



HAL
open science

De la naissance de l'interprétation en lecture à travers le manuel Lector & Lectrix en classe de CM1

Aude Bertet

► To cite this version:

Aude Bertet. De la naissance de l'interprétation en lecture à travers le manuel Lector & Lectrix en classe de CM1. Education. 2017. dumas-01802213

HAL Id: dumas-01802213

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01802213>

Submitted on 29 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	M2A

Domaine de recherche Maîtrise langage & langues Centre Toulouse

MEMOIRE

De la naissance
de l'interprétation en lecture
à travers le manuel Lector & Lectrix
en classe de CM1

Aude BERTET

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Michel GRANDATY	Claudine GARCIA-DEBANC
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - Michel GRANDATY (Enseignant Chercheur) - Claudine GARCIA-DEBANC (Enseignant Chercheur) - - 	
Soutenu le 14/06/17	

De la naissance de l'interprétation en lecture à travers le manuel Lector & Lectrix en classe de CM1

Aude Bertet

Professeur des écoles stagiaire

Résumé – Le manuel Lector & Lectrix offre des outils et méthodes pour l'apprentissage explicite de la compréhension au cycle 3. Ce mémoire propose de clarifier les notions de compréhension et d'interprétation à travers une étude comparative des compétences d'élèves développées par Lector & Lectrix. Nous observons que le travail sur l'interprétation, effectivement présent dans le manuel, reste secondaire. Cette étude nous amène à nous questionner sur les outils existants et à envisager de nouveaux champs de recherche.

Mots-clés : compréhension, cycle 3, enseignement explicite, évaluation, interprétation, lecture, méthodes, manuel Lector & Lectrix, outils.

REMERCIEMENTS

Je remercie mon directeur de mémoire Monsieur Grandaty ainsi que Madame Garcia-Debanc co-directrice et membre du jury.

Je remercie Christelle Izard, enseignante en classe de CM1, pour sa participation et son soutien. Je remercie aussi les élèves de sa classe.

Je remercie Corinne Laye, directrice de l'école élémentaire Cantelauze, pour son soutien tout au long de cette année.

Je remercie les 26 élèves de ma classe de CM1 pour leur participation et leur enthousiasme.

Je remercie enfin tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

SOMMAIRE

Introduction	3
I. La compréhension et l'interprétation en lecture	5
I. 1. Qu'est-ce que Lector & Lectrix ?	5
I. 1. 1. Les raisons de la création du manuel	5
I. 1. 2. Lector & Lectrix en référence aux programmes officiels	5
I. 2. Éléments de définition	7
I. 2. 1. La compréhension en lecture	7
I. 2. 1. 1. Le décodage de l'écriture : qu'est-ce que lire ?	7
I. 2. 1. 2. Définitions de la compréhension	9
I. 2. 1. 3. Définition retenue	15
I. 2. 2. L'interprétation en lecture	15
I. 2. 2. 1. Définitions de l'interprétation	15
I. 2. 2. 2. Définition retenue	19
I. 2. 2. 3. Inventaire des phénomènes interprétatifs	19
I. 3. Relations entre compréhension et interprétation en lecture	21
II. Méthode de recueil et d'analyse des données	24
II. 1. Question de recherche	24
II. 2. Le protocole mis en place	25
II. 3. Conception de l'évaluation et hypothèses	27
II. 3. 1. Le choix du texte	27
II. 3. 2. La réalisation du questionnaire	28
II. 3. 3. Les hypothèses	29
III. Analyse des données	31
III. 1. Classification des résultats et pourcentages	31
III. 2. Analyse quantitative et qualitative de réponses d'élèves	32
III. 2. 1. Les questions non répondues	32
III. 2. 2. Les questions de compréhension	33

III. 2. 2. 1. Questions 1 et 2	33
III. 2. 2. 2. Question 4	36
III. 2. 2. 3. Questions 6 et 9	38
III. 2. 3. Les questions d'interprétation	42
III. 2. 3. 1. Questions 3, 8 et 10	42
III. 2. 3. 2. Questions 5 et 7	48
III. 2. 4. La place de l'interprétation dans Lector & Lectrix	56
III. 3. Étude d'une activité complémentaire : la réalisation de dessins .	58
Conclusion	61
Bibliographie	63
Table des annexes	64

INTRODUCTION

Un texte a son propre sens et pourtant, dans une conférence en date du 16 mars 2016 à Auch, Bernard Friot explique que « Le texte n'a de sens que si le lecteur lui donne du sens ». En effet, la relation qui unie le lecteur à l'auteur est à la base de la compréhension et ainsi l'un et l'autre existent. Qu'advierait-il alors des textes sans les lecteurs en devenir qui peuplent nos écoles ... ? La lecture est un travail de compréhension et d'interprétation mais c'est aussi un plaisir qui doit être contagieux. Je cherche alors, au travers de ce mémoire, les moyens et les outils permettant le partage de la lecture dans toute sa complexité.

Les premières considérations qui m'ont amenées à choisir ce sujet ont été les suivantes : comment exercer ce métier sans observer, analyser, tester, évaluer et surtout rechercher et imaginer des outils qui seront des facilitateurs de compréhension, des développeurs de facultés pour les élèves ? En observant des élèves si demandeurs de savoirs et de reconnaissance, j'ai choisi de me servir de leurs aspirations pour les amener à une dynamique d'apprentissage. Cette dynamique d'apprentissage est passée par le choix d'un manuel : Lector & Lectrix de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Un manuel d'apprentissage à la compréhension qui propose des outils concrets à l'enseignant et qui lui permet d'en imaginer, d'en développer à son tour. Un manuel qui fournit aux élèves une « boîte à outils » de la réflexion permettant de structurer la compréhension, offrant un socle de stabilité quant à la méthode. Un manuel qui est en lui même un outil à la disposition de l'enseignant et de l'élève.

Tout en me basant sur ce manuel, j'ai décidé d'aller plus loin dans ma réflexion et de me questionner sur une autre notion : celle de l'interprétation d'un texte, celle qui amène à pénétrer dans l'univers de chacun, dans la maturation propre à chaque individu tout en la dosant. Dans ce mémoire je m'interrogerai afin de savoir si la mise en œuvre des activités proposées dans Lector & Lectrix prend ou ne prend pas en compte les phénomènes interprétatifs littéraires. Ce questionnement cherchera à mettre en lumière ce qu'est l'interprétation, son rapport avec la compréhension et sa place dans le manuel Lector & Lectrix.

À travers cette problématique, plusieurs intérêts peuvent être exposés en terme de pratique professionnelle : acquérir une conception plus claire de ce que sont la

compréhension et l'interprétation, découvrir des activités et des outils au service de la compréhension des élèves et se questionner sur les outils au service de l'interprétation. Les deux principales notions de compréhension et d'interprétation seront toujours exposées dans l'optique de l'enseignement.

Pour ce faire, nous aborderons dans un premier temps les notions théoriques de la compréhension, de l'interprétation et celles qui les lient entre elles, puis dans un deuxième temps nous exposerons le protocole d'évaluation mis en place pour deux classes de CM1. Nous analyserons enfin les résultats obtenus à travers un dépouillement quantitatif et qualitatif des réponses d'élèves pour finalement déterminer le rôle joué par le manuel Lector & Lectrix dans ce processus.

I. La compréhension et l'interprétation en lecture

I. 1. Qu'est-ce que Lector & Lectrix ?

I. 1. 1. Les raisons de la création du manuel

Lector & Lectrix est un manuel réalisé par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe. Son objectif premier est celui d'« apprendre à comprendre les textes narratifs » aux élèves de CM1, CM2 et 6ème. Il existe aussi une version pour les CE1 et CE2 intitulée « Lectorino & Lectorinette ». Avant tout, il paraît intéressant de se questionner sur les raisons de création de ce manuel : Quelles sont les difficultés rencontrées tant au niveau des élèves qu'au niveau des enseignants sur la discipline particulière qu'est la lecture et la compréhension qui y est rattachée ? Tout d'abord, plusieurs constats sont faits : les évaluations nationales et internationales telles que PIRLS (en 2001), le CEDRE (en 2003) ou encore PISA (en 2006) révèlent toutes un déficit au niveau des capacités en lecture des élèves français. Les auteurs de Lector & Lectrix présentent eux-mêmes ces résultats comme déclencheurs de leur motivation à réaliser ce manuel : l'évaluation PIRLS démontre que « 36% des élèves français âgés de dix ans sont classés dans le groupe des plus faibles lecteurs, contre 25% en Europe. ».

PISA (le Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) expose que, en compréhension de l'écrit en 2006, « les élèves des bas niveaux, représentent 21,8 % des élèves français alors qu'ils étaient 15,2% en 2000 et 17,5% en 2003. ». Ainsi, les écarts se creusent et le niveau des élèves les plus en difficulté diminue encore.

Enfin, les études du CEDRE (Le cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) ont montré que 29 % des élèves avait des compétences satisfaisantes quant aux attendus des programmes en 2003 comme en 2009, soit une grande stabilité pour ces élèves-là.

I. 1. 2. Lector & Lectrix en référence aux programmes officiels

C'est dans la partie « Principes didactiques et pédagogiques » de Lector & Lectrix que les auteurs donnent explicitement l'objectif qu'ils visent avec un tel manuel :

« comment conduire un enseignement profitable à tous les élèves mais particulièrement bénéfique aux plus faibles d'entre eux ? » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 24). Le fonctionnement de Lector & Lectrix se présente ainsi : l'ensemble des élèves suit l'avancée de ceux présentant le plus de difficultés et la différenciation s'adresse aux élèves ayant plus de facilités. Ainsi, les compétences de base travaillées sont celles requises par le Socle Commun. C'est un manuel qui a été créé en se basant sur les programmes de 2002 mais qui respectait les programmes alors en vigueur : ceux de 2008. Nous allons voir comment ce manuel s'adapte parfaitement aux nouveaux programmes de 2016.

C'est à partir de 2002 que les programmes ont revendiqué que « le contrôle des réponses faites à un questionnaire [comme seule intervention didactique] ne saurait en aucun cas suffire. ». Malgré les nouveautés et changements évoqués dans ces programmes, la création d'outils didactiques n'a pas suivie. En ce sens, Lector & Lectrix vient jouer ce rôle pratique en proposant des activités prêtes à être mises en œuvre. À partir des programmes de 2002 toujours, il a été décidé de ne pas accroître la charge cognitive des élèves, ainsi, on retrouve un travail en trois temps : le traitement des marques linguistiques, l'élaboration de la représentation mentale et la mobilisation des connaissances préalables. Même si en lisant nous utilisons ces trois types de décodage, il faut les distinguer et les séparer pour un apprentissage d'autant plus efficace. Dès lors, les programmes préconisaient de découvrir ces démarches « de manière organisée », ainsi, les concepteurs du manuel évoquent un ordre « rigoureusement élaboré et testé ». Il est primordial de suivre pas à pas le déroulement proposé par le manuel. À partir des programmes de 2008, l'accent a été mis sur la liberté pédagogique nécessaire laissée aux enseignants. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont alors proposé des moyens théoriques et pratiques aux enseignants afin qu'ils développent leur « capacité à inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à [leurs] élèves de réussir dans les meilleures conditions. ». Un autre point considérable fait aussi son apparition : l'objectif explicite d'apprendre à comprendre : « L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. ».

Enfin, intéressons-nous aux instructions officielles de 2016 : il est dit qu'en « lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes. ». Ainsi, il est

indiqué que suivre cette même voie d'une compréhension explicite est la plus adéquate. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que dans les programmes 2016, du cycle 2 et du cycle 3 réunis, apparaissent 44 occurrences du mot « explicite » (mot associé aux expressions suivantes : « apprentissage explicite », « fait explicite », « explicitement », « règles explicites », « enseignement explicite », « évaluations explicites », « justifications explicites », « domaine explicite », « exercice explicite »). En revanche, dans les programmes de 2008, du cycle 2 et du cycle 3 réunis apparaissent seulement 2 occurrences du terme « explicite ». Par cette simple comparaison, il est facile de déterminer que les nouveaux programmes de 2016 mettent l'accent sur l'apprentissage et l'enseignement explicite. De cette façon, le manuel Lector & Lectrix est au cœur de ces programmes comme nous pouvons le voir à l'aide de quelques citations : « Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre. Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. ». Les grandes compétences que l'on retrouve dans les programmes de 2016 sont les suivantes : « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter » et « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ». L'interprétation paraît être un point clé dans les nouveaux programmes qui concernent la lecture « Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur. ». En cela, il est nécessaire d'apprendre à comprendre aux élèves mais ne serait-il pas tout aussi nécessaire de leur « apprendre à interpréter » ? (Tauveron, 1999 : 22).

I. 2. Éléments de définition

I. 2. 1. La compréhension en lecture

I. 2. 1. 1. Le décodage de l'écriture : qu'est-ce que lire ?

Dans la langue courante, il est dit qu'on apprend à lire et cet apprentissage se fait (selon les programmes) en Cours Préparatoire. Longtemps, il a été considéré que sachant lire, un élève comprenait automatiquement le texte. Cependant, les chercheurs et didacticiens sont aujourd'hui d'accord pour affirmer que décoder et comprendre sont deux activités qui nécessitent deux types d'apprentissage particuliers. Le décodage est la mise en lien de signes écrits (les graphèmes) avec des signes « oraux » (les phonèmes). Ce phénomène d'identification permet de prononcer des lettres, des mots puis des phrases. « La toute première activité du “ lire ”, c'est donc le décodage de la langue littéraire et non de la langue commune de tous les jours. C'est la prise en compte des pièges de la graphie, de l'orthographe, des accords. C'est la reconnaissance des segmentations, des espaces blancs qui distribuent sur la page l'objet littéraire selon des contours bien précis. » (Thérien, 1992 : 97). Ces contours dont parle Thérien sont appréhendés de deux façons différentes selon le Modèle à double voie de lecture présenté en *Figure 1* (Coltheart, 1978 cité dans Cervetti Peraldi, *Étude des performances d'identification des mots écrits chez l'enfant normolecteur de CM2*, 2013 : 3-4). Il existe, selon ce modèle, une voie d'accès direct au sens (aussi appelée voie d'adressage) et une voie d'accès indirect (aussi appelée voie d'assemblage). Lorsque l'identification d'un mot se fait par la voie d'adressage, le mot est relié à une représentation visuelle ou orthographique en mémoire, il s'agit donc d'un traitement de mots connus. Cette première procédure est moins coûteuse en ressources que la seconde et laisse plus de place à la compréhension du mot. La voie d'assemblage demande de convertir le système de graphèmes en phonèmes, elle est plus lente et plus coûteuse.

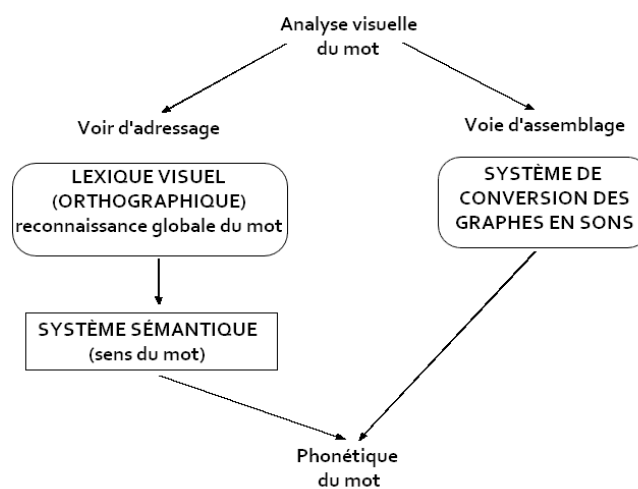


Figure 1 : Modèle à double voie de lecture

L'identification facilite la compréhension, cependant, elle n'est pas suffisante pour l'admettre totalement comme pour le cas de la lecture par voie d'assemblage. En effet, « On peut savoir lire un mot sans en connaître la signification (connaissez-vous le sens des mots ciper et phonotactique ? Cela vous empêche-t-il de les lire?) tout comme on peut très bien connaître la signification d'un mot à l'oral sans pour autant le reconnaître automatiquement, si on ne l'a jamais vu écrit, ce qui est la situation la plus fréquente dans laquelle se retrouvent les apprentis-lecteurs » (Morais, Pierre & Kolinski, 2003, cités dans le dossier de veille de l'IFÉ – n°101 – Mai 2015 – *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* : 4). Ainsi, on apprend à décoder dans un premier temps et on pense que la compréhension se fait automatiquement dans un second temps. Il faut pourtant apprendre à comprendre, il est nécessaire d'explicitier avec les élèves les stratégies qu'ils peuvent utiliser afin de les rendre de plus en plus autonomes dans leurs lectures (scolaires jusqu'à leurs lectures personnelles).

Pour conclure, considérons la citation suivante extraite de l'ouvrage *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant* de Nathalie Blanc : « Ainsi, pour devenir un lecteur accompli, un enfant doit être capable de décoder chacun des mots présents sur une page mais aussi et surtout d'extraire le sens du texte. » (Blanc, 2003 : 11).

I. 2. 1. 2. Définition de la compréhension

La plupart des définitions de la compréhension se rejoignent sur un point : la compréhension est hiérarchisée en deux étapes distinctes qui ne peuvent pas exister l'une sans l'autre. La compréhension c'est tout d'abord : Le décodage d'un texte et ensuite l'accès à l'information sémantique. Michel Fayol l'explique en ces termes : « Le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. » (Fayol, 2003 cité dans le dossier de veille de l'IFÉ – n°101 – Mai 2015 – *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* : 5). Tant à l'écrit qu'à l'oral, la compréhension suit ce même mécanisme. Kintsch et son modèle construction-intégration datant de 1988 affirme que « les processus de construction du sens ne dépendent plus de stratégies mais de mécanismes automatiques divisés en deux phases :

- la compréhension fondée sur des mécanismes mnésiques d'activation, automatiques et implicites.

– la compréhension par l'interprétation. »

(Kintsch, 1988 cité dans le dossier de veille de l'IFÉ – n°101 – Mai 2015 – *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* : 6).

