

## Ceci n'est pas un poème (2)

Faire preuve d'assertivité dans la relation de formation  
Interpréter collectivement les textes  
Enseigner explicitement les démarches de lecture

Dans l'article précédent qui portait le même titre, *Ceci n'est pas un poème*<sup>1</sup>, je m'interrogeais sur les raisons qui avaient pu pousser un stagiaire à « malmener la poésie » dans une classe de 1<sup>re</sup> année du secondaire (pour rappel, seules les règles de la versification avaient été abordées, sans jamais s'interroger sur le sens des textes) et je formulais cinq hypothèses pour tenter d'expliquer cette façon de procéder vraiment peu pertinente. Je les ai soumises aux étudiants de 2<sup>e</sup> année qui, à leur tour, en ont émis une sixième. La voici :

*Peut-être que le stagiaire n'a pas pris le temps de construire le sens du texte avec ses élèves parce que le maître de stage lui avait expressément dit de se concentrer sur les éléments de la seule versification ?*

C'est en effet possible. Soit que le maître de stage ait pensé que c'était effectivement l'objectif le plus pertinent pour ses élèves, soit qu'il ait omis de dire, parce que pour lui c'était évident, qu'il fallait aussi, bien sûr, travailler le sens du texte. Peu importe finalement, car ce qui nous intéresse, c'est l'attitude du stagiaire face à son maître de stage. Comment perçoit-il la relation de formation ? S'agit-il pour lui de suivre « servilement » les instructions du maître de stage, par peur d'une évaluation négative suspendue au-dessus de sa tête comme une épée de Damoclès, ou bien cette relation de formation passe-t-elle plutôt par un échange constructif à travers lequel il va pouvoir progresser, en suivant les conseils de son formateur, mais aussi en faisant valoir son point de vue et en réfléchissant sur ses pratiques ?

Sans doute faut-il redire en premier lieu que la position de stagiaire en formation n'est pas la plus confortable qui soit, car il est souvent pris entre plusieurs feux :

les consignes et/ou recommandations et/ou souhaits du maître de stage qui préconise des modes d'intervention dont il pense, pour toute une série de raisons, qu'ils sont les plus adéquats,

les méthodologies et dispositifs présentés par les enseignants de l'école normale,

son approche personnelle, influencée par de très nombreux éléments : ses croyances, ses représentations de ce que devrait être un bon enseignant, ses valeurs, ses goûts et, peut-être surtout, ses peurs, en particulier sa peur de l'évaluation : *Il faut que je plaise avant tout au maître de stage ! Mais il faut aussi que je plaise au(x) professeur(s) de l'école normale ! Aie, aie, aie, ils ne disent pas la même chose !...*

Que faire alors quand on reçoit, comme stagiaire, (ou qu'on imagine recevoir) des injonctions contradictoires<sup>2</sup> ? Impossible en effet d'éviter la folie : comment, par exemple au moment de la visite du professeur de l'école normale, mettre en place une méthodologie A, préconisée par

1 *D'une(e) prof... à l'autre*, numéro 63, janvier 2014.

2 Double injonction, ou « double bind » (double lien – double contrainte) en anglais : la **double contrainte** exprime deux contraintes qui s'opposent : l'*obligation* de chacune contenant une *interdiction* de l'autre, ce qui rend la situation *a priori* insoluble. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Double\\_contrainte](http://fr.wikipedia.org/wiki/Double_contrainte)

Un exemple : A l'occasion de son anniversaire, une mère offre à son fils deux chemises, une noire et une rouge. Le lendemain matin, tout content, le fils descend au petit déjeuner : « Regarde, Maman, j'ai mis la chemise rouge ! » Sa mère se met à pleurer : « Tu n'aimes pas la noire... »

le maître de stage, et une méthodologie B, complètement différente, préconisée par le professeur visiteur ?

On peut bien sûr tenter de mettre le maître de stage dans sa poche : *Mon prof vient aujourd'hui... je dois changer de méthode, juste pour lui faire plaisir, mais après, je reprends comme vous l'avez dit...* Et parfois, ça marche : le maître de stage accepte d'entrer dans la combine, comme il faut hélas bien l'appeler...

