les plus couramment étudiés en cours de français.

Quant au rôle de l'oral dans cette action, c'est majoritairement un oral de production autour de la parole de l'élève. Le recours à l'oral collectif en groupes restreints de trois ou quatre élèves, en alternance avec un oral de groupe plus important, permet de mettre en commun les trouvailles, de confronter des représentations – situation de conflit sociocognitif – et surtout de ne pas laisser un enfant seul face à une tâche difficile qui risquerait de l'entraîner vers un échec supplémentaire. Les groupes restreints permettent une co-construction plus « sécurisante » pour chaque élève. Si l'oral est employé à dominante « vecteur d'apprentissage », à certains moments, il devient également objet d'apprentissage lorsque la participation de chacun est analysée à partir d'enregistrements vidéo ou en direct (un sous-groupe travaille au milieu ; les autres, autour, observent, chacun avec un critère particulier comme « différentes prises de parole, objectifs des interventions des locuteurs, prise en compte des remarques des autres camarades ». L'oral est travaillé alors dans son versant réception.

Faire une analyse des échanges verbaux permet aux élèves de prendre conscience :

- de l'importance des échanges dans la construction des connaissances et de la représentation dominante selon laquelle « parler en classe, c'est ne rien faire » ;
- des conditions de réussite des échanges : pour être efficace, la construction des échanges ne peut être que collective, c'est-à-dire que les propos des uns doivent tenir compte de ceux des autres ;
- de l'importance de la clarté de ses propos pour être compris par les autres.

Apprentissages visés et effets attendus

Le module imposé à ces élèves a pour objectif de les amener à devenir des lecteurs actifs, c'est-à-dire à construire spontanément des compétences d'anticipation, à se construire un horizon d'attente face à chaque texte. Pour atteindre cet objectif, trois axes de travail sont privilégiés :

- les habituer à mobiliser leurs connaissances sur le monde en général pour entrer dans le monde posé par l'auteur (ex. : texte sur la mythologie grecque) ;
- leur faire acquérir des connaissances textuelles liées à ce genre d'écrit (narratif), leur apprendre à repérer des formes « prévisibles » d'organisation du type narratif en général (les invariants narratifs) comme le contexte (origine du texte), l'instance d'énonciation (qui parle à qui, où et quand ? ; auteur/narrateur), la visée de l'auteur (son intention par rapport au récepteur), la superstructure narrative (le ou les buts à atteindre avec la chaîne événementielle visant à atteindre ce ou ces buts) de même que le plan d'action et les moyens utilisés, l'organisation spatiale du texte en lien avec la structure narrative, la notion de personnages (qui a un rôle dans l'histoire), les fonctions des différents personnages (adjuvants et opposants), l'identification des principales séquences textuelles avec leur fonction (ex. : insertion d'une séquence descriptive dans le texte narratif), le cadre spatio-temporel (où se déroulent les principaux épisodes de l'action), les caractéristiques des personnages (identité, caractère, aspect physique, liens entre eux, métier, mobile, sentiments) ;
- leur apprendre à construire collectivement des questions, c'est-à-dire leur faire vivre des échanges de véritable communication.

Activités réalisées et situations d'aide

On a fait le choix d'une pédagogie totalement inductive, dans laquelle ce sont les élèves qui découvrent grâce à un accompagnement des connaissances et des stratégies. Dans ce contexte où les élèves élaborent en autonomie toutes les phases de l'apprentissage (recherche – validation d'hypothèse – synthèse – conceptualisation), le rôle de l'enseignant est limité à la formulation des consignes, à la relance du questionnement dans les groupes, à l'observation des élèves et à l'analyse des avancées dans l'atteinte des objectifs.

Les activités s'organisent autour de trois pôles :

- 1) poser des questions sur des textes variés : catégoriser ces questionnements, reconnaître des caractéristiques (ou propriétés) communes à la plupart des textes narratifs pour construire pas à pas un référent de connaissances génériques sur le type narratif et construire des questions en fonction de ces grandes caractéristiques ;
- 2) émettre des hypothèses en fonction de ces connaissances textuelles et aussi en fonction d'autres connaissances encyclopédiques à travers la construction de possibles narratifs ;

- 3) analyser le fonctionnement de la communication dans les groupes à partir d'enregistrements vidéo (moment clé pour aider à la prise en compte du rôle de chacun dans les échanges et des interactions ou non entre ces échanges).

Et l'oral dans tout cela ?

Il est omniprésent dans la démarche même si, en fin de séance, les élèves sont amenés à consigner leurs questions par écrit ; c'est bien par échanges verbaux que se construisent les questions. Dans un premier temps, ces échanges servent uniquement de vecteurs d'apprentissage. Puis l'oral, à certains moments, devient un objet d'apprentissage.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous nous sommes surtout intéressés, à partir de l'analyse de quatre enregistrements vidéo et des observations en direct, au statut participatif des interlocuteurs, à l'attitude et au comportement gestuel des participants et à la structure et à la durée des échanges.