Ainsi, les auteurs de *Lector & Lectrix* paraissent en accord avec cette vision de la compréhension, ils la présentent comme un tout qui fait appel à de nombreuses compétences. Dans un premier temps, « des compétences de décodage, des compétences linguistiques et des compétences textuelles ». Dans un second temps, « des compétences référentielles » (qui font références à nos propres connaissances, on appelle aussi cela des inférences), et des compétences stratégiques (par exemple le contrôle de la lecture qui est une activité très représentée dans *Lector & Lectrix*). Dans notre recherche, ce qui nous intéresse tout particulièrement c'est bien cette seconde phase de la compréhension : comment accède-t-on au sens ?

D'après Catherine Tauveron, il existe deux types de textes qui engendrent des compréhensions différentes : les textes collaborationnistes et les textes résistants. Intéressons-nous tout d'abord aux textes collaborationnistes. Madame Tauveron les définit comme des textes qui ne posent aucun problème de compréhension, tout y est dit, tout est explicite, le lecteur n'a aucun effort à mettre en œuvre pour accéder au sens recherché par l'auteur. Selon Catherine Tauveron, ces textes n'apportent aucune plus-value lorsqu'il s'agit de s'exercer, d'apprendre à comprendre. D'un autre côté, il existe les textes résistants qui s'opposent directement aux textes collaborationnistes. Madame Tauveron les définit de la façon suivante : ce sont des textes « qui posent des problèmes de compréhension », « ceux qui empêchent délibérément la compréhension immédiate » et c'est grâce à ceux-ci que l'on peut apprendre à comprendre. Il existe un sous-classement de ces textes résistants avec les textes réticents qui invitent le lecteur à faire des inférences, c'est à dire : déduire le sens qui n'est pas explicitement donné dans le texte. Cependant, ces inférences doivent être cohérentes et plausibles. Enfin, viennent les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation. Il est indispensable de s'intéresser à ces inférences et de se poser un certain nombre de questions : que sont les inférences ? Font-elles partie de la compréhension ou de l'interprétation ?

Afin de répondre à la première question, il est possible de reprendre la définition donnée par Lefebvre, Bruneau & Desmarais : « L'inférence est définie comme toute information qui est prise en compte au cours de l'activité de compréhension d'un

message, mais qui n'est pas explicitement formulée dans le discours oral ou écrit » (Lefebvre, Bruneau & Desmarais cités dans le dossier de veille de l'IFÉ – n°101 – Mai 2015 – *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* : 6). En d'autres termes, les élèves doivent extraire des indices dans le texte lu qui permettent de déduire le sens sans que celui-ci soit explicitement écrit (on crée des liens entre les indices grâce à un système de règles qui doit rester logique).

Afin de répondre à la seconde question, il est important de signaler que le terme *inférence* se retrouve dans le Bulletin Officiel. Selon les programmes de 2016, l'inférence appartient à la catégorie interprétation : « interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). ». Cependant, dans cette brève définition de l'inférence, les programmes de 2016 semblent réunir sous ce terme d'interprétation à la fois les inférences et la « mise en relation d'indices explicites ». Il est alors intéressant de se demander si la présence d'indices explicites ne relève pas de la compétence de compréhension plutôt que celle de l'interprétation. Une confusion entre ces deux termes est souvent commise chez les instituteurs - professeurs des écoles, confusion qui peut être due à un manque de clarté autour du sens de ces termes. Par voie de conséquence, durant la formation de professeur des écoles, la différence entre compréhension et interprétation est exposée de manière claire. La compréhension est définie de cette manière : comprendre un texte c'est lorsqu'il y a consensus, lorsque tout un chacun comprend la même chose.

Si l'on considère en termes simplifiés que la compréhension revient à comprendre une seule et même chose pour tous les lecteurs, il est tout de même primordial de considérer qu'il existe différents types de compréhension. Les deux premiers types de compréhension sont donnés par Jocelyne Giasson dans son ouvrage de 1990 *La lecture : De la théorie à la pratique*. Les définitions qui suivent seront toujours données en lien avec les élèves en tant que lecteurs.

- **La compréhension littérale** (il est aussi possible de la nommer ainsi : l'extraction de bas niveau).

Il s'agit du premier niveau de compréhension, la réponse à une question posée est explicite, elle est dans le texte. Il n'y a pas lieu de se tromper car tout est écrit mot pour mot dans le texte lu. C'est une compréhension qui est évaluée dès la maternelle. Un exemple d'exercice peut être celui de résumer l'intrigue du texte lu.

- La compréhension inférentielle.

Il s'agit de la mise en lien d'informations pour comprendre et répondre à une question. Erick Falardeau considère lui aussi l'inférence en tant que compétence de compréhension : « Pour en arriver à ce contenu virtuel caché, le lecteur infère [...] Le lecteur comble alors les informations manquantes, tues, mais que les mots et la phrase « impliquent ». Le travail d'inférence qu'exige la compréhension de l'implicite est donc inscrit d'une certaine manière dans le texte. Une définition de la compréhension ne peut incidemment écarter les informations implicites en se limitant à une lecture linéaire faite au mot à mot. » (Falardeau, 2003 : 681-682).

Ainsi, il existe trois types de compréhension inférentielle :

a) L'inférence logique revient à mettre en lien tous les petits mots qui organisent la compréhension du texte (dont les temps aussi). On parle de cohérence linguistique du texte. En voici des exemples : mettre en lien un nom propre et son substitut pronominal, faire le lien entre des connecteurs logiques (temps, lieu ...).

b) L'inférence culturelle (ou encyclopédique) ce que Giasson appelle aussi la « compréhension critique ». Elle correspond à tout ce que le lecteur connaît (ses propres connaissances) et qu'il met en lien avec le texte afin de le comprendre. Dans son ouvrage *Lector in fabula*, Umberto Eco évoque d'ailleurs la possibilité que le lecteur n'ait pas la connaissance encyclopédique suffisante pour accéder au sens émit par l'auteur. En effet, il donne l'exemple suivant : « « Le bras du Lac de Côme qui s'étend vers le sud ... » : et si je tombe sur un lecteur qui n'a jamais entendu parler de Côme ? Je dois faire en sorte de le récupérer plus loin [...] je ferai des allusions au ciel de Lombardie, au rapport entre Côme, Milan et Bergame, à la situation de la péninsule italienne. Bref, le lecteur qui présente une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant. » (Eco, 1989 : 67).

c) L'inférence inter-textuelle : il s'agit enfin de mettre en lien un élément du texte avec un film déjà vu ou un livre déjà lu.

- La compréhension fine.

Il s'agit de comprendre l'implicite du texte : les « non-dits » du texte. Umberto Eco définissait le texte (et par la même la compréhension) de cette manière : « Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un

texte est un mécanisme paresseux (ou économique) [...]. Ensuite parce qu'il veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » (Eco, 1989 : 63-64).

Si cette définition était suivie à la lettre il serait facile de penser que le lecteur peut s'approprier le texte et en comprendre ce dont il a envie. Pourtant, Umberto Eco prend le soin de bien préciser : « même si en général il [le texte] désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. ». Ainsi, le lecteur doit impérativement respecter les « droits du texte » car sinon, le passage de la compréhension à l'interprétation s'étend et l'on se retrouve à mettre en œuvre de l'invention : nous franchissons alors la limite pour laquelle nous n'avons pas le droit de faire dire au texte ce qu'il ne dit pas.

Afin de lier ces trois types de compréhension pour finalement exprimer la compréhension comme un tout qu'elle est, il est important de considérer la définition claire et précise donnée par Nathalie Blanc dans son ouvrage *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant* : « En résumé, l'activité de « comprendre » se traduit par la formation d'un réseau représentationnel qui comporte des informations issues de différentes parties d'une histoire, les connaissances antérieures pertinentes à leur compréhension, et les relations établies entre ces différentes sources d'informations. » (Blanc, 2003 : 9).

Umberto Eco compare la compréhension sous sa forme orale (le dialogue) et sous sa forme écrite pour démontrer à quel point elles diffèrent et à quel point la compréhension de l'écrit est sujette à des transformations considérables : « Dans la communication orale, des formes innombrables de renforcement extra-linguistique, de multiples procédés de redondance et de feed-back interviennent et se soutiennent réciproquement. ». Il ajoute que « il n'y a jamais de communication linguistique au sens strict du terme. » Au niveau de l'écrit, c'est « la coopération du lecteur qui conditionne l'actualisation ». (Eco, 1989 : 65). En d'autres termes, Eco postule que : « un texte est une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire. (...) Un texte est incomplet. » (Eco, 1989 : 61). Le texte ne se suffit pas à lui-même. L'auteur l'a créé en se projetant un Lecteur Modèle et en guidant la lecture de ce dernier, au niveau de la grammaire, au niveau du vocabulaire utilisé... Seulement peut-on dire que comprendre un texte revient à actualiser, à compléter l'information qu'a voulu faire

passer l'auteur sans que le lecteur l'ait transformée d'aucune façon ? Soit : est-il réellement possible de comprendre un texte du début à la fin sans en ajouter ni retirer aucun détails ?

Toujours dans cette optique de définir le terme de compréhension et afin de répondre à cette problématique, il est possible de mêler la vision d'Umberto Eco (1989 : 61-65) avec celle de Gilles Thérien (1992) car la réponse trouve un consensus dans les recherches de l'un et de l'autre. Thérien évoque la compréhension de la façon suivante : « Comprendre une œuvre littéraire [...] c'est, au sens étymologique du terme, « prendre-avec-soi » les divers fils qui se nouent et se dénouent au cours d'une œuvre, les suivre pour arriver à créer un objet mental qui soit le résultat de notre lecture de tel ou tel livre. » Il est intéressant de constater que dès les années 1990, à travers le terme « comprendre » on entendait déjà : créer une représentation mentale, ce que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux défendent encore à l'heure actuelle. La définition de Thérien se poursuit ainsi : « Dans cet effort de compréhension, il faut tout de suite accepter que l'exhaustivité est impossible et qu'il est également impossible de poser une équivalence absolue entre l'objet construit par le lecteur et le livre qui lui a servi de point de départ et d'accompagnement dans son expérience. Comprendre, c'est construire. » (Thérien, 1992 : 99-100).

Une formule de Gadamer permet de relier la vision de Thérien à celle d'Eco : « Le sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement, mais toujours. C'est pourquoi la compréhension est une attitude non pas uniquement reproductive, mais aussi et toujours productive ». En effet, voici les considérations d'Eco : « la compétence du destinataire n'est pas nécessairement celle de l'émetteur », ainsi cela engendre des variations inévitables de compréhension entre ce qui est projeté par l'auteur et ce qui est perçu par le Lecteur Modèle. De ce fait, même si l'auteur se crée un Lecteur Modèle au plus proche de la réalité, du plus grand nombre de ses lecteurs potentiels, et même si chacun d'entre eux parvient à accéder au noyau du sens émis [à l'information principale ou aux informations principales], la compréhension différera sans nul doute à un niveau (le plus minimal soit-il). Comprendre c'est arriver à un consensus tout en prenant en compte le fait que chacun influe sur sa propre compréhension et qu'il y a des détails qui ne seront pas compris de la même façon. En ce sens (et en ces sens), comprendre est un processus complexe. Finalement, l'auteur

prévoit un Lecteur Modèle dans une certaine mesure (qui par définition n'existe pas réellement) mais il ne peut pas nécessairement tout prévoir.

I. 2. 1. 3. Définition retenue

Définir la compréhension reste d'une grande complexité, nous retiendrons une définition qui paraît adaptée à ce mémoire. Les lecteurs (qu'ils soient Lecteur Modèle ou lecteur empirique) se doivent de comprendre la même chose, d'atteindre l'information principale (le noyau) car si cette base de compréhension diffère c'est la lecture globale qui ne correspondra d'aucune manière à l'idée de départ émise par l'auteur. Sans cette compréhension de base, tant à l'écrit qu'à l'oral, les êtres ne pourraient pas se comprendre. Ainsi l'objectif de la compréhension est généralement d'arriver à un consensus avec le moins de subjectivité possible. Cette compréhension est littérale, explicite, elle découle directement du code associé à notre langue. Il existe d'autres types de compréhension notamment implicites pour lesquels il est toujours nécessaire de rester objectif afin de ne pas basculer dans l'interprétation.

I. 2. 2. L'interprétation en lecture

I. 2. 2. 1. Définition de l'interprétation

Afin de définir le terme d'interprétation, il semble intéressant d'évoquer quelques significations générales de ce mot. Au niveau littéraire, voici la définition que l'on trouve : « Attribuer à quelque chose un sens mystique ou allégorique ». On trouve ensuite la définition suivante : « Donner à des propos, à un événement, à un acte telle signification, les comprendre en fonction de sa vision personnelle. ». Mais aussi : exécuter une œuvre musicale, vocale. Enfin, « jouer un rôle, un personnage au cinéma, au théâtre, le danser dans une œuvre chorégraphique. ». Il paraît évident que, lorsque nous utilisons le mot interpréter, celui-ci évoque plusieurs situations qui ne sont pas nécessairement reliées à l'interprétation littéraire. Afin de mieux cerner ces définitions, prenons en compte les considérations de Jean Grondin : « Interpréter un texte, jouer une partition, faire office de traducteur, appliquer une loi, vivre au sein d'une vision du

monde, fût-ce pour la partager ou la déconstruire, pourquoi est-ce que tout cela peut être exprimé à l'aide d'un seul et même vocable, celui d'interprétation ? Ce qui semble présupposé dans chacune de ces formes d'interprétation, c'est que le sens exige une médiation ou une transmission (...). L'idée d'interprétation vient toujours exprimer une " prestation intermédiaire " (*inter-pretatio*), qui présuppose que le sens ne peut être compris ou actualisé sans elle : on ne comprend pas le texte, l'œuvre d'art, la langue étrangère, la loi ou le monde sans sa mise en sens. » (Grondin, 1988 : 129). En effet, dès lors que le premier stade « de base » de la compréhension est dépassé, dès lors que l'information n'est plus strictement explicite, l'interprétation vient jouer un rôle. Pas n'importe quelle interprétation mais bien notre interprétation, notre « mise en sens ».

Dès lors, il serait possible de proposer que la compréhension et l'interprétation sont simultanées, cependant, avant de le faire, il est nécessaire d'étudier d'autres propositions de chercheurs. La définition que donne Thérien de l'interprétation est reliée avec l'interprétation musicale, elle est très conséquente mais reste claire, c'est la raison pour laquelle elle vient se rajouter au mémoire : « En fait, l'interprétation du texte littéraire ressemble beaucoup à l'interprétation musicale. Quand un pianiste joue, par exemple, une pièce une première fois, partition devant lui, on ne pense pas nécessairement qu'il s'agisse d'une interprétation. On s'entendra pour parler d'une lecture et de la mise en place des différents éléments de compréhension. ». On sait maintenant que la compréhension est elle-même en partie modifiée par le Lecteur, il est important de le rappeler ici. Voici la suite de la définition : « Quand le même pianiste se produit en concert et joue la même pièce, il s'agit alors à coup sûr d'une interprétation. Quelle est la différence entre ces deux moments ? Dans la première phase, qui équivaut à notre " lire " et " comprendre ", le pianiste s'approprie la pièce musicale. Il en découvre les traits principaux, il la reconstruit mentalement selon les éléments de compréhension qu'il a mis en place. Quand il interprète, cette pièce est assimilée [...]. Il peut lui donner un sens, du sens, son sens. La pièce fait maintenant partie de sa vie, de ses émotions, de sa pratique gestuelle. Il a acquis un droit de l'utiliser selon le sens qu'il veut lui insuffler. ». Encore une fois Grondin et Thérien se rejoignent en affirmant que l'interprétation est personnelle. Thérien poursuit ainsi : « L'interprétation [...] permet au lecteur un retour actif sur son acte de lecture, une fois qu'il sait de quoi il est question. (...) Il ne s'agit pas de trouver un sens à l'objet littéraire, mais bien d'y intégrer un sens pour soi. Le lecteur a

le pouvoir de prendre ses lectures et de les assimiler de façon plus large dans sa culture personnelle, dans la perception qu'il a de la culture de son époque. (...) Interpréter c'est établir des relations. » (Thérien, 1992 : 102-103). En d'autres termes, l'interprétation se fait par un individu, un lecteur dont la propriété essentielle est d'être unique et qui de ce fait interprétera toujours de manière différente en fonction de tout ce qui le constitue. De cette façon, il est possible d'avancer que « Le mouvement de l'interprétation textuelle va donc d'une extraction contrainte des informations délivrées à une interprétation personnelle et sensible » (Bianco, 2014 cité dans le dossier de veille de l'IFÉ – n°101 – Mai 2015 – *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* : 5). Si le terme de « sens » peut être appliqué à la compréhension, Falardeau propose un autre terme relié à l'interprétation : « l'interprétation poursuivra plutôt une “ signification ”, qui renvoie étymologiquement à l'action d' “ indiquer ”, de choisir parmi tous les possibles signifiants. ». Le lecteur « cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. » (Falardeau, 2003 : 684).

Pourtant, même si le schéma est personnel, la personne qui lit essaie le plus souvent de bien faire son « métier » de lecteur et de tendre vers ce Lecteur Modèle décrit par Eco en tentant « de récupérer, avec la plus grande approximation possible, les codes de l'émetteur. » car « La notion d'interprétation entraîne toujours une dialectique entre la stratégie de l'auteur et la réponse du Lecteur Modèle. » (Eco, 1989 : 73-74). À la manière d'un jeu de piste où l'auteur aiguille son Lecteur Modèle pour l'amener à comprendre ou à interpréter telle ou telle information. Si de son côté le lecteur empirique cherche à devenir lui-même Lecteur Modèle, il pourra se rapprocher du sens visé par l'auteur, ce sont les deux raisons pour lesquelles Eco présente ce dialogue perpétuel entre auteur et lecteur. « Cependant, les possibilités de surinterprétations se trouvent augmentées dans les cas où le lecteur, avant la lecture, a une intention (...) ». Cette intention va en quelques sortes dénaturer le texte qui est lu et le lecteur cherchera à trouver satisfaction par tous les moyens (et cela peut même être inconscient) « (par exemple, de trouver des messages subliminaux dans une pièce musicale jouée à l'envers). » (Lucie Guillemette et Josiane Cossette, *La coopération textuelle*, 2006). Donc, il est possible de dire que même si le lecteur veut « bien faire », ou « bien lire », il est contraint par son intention de départ. L'intention première du lecteur dont il est question ici n'est pas non plus la seule à jouer un rôle dans la compréhension comme

dans l'interprétation : Franciss Grossmann avance ainsi que l'interprétation « résulte aussi d'un conditionnement social plus général, intimement lié à l'histoire personnelle des sujets ». En d'autres termes, il est primordial de considérer « l'état » du Lecteur car l'interprétation différera en fonction de ses caractéristiques : la langue dans laquelle il lit ce texte est-elle sa langue maternelle ? (son origine). Dans quel lieu se trouve-t-il lorsqu'il lit ce texte ? Que vient-il de lui arriver avant de lire le texte ? Que prévoit-il de faire après ? (son état d'esprit).

Ainsi, cette action d'interpréter laisse aussi entrevoir le mécanisme par lequel chaque lecteur est passé. Elle amène finalement à la discussion, à ce que l'on appelle le débat interprétatif. Débat qui devrait avoir une plus grande place à l'école comme le propose Catherine Tauveron : « Il ne peut donc y avoir, comme on le suppose un peu trop vite dans les pratiques scolaires, *un* résumé du texte et tout résumé est la trace tangible d'une interprétation, à interroger comme tel. » (Tauveron, 1999 : 20). En effet, « C'est l'accumulation des consensus qui montrera non pas que l'interprétation est juste mais que l'hypothèse est valable ». (Thérien, 1992 : 102-103). Il peut aussi exister des interprétations erronées, ce que Grondin explique en ces termes : « Mais il demeure que l'on ne peut pas interpréter une œuvre n'importe comment ou selon son bon plaisir. Sinon, ce n'est plus une œuvre que l'on interprète, mais soi-même que l'on offre en spectacle. ». Or, « un texte n'est pas autre chose que la stratégie qui constitue l'univers de ses interprétations – sinon légitimes – du moins légitimables. » (Eco, 1989 : 232). En effet, lorsque l'auteur « génère un texte », il met en œuvre une stratégie à l'intérieur de laquelle il prévoit les mouvements du Lecteur (Eco, 1989 : 73-74). Situation qui peut s'apparenter à un jeu d'échecs. En effet, dans ce type de jeux, on interprète l'action de l'autre tout en restant dans le rôle de chacune des pièces du jeu. Il en va de même dans le phénomène interprétatif : l'auteur anticipe la réaction du lecteur et le lecteur interprète les informations transmises par l'auteur sans dépasser un certain cadre (celui des règles du jeu d'échecs dans notre exemple). De cette façon, l'interprétation se doit d'être « cohérente » avec le texte auquel elle est reliée : « pour être cohérente, une interprétation doit trouver un écho avec le maximum d'isotopies du texte, de signes littéraires. », elle débouche « sur une nouvelle signification, évidemment tributaire du texte. » (Falardeau, 2003 : 685). L'interprétation s'éloigne du texte dans le sens où elle n'est pas identique à tous les interprètes mais elle y reste liée dans le sens où elle suit sa

logique intrinsèque. C'est ainsi que « le lecteur interprète doit lui-même valider ses pistes interprétatives en se rapportant continuellement au texte. » (Falardeau, 2003 : 692).

I. 2. 2. 2. Définition retenue

Le mécanisme par lequel le Lecteur prend l'information, l'intègre à sa personne, la modèle puis la fait émerger transformée, remodelée à sa façon paraît être une définition convenable.

L'interprétation selon Thérien sera retenue, elle peut être définie ainsi : elle est unique pour chacun et plurielle pour tous, elle est liée au lecteur et ainsi subjective.

Par voie de conséquence, il apparaît que l'interprétation laisse une certaine liberté au lecteur. Cependant, interpréter ce n'est pas aller aussi loin qu'imaginer, un cadre vient limiter l'interprétation. Ce cadre se doit d'être respecté car il permet au lecteur de suivre une certaine logique du texte lu pour que l'hypothèse émise soit « valable » et non totalement erronée.

I. 2. 2. 3. Inventaire des phénomènes interprétatifs littéraires

La question qui se pose maintenant, est celle de savoir quels sont les mécanismes mis en jeu dans l'interprétation. Falardeau expose ces mécanismes dans son article paru en 2003 dans la Revue des sciences de l'éducation : *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*. Umberto Eco évoque aussi l'interprétation sous trois formes principales (Lucie Guillemette et Josiane Cossette, *La coopération textuelle*, 2006). Selon lui, il existe plusieurs intentions qui amènent à plusieurs interprétations :

- **L'intention de l'auteur** (le message que celui-ci veut faire passer, la compréhension qu'il tente de déclencher). Par exemple, les textes ouverts laissent délibérément le choix au lecteur d'aller dans un sens ou dans un autre. Lorsque Catherine Tauveron parle de « textes proliférants », c'est bien de cela dont il s'agit : des textes qui se terminent en laissant au lecteur libre court à son imagination et qui n'imposent pas obligatoirement une compréhension unanime. Un exemple tout à fait approprié pourrait être un des

textes issus de Lector & Lectrix : le dernier chapitre de *L'homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat. Dans ce dernier extrait, le lecteur comprend qu'il n'aura pas de réponse explicite au questionnement principal : comment le héros a-t-il perdu son oreille ? Il devra donc l'interpréter.

- **L'intention du texte** (ce que le texte laisse entendre par lui-même sans que l'auteur ait intentionnellement dirigé la compréhension ou l'interprétation dans ce sens). Le texte est porteur de sens en lui-même, il est un objet à part entière, propre à lui-même et dont l'auteur ne maîtrise pas toujours tout : « Que se passe-t-il quand le lecteur, en identifiant des structures profondes, met en lumière quelque chose que l'auteur *ne pouvait pas* vouloir dire et que pourtant le texte semble exhiber avec une absolue clarté ? » (Eco, 1989 : 230). En d'autres termes, il est possible d'interpréter un passage d'une certaine façon alors que l'auteur ne prévoyait aucunement une telle possibilité.

- **L'intention du lecteur** jouera aussi un rôle non négligeable. Ce dernier peut comprendre tout autre chose que ce que l'auteur voulait amener comme notion ou émotion : Falardeau traduit deux processus mis en œuvre de manière consciente ou inconsciente. Le premier processus vient de la nature même de l'interprète : ce que le lecteur est pour lui-même, dans sa nature, il l'utilise inévitablement dans son interprétation. L'unicité de chacun permet ainsi de se rendre compte que l'interprétation différera quasiment tout le temps d'un individu à l'autre. Chacun met un peu de soi dans sa lecture interprétative. Le second processus intervient lorsque le lecteur se voit dans l'incapacité d'« interpréter à la fois toutes les composantes ». En effet, « l'interprète se concentre donc sur des éléments auxquels il s'intéresse tout particulièrement pour en extraire une signification. » (Falardeau, 2003 : 685). L'interprète fait ses choix consciemment (il choisit d'interpréter plutôt telle ou telle partie du texte) et inconsciemment (sa façon d'interpréter découle directement de ce qu'il est lui, de son vécu, son caractère, ses émotions etc...). Catherine Tauveron évoque deux interprétations dont la seconde est directement en lien avec la vision de Falardeau : « au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? Quelle morale, enseignement, portée symbolique... puis-je en dégager ? » (Tauveron, 1999 : 17). Ainsi, lorsque cela est conscient, le lecteur interprète pour lui en faisant ses propres choix.

Une fois que l'interprétation est réalisée, elle passe par un dernier processus que

Falardeau appelle : « une confrontation sociale ». L'interprétation émise ne cherche pas à être reconnue comme juste ou vraie mais nécessite d'acquérir une certaine « légitimité ». Falardeau l'explique ainsi : « l'interprétation tire sa justification de cette socialisation. Sans mise en discours, sans confrontation avec l'Autre, l'interprétation ne peut être reconnue et demeure une création personnelle. L'interprète doit veiller à ce que son interprétation dépasse le statut de signe subjectif pour devenir signe social. » (Falardeau, 2003 : 687-688).

I. 3. Relation entre compréhension et interprétation.

Dans ce mémoire, il est maintenant admis que la compréhension est un mécanisme de découverte d'un texte par décodage et accès au sens qui fait généralement consensus. L'interprétation correspond quant-à-elle au processus par lequel le lecteur trouve une signification selon sa propre vision des choses (parfois consciemment, parfois inconsciemment) tout en veillant à ce que l'interprétation émise reste valable.

Dès lors, il est intéressant de considérer plus précisément ce qui relie les deux phénomènes. De nombreux débats découlent de ce questionnement : y-a-t-il un phénomène qui prévaudrait sur l'autre ? Les chercheurs ne s'accordent pas sur cette vision...

À la manière de Falardeau dans son article *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* paru en 2003, nous considérerons les liens qui unissent les deux composantes pour ensuite se questionner sur l'enseignement de l'interprétation à l'école primaire.

Il est intéressant de commencer par étudier l'interprétation en fonction de la compréhension. L'action d'interpréter correspond quelque part à une certaine compréhension. Cette compréhension particulière est valable seulement pour l'interprétant au moment où il la met en œuvre, avant d'arriver à la « confrontation sociale ». Il est possible de parler d'une sorte de compréhension intime, non partagée. Ainsi, pour le lecteur, interpréter c'est réellement chercher une certaine compréhension. Il est intéressant de rappeler que l'interprétation peut intervenir avant la compréhension pour faciliter cette dernière (exercice couramment mis en œuvre à l'école élémentaire). De plus, constatons que l'interprétation devient parfois compréhension quand elle est

acceptée au sein d'un consensus : il existe « des interprétations successives qui tendent, à mesure qu'elles sont confirmées, à se cimenter autour de certaines significations et à se muer en explication du texte. » (Falardeau, 2003 : 690). De cette façon, l'interprétation peut elle-même être attestée et reconnue et ainsi se transformer en compréhension.

Qu'en est-il alors de la compréhension en fonction de l'interprétation ? Falardeau affirme que « toute compréhension comporte une pré-compréhension, une structure d'anticipation qui est à son tour préfigurée par la tradition dans laquelle vit l'interprète. » (Gadamer, 1996 cité par Falardeau, 2003 : 679). En d'autres termes, avant même de lire le texte en question, le lecteur anticiperait la compréhension à travers une attente qui est sienne, à travers sa culture littéraire, etc... On retrouve aussi le terme de « stéréotypies » que le lecteur véhiculerait malgré lui dans sa propre lecture. « La compréhension doit obligatoirement s'arrimer à ce que Jorro nomme une “ biographie du lecteur », qui est le passage obligé des stéréotypes du texte : sans une certaine correspondance entre l'univers du lecteur et celui du texte, il ne saurait y avoir de compréhension. » (...) « La compréhension est ainsi en partie conditionnée socialement, elle n'est pas uniquement un processus autarcique – cette composante sociale agit en amont de la compréhension, puisqu'elle la dessine en partie. » (Falardeau, 2003 : 679). Finalement, la compréhension passe elle aussi par un mécanisme de remodelage, et même si elle débouche sur un certain consentement de chacun, elle n'est pas « pure ». Tout comme l'interprétation est un processus intime et subjectif, la compréhension passe elle aussi par cette phase interprétative à très petites doses, certes, mais elle est effectivement sujette à interprétations. Il sera indispensable de rajouter cette citation d'Érick Falardeau dans laquelle les termes interprétation et compréhension cohabitent : « L'interprétation s'inspire forcément, comme la compréhension, de la biographie du lecteur : ses expériences sociales et culturelles, ses connaissances, ses sentiments, ses goûts, etc. » (Falardeau, 2003 : 687). De plus, lorsque l'interprétation évolue en compréhension, il est possible de dire que, « la compréhension correspond à la stabilisation de l'interprétation » à travers ce consensus, cette confrontation sociale. (Olson, dans Grossmann, 1999 : 152 cité par Falardeau, 2003 : 690).

Le lien qu'il est possible d'établir entre les deux notions se trouve donc ici : les

deux sont interdépendantes et donc liées simultanément. Interpréter c'est comprendre mais comprendre c'est déjà, quelque part, interpréter. Falardeau parle de « complémentarité » et d'action en « concomitance, l'une puisant dans les signes produits par l'autre » (Falardeau, 2003 : 689).

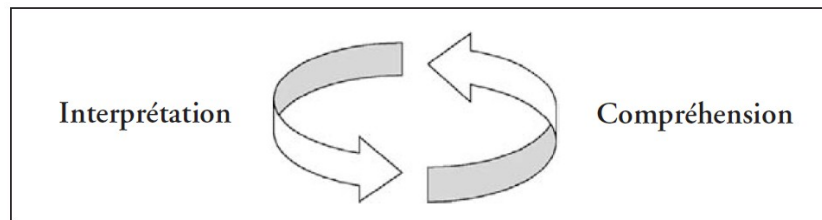


Figure 2 : Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation

Ainsi, l'interprétation et la compréhension se rejoignent sur ce point : elles sont toutes deux définies par une influence du lecteur sur le sens, sur la signification du texte (influence plus ou moins grande suivant que l'on parle de l'une ou de l'autre notion).

Il est possible de conclure sur les mots de Falardeau qui propose que : « Nous croyons seulement que la compréhension du contenu d'un texte facilite le travail interprétatif qui nourrit la compréhension qui, en retour, enrichit l'interprétation, qui débouche sur une compréhension plus fine qui... se révèle une condition essentielle pour qu'émerge le plaisir durable et renouvelé de la lecture littéraire. » (Falardeau, 2003 : 692).

Qu'en est-il au niveau de l'éducation ? Si les deux processus sont si liés, alors l'apprentissage devrait se faire lui aussi de manière synchrone. Si l'un ne va pas sans l'autre comment les enseigner séparément ? Nous concluons cette sous-partie sur les mots de Catherine Tauveron : « Il s'en suit clairement à nos yeux que si l'école se donne pour mission d'apprendre à comprendre, elle est tenue du même coup d'apprendre à interpréter. » (Tauveron, 1999 : 22).

II. Méthode de recueil et d'analyse des données

II. 1. Question de recherche

Après s'être interrogés sur les notions de compréhension et d'interprétation et après les avoir mises en lien, il est maintenant temps de se questionner quant au manuel Lector & Lectrix : En quoi la mise en œuvre des activités proposées dans Lector & Lectrix prend ou ne prend pas en compte les phénomènes interprétatifs littéraires ? En effet, ce manuel permet le travail de la compréhension avec l'élève mais qu'en est-il de l'interprétation ? Mon questionnement sera donc le suivant : je chercherai à connaître l'efficacité du manuel Lector & Lectrix en terme de compréhension d'un texte mais aussi et surtout, en terme d'interprétation. Il est essentiel de rappeler que Lector & Lectrix est un manuel d'apprentissage à la compréhension dont le travail sur l'interprétation n'est pas au centre de l'apprentissage. Cette étude a donc pour objectif de déceler si à travers un enseignement non explicite de l'interprétation à partir de Lector & Lectrix, les élèves ont quand même développé des compétences d'interprétation.

Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la suite de ce mémoire. Afin de répondre à ces questionnements, il est nécessaire de rappeler quelle méthode les deux auteurs de Lector & Lectrix utilisent dans leur manuel. Nous la définirons sous le nom de : enseignement explicite de la lecture. Un enseignement explicite implique plusieurs caractéristiques dont trois principales. Nous verrons tout d'abord, que, des tâches techniques sont travaillées et pratiquées par les élèves dans un objectif d'autonomisation toujours plus grand. Ensuite, des procédures sont données aux élèves afin qu'ils accèdent à une autoévaluation. Enfin, on rajoute à cet enseignement explicite l'idée qu'un enjeu d'apprentissage est toujours présent.

Les procédures travaillées avec les élèves renvoient à des tâches techniques précises qui demandent un entraînement particulier, des exercices ciblés. Il est possible de donner quelques exemples de tâches techniques exploitées dans le manuel. La première séquence permet aux élèves d'apprendre à créer leurs propres représentations mentales. Durant la deuxième séquence, ils s'entraînent à reformuler des histoires lues en apprenant à ne retenir que les informations principales et à laisser les détails de côté.

À travers cet enseignement explicite, l'intérêt pour l'élève est aussi de parvenir à

une autonomisation puis à une autoévaluation. Par exemple, dans la deuxième séquence, sont mis en place des « cartons de confiance ». Les élèves choisissent un carton selon sa couleur et ainsi sa signification (« Ai-je bien compris ? Je n'en suis pas sûr(e) – J'en suis presque sûr(e) – J'en suis presque sûr(e) et certain(e) »). L'objectif est de les amener à une lecture du texte pour s'assurer de leur réponse, c'est-à-dire qu'ils soient capables d'appréhender leur niveau de compréhension afin de réguler eux-mêmes leur lecture.

Enfin, un enseignement explicite induit aussi des objectifs et enjeux rappelés sans cesse aux élèves de la part des enseignants. À chaque début de nouvelle séance, le questionnement revient : pourquoi est-il utile d'apprendre cette technique ? Dans quel but apprenez-vous ces techniques et que vous permettront-elles ensuite ?

Ces trois paramètres sont essentiels et constituent le cœur de l'apprentissage de la compréhension explicite dans Lector & Lectrix. Ainsi, ils feront partie du protocole mis en œuvre dans ce mémoire.

II. 2. Le protocole mis en place

Afin de répondre à la problématique présentée, je soumettrai une évaluation aux élèves que je concevrai dans sa totalité sur la base des exercices contenus dans Lector & Lectrix. Cette évaluation sera mise en œuvre dans deux classes de CM1 de l'école élémentaire Cantelauze à Fonsorbes (31470), avec des élèves provenant de milieux sociaux comparables. Celle où j'enseigne est composée de 26 élèves et l'autre de 23 élèves. Les élèves appartenant à la première classe ont l'habitude d'un fonctionnement et d'un apprentissage à partir des exercices proposés dans le manuel. Nous nommerons cette classe la « classe Lector & Lectrix ». Il sera intéressant de savoir si ces élèves développent des procédures en terme d'interprétation : toutes les réponses données aux questions qui seront d'ordre du jugement de valeur, de l'appréciation, ainsi que toutes les questions qui pourraient prêter à débat seront significatives dans cette étude et seront étudiées comme telles. La seconde classe de CM1 n'a jamais été confrontée aux exercices ni aux apprentissages explicites de la compréhension à travers le manuel Lector & Lectrix ou à des exercices tels qu'ils sont présentés dans ce manuel. Ainsi, nous la nommerons la « classe neutre ». Le questionnement sera strictement le même pour cette classe neutre dont les données recueillies viendront compléter les résultats

relevés dans la classe Lector & Lectrix afin de les comparer.

Les deux classes suivront rigoureusement le même protocole qui se basera sur celui de Nathalie Blanc dans son ouvrage *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Le protocole se trouve à la page 134 de son ouvrage paru chez Dunod (année 2009, Figure 6.3). Suivre ce protocole permet de ne pas évaluer la capacité de décodage des élèves. En effet, le protocole mis en œuvre par Blanc permet d'évaluer en profondeur la question de la compréhension, c'est-à-dire du sens extrait par les élèves et non pas du décodage qui viendrait freiner et amoindrir leur capacités à se focaliser sur la tâche évaluée. Il est primordial de considérer les recherches de Blanc sur ce sujet afin d'expliquer clairement les raisons de ce choix. Dans cette citation, Nathalie Blanc s'exprime à propos du test NARA réalisé par Neale en 1997 : « Un des inconvénients de ce test est que l'évaluation de la compréhension se trouve conditionnée à l'habileté de lecture des mots [...]. En effet, si l'habileté en lecture des mots de l'enfant est faible, le test est rapidement interrompu et l'évaluation de ses habiletés de compréhension se trouve ainsi restreinte à la portion de test “ administré ”. » (Blanc, 2009 : 20).

Par voie de conséquence nous appliquerons le protocole suivant :

Dans un premier temps, les évaluations seront distribuées aux élèves et retournées face imprimée sur la table.

Dans un second temps, l'enseignant présentera l'histoire auditivement puis lira les questions en suivant (à ce moment les élèves pourront prendre connaissance de l'évaluation). Ils ne pourront cependant poser aucune question quant à leur compréhension des consignes. Ils pourront, à partir de cet instant, relire l'histoire proposée autant de fois qu'ils le désirent.

Ils disposeront d'une heure complète afin de réaliser les exercices proposés. Le temps de réalisation n'étant pas une compétence évaluée dans ce recueil de données, l'objectif sera tout de même que chacun puisse répondre à toutes les questions à son rythme.

À la manière de Nathalie Blanc dans son protocole, un rappel libre sera effectué mais celui-ci de manière écrite avant toute réponse aux questions de la part des élèves.

Aucun test de vocabulaire ne sera présent dans l'évaluation en raison d'une non cohérence avec les exercices proposés dans le manuel Lector & Lectrix. Effectivement, dans ce manuel, très peu d'exercices portent sur des notions strictes de vocabulaire

(s'agissant des trois premières séquences). Seule la signification du terme « bétail » sera donnée aux élèves.

Une fois les résultats recueillis, une analyse sera réalisée. Celle-ci portera sur les écarts constatés entre les deux classes en questions. Elle se basera sur les hypothèses émises à partir d'une étude de l'évaluation réalisée. Pour chaque classe (la classe Lector & Lectrix ainsi que la classe neutre), trois groupes d'élèves seront constitués suivant leur niveau d'aptitude et cela pour chaque question (qu'il s'agisse de questions de compréhension littérale, de compréhension inférentielle, d'interprétation, etc...). La réalisation de pourcentages permettra d'accéder à une vision globale des résultats obtenus.

II. 3. Conception de l'évaluation et hypothèses

II. 3. 1. Le choix du texte

Mon choix de texte s'est porté sur l'album de Thierry Dedieu intitulé *Yakouba*. Plusieurs raisons sont à l'origine de ce choix, je les exposerai dans ce chapitre.

Rappelons l'histoire avant toute analyse : Yakouba est un jeune africain qui doit passer l'épreuve rituelle du combat avec un lion pour devenir guerrier. Le lion étant blessé, il semble s'adresser à Yakouba en lui proposant un choix. Sa décision prise, Yakouba rentre au village où on lui assigne la tâche de garder le troupeau de bétail.

Tout d'abord, mon choix s'est porté sur un texte riche tant au niveau des possibilités de compréhension que celles d'interprétation. *Yakouba* est un texte « réticent » selon la classification de Catherine Tauveron. Ainsi, j'ai choisi un texte dont le sens n'est pas explicite, à travers lequel il est nécessaire de réaliser de nombreuses inférences pour y accéder. Si nous nous basons sur la classification des compréhensions rappelée dans ce mémoire, l'histoire de Yakouba fait appel à de nombreuses catégories présentes dans cette classification (compréhension littérale, compréhension inférentielle logique et compréhension fine).

Yakouba met en scène un enfant dont l'âge se rapproche sensiblement de celui

d'élèves de CM1. De cette façon, les élèves pourront plus facilement intégrer l'histoire et peut-être se projeter en tant que Yakouba eux-mêmes.

Pour dernière raison, l'histoire de Yakouba est courte mais le sens profond reste complexe et très riche. Cette richesse se caractérise dans la morale qu'il est possible de dégager après la lecture du texte : la prise de décision, la justice et l'injustice, l'opposition à la tradition, le courage, etc... La transcription du récit se trouve en **Annexe A – L'évaluation**.

II. 3. 2. La réalisation du questionnaire

L'élaboration du questionnaire s'est basée sur deux types de questions dont il est nécessaire de rappeler la signification : les questions fermées et les questions ouvertes. Une question fermée n'attend pas de réponse approfondie, la plupart du temps c'est une question qui accepte deux types de réponses : l'affirmative ou la négative. La question ouverte laisse à l'élève une plus grande latitude dans la formulation de la réponse, puisque la plupart du temps, une analyse ainsi qu'une justification sont attendues.

Le questionnaire ainsi réalisé contient une seule question fermée : la question 4 (*Yakouba a-t-il tué le lion ?*). La réponse attendue est soit affirmative, soit négative mais aucune explication n'est demandée dans cette question là. La réponse est juste ou fausse. Cette question très directe permet de savoir ce qu'a compris l'élève quant au cœur du sens de cette histoire : si l'élève répond « *oui Yakouba a tué le lion* » à cette question alors le reste des réponses sera sûrement lui aussi faussé.

Les autres questions sont toutes des questions ouvertes qui demandent aux élèves de justifier, d'expliquer, leur compréhension ou leur interprétation. Elles sont triées de la façon suivante :

- Les questions 1 et 2 sont des questions de compréhension littérale : la réponse est écrite dans le texte.
- La question 4 est une question de compréhension inférentielle logique : des indices sont donnés dans le texte pour amener au sens commun, qui doit faire consensus : Yakouba n'a pas tué le lion.

- Les questions 6 et 9 sont des questions de compréhension fine qui interrogent les « blancs du texte », les non-dits.
- Les questions 3, 5, 7, 8 et 10 sont des questions d'interprétation. Pour toutes ces questions, les possibilités de réponses sont multiples mais elles doivent rester cohérentes et suivre la « logique intrinsèque » du texte.

D'autres exercices se sont rajoutés à ces questions, ils sont basés sur les techniques travaillées dans Lector & Lectrix. Ils ne seront pas pris en compte dans les pourcentages mais permettront de compléter le recueil de données à travers une analyse des réponses les plus pertinentes. Ces exercices sont composés d'une reformulation écrite à réaliser par les élèves en tout début d'évaluation (non analysée dans ce mémoire) et de la réalisation de dessins. Les élèves de la classe Lector & Lectrix ont appris que reformuler une histoire lue ou entendue leur permettait de mieux en comprendre le sens, ils savent donc pour quelles raisons réaliser ce premier exercice et ils en connaissent la méthode. En revanche, les élèves de la classe neutre n'ont pas l'habitude de réaliser systématiquement de tels exercices ce qui pourrait éventuellement les perturber à défaut de les aider. À la toute fin de l'évaluation, il est demandé aux élèves de choisir une scène du texte et de la dessiner. Ce genre d'activité permet à l'enseignant de mieux évaluer la compréhension et l'interprétation des élèves.

II. 3. 3. Les hypothèses

Avant de mettre en œuvre le test et de recueillir les données, il est possible d'émettre des hypothèses quant aux résultats attendus. Les hypothèses émises porteront dans un premier temps sur les réponses aux questions de compréhension (littérale, et par inférences) puis, dans un second temps sur les réponses aux questions d'interprétation.

Tout d'abord, intéressons-nous aux attendus en terme de compréhension : au niveau des réponses aux questions de compréhension littérale (la réponse est écrite dans le texte, elle est explicite), il est probable que les niveaux soient sensiblement les mêmes entre les deux classes. Les exercices de compréhension en lecture se font dans une classe comme dans l'autre, même si les techniques pour comprendre ne sont pas les mêmes, il est attendu un niveau similaire dans cette compétence pour des élèves de CM1.

Au niveau de la question de compréhension inférentielle logique (la question 4), qui est une question dont la réponse est composée de deux possibilités : « oui » ou « non », la réalisation de la représentation mentale viendra aider les élèves de la classe Lector & Lectrix même si des résultats similaires sont attendus entre les deux classes.

Cependant, au niveau de la compréhension fine (les questions 6 et 9) un effet significatif des entraînements mis en œuvre et appliqués en évaluation par la classe Lector & Lectrix est attendu. La classe témoin risque d'être pénalisée à ce niveau car un des apprentissages de Lector & Lectrix, est la « flexibilité ». C'est-à-dire, être capable de revenir en arrière dans sa lecture, de changer sa représentation mentale en cours de lecture, de remettre en question ce qui a été lu. À travers ces compétences acquises pour la plupart dans la classe Lector & Lectrix, la classe neutre ne bénéficiera pas de ces techniques de compréhension et risquera de se heurter à une difficulté d'ordre méthodologique : comment répondre à une telle question puisque la réponse n'est pas directement donnée dans le texte ? Un « effet Lector & Lectrix » est donc attendu.

Lorsqu'il s'agit ensuite des questions d'interprétation, se pose alors la problématique suivante : si les élèves de la classe neutre ont obtenus des résultats plus faibles en compréhension fine, obtiendront-ils des résultats plus faibles que la classe Lector & Lectrix en interprétation alors que cette compétence n'a pas été explicitement travaillée dans une classe comme dans l'autre ? En connaissant le lien étroit qui se tisse entre interprétation et compréhension, il est supposé qu'un travail en compréhension aussi explicite que celui qui est mené à travers Lector & Lectrix devrait aussi servir à la construction de l'interprétation. Implicitement, Lector & Lectrix devrait permettre de développer des compétences en interprétation et de cette façon, les résultats des élèves de la classe neutre seraient moins élevés que ceux de la classe Lector & Lectrix. À travers cette étude, nous tenterons de découvrir si cela est effectivement le cas.

III. Analyse des données

III. 1. Classification des résultats et pourcentages

L'analyse des résultats se fera en terme de pourcentages suivant un classement des élèves en trois niveaux différents. Avant d'entamer l'analyse des résultats, il est donc nécessaire de définir ces trois niveaux tout comme de rappeler la différence entre statistiques et pourcentages. Dans ce troisième chapitre, la classe Lector & Lectrix sera systématiquement nommée de la façon suivante : « la classe L&L ». Afin de présenter de façon claire et précise les élèves dont les productions seront étudiées, nous les désignerons de la façon suivante. La première lettre signifiera l'appartenance à une des deux classes, « L » sera utilisé pour la classe L&L et « N » pour la classe neutre. Les lettres qui suivront seront les initiales des élèves. En guise d'exemple, prenons l'élève « **LAT** » : élève qui s'appelle AT et qui appartient à la classe L&L.

Dans cette étude, nous classerons les élèves selon les niveaux suivants : le niveau A, le B et le C. Le niveau A peut être défini ainsi : l'élève donne la réponse qui était attendue, elle est complète et satisfaisante. Le niveau B correspond à une réponse incomplète : une partie de la réponse est juste mais ce n'est pas suffisant pour accéder au A. Le niveau C correspond à une réponse fausse, ou une absence de réponse. Rappelons un point de vigilance : lorsqu'il s'agit de classer les réponses pour des questions d'interprétation, plusieurs réponses sont possibles mais celles-ci doivent rester valables.

Afin de lire plus rapidement et efficacement ces résultats, des pourcentages seront réalisés. Pour comparer les résultats des deux classes, il sera nécessaire de ramener le total d'élèves à une base commune de 100. Effectivement, le nombre d'élèves n'est pas le même dans les deux classes, c'est la raison pour laquelle nous optons pour ce type de présentation. Nous n'utiliserons pas de traitements de données statistiques dans la mesure où ne seront pas calculés d'effectifs pondérés, de moyennes, de médianes ou d'écart-types. Dans un objectif de clarté et de lisibilité des graphiques et histogrammes seront réalisés et intégrés au mémoire. Ces présentations seront construites à partir de deux tableaux de données qu'il est possible de retrouver en **Annexe B**.

III. 2. Analyse quantitative et qualitative de réponses d'élèves

III. 2. 1. Les questions non répondues

Avant toute analyse de réponse, les pourcentages de questions non répondues doivent être étudiés. Ils donnent un indice sur les niveaux de difficulté rencontrés par les élèves en fonction des questions et permettent de comparer et de s'interroger sur les différences entre les deux classes. Le *Tableau 1*, dans lequel sont proposés des pourcentages, présente les dix questions rangées par types : questions de compréhension littérale (1 et 2), de compréhension inférentielle logique (4), de compréhension fine (6 et 9) puis questions d'interprétation (3, 5, 7, 8 et 10).

Classe L&L	1	2	4	6	9	3	5	7	8	10
26	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
pourcentages	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	3,8	0,0	3,8	0,0
Classe neutre	1	2	4	6	9	3	5	7	8	10
23	0	1	0	3	4	2	2	4	2	0
pourcentages	0,0	4,3	0,0	13,0	17,4	8,7	8,7	17,4	8,7	0,0

Tableau 1 : Les questions non répondues

Ainsi, les questions sujettes à des non réponses pour la classe L&L sont au nombre de trois : une question de compréhension fine (6) et deux questions d'interprétation (5 et 8). Le niveau de non réponse pour chacune de ces questions est de 3,8%. L'écart observé entre les deux classes est marquant : ce ne sont plus trois mais bien sept questions qui sont sujettes à des non réponses pour la classe neutre. Il s'agit alors d'une question de compréhension littérale (2) avec un pourcentage peu significatif, de deux questions de compréhension fine (6 et 9) et de presque toutes les questions d'interprétation excepté la dixième (3, 5, 7 et 8). Pour la classe neutre, on observe que les questions 9 et 7 ne sont pas répondues à un niveau de 17,4% ce qui représente le maximum atteint de non réponses. Pourtant, les élèves de la classe L&L ont tous répondu à ces deux questions. Ce décalage significatif entraîne plusieurs interrogations

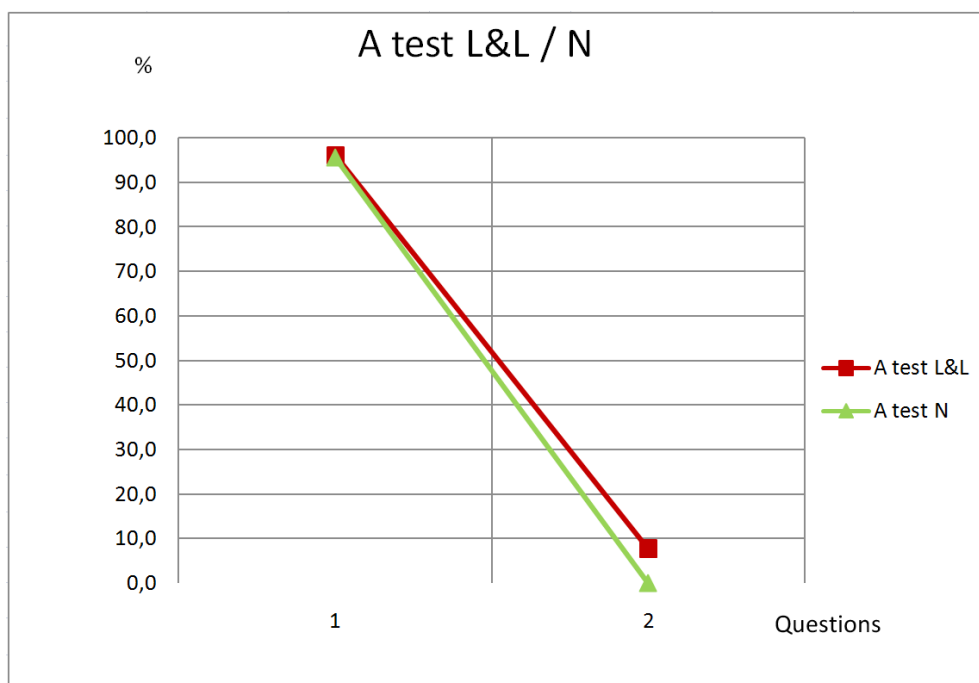
quant à ces deux questions : leur niveau de difficulté et la tâche qui doit être réalisée pour y répondre. Cette analyse brute est apparemment révélatrice de la difficulté des élèves de la classe neutre à interpréter.

III. 2. 2. Questions de compréhension

L'étude des résultats se fera en suivant l'ordre des hypothèses émis lors de la deuxième partie (II. 3. 3.). Nous amorcerons ce travail par l'étude des réponses données en questions 1 et 2, nous poursuivrons avec l'étude des réponses en question 4 de compréhension inférentielle logique puis nous terminerons par l'étude des questions 6 et 9 de compréhension fine.

III. 2. 2. 1. Questions 1 et 2

Commençons, tout d'abord, par l'étude des deux premières questions de compréhension littérales : les réponses sont écrites dans le texte.



Graphique 1 : Pourcentages de bonnes réponses aux questions 1 et 2 pour les deux classes

Légende :

test L&L : résultats en pourcentages pour la classe Lector & Lectrix

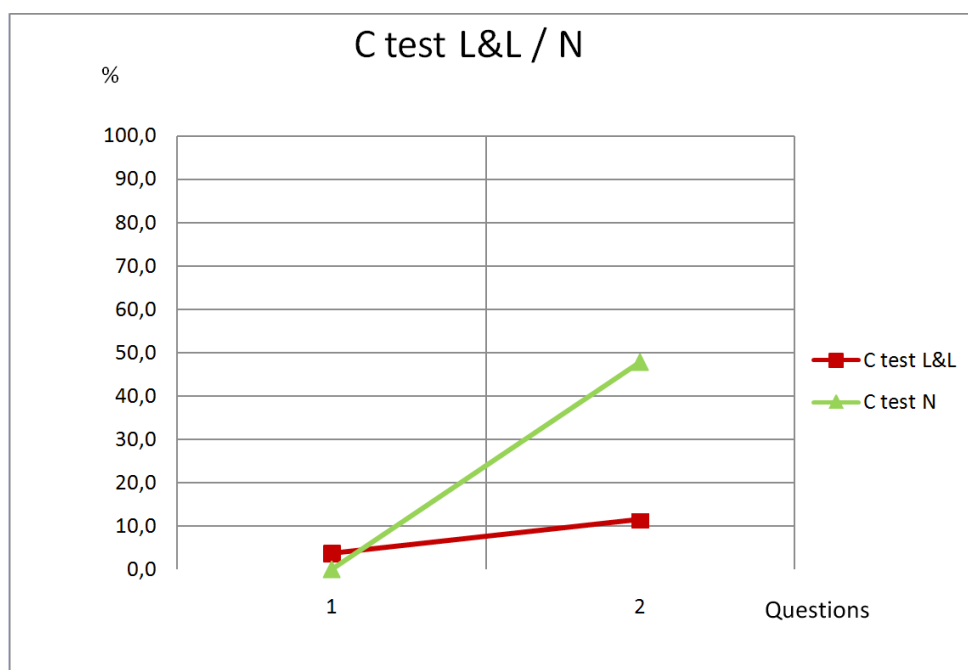
test N : résultats en pourcentages pour la classe neutre

Niveau A : réponses attendues

Niveau B : réponses incomplètes

Niveau C : réponses erronées ou absentes

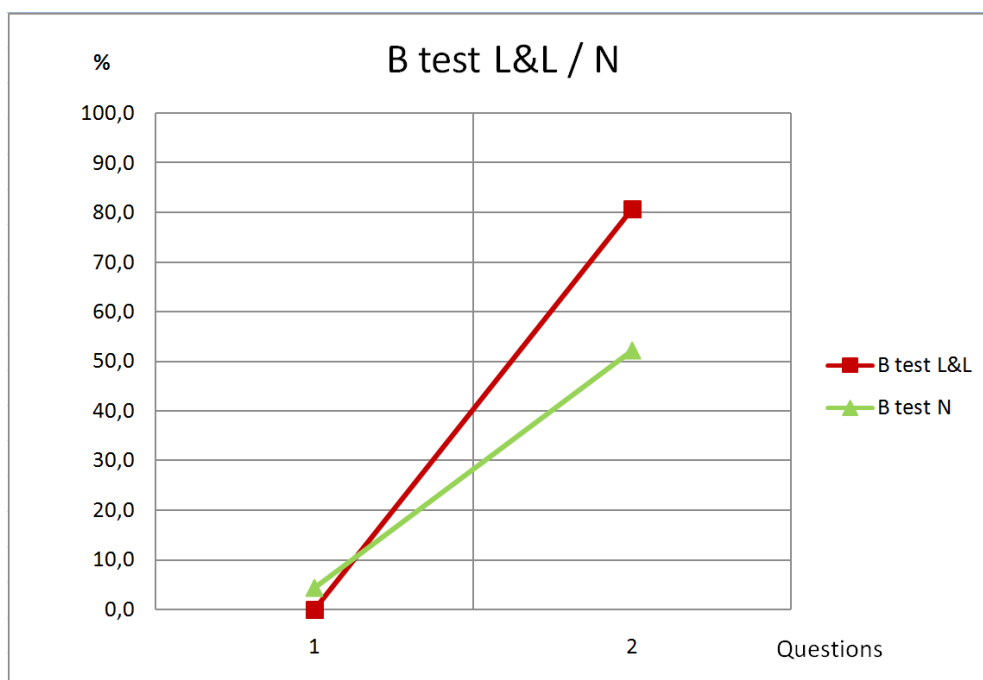
Ici, les hypothèses se confirment dans le sens où le niveau de réussite (A) est sensiblement le même pour les deux classes : entre 95% et 97% de réussite pour la question 1 contrairement à la question 2 où la plupart des réponses données par les élèves reste incomplète : le taux de réussite se trouve entre 0% et 10% pour les élèves des deux classes. Cependant, il est très intéressant de remarquer que le pourcentage d'élèves n'ayant pas réussi à répondre ou ayant mal répondu à la deuxième question est bien plus élevé pour la classe neutre (47,8% contre 11,5% - *Graphique 2*).



Graphique 2 : Pourcentages de mauvaises réponses aux questions 1 et 2 pour les deux classes

En effet, on ne retrouve pas ou très peu les élèves de la classe L&L dans les graphiques de niveaux A et C. On les retrouve principalement au niveau B (on en

recense 80,7%). Ce classement signifie que, la plupart du temps, ils ont donné une partie de la réponse attendue mais qui restait incomplète.



Graphique 3 : Pourcentages de réponses incomplètes aux questions 1 et 2 pour les deux classes

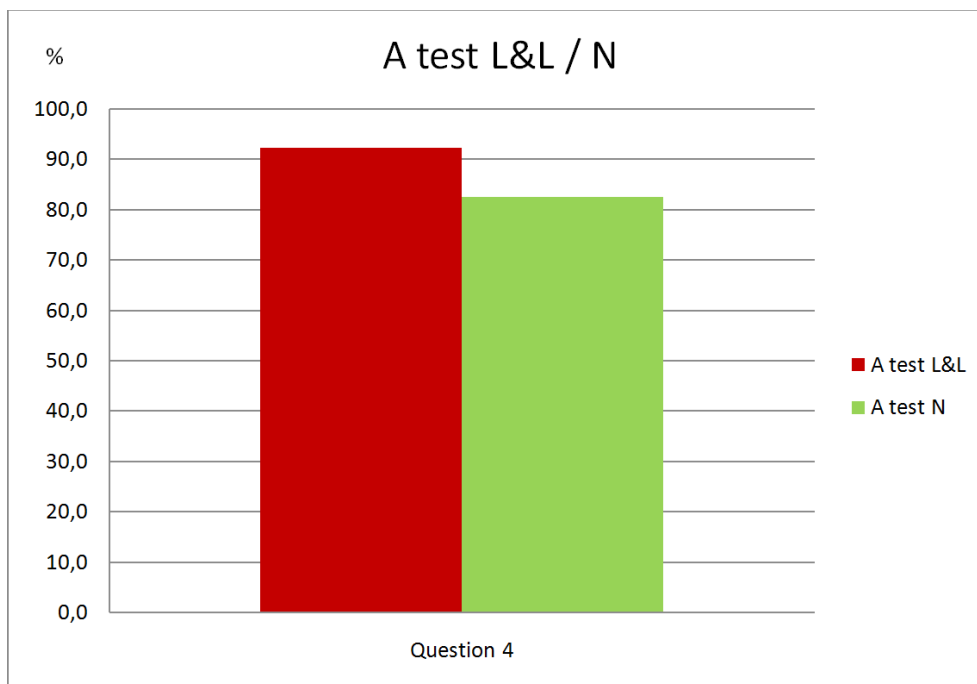
Approfondissons l'analyse de cette deuxième question : *Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ?*. Être capable de décrire les ressentis, les émotions d'un personnage sont des activités récurrentes à travers la méthode Lector & Lectrix. Ici, Yakouba ressent de la « peur » mais aussi du « courage » (**Annexe A - L'évaluation lignes 9 et 11**). Une telle habitude prise par les élèves de la classe L&L a apparemment joué un rôle dans la compréhension de cette question. L'écart significatif présenté à partir du *Graphique 2* viendrait donc de ce manque de technique, de réflexes qui sont travaillés dans le manuel : « Pour comprendre un récit, il faut faire attention à : ce qui arrive aux personnages et ce qu'ils font ; ce qu'ils pensent : leurs buts, leurs raisons d'agir, leurs sentiments et leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements. » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 69). Les réponses de la classe L&L ne sont donc pas toujours complètes mais elles démontrent dans l'ensemble une compréhension de la question, une compréhension des attendus. En revanche, certaines réponses données par les élèves de la classe neutre sont hasardeuses et semblent avoir été données dans l'objectif de

répondre à tout prix à la question avec par exemple les élèves **NAP** : « *Yakouba se sent content.* », **NMBE** : « *Yakouba se sent bien.* ». Elles ne suivent pas toujours la chronologie du texte à l'image des élèves **NAM** : « *Yakouba sent la peur d'être banni par ses pairs.* », **NMM** : « *Il n'a pas envie de tuer le lion mais il veut devenir guerrier.* » et **NMP** : « *Yakouba ne sait pas s'il doit le tuer.* » (**Annexe C**). Concentrons nous maintenant sur un exemple particulier de réponse à la deuxième question. L'élève **LEM** de la classe L&L donne la réponse suivante : « *Il se sent stressé et il pense que ça va mal se passer.* » (**Annexe C**). Une partie de la réponse est acceptable, Yakouba a peur, il est stressé. Cependant, la seconde partie ne correspond nullement à une information donnée par le texte (ni explicitement ni implicitement). L'élève en question a réalisé une interprétation dans la compréhension. Effectivement, Yakouba peut avoir des pensées négatives et imaginer que le combat ne sera pas à son avantage mais cette réponse n'est pas celle qui est attendue ni celle qui fait consensus. Ainsi, cette réponse soutient la thèse de Falardeau selon laquelle compréhension et interprétation sont liées et interviennent en concomitance.

Nous concluons sur une maîtrise de la compréhension littérale par les deux classes mais une facilité plus grande pour la classe L&L à se représenter les sentiments des personnages.

III. 2. 2. 2. Question 4

Continuons maintenant avec l'étude des résultats relatifs à la question numéro 4 : *Yakouba a-t-il tué le lion ?*. Pour cette question de compréhension inférentielle logique nous observons une différence de 10 points de pourcentage entre les deux classes, la classe L&L étant le pourcentage le plus haut.



Graphique 4 : Pourcentages de bonnes réponses à la question 4 pour les deux classes

En effet, un grand écart n'est pas constaté mais les élèves qui ont répondu « *Oui, Yakouba a tué le lion.* » sont plus nombreux dans la classe neutre. Cette différence vient sûrement, une fois de plus, des techniques de lecture et de compréhension explicites mises en œuvre par les élèves de la classe L&L : la réalisation d'une « représentation mentale » c'est-à-dire la création d'un film dans sa tête au fur et à mesure de la lecture a certainement contraint les élèves à visualiser un passage charnière de l'album : « Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour. ». En effet, il n'est pas dit explicitement si Yakouba a tué ou non le lion mais réaliser une représentation mentale permet d'être très attentif au vocabulaire et ainsi d'imaginer un lion « épuisé », à bout de forces et non pas mort. Par sa réponse, l'élève **NID** donne un bon exemple de représentation mentale erronée : « *Oui parce que le matin, il a pris sa lance et il (l)a lance au lion.* » (**Annexe D**). En effet, il est probable que cet élève ait imaginé le héros ramassant sa lance et la jetant sur le lion au lieu de comprendre qu'il s'agissait d'un « regard jeté ». De plus, le fait que la réponse ne soit pas explicite peut amener à de nombreuses hésitations comme l'élève **LEC** qui répond simplement « *On ne le sait pas.* » (**Annexe D**) avant de se raviser après une probable nouvelle lecture et représentation mentale du texte. Cette question est dite de compréhension inférentielle logique car il est aussi légitime de comprendre le nœud de

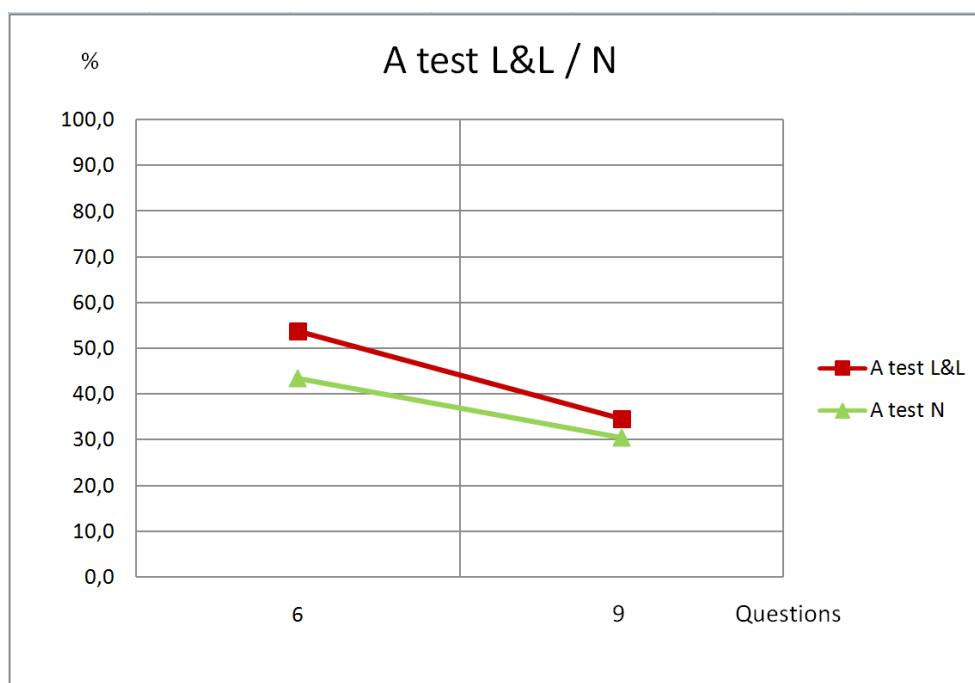
l'histoire grâce à la fin du texte : Yakouba garde le troupeau, il ne devient pas guerrier à la fin de l'histoire c'est donc qu'il n'a pas dû tuer le lion. Cette réponse est donnée par l'élève **LJP** : « *Non. Car il ne fut pas respecté comme ses frères.* » (**Annexe D**).

Afin de conclure sur l'étude de cette quatrième question, nous maintiendrons que la plus grande qualité de compréhension des élèves L&L est passée par la mise en œuvre d'une représentation mentale précise ce qui a sûrement manqué dans une certaine mesure aux élèves de la classe neutre.

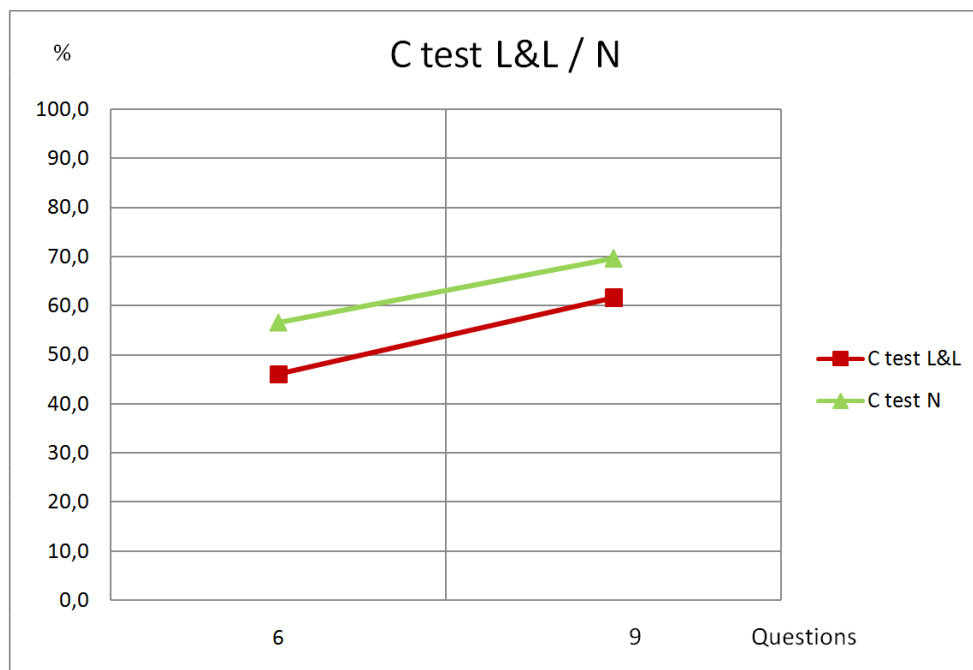
III. 2. 2. 3. Questions 6 et 9

Les deux questions de compréhension restantes sont les questions 6 et 9. Ces deux questions de compréhension fine sont rappelées ici : la sixième question est la suivante : *Comment se fait-il qu'un « grand silence accueille Yakouba » ?* ; et la neuvième question : *Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?*

À partir de l'observation des graphiques (niveaux A et C) une tendance peut être mise en avant : la classe L&L réussit mieux les questions de compréhension fine.



Graphique 5 : Pourcentages de bonnes réponses aux questions 6 et 9 pour les deux classes



Graphique 6 : Pourcentages de mauvaises réponses aux questions 6 et 9 pour les deux classes

Observons tout d'abord un aspect général : la question 6 est mieux réussie que la question 9. En effet, les difficultés inhérentes aux deux interrogations sont différentes. Il paraît important de revenir sur les pourcentages de non réponses dans chacune des deux classes pour ces deux questions. Pour la classe L&L la question 6 paraît avoir posé un léger problème et le taux de non réponse s'élève à 3,8%. Tous les élèves ont répondu à la neuvième question. Une très grande différence émerge alors : pour la classe neutre c'est 13% des élèves qui n'ont pas répondu à la sixième question et 17,4% à la neuvième. Nous verrons que chacune de ces deux questions présente ses propres difficultés. Difficultés auxquelles les élèves de la classe L&L ont répondu plus efficacement que la classe neutre.

Pour bien comprendre et bien répondre à la sixième question (*Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?*), le lecteur doit être capable de se représenter la scène du retour de Yakouba au village ainsi que de se mettre alternativement à la place de Yakouba puis de ses pairs. L'ambiance qui règne alors est pesante, gênante, presque honteuse. Là était la clé pour le lecteur : être presque capable de vivre la scène à travers son « film » pour en comprendre les tenants et les aboutissants. Encore une fois, cette pratique de la représentation mentale a joué un rôle

déterminant pour les élèves L&L. La majorité des réponses correspond à la formulation suivante : « *Un grand silence accueille Yakouba parce qu'il n'a pas tué le lion* ». La classe neutre obtient de moins bons résultats pour les deux questions mais l'écart n'est pas très marqué. De manière générale, la réalisation d'une représentation mentale se fait de manière autonome chez le lecteur sans qu'il s'en aperçoive objectivement mais nous remarquons ici que selon les résultats de la classe L&L, l'usage explicite, répété et assidu de cette technique est d'autant plus efficace. L'élève **NLMo** explique que : « *Ils font ça parce qu'ils croient que Yakouba est dangereux.* ». Les élèves **NTM** et **LJF** pensent que le grand silence est dû au fait que tout le monde attend de connaître la décision prise par Yakouba (**Annexe E**). Ces trois élèves n'ont pas réussi à réaliser correctement le « film » et n'ont donc pas compris ni ressenti cette ambiance pesante à travers la lecture. La compréhension de cette question a parfois été déterminée grâce à la culture générale de l'élève, on retrouve deux exemples en **Annexe E**, un dans chacune des classes, qui démontrent que l'enfant pourrait devenir guerrier s'il rapportait une preuve matérielle à son village : le lion mort ou un trophée équivalent. L'élève **NLT** écrit : « *Le grand silence accueille Yakouba parce qu'il ne revient pas avec le lion.* » et l'élève **LRS** répond : « *Parce qu'il n'a pas amené le lion mort.* ».

Enfin, si l'on se penche sur les réponses erronées, l'élève qui comprend que Yakouba a tué le lion argumente de façon à étayer sa réponse : Yakouba est un guerrier et les membres de son village restent silencieux en signe de respect. Ainsi, les élèves **NYA** et **NJP** répondent respectivement : « *Parce qu'il se faisait respecter par tout le monde désormais.* » et « *Tout le village l'attendait parce qu'il a tué le lion.* » (**Annexe E**). Ces deux exemples sont significatifs des découvertes que nous ferons à de nombreuses reprises dans ce mémoire de recherche : il s'agit en effet d'interprétation dans la compréhension. Mais cette compréhension qui est ici erronée cherche absolument à être validée par l'émission d'une interprétation erronée elle aussi. En effet, de manière générale, à partir d'une bonne compréhension, la fin du texte amène à une confirmation qui se passe totalement d'interprétation. Tandis que la compréhension erronée cherchera dans le texte une justification jusqu'à l'interprétation non nécessaire. À travers ces exemples, nous appuyons une fois de plus le lien solide qui unit compréhension et interprétation. Même si l'interprétation est utilisée par les élèves des deux classes, elle ne se fait pas dans le bon contexte : elle ne devrait pas être utilisée ici.

Nous verrons qu'à travers la neuvième question nous pourrions établir une différence de quotas quant à l'utilisation de l'interprétation de façon inadéquate d'une classe à l'autre.

Afin de répondre correctement à la neuvième question (*Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?*), il est nécessaire d'avoir répondu correctement à la question 4 : « *Yakouba n'a pas tué le lion* ». Des réponses valides apparaissent dans les deux classes (comme celles des élèves **LST**, **LSB**, **LED**, **NAM** et **NMD** qu'il est possible de retrouver en **Annexe F**). A contrario, si l'élève a compris que Yakouba a tué le lion, des réponses comme celle de l'élève **LJF** émergent : « *Parce que Yakouba a tué le lion et que les autres ont peur de mourir.* » (**Annexe F**). Dans les réponses recueillies, se retrouve à nouveau de l'interprétation dans la compréhension ce qui appuie une nouvelle fois la considération que les deux notions interviennent simultanément. Il est possible de citer les élèves suivants afin d'illustrer ce phénomène (nous constaterons que les élèves pour lesquels ce phénomène est observé appartiennent principalement à la classe neutre). Trois élèves ont interprété la réponse à leur manière car ils ne trouvaient pas de réponse explicite à la question dans le texte : l'élève **NLMo** écrit : « *Pour ne pas faire disparaître cette espèce.* », l'élève **NTM** répond : « *Peut-être que Yakouba sait très très bien le protéger ce bétail.* » et l'élève **NYA** écrit : « *Car Yakouba les avait tous tués.* » (**Annexe F**). Deux autres réponses semblables et très intéressantes sur le plan interprétatif sont données par les élèves **NCF** : « *Car Yakouba a fait preuve que ce n'est pas bien de tuer.* » et **NEO** : « *Parce que Yakouba a donné l'exemple donc maintenant les lions ne veulent plus attaquer.* » (**Annexe F**). Selon eux, Yakouba donnerait l'exemple en ne tuant pas le lion, comportement que les autres lions décideraient d'appliquer en épargnant le troupeau de bétail. Cependant, la question étant de compréhension fine, les réponses données ne sont pas celles qui font consensus, ce sont des significations personnelles qui n'ont pas été confrontées socialement afin de devenir le sens à comprendre. Il est aussi important de rappeler qu'en terme de compréhension l'auteur ne peut pas nécessairement prévoir tous les mouvements de son « Lecteur Modèle » mais dans les nombreux exemples cités ci-dessus, la question qui se pose est celle de savoir si les lecteurs respectent les « droits du texte ». Nous postulons ici qu'ils ne sont pas respectés et que la compétence d'interprétation mal appliquée vient prendre la place de la compétence de

compréhension qui est ici attendue.

Un nouveau phénomène est observé pour deux élèves de la classe L&L, la compréhension est erronée dans le sens où ils ont eu besoin d'imaginer une solution non étayée : selon eux, les jeunes guerriers ont décimé tous les lions. Ces élèves sont : **LLR** : « *Parce que les lions s'étaient fait tués.* » et **LLG** : « *Parce que les guerriers les avaient tués et que le lion était blessé.* » (**Annexe F**). Ainsi, une compréhension erronée ne peut être supportée par le texte et pousse à une justification par le moyen d'une interprétation non valable (voire de l'imagination).

En conclusion, les hypothèses émises concernant les questions 6 et 9 se vérifient. La classe L&L a de meilleurs résultats. Du fait des techniques utilisées par ces derniers, un besoin d'interprétation dans la compréhension très minimal est apparu (sauf pour trois élèves **LJF**, **LLR** et **LLG**). Il a été observé le phénomène inverse dans la classe neutre où le recours aux interprétations est très fréquent. Cette observation démontre un effet Lector & Lectrix à relativiser mais qui doit tout de même être relevé : du fait d'une méthode de lecture et de compréhension efficace, la majorité des élèves utiliserait l'interprétation de manière tout aussi raisonnée. Pour finir, nous rappellerons que les écarts entre les deux classes restent tout de même peu importants.

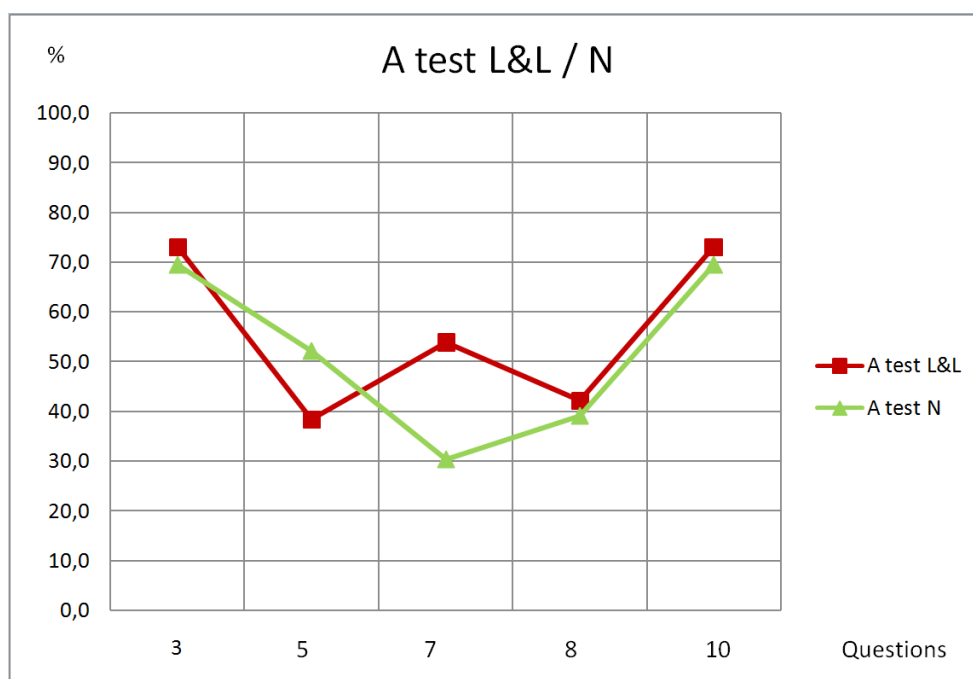
III. 2. 3. Questions d'interprétation

III. 2. 3. 1. Questions 3, 8 et 10

Analysons à présent les réponses aux questions d'interprétation. Dans un premier temps, nous étudierons les questions 3, 8 et 10 qui présentent sensiblement les mêmes résultats de comparaison des deux classes. Ensuite, nous nous concentrerons sur les questions 5 et 7 pour étudier chacun de leurs aspects remarquables.

En effet, si l'on observe le graphique ci-dessous, constatation est faite que, de manière générale, les résultats de la classe L&L sont supérieurs à ceux de la classe neutre (4 ensembles de réponses meilleurs sur 5). Cependant, s'agissant des questions 3, 8 et 10, l'écart constaté n'est pas celui attendu : la classe neutre réalise des résultats

proches de ceux de la classe L&L. Il sera alors intéressant de se concentrer sur les questions où l'écart se creuse, afin de comprendre les mécanismes mis en jeu.



Graphique 7 : Pourcentages de bonnes réponses aux questions 3, 5, 7, 8 et 10 pour les deux classes

Les réponses aux questions 3, 8 et 10 sont de niveaux semblables pour les deux classes : le taux de réussite pour les troisième et dixième questions se trouve aux alentours de 70%. Questions qui ont été mieux traitées que la huitième dont le taux de réussite s'élève seulement à 40%. Malgré ces écarts de pourcentages (entre la question 8 et les deux autres), les deux classes obtiennent toujours les mêmes résultats : pour la question 3 comme pour les questions 8 et 10, la classe L&L présente des résultats très légèrement supérieurs avec 73,1% contre 69,2% (question 3), 42,3% contre 39,1% (question 8) et 73,1% contre 69,6% (question 10).

La question 3 pourrait s'apparenter à une compétence de compréhension fine (*Le lion dit « Tu as la nuit pour réfléchir ». À quoi réfléchit Yakouba durant cette nuit-là ?*) mais, dans la mesure où il s'agit de se représenter les pensées d'un personnage, cette question correspond bien à de l'interprétation. Afin d'appuyer cette observation, prenons l'exemple de l'élève LEC qui retranscrit exactement les pensées de Yakouba : « *Vais-je le tuer ou pas.* » (Annexe G). Chacun interprétera de façon singulière la manière de

penser de Yakouba (la forme de pensée) mais le fond restera sensiblement le même : Le héros va-t-il décider de tuer le lion ou bien de lui laisser la vie sauve... Cette question est bien réussie dans l'ensemble et les réponses, tant de la classe L&L comme celles de la classe neutre, transcrivent bien la réflexion de Yakouba. Les élèves à n'avoir pas réussi à répondre correctement à cette question sont principalement ceux qui ne l'ont pas comprise. Le vocabulaire est précis et demande ainsi une réponse rigoureuse : Yakouba « réfléchit » durant la nuit, il n'est pas simplement en train de penser. Ainsi, les mauvaises réponses dans les deux classes s'apparentent à la réponse de l'élève **LJD** pour lequel une mauvaise compréhension de départ entraîne inmanquablement une mauvaise interprétation. L'élève est persuadé que Yakouba tue le lion dans cette histoire, à la question 3 il répond donc « *Il se dit qu'il va devoir tuer le lion pour devenir guerrier* » (**Annexe G**). D'autres réponses qui n'ont été acceptées que dans le niveau B étaient des réponses incomplètes comme celles des élèves **LLMa** : « *Il a réfléchi à ce que le lion lui avait dit.* » et **NMBe** : « *Yakouba réfléchit à ce que le lion lui a dit.* » (**Annexe G**). Ces réponses-là démontrent un manque d'habitude et d'entraînement à réagir à ce type de questions. La séquence 4 du manuel Lector & Lectrix correspond à un travail approfondi sur le questionnaire en lecture non encore étudiée avec les élèves de la classe L&L à ce stade.

On retrouve le même effet pour la question 8 même si le taux de réussite est bien plus bas. *Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?* Dans cette question, donner une justification demandait d'avoir compris l'ambiance déjà pesante sur le village : Yakouba n'a pas tué le lion et ses compagnons ressentent une certaine gêne face à cet échec. Yakouba doit alors se justifier. Ici, il est clairement démontré que l'interprétation des paroles du héros découle directement de la compréhension que le lecteur a eu en amont. Parfois les réponses sont tout à fait pertinentes et bien encrées dans la proposition du texte : elles démontrent une vraie interprétation comme pour celles des élèves **NMD** et **NCF** : « *Il peut dire qu'il ne l'a pas tué pour la simple et bonne raison que le lion était blessé et que ça aurait été trop simple.* » puis des élèves **LEP** et **LRS** : « *J'ai pas tué le lion parce qu'il était blessé et si je l'avais tué je serais indigne d'être un guerrier.* » (**Annexe H**). Certaines fois, si la situation n'a pas été bien comprise ou si la compréhension n'a pas été effective en amont, les réponses peuvent ressembler à celle de l'élève **LJF** : « *J'ai choisi de le tuer.*

Pour notre sécurité. » (**Annexe H**). Encore une fois, une mauvaise compréhension se traduit par une mauvaise interprétation. D'autres élèves cherchent à donner une réponse même si la question n'est pas comprise : c'est le cas de l'élève **LSB** : « *C'est pour l'espèce animale.* » et de l'élève **LLB** : « *C'est moi je suis rentré !* » (**Annexe H**). De nombreux élèves de la classe neutre avaient bien compris la situation et l'embarras dans lequel se trouve Yakouba mais ils ont décidé de devenir eux-mêmes le porte-parole de Yakouba pour défendre sa cause en allant parfois jusqu'à mentir à ses compagnons. Nous donnerons deux exemples de réponses traduisant celles de quatre élèves : **NMP**, **NTM**, **NES** et **NEG** : « *Il peut dire que le lion était déjà mort.* » ou « *Il peut dire que le lion s'est enfui.* » (**Annexe H**). En ce sens, la question a été mieux réussie par les élèves de la classe L&L du fait de leur rapport au texte et de l'implication dont ils étaient déjà imprégnés : ils vivent la situation avec Yakouba et ne pensent pas spécialement à lui inventer de fausses excuses : il a agit avec un certain objectif, il a agit en connaissance de cause. En revanche, les justifications que donnent les élèves de la classe neutre ne sont pas acceptables en tant qu'interprétations mais relèvent plutôt de l'ordre de l'imagination, beaucoup moins enracinées sur les « isotopies » du texte. Ainsi, lorsque l'interprétation apparaît, force est de constater que son usage n'est pas identique pour les deux classes. Effectivement, une meilleure « utilisation », une meilleure « manipulation » de la compétence interprétative est observée pour la classe L&L, ce qui soutient la proposition d'un effet Lector & Lectrix (toujours à petites doses et donc à relativiser).

Si l'on observe maintenant le *Graphique 7* quant aux résultats de la dixième question, on constate qu'une même tendance se détache : la classe L&L obtient des résultats légèrement supérieurs avec un taux de réussite qui s'apparente à celui de la troisième question. Étudions spécifiquement cette question 10 : *À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.* Ce type de questions vient considérablement appuyer la définition de l'interprétation retenue dans ce mémoire. Pour le lecteur, interpréter c'est prendre l'information et la remodeler suivant ce qu'il est, suivant ce qui le constitue, nous rappellerons qu'elle est unique pour chacun et plurielle pour tous, elle est subjective. En effet, pour cette question, il n'existe pas *une* réponse juste, mais au contraire, il en existe plusieurs car elles découlent directement de la personne qui aura endossé le rôle du lecteur. Ainsi, la réponse pourra être un « *oui* », un

« non » ou un « oui et non » comme c'est le cas pour l'élève **NTM** : « *Yakouba est heureux de ne pas avoir tué le lion et il n'est pas heureux car il doit (surveiller) garder le troupeau.* » (**Annexe I**). L'important restera donc la justification demandée : l'interprétation émise par l'élève est-elle valable ? Telle est alors la question primordiale. Les élèves n'ayant pas justifié leur réponse ne se retrouveront pas dans le niveau A.

Étudions maintenant les caractéristiques des réponses suivant les deux classes. Sont constatées des réponses acceptables qui ont chacune une justification différente mais qui se basent sur le texte et qui sont ainsi valables (on peut retrouver les réponses des élèves **LLD**, **LLMa** et **LSB** en **Annexe I**). Certaines interprétations sont automatiquement erronées car la compréhension n'a pas été celle attendue dès le départ notamment pour l'élève **LJD** qui répond : « *Oui car il est devenu un vrai guerrier. Et le village est content de lui.* » (**Annexe I**). Cette interprétation est justifiée par l'élève et pourrait être valable mais comme la compréhension en amont est erronée (Yakouba n'ayant pas tué le lion) l'interprétation ne peut être jugée valable. En effet, comme il a été dit dans la définition retenue de la compréhension, si cette base de compréhension s'égare c'est la lecture globale qui ne correspondra d'aucune manière à l'idée de départ émise par l'auteur. On observe les mêmes caractéristiques avec un autre élève de la classe L&L : l'élève **LJF**. Pour cet élève et pour de nombreux autres provenant des deux classes, est observée une grande subjectivité. Ici, tout particulièrement, il est possible d'imaginer que l'élève a créé un Yakouba à son image sans toutefois en être conscient : « *Oui mais pas trop, ça lui fait de la peine de l'avoir tué.* » (**Annexe I**). Une autre réponse du même type, cette fois valable, est celle de l'élève **NID** : « *Non parce que (les) autres parlent de lui et son papa n'était pas fier de lui mais de ses frères oui et ses amis étaient des guerriers.* » (**Annexe I**). Cet élève a ressenti la mise à l'écart de Yakouba, c'est la raison pour laquelle Yakouba est malheureux selon lui. Ce que l'élève décide ici de prendre en compte c'est ce qui le touche personnellement dans l'histoire. C'est un des phénomènes interprétatifs dont il est question dans ce mémoire et que nous rappelons ici : « chacun met un peu de soi dans sa lecture interprétative » et à travers cette réponse, le lecteur expose ses ressentis, son intention et ses choix conscients ou inconscients lors de la lecture de l'histoire. L'élève **NEO** émet une réponse emplie de subjectivité. Sa fin de réponse est intéressante car elle exprime un certain regret chez Yakouba qui est sûrement celui ressenti par l'élève en question : « *en plus il était juste*

à côté de lui. » (en parlant du lion que Yakouba n'a pas tué – **Annexe I**). D'autres réponses démontrent un jugement de valeur : elles sont alors valables seulement en tant qu'interprétation et ne pourraient pas convenir s'il s'agissait de répondre à une question de compréhension. Deux réponses de la classe L&L et une de la classe neutre s'opposent dans le sens donné mais se rejoignent sur la forme de pensée, elles traitent toutes d'un jugement de valeur : Yakouba a fait une « *grosse bêtise* » ou en revanche il a fait le « *bon choix* » (élèves **NLMo**, **LEP** et **LRS** qu'on retrouve en **Annexe I**). Enfin, un exemple de réponse très intéressant donné par l'élève **NMD** montre une réflexion approfondie : « *Oui il est heureux car il n'est pas un guerrier pour les autres mais dans sa tête il a beaucoup grandi.* » (**Annexe I**).

Les réponses données par les élèves en question 10 ne se différencient que très peu entre les deux classes, on ne peut pas en tirer de tendance particulière lorsqu'on les compare. En effet, elles sont du même ordre et elles démontrent le point particulier qui définit l'interprétation : la subjectivité qui y est intégrée. Dans les réponses valables étudiées on ne retrouve que très peu souvent les mêmes raisonnements car ils sont chaque fois modelés par ce qu'est le lecteur, pourtant ils restent tous acceptables car ils se basent sur le texte de Thierry Dedieu. Ainsi, les élèves ont interprété le texte, ils ont trouvé des significations pour eux. Cependant, Nous avons observé que lorsque la compréhension n'était pas juste dès le départ alors l'interprétation se trouvait inévitablement erronée.

Pour les réponses à ces trois questions d'interprétation (3, 8 et 10), les hypothèses se vérifient dans une certaine mesure : le résultat global de la classe L&L est supérieur. Même si les élèves des deux classes sont capables d'interprétations valables, une capacité particulière dans la classe L&L au niveau de la qualité d'interprétation peut être relevée. Nous appellerons cette dernière « l'utilisation raisonnée de l'interprétation ». Le manuel ici étudié aurait ainsi joué un rôle, aurait eu une influence. Effectivement, les élèves de cette classe présentent de meilleurs résultats mais les écarts sont trop faibles pour en tirer les conclusions attendues et émises dans les hypothèses afin de répondre à la problématique de manière tranchée. Focalisons-nous maintenant sur les questions 5 et 7 où les écarts se creusent très nettement, car celles-ci apportent une partie de réponse à notre problématique.

III. 2. 3. 2. Questions 5 et 7

Les deux dernières questions d'interprétation auxquelles nous allons nous intéresser sont les questions 5 et 7. Les réponses données par les élèves à ces deux questions montrent la tendance suivante : pour chacune des deux questions, une classe se détache largement du fait de son niveau supérieur de réussite. Seulement, nous observons que, la réussite des questions se répartit équitablement entre les deux classes. En effet, la question 5 est mieux réussie par la classe neutre et c'est la classe L&L qui témoigne de résultats nettement supérieurs à travers la question 7. Afin d'étudier tous les paramètres mis en jeu dans ces réponses, nous procéderons de la même manière pour les deux questions : nous nous concentrerons tout d'abord sur les particularités de la question pour ensuite analyser les réponses les plus remarquables.

La cinquième question est la suivante : *À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?* En lien direct avec la question 4 qui interrogeait le lecteur de la façon suivante : *Yakouba a-t-il tué le lion ?* De manière certaine, il est nécessaire d'avoir répondu juste à cette quatrième question pour envisager correctement la cinquième. Comme nous l'avons déjà constaté, une mauvaise compréhension entraîne une mauvaise interprétation. Cela est valable pour les élèves des deux classes, les élèves **LJF**, **LJD**, **NJP** pensent que le héros a tué le lion, la réponse donnée à la cinquième question est alors la suivante : « *Yakouba a fait ce choix car il veut devenir guerrier* » (**Annexe J**). Pourtant, nous avons vu que la classe L&L obtenait des résultats légèrement supérieurs s'agissant de la question 4. Nous tenterons alors d'expliquer pourquoi un si grand écart se creuse entre les deux classes : 52,2% de bonnes réponses pour la classe neutre et seulement 38,5% pour la classe L&L.

Étudions tout d'abord les bonnes réponses : elles sont donc plus nombreuses dans la classe neutre et ressemblent pour la plupart à ceci : « *parce qu'il avait pitié* » ou « *parce que le lion est / était blessé* ». Ces réponses sont satisfaisantes et attendues. Les réponses justes proposées par la classe L&L sont bien moins nombreuses mais représentent un réel intérêt qualitatif qu'on ne retrouve aucunement dans l'autre classe : L'élève **LSB** répond : « *Pour qu'il soit grandi* », l'élève **LEP** répond : « *Pour ne pas le tuer comme ça sinon il n'y a pas de gloire.* » et l'élève **LRS** écrit : « *Parce que s'il le*

tuait il était indigne d'être un guerrier. » (**Annexe J**). Ces trois réponses sont du même ordre et démontrent une parfaite compréhension du dilemme posé à Yakouba.

Ensuite, dans la classe neutre comme dans la classe L&L, nous retrouvons des réponses classées « non valables » du fait qu'elles s'éloignent trop de la logique du texte et de son sens premier. Dans la classe L&L nous retrouvons les élèves **LLMa** et **LST** qui répondent : « *Pour ne pas que le troupeau se face attaquer.* » puis la même réponse apparaît dans la classe neutre pour l'élève **NZH** : « *Pour que le bétail ne soit plus attaqué.* » (**Annexe J**). Ces élèves sont dans l'imagination : ils imaginent que Yakouba avait déjà tout prévu depuis le début et que son souci principal était le bien-être du troupeau. Cette interprétation n'est pas valable car elle ne se base pas sur ce que nous fait entendre le texte dès le départ : « *Pour Yakouba, c'est un grand jour.* » (**Annexe A – L'évaluation, ligne 5**). D'autres interprétations montrent encore plus d'éloignement avec le texte comme pour l'élève **LLB** qui répond : « *Parce qu'il veut rester en vie.* » et l'élève **NLMo** qui écrit : « *Pour ne pas tuer la nature.* » (**Annexe J**). Ces réponses sont totalement détachées de la représentation mentale que les élèves auraient dû réaliser dès le départ.

Enfin, l'écart entre les deux classes se creuse nettement lorsque nous prenons en compte les réponses d'élèves « non tranchées ». Nous entendons par cette formulation, des élèves qui ne détaillent pas assez leurs explications. Ainsi, quatre élèves de la classe L&L sont dans cette catégorie : les élèves **LLD**, **LEC** et **LLP** qui répondent : « *Parce qu'il voulait pas le tuer.* » et l'élève **LLMo** qui écrit : « *Yakouba a fait ce choix parce qu'il pensait que c'était le meilleur.* » (**Annexe J**). Leurs explications ne se basent pas suffisamment sur le texte pour être valables, elles ne sont pas assez précises. Lorsqu'un seul élève de la classe neutre se trouve dans ce cas, l'élève **NJH** répond : « *Yakouba aimait bien le lion* » (**Annexe J**). La question qui se pose alors est la suivante : Comment se fait-il qu'autant d'élèves de la classe L&L se retrouvent dans ce cas, à ne pas vraiment savoir quoi répondre lorsqu'ils détiennent les méthodes pour réaliser correctement la tâche ? Supposition est faite que le problème auquel ils se sont confrontés ne venait pas de leur méthode de lecture mais de la compréhension même de la question. En effet, cette question en particulier atteste d'un grand nombre de non réponses : 8,7% pour la classe neutre et 3,8% pour la classe L&L (*Tableau 1*, page 32 de ce mémoire). De plus, la réponse de l'élève **LIK** illustre parfaitement l'incompréhension

à laquelle se sont heurtés les élèves : « *Dans le texte, il dit Yakouba ramassa sa lance et pris le chemin du retour* » (**Annexe J**). La question 5 (*À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?*) n'a tout simplement pas été comprise, l'élève a cité une partie du texte sans répondre à la question : *pourquoi*. Trois hypothèses voient alors le jour : le problème vient-il d'un manque d'entraînement des élèves de la classe L&L à répondre à des questionnaires de ce type, vient-il directement de la formulation de la question ou vient-il du fait que cette question 5 soit intimement liée à la quatrième ? Il est connu que l'enseignement de la lecture, en général et par la majorité des enseignants, se fait à travers des questionnaires de lecture. Nous rappellerons que c'est la raison pour laquelle Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont élaboré des manuels d'apprentissage explicite de la compréhension. À ce stade de l'année (mars 2017, lorsque l'évaluation a été proposée) l'analyse de questionnaires (séquence 4 dans le manuel) n'avait pas encore été travaillée avec la classe L&L (nous étions arrivés à la fin de la séquence 3). Il est tout à fait envisageable que la classe neutre ait plus travaillé sur les questionnaires que la classe L&L à ce stade de l'année, et ainsi soit mieux préparée à ce type de questions. Une autre possibilité viendrait de la formulation même de la question 5. Le fait d'avoir rajouté au début *À ton avis* a réellement pu déstabiliser certains élèves de la classe L&L. Ils ont peut-être, à juste titre, pensé que la réponse devait venir d'eux-même et non plus du texte et qu'ainsi ils devaient l'imaginer. Si une transformation doit être faite, elle serait la suivante : éliminer la partie *À ton avis* et simplement poser la question 5 de cette manière : *Pourquoi Yakouba a-t-il fait ce choix ?* Cependant, un nouveau problème se pose : une telle question se rattache-t-elle toujours à de l'interprétation ou glisse-t-elle vers la catégorie « compréhension fine » ? Une dernière raison découlerait directement de « questions en cascade » : la question 5 renvoie à la quatrième, en effet, elle ne porte pas le sujet d'interrogation en elle-même.

Afin de conclure sur l'étude de cette cinquième question, les résultats sont uniformes et meilleurs pour la classe neutre. Les réponses données sont celles attendues. Les élèves de la classe L&L se sont quelque peu perdus dans l'explication à donner avec parfois d'excellentes réponses du point de vue du raisonnement, d'autres fois des réponses très éloignées du texte et finalement des réponses imprécises peut-être provoquées par la formulation de la question ou par un manque d'entraînement.

Dans un tout autre genre, la question 7 est sans conteste une question d'interprétation : *Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles.* Cette question suit donc l'ordre chronologique de l'histoire, c'est aussi la seule de l'évaluation à proposer une image. Avant d'étudier les réponses aux questions, il est important de rappeler que la présence d'une image n'est absolument pas anodine et peut jouer un rôle prépondérant dans la compréhension comme dans l'interprétation.



Image 1 : Support de la question 7

Les résultats obtenus sont les suivants : 53,8% de réussite pour la classe L&L contre 30,4% pour la classe neutre. L'écart constaté ici est conséquent et le *Graphique 7* est tout à fait parlant (page 43 de ce mémoire). Afin que l'interprétation soit valable, les élèves devaient être capables de se représenter la situation (comme pour la question 6) : tout le village sait pertinemment que Yakouba n'a pas tué le lion. Comme nous l'avons analysé à la question 2 (page 34 de ce mémoire), le travail fourni par les élèves de la classe L&L afin de se représenter les actions et les pensées des personnages (provenant de la séquence 3 du manuel) a développé chez eux des capacités indispensables afin de répondre à cette question. Au vu des résultats, un effet Lector & Lectrix est fortement probable.

Afin de comprendre l'origine de cette différence significative de niveaux entre les deux classes, il sera intéressant d'adopter le plan d'analyse suivant. Nous commencerons par nous concentrer sur les réponses non valables et leurs particularités pour ensuite constater le nombre de non réponses dans chacune des classes. Enfin, nous étudierons les interprétations valables et leurs caractéristiques.

Tout d'abord, lorsque nous nous concentrons sur les réponses non valables dans les deux classes, 34,6% des élèves de la classe L&L forment une réponse du type « *Yakouba a-t-il tué le lion ?* » (on retrouve ce type de réponses en **Annexe K** chez les élèves **LJP, LIK, LEC, LEM, LJF, LLMa, LMG** et **LSH**). Le pourcentage s'élève à 39,1% pour la classe neutre avec des réponses du même type pour les élèves **NEO, NAP, NEG, NLMe, NMD, NMBe, NTM** et **NYA** qu'on retrouve en **Annexe K**. On peut citer, à titre d'exemple, la réponse de l'élève **NTM** : « *Il a réussi ou pas ? Moi je sais pas mais nous on a réussi en tous cas, on est devenus des guerriers. Oui mais il faut lui demander, je crois qu'il ne veut pas qu'on le dérange.* » (**Annexe K**). Ces résultats restent proches, et ce type de réponses est fréquent dans les deux classes ce qui ne permet pas de tirer de conclusions : le décalage constaté entre les deux classes ne tient pas son origine des réponses non valables.

Analysons maintenant les réponses qui démontrent une incompréhension de l'exercice et/ou de la question. Elles sont au nombre de trois dans chacune des classes (ce qui représente 11,5% pour la classe L&L et 13% pour la classe neutre). Ces réponses peuvent être retrouvées en **Annexe L**. Elles sont les suivantes : **LAV** répond : « *Il a fait peur à un lion.* », **LLB** répond : « *Oui tu as raison, on ne dit rien tant qu'il n'a pas tué le lion ! On ne dit rien.* » et **LRA** écrit : « *Il l'a battu ? Mais il est trop fort.* ». Les réponses pour la classe neutre sont les suivantes : **NES** répond : « *Moi je pense qu'il est bizarre. Ouais moi aussi.* », **NJH** écrit : « *Yakouba il est très fort et courageux, Oui c'est vrai.* » et **NLMo** répond : « *J'ai peur de lui, il est fou de combattre un lion.* ». Encore une fois, l'écart constaté grâce aux pourcentages n'est pas manifeste. Ainsi, les réponses étudiées dans ce paragraphe sont représentées de manière quasi-égale dans les deux classes. Il apparaît évident que l'écart matérialisé sur le graphique ne provient pas non plus de ces réponses là.

Constatation est faite que quatre élèves sur vingt-trois de la classe neutre n'ont pas répondu à cette septième question, soit 17,4% en référence au *Tableau 1*, quand tous

les élèves de la classe L&L ont tenté d'y répondre. Cet écart significatif démontre une certaine incompréhension de l'activité technique à réaliser (remplir des bulles qui expriment les pensées) et/ou un manque d'habitude à se représenter les pensées d'un personnage de manière notable pour la classe neutre.

Ainsi, l'écart qui se creuse entre les deux classes vient du fait que la classe neutre cumule trois types de réponses non valables : le pourcentage de réponses qui amène à un questionnement sur l'action menée par Yakouba (« *A-t-il tué le lion ?* ») additionné au pourcentage d'élèves n'ayant pas compris ce qui était demandé additionné au pourcentage de non réponses conduit à un total de 69,6% de réponses non valables. Les 17,4% de non réponses jouent donc ici un grand rôle et c'est probablement cet entraînement à se mettre à la place des personnages qui a favorisé les élèves de la classe L&L.

Qu'en est-il alors des réponses valables pour cette septième question ? *Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles.* En plus des pourcentages parlants que nous rappelons ici, 53,8% de réussite pour la classe L&L contre 30,4% pour la classe neutre, force est de constater une qualité et une palette de réponses plus grandes dans la classe L&L. Afin de présenter les réponses les plus remarquables au niveau qualitatif nous organiserons ces dernières en hiérarchisant les degrés de réaction des compagnons de Yakouba : tout d'abord l'incompréhension, ensuite le jugement puis la pitié.

Les premières réponses étudiées dépeignent l'incompréhension de ses compagnons quant à l'acte de renoncement de Yakouba. Dans cette catégorie, nous retrouvons trois élèves de la classe L&L et un élève de la classe neutre (**Annexe M**) :

- L'élève **LLD** : « *Pourquoi il n'a pas tué le lion ? Pourquoi il n'est pas avec le lion ?* » ;
- L'élève **LLP** : « *Il n'est pas revenu avec le lion ? Comment a-t-il fait pour se débrouiller ?* » ;
- L'élève **LRS** : « *Mais pourquoi il n'a pas le lion, il a eu peur ?* » ;
- L'élève **NMM** : « *Il sera pas guerrier parce qu'il n'a pas tué le lion. C'est étrange, il voulait pourtant être guerrier ?* ».

Les réponses présentées ici sont toutes valables puisqu'elles présentent les deux caractéristiques de l'interprétation retenues dans ce mémoire : le fait qu'elles traduisent

les ressentis du lecteur tout en se basant sur un maximum de signes du texte.

Le deuxième type de réponses étudié est celui du jugement de la part des compagnons de Yakouba. Jugement qui s'avère parfois très difficile. Nous agencerons les réponses de la manière suivante : du jugement le moins tranché au jugement le plus dur. Ici, les réponses de six élèves de la classe L&L ainsi que trois réponses de la classe neutre ont été recueillies (**Annexe M**).

- L'élève **LSB** : « *Je pense qu'il aurait dû tuer le lion. Il faut faire attention au bétail. Il a bien fait de ne pas le tuer mais il aurait dû.* » ;
- L'élève **NJB** : « *Il n'a pas tué le lion, c'est grave ! Non c'est pas grave, c'est du respect je trouve.* ».

Ces premières réponses jugent le comportement de Yakouba en terme de bien ou de mal mais elles n'accablent pas le héros. Ces réponses sont valables tout comme celles traduisant l'incompréhension et cela même si elles peuvent paraître très éloignées. Le fait que des réponses si différentes soient aussi valables les unes que les autres démontre bien que l'interprétation ne se résume pas à une seule possibilité mais que sa condition d'acceptabilité est celle de son lien avec le texte.

Le jugement se fait plus dur à travers les réponses suivantes (**Annexe M**) :

- L'élève **LED** : « *Où est le lion ? Yakouba ne l'a pas tué ! Il n'est pas un guerrier ! Pas de lion = pas de guerrier : Yakouba n'est pas un guerrier.* » ;
- L'élève **NZH** : « *Il ne sera pas un grand guerrier. Je crois qu'il n'a pas fait le bon choix.* » ;
- L'élève **NAM** : « *Moi je pense qu'on doit bannir Yakouba. Moi je pense qu'on devrait renvoyer Yakouba tuer le lion.* ».

Ces réponses-ci témoignent d'une recherche de justice face à la coutume du clan : Yakouba n'a pas réussi, il ne deviendra pas guerrier. Ces jugements n'accablent pas non plus le héros. Encore une fois, toutes ces réponses se basent sur le texte, elles sont valables.

Le jugement atteint son paroxysme à travers ces dernières réponses (**Annexe M**) :

- L'élève **LMC** : « *Yakouba n'a pas assez de courage. Oh ! Il n'a pas réussi.* » ;
- L'élève **LST** : « *Il n'est pas très fort, il avait juste à planter sa lance dans le cœur du lion. Il n'est pas courageux.* » ;

- L'élève **LEP** : « *Il n'a pas de courage ! Quel incapable !* » ;
- L'élève **LFB** : « *C'est une mauviette, il n'a pas tué le lion, il est nul.* ».

Enfin, ces quatre dernières réponses font preuve d'un jugement dur et sans compromis sur l'action du héros (son « échec ») mais aussi et surtout contre la personne même de Yakouba. Elles sont encore différentes des réponses précédentes et sont tout à fait valables elles aussi. À travers les réponses des élèves **LEP** et **LFB**, il est évident que leur personnalité a influencé leur écrit mais encore une fois il s'agit bien d'interprétations qui sont directement reliées à l'ambiance du texte de Thierry Dedieu.

Enfin, le dernier type de réponses étudié est celui de la pitié exprimée par ses compagnons. Nous retrouvons ici une seule proposition provenant d'un élève de la classe L&L, l'élève **LAT** : « *Le pauvre, il va se faire gronder par son père.* » (**Annexe M**). Cette réponse pourrait paraître non valable et pourtant, malgré sa grande différence avec les réponses antérieures, elle aussi se base sur les « isotopies du texte ». En effet, à la ligne 20 du récit de Thierry Dedieu (**Annexe A – L'évaluation**) nous retrouvons la phrase suivante : « *Au village, les hommes, son père, tous l'attendaient.* ». Cette réponse de l'élève **LAT**, tout particulièrement, et les réponses précédemment exposées présentent un grand intérêt quant à la définition retenue de l'interprétation dans ce mémoire. En effet, ces réponses appuient ce concept puisqu'il a été dit que l'interprétation correspond au « mécanisme par lequel le Lecteur prend l'information, l'intègre à sa personne, la modèle puis la fait émerger transformée, remodelée à sa façon ». Les élèves qui ont décidé d'émettre un jugement sur la personne de Yakouba comme celui qui a décidé d'exprimer de la pitié à son égard ont répondu en donnant à voir et à entendre leurs propres sentiments et inquiétudes, ils ont répondu de façon tout à fait convenable en laissant transparaître une part de leur propre personnalité.

Encore une fois, la limite est étroite entre le valable et le non valable et, au vu de la quantité ainsi que de la qualité des réponses données par les élèves de la classe L&L, il paraît probable que le manuel a encore joué un rôle dans l'interprétation. Les élèves de la classe L&L ont développé une certaine capacité à émettre des interprétations pour la plupart valables, qui ne débordent que rarement sur l'imagination. Cela marque, en effet, une différence notable avec la classe neutre.

Afin de conclure sur ces cinq questions d'interprétation, il a été démontré que les

résultats entre les deux classes ne présentent pas des écarts assez conséquents pour affirmer le rôle prépondérant joué par le manuel quant aux développements des compétences d'interprétation. Cependant, à travers les réponses aux questions 6, 9, 3, 8, 10 et 7, il a été mis en lumière que l'utilisation de l'interprétation n'était pas la même pour les deux classes. La qualité des interprétations réalisées par les élèves de la classe L&L est en effet supérieure et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il a été constaté que les élèves de la classe neutre avaient trop fréquemment recours à une interprétation non attendue lorsque les élèves de la classe L&L étaient capables de l'utiliser de manière plus ciblée notamment lorsque celle-ci était pressentie. Une utilisation raisonnée de l'interprétation a ainsi été mise en lumière. Ensuite, lorsqu'il s'agissait d'interpréter, les élèves de la classe L&L se lançaient plus facilement dans la tâche. Enfin, il a aussi été constaté que ces mêmes élèves étaient capables de réaliser des interprétations valables et de bonne qualité lorsque, en comparaison, la classe neutre ne présentait que rarement cet aspect.

Ainsi, même si les résultats ne sont pas si éloignés entre les deux classes, nous chercherons à connaître l'origine de cette qualité interprétative dont font preuve les élèves de la classe L&L en tentant de savoir si elle vient du manuel lui-même.

III. 2. 4. La place de l'interprétation dans Lector & Lectrix

Certaines activités basées sur celles du manuel Lector & Lectrix et proposées en évaluation ont permis de mettre en lumière une utilisation plus ciblée et raisonnée de l'interprétation pour la classe L&L.

La question à laquelle nous tenterons donc de répondre dans cette sous-partie, sera la suivante : y-a-t-il dans le manuel des contenus qui entraîneraient l'interprétation des élèves ou est-ce une dynamique qui s'installe au fur et à mesure de la progression des séquences ?

S'agissant des contenus explicites abordant la notion d'interprétation, force est de constater qu'ils sont peu nombreux et qu'ils ne se trouvent pas dans le « corps du manuel ». En effet, le manuel Lector & Lectrix présente de nombreuses notes en marge droite de chaque page qui donnent des informations supplémentaires quant à la

réalisation de la séance en question. La notion d'interprétation n'apparaît qu'à ces endroits spécifiques et elle n'est pas présente dans toutes les séquences. On retrouve quelques notes qu'il est possible d'énumérer pour en observer la quantité et la précision. « Il faut donc examiner le texte avec eux [les élèves] : ce qu'on doit faire dire au texte ; ce qu'on a le droit de lui faire dire ; ce qu'on n'a pas le droit de lui faire dire. » (Cèbe et Goigoux, 2009 : 32). Sont ici exposés par les auteurs trois volets : celui de la compréhension, celui de l'interprétation et celui de l'imagination. La citation se poursuit ainsi : « Le lecteur doit coopérer avec le texte et mobiliser toutes ses connaissances et son intelligence pour le comprendre mais il doit respecter les “ droits du texte ” » (Tauveron citée par Cèbe et Goigoux, 2009 : 32). On reconnaît sans équivoque la définition de l'interprétation donnée ici par les auteurs. Pourtant, la note s'arrête et les activités à mettre en place ne sont pas précisées. Nous retrouvons le même schéma en suivant la lecture du manuel. À la page 61, on peut lire : « Habileté qui permet : [...] de comprendre et d'interpréter les états mentaux, les pensées, les intentions, les émotions, les actes d'autres personnes. ». Le terme interprétation apparaît ici clairement, ce qui correspond donc à une compétence à acquérir pour les élèves mais aucun détail n'est donné afin d'expliquer ce que veut dire interpréter et dans quelle mesure cela peut être mis en place avec les élèves. Aux pages 68 et 155, des conseils sont donnés à l'enseignant afin d'améliorer encore sa pratique : « Le professeur ne doit pas hésiter : [...] à favoriser le débat interprétatif ! », il doit « Inviter les élèves à dépasser les interprétations trop générales ». Une nouvelle fois, les notions apparaissent mais les explications et conseils de mise en œuvre sont absents.

Il est donc intéressant de remarquer que ces notes adressées aux enseignants donnent des informations plutôt réduites et imprécises sur l'activité d'interprétation. Elles ne permettent pas réellement de mettre en œuvre un travail ciblé sur l'interprétation avec les élèves. Il est possible d'affirmer que ce ne sont pas les contenus présents dans le manuel L&L qui sont à l'origine des habiletés légèrement supérieures de la classe L&L en interprétation.

Pourtant, au vu des résultats analysés dans ce mémoire, certaines activités comme celle de l'expression des sentiments, des pensées ou des paroles des personnages ont eu la capacité à préparer les élèves de la classe L&L à interpréter. Il s'agirait donc d'une dynamique qui serait maintenue tout au long des séquences et qui permettrait un

entraînement régulier à la compréhension mais aussi à l'interprétation grâce à certains exercices. Ces exercices, comme ceux présentés en questions 5, 7 et 10, ciblent le progrès des élèves en compréhension de texte tout en laissant une part d'interprétation possible à développer. Les élèves, en ayant déployé des habitudes et des techniques de compréhension grâce au manuel, peuvent ainsi laisser libre court à l'interprétation.

Une autre activité établie à partir du manuel et proposée dans l'évaluation est celle du dessin. Nous tenterons de savoir si cet exercice entraîne lui aussi une interprétation à travers la même dynamique.

III. 3. Étude d'une activité complémentaire : la réalisation de dessins

Le manuel Lector & Lectrix propose un certain nombre d'activités au travers du dessin, c'est la raison pour laquelle ce dernier exercice apparaît dans l'évaluation mise en œuvre. Rappelons que cette activité ne fait pas partie de l'analyse réalisée dans ce mémoire en terme de pourcentages. Cependant, en mettant en œuvre une étude commune des dessins des deux classes nous chercherons à savoir si, par ce procédé, le manuel induit l'usage de l'interprétation par les élèves.

À travers cet exercice, la consigne, très ouverte, permettait aux élèves d'exprimer leurs ressentis en totale liberté : « *Choisis une scène du texte et dessine-la.* ».

Avant de commencer toute analyse il est primordial de rappeler qu'un jugement visuel émis sur des dessins même s'il cherche à être le plus impartial possible, se trouvera influencé par une subjectivité inéluctable. Il est tout aussi important de considérer que la représentation réalisée par l'élève est elle même toute empreinte de subjectivité : prendre la décision d'utiliser des couleurs ou pas, des outils ou pas, la forme du tracé, etc...

Nous suivrons un classement simple qui permettra de rassembler tous les dessins confondus en suivant l'ordre chronologique de l'album. Nous étudierons ensuite les dessins pour lesquels une réserve peut être émise puis ceux qui paraissent trop éloignés du récit.

Les élèves **LLMo**, **NID**, **NAM** et **NAP (Annexe N)** ont décidé de représenter l'environnement traversé par Yakouba jusqu'à son arrivée devant le lion : « *Sous un*

soleil de plomb, marcher, franchir des ravins, contourner des collines, [...] Le jour comme la nuit, épier, scruter ». (**Annexe A – L'évaluation, lignes 7 et 9**). Les décors de cette scène varient tout en respectant les descriptions du texte : à la manière de l'interprétation musicale définie par Thérien, le texte est là (les notes) mais le décor appartient au dessinateur qui est aussi l'interprète.

De nombreux élèves ont décidé de représenter la rencontre directe entre Yakouba et le lion. On observe souvent la blessure du lion représentée en rouge et pour chacun de ces dessins Yakouba hésite à s'élancer. Parfois il tient sa lance, notamment pour les dessins des élèves **NLMo, NAS, NMD, NMBe et LMC (Annexe N)** sur lesquels le lion est blessé, ce qui peut correspondre à la scène qui précède l'échange entre les deux personnages et d'autres fois la lance de Yakouba est posée au sol en attendant qu'il prenne sa décision : élèves **LEP, LSB, NCF et NMP (Annexe N)**. Les dessins réalisés par ces élèves représentent toujours cette même scène du contact avec le lion. Pourtant, aucun d'entre eux n'est semblable : l'interprétation est présente dans chacun de ces dessins.

Deux élèves (**LAT et NJB en Annexe M**), ont décidé que Yakouba assumait totalement son choix et ont représenté à l'écrit les mots suivants : « *Je n'ai pas tué le lion / Je tue pas le lion* ». Il est possible de dire que dans un tel cas le dessin permet de juger la compréhension de l'élève qui est ici assurée.

Enfin, sur un total de 49 copies, trois élèves ont décidé de représenter la scène finale : « *À Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.* » (**Annexe A – L'évaluation, ligne 23**). Il s'agit des élèves **LST, NES et NZH (Annexe M)**. Une fois de plus, l'interprétation transparaît à travers l'expression du visage de Yakouba : il garde le troupeau et pourtant il est alternativement représenté heureux ou malheureux suivant le dessinateur.

Analysons maintenant les dessins qui paraissent être à la limite du non valable en terme d'interprétation (on les retrouvera en **Annexe O**). Par exemple, trois élèves ont décidé de représenter la toute première scène du texte : « *Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est jour de fête* ». (**Annexe A – L'évaluation, ligne 2**). En effet, ces élèves ont bien compris que tout le clan était en fête mais avec un certain manque de connaissances générales, les interprétations se

basent sur le vécu personnel de ces élèves. L'élève **LJD** a décidé de représenter une fête foraine où il est possible de gagner des lots, où les personnes sont parfois déguisées et où les lions ressemblent plus à des peluches qu'à de vrais animaux sauvages. L'élève **NJH** a intégré ses repères d'écolier dans sa représentation mentale : les personnages vont déguster un festin en se servant comme au self : « *Pain, fourchettes, couteaux, glaces, danettes, fromage* ». Le dernier élève à avoir représenté la fête est l'élève **LFB**, la musique est présente et semble provenir d'un « tam-tam » comme dans le récit ainsi que de plusieurs autres instruments. Cependant, la représentation de guirlandes lumineuses accrochées aux maisons reste une interprétation à la limite de l'imagination qui ne se base pas sur le texte.

Enfin, terminons cette analyse par l'étude des dessins erronés (on les retrouve en **Annexe P**). Deux élèves de la classe L&L interprètent l'histoire de Yakouba à leur manière sans se baser sur le texte ce qui débouche sur une compréhension invalide non représentative de l'histoire. L'élève **LMG** va jusqu'à imaginer une situation dans laquelle le lion se plaint : « On m'a arraché la queue, j'y crois pas ! ». Or, nulle part dans le texte il est dit que le lion a perdu sa queue dans un combat. L'élève **LLG** ne représente pas Yakouba et un lion mais ce qui ressemblerait à deux hommes. Il est possible que l'élève ait eu des difficultés à dessiner un lion mais ce dessin-là remet en cause la représentation mentale réalisée par cet élève.

Il est intéressant de terminer cette étude par un dessin étonnant, présenté en **Annexe Q**, qui ne peut être classé dans aucune des catégories ci-dessus. C'est celui de l'élève **LEM** qui décide simplement de recopier par transparence l'image reliée à la question 7 (*Image 1*, page 51 de ce mémoire). Cette décision interroge à nouveau l'impact que peut avoir l'illustration d'un livre sur la représentation mentale du lecteur...

Afin de conclure sur cette activité complémentaire du dessin, il est constaté qu'elle joue un rôle incontestable au niveau de l'interprétation car, comme dans les réponses écrites, les élèves se basent sur le récit tout en y ajoutant leurs propres conceptions mentales (qui va même jusqu'à l'imagination). Chacun interprète une même scène à sa façon à travers de tels dessins. Cependant, ces dessins nécessitent la naissance de détails qui n'apparaissent pas dans le texte : l'élève devient alors l'interprète artistique d'une vision qui se superpose au texte.

CONCLUSION

Les résultats obtenus à travers l'évaluation proposée aux deux classes ont démontré une capacité légèrement supérieure de la classe Lector & Lectrix à réaliser des interprétations de façon raisonnée. C'est-à-dire, que les élèves de cette classe ont développé une certaine maîtrise de l'interprétation dans son utilisation, en terme de