On peut aussi tirer son épingle du jeu : ce n'est guère plus glorieux... : *Vous, maître de stage, vous dites A, et vous, professeur visiteur, vous dites B : arrangez-vous entre vous, mettez-vous d'accord ! Comment voulez-vous que je m'y retrouve, moi ? Si ça ne marche pas, c'est de votre faute !...*

La troisième voie est certainement plus féconde : prendre ses responsabilités d'étudiant en formation et

- exprimer son malaise : *Vous me dites A, mais l'autre formateur me dit B : j'ai du mal avec ces deux injonctions contradictoires dont je pense que je peux être victime.* Autrement dit, il faut **métacommuniquer** (= communiquer sur la façon de communiquer dans le triangle formateur A / formateur B / étudiant en formation).
- **Affirmer ce qu'on croit bon, personnellement** : *Moi, je pense que, dans cette situation, c'est tel dispositif qui me semble le plus adapté et que j'ai envie d'expérimenter. Je me trompe peut-être, mais je suis un étudiant en formation. Je m'engage à analyser avec vous les bénéfices et les limites de cette façon de faire et à en changer si nécessaire.*
- **Négocier** avec les formateurs : *Etes-vous d'accord ? Jusqu'où puis-je aller ? Pouvez-vous me soutenir ?*

Cette attitude de formation, adulte et responsable, donne bien évidemment les meilleurs résultats, et ce pour chacun des intervenants : le stagiaire, qui pose des choix réfléchis qu'il analyse par la suite, mais aussi les formateurs qui apprennent ainsi l'un de l'autre et renforcent leur expertise personnelle dans le suivi et l'encadrement des stagiaires.

Cela suppose que l'étudiant-stagiaire puisse faire preuve d'**assertivité**, cette faculté à oser affirmer en toute indépendance ses droits (notamment à l'erreur) et souhaits en fonction de ses convictions et valeurs, à reconnaître explicitement aussi ses devoirs, sans crainte et sans agressivité : « **Ni lion, ni paillason** », voilà la formule !



En tant que formateurs, maîtres de stage ou professeurs d'école normale, il convient de promouvoir chez les étudiants que nous suivons, guidons et soutenons en stage une telle attitude de confiance en soi en leur donnant l'espace de liberté nécessaire et suffisant pour qu'ils « osent » affirmer leur pensée propre.

Par ailleurs, dans ce même premier article, je me posais également la question suivante: en tant que formateur, que puis-je mettre en place pour mieux préparer les étudiants-stagiaires à guider leurs propres élèves dans la construction du sens d'un texte ?

Un constat : il ne suffit pas d'être soi-même un bon lecteur pour devenir automatiquement un bon professeur de lecture : c'est une condition nécessaire, mais pas suffisante. Ceux d'entre nous qui ont enseigné à leurs enfants à effectuer un créneau en voiture savent parfaitement combien il est difficile d'expliquer une manœuvre complexe... Il en va exactement de même en lecture. Dans ces conditions, comment procéder ?

Il convient de décomposer les opérations par lesquelles on passe pour amener ses propres élèves à les mettre eux-mêmes en œuvre. Dans un deuxième temps, il faudra leur enseigner explicitement ces démarches de compréhension afin qu'ils deviennent autonomes face à de nouveaux textes.

**Etape 1 :** Amener le groupe-classe à **prendre connaissance** du texte.

Dans le cas d'un texte littéraire, en particulier une poésie, on a sans doute intérêt à le lire à voix haute soi-même, dans le but de le faire « goûter » aux élèves. En effet, seul un lecteur aguerri, qui connaît déjà le texte, est capable de le faire passer avec l'expression qui convient. Un élève qui découvre le texte, par contre, aussi bon lecteur « spontané » soit-il, ne pourra jamais que s'efforcer de le transmettre au mieux, mais en passant sans doute à côté de nombreux éléments.

L'artiste

Il voulut peindre une rivière ;  
Elle coula hors du tableau.

Il peignit une pie grièche ;  
Elle s'envola aussitôt.

Il dessina une dorade ;  
D'un bond, elle brisa le cadre.

Il peignit ensuite une étoile ;  
Elle mit le feu à la toile.

Alors, il peignit une porte  
Au milieu du tableau.

Elle s'ouvrit sur d'autres portes,  
Et il entra dans le château.

Maurice CARÊME

**Etape 2 :** **Faire reformuler** le texte par un ou plusieurs élèves, en les amenant à interagir, à préciser, à modifier ou à confirmer ce que les camarades ont commencé à dire. Cette étape constitue en quelque sorte une évaluation formative de la compréhension que les élèves ont déjà pu construire après une seule « rencontre » du texte et sert ainsi à orienter le questionnement ultérieur.

**Etape 3 :** Poser la « première » question : *Quel est le sujet (global) du texte ? De quoi parle-t-il ?*

Il s'agit ici, comme à chaque moment de ce travail de construction collective des sens du texte (littéral, inférentiel, personnel), de demander systématiquement aux élèves de **justifier leurs réponses en recourant aux éléments du texte**. *Qu'est-ce qui te pousse à dire cela ? Sur quel élément précis du texte te bases-tu ?*

Et lorsque les élèves mettent en œuvre des démarches de lecture pertinentes, on peut très utilement les répertorier au tableau, l'une après l'autre, par exemple sous le titre : « *Pour construire le(s) sens d'un texte, je peux... / je dois...* ». On pratique ainsi, selon une méthodologie constructiviste, un enseignement explicite des démarches intervenant pour lire un texte.

#### Exemple

Prof : *Quel est le sujet du texte ?*

Elève : *Le texte parle d'un peintre.*

Prof : *Oui, c'est juste. Sur quoi te bases-tu pour pouvoir le dire ?*

Elève : *Le titre : c'est « L'artiste »<sup>3</sup>. Je me base aussi sur les verbes : peindre ou dessiner. Et plusieurs mots : le tableau, le cadre, la toile : tous ces mots ont quelque chose à voir avec le travail du peintre.*

Prof : *Oui. Très bien. Savez-vous comment on appelle un ensemble de mots qui comme ici se rapportent à une idée commune ? Non ? Je vous le dis alors : c'est le champ lexical d'un mot. Pour répondre à ma question, tu as donc mis en relation certains mots du texte pour voir s'ils avaient un point commun. C'est une bonne démarche de lecture : chercher les champs lexicaux du texte pour en découvrir les thématiques. On va noter cette démarche au tableau :*

Pour construire le sens d'un texte...

- je peux rechercher les champs lexicaux contenus dans le texte et découvrir ainsi le(s) thème(s).

**Etape 4 : *Que dit l'auteur du sujet qu'il a choisi d'aborder ? Quelles informations en donne-t-il ? Quel est son sentiment à l'égard du sujet du texte ? A-t-il une opinion qu'il souhaite transmettre ?***

Si la réponse de l'élève est imprécise : *Que veux-tu dire exactement ? Peux-tu préciser ce que tu entends par...* Autrement dit, poser des questions exploratoires.

#### **Qu'est-ce que c'est, une question exploratoire ?**

Les questions exploratoires sont des questions qui visent à ce que l'élève livre au grand jour ce qui se cache dans sa « boîte noire ». En effet, les mots sont souvent des « pièges », car même s'ils renvoient au même signifié pour l'émetteur et le récepteur du message, ils n'ont pas toujours, d'une personne à l'autre, le même référent. Pour montrer cela à vos élèves, donnez-leur la consigne suivante :

*Je vais prononcer un mot. Laissez venir dans votre tête, spontanément, la première image que ce mot évoque. Vous êtes prêts ? ... PLAGES... Qu'avez-vous vu ?*

L'un évoquera une plage de sable blanc avec palmiers, un autre la plage de ses vacances en Espagne, avec touristes et parasols, un troisième la plage de son enfance à La Panne, immense et grise, et un quatrième parlera d'une plage de galets en Normandie...

Si donc vous ne posez pas de question exploratoire comme « Quelle sorte de plage ? », vous risquez bien de ne pas vous comprendre...

3 On aurait aussi pu livrer le texte aux élèves sans leur en donner le titre : ils auraient ainsi, en relevant les indices pertinents dans celui-ci, tenté de le découvrir.

Peu à peu, dans ce dialogue ouvert, se construiront les **sens littéral et inférentiel**, à mesure que les éléments du texte interviendront, puis le **sens personnel**. Quelques exemples précis pour ce texte de Maurice Carême :

Sens littéral :

- pie grièche = petit passereau (oiseau généralement de petite taille) des bois et des haies (recourir ici à une photo)
- dorade ou daurade = poisson



Sens inférentiel :

- *L'auteur parle du talent de l'artiste qui excelle tellement à représenter la réalité que son tableau est plus vrai que nature : la rivière coule hors du tableau.*
- *Non, je ne crois pas. Je pense plutôt que l'artiste n'arrive pas à représenter la nature : elle lui échappe, comme la pie grièche qui s'envole ou la dorade qui brise le cadre du tableau.*
- *Oui, je suis d'accord : d'ailleurs, le poème est divisé en 2 parties : les 4 premières strophes parlent des échecs du peintre, et après le « alors », on voit qu'il se met à représenter d'autres choses que la nature : des portes, un château...*
- *Pour moi, ce changement est positif pour lui : il entre dans le château, un lieu prestigieux : peut-être qu'il commence à être reconnu en tant que peintre parce qu'il a changé de style ?*

... où l'on voit que lire un texte, c'est l'interpréter, et que plusieurs interprétations différentes peuvent coexister<sup>4</sup>, pour autant qu'elles puissent s'appuyer sur des éléments du texte. Par ailleurs, certaines interprétations semblent rendre davantage compte de l'ensemble des éléments présents dans le poème. On n'est néanmoins pas ici dans le domaine du « absolument certain » : de nombreux textes, en particulier poétiques, conservent toujours une part d'opacité. Sans tomber dans le piège d'un relativisme excessif, le faire savoir aux élèves contribue à ce qu'ils acquièrent une image juste de ce en quoi consiste la lecture d'une poésie.

Sens personnel :

*Cela me fait penser à Magritte, qui peint souvent des portes ou des fenêtres, qui ouvrent sur autre chose, comme ici.*

**Autres démarches que le professeur de lecture se doit de suivre à toutes les étapes du travail de compréhension du texte:**

- Si la réponse de l'élève est incorrecte : retourner au texte et demander à l'élève de confronter son interprétation aux éléments du texte : les mots, la structure syntaxique, l'orthographe, la structure... pour confirmer ou infirmer les hypothèses de sens qu'il a formulées. Amener l'élève à se rendre compte que sa réponse ne convient pas.

Exemple :

Elève : *On ignore si le peintre est un homme ou une femme : on dit « il » dans le texte, puis « elle ».*

Prof : *Regarde précisément le texte : qu'est-ce que le pronom « elle » remplace dans la première strophe, puis dans la deuxième et les suivantes ?*

Elève : *Ah oui, c'est vrai : « elle », c'est la rivière, puis la pie grièche, etc.*

---

4 ... bien plus riches que la seule interprétation du professeur : c'est un des plaisirs d'enseigner la lecture que de découvrir, grâce au groupe des élèves, des interprétations plausibles auxquelles on n'avait pas songé soi-même.

- Si les élèves ne trouvent pas de réponse : **étayer leur réflexion**, les **guider souplement** en leur signalant un élément du texte qui peut relancer leur réflexion, **accompagner** celle-ci.

- Pratiquer l'**écoute active** en reformulant la réponse de l'élève pour qu'il confirme ou précise sa pensée et pour s'assurer que l'on a bien compris : *Si je comprends bien, tu dis que...*

- Amener ses élèves à **faire les liens** nécessaires entre les différents éléments du texte, les confronter au **sens global** du texte qui est en train de se construire, et confirmer ou infirmer peu à peu les hypothèses de sens qui se précisent.

**En guise de conclusion...**

### **1. Comment préparer une activité de lecture ?**

L'on voit de nombreux étudiants partir en stage avec un dossier de documents destinés aux élèves certes de grande qualité formelle, la plupart du temps, mais de fort grosse épaisseur aussi (certains secrétaires d'écoles secondaires voient leur travail de photocopie augmenter dans de fortes proportions lorsque leur école accueille des stagiaires, au point qu'ils parlent de « pédagogie de la feuille » !). C'est que tout y est prévu dans le moindre détail... Or, l'on vient de voir que le travail de lecture passe avant tout par des échanges oraux, nombreux et variés, et que c'est sur les réponses des élèves que l'enseignant doit s'appuyer pour construire le sens des textes avec eux. Impossible donc de tout mettre par écrit à l'avance...

Question de posture d'enseignant, donc : non pas tout contrôler, mais lâcher prise et accompagner dans la réflexion.

Mais cela ne veut bien sûr pas du tout dire qu'il ne faut pas préparer !

- D'abord, effectuer soi-même un travail complet et précis de compréhension du texte.

- Ensuite, prévoir le questionnement « de base » (en suivant les étapes prévues ci-dessus par exemple) qui stimulera les réflexions des élèves à intégrer alors au travail d'interprétation collective du texte.

### **2. Et l'enseignement explicite des démarches de lecture ?**

C'est sans doute cela qui devrait être au centre des préoccupations (et donc apparaître dans les notes des élèves, puisque ce sont des apprentissages transférables à d'autres situations de lecture). En effet, s'il s'agit effectivement de comprendre avec les élèves un texte donné, il importe avant tout de les doter des « techniques », « démarches », « processus », « compétences » nécessaires pour que, face à un texte inconnu, ils aient en mains les outils<sup>5</sup> pour le comprendre de façon autonome.

Or, on sait aujourd'hui qu'il ne suffit pas de s'entraîner à lire pour apprendre à lire. Il faut en outre se représenter clairement en quoi l'acte de lire consiste et avoir identifié les procédés qui permettent de construire le(s) sens d'un texte. Le professeur doit donc, chaque fois qu'il aborde un nouveau texte avec ses élèves, mettre en évidence ces procédés, en dresser le répertoire le plus complet possible et à chaque fois y faire référence.

Jean KATTUS

---

5 On pourrait aussi dire les « armes », tant la capacité à lire donne du pouvoir : « Prends la parole, c'est une arme ! », disait Bertold Brecht. Il va sans dire que pour pouvoir prendre cette parole, il faut avoir développé sa capacité à comprendre les textes.