Dans chaque groupe, au cours de plusieurs séances, les élèves posent *individuellement* une question, *sans tenir aucunement compte des propositions des autres*, instituant même un tour de parole obligatoire. La production réalisée ressemble plus à une succession de monologues qu'à une pratique collective d'exercice de la parole. Les élèves ne semblent pas avoir pris conscience de l'existence du groupe (limité à trois ou quatre élèves). Dans cette procédure n'existe pas de construction collective pour aider le groupe à atteindre ses objectifs, ni de gestion conjointe des discours produits. Le fait que chaque élève pose une question sur le passage suivant du texte (donc, éliminant les passages antérieurs balayés par les questions des camarades précédents) représente la seule trace d'insertion dans le groupe.

Les critères retenus concernent l'oral dans son aspect de communication

Au départ, quelques critères simples sont donnés par l'enseignante (Qui parle à qui ? Comment voit-on qu'un locuteur parle à un interlocuteur ?). Puis, d'autres critères élaborés par des élèves ont donné lieu à une autre fiche technique.

Savoir échanger en groupe, c'est :

- regarder les autres ;
- s'organiser : nommer un secrétaire et un rapporteur, respecter les tours de parole, ne pas couper la parole, rappeler la consigne de travail ;
- discuter pour savoir si celui qui vient de parler a dit quelque chose d'intéressant ;
- discuter pour savoir si celui qui vient de parler a tenu compte de ce que son camarade précédent a dit (en dire plus ou contredire) ;
- discuter pour savoir si celui qui vient de parler a proposé de faire autre chose (stratégie).

Évaluation

Un questionnement adressé aux élèves après la période d'expérimentation a permis de mesurer la prise de conscience des apprentissages qu'ils avaient effectués. *Spontanément*, ils savent *tous* dire – par écrit – qu'ils ont modifié leur rapport à la lecture et aussi, pour un tiers d'entre eux, qu'ils ont découvert l'enrichissement de travailler en groupe et qu'ils ont progressé dans leur capacité à prendre la parole. De plus, pour les trois quarts des élèves, des transformations de leur comportement de lecture sont évidentes (temps de la

tence à la distribution d'un texte associé à une première prise d'indices), disparition de la subvocalisation.

La passation de nouveaux tests en fin d'année montre une progression de *tous* les élèves dans la capacité à se créer une intention de lecture (horizon d'attente) à partir de la première prise d'information sur un document (lecture du titre, du paratexte, de l'icographie). De plus, abandonnant enfin une compréhension et une interprétation « linéaires » du texte, ils se sont tous approprié la notion d'invariant (propriétés communes des textes narratifs) : ils émettent tous quelques connaissances génériques sur le texte narratif et ne se limitent plus à la prise d'informations seulement factuelles.

Auto-analyse

Quelques points difficiles :

- La notion d'invariant, une notion difficile dans sa complexité : certains invariants restent difficiles à appréhender, par exemple la visée du texte, les mobiles et les sentiments des personnages, le registre du texte, etc.
- Des compétences communicationnelles à construire chez les élèves en difficulté : la finalité des activités réduit une partie du champ d'apprentissage de l'oral : notre ambition avait été au départ de faire reconnaître les actes de paroles sous-jacents à l'argumentation (prouver, réfuter, concéder...) et de repérer les articulations et les marqueurs de structuration de conversation (connecteurs ou autres réalisations linguistiques) mettant en évidence la construction de l'argumentation. Cette étape n'a pas été réalisée puisqu'elle suppose une construction collective du débat. Elle s'est limitée au repérage de quelques outils linguistiques qui permettent d'introduire et de construire ces actes de parole.
- La difficulté de mettre en place un oral réellement constructif dans le cadre d'une pédagogie de la découverte : la tentation est très forte chez l'enseignant de mettre les élèves sur la voie ; la grande difficulté, pour lui, est de savoir se taire, d'attendre patiemment la construction progressive de savoirs, d'oser laisser des silences pour que les élèves aient le temps de réfléchir, de se cantonner à simplement reformuler ce qui a été dit, à relancer le débat autour de remarques telles que : « Oui, très bien. D'autres remarques ? », d'accepter non seulement le piétinement, mais aussi la régression des savoirs (ce qui semblait avoir été acquis à la fin d'une séance est remis en cause la séance suivante).
L'autre difficulté consiste, tout en s'appuyant sur ce que disent les élèves et sans leur imposer un lexique spécifique de catégories abstraites (schéma narratif, genre de récit, contextualisation historique, etc.), à les amener néanmoins à « rencontrer » ces catégories et s'en servir.

Quelques points sont néanmoins encourageants : une évaluation « positive » des transformations de comportements des lecteurs ; une pédagogie qui laisse la place aux échanges oraux et qui modifie les relations de pouvoir entre enseignant et élèves. Le pouvoir se partage, ce qui est source profonde de motivation chez les élèves et chez l'enseignant.

* Professeure de lettres modernes, Collège Eurêka, Pont Sainte-Marie (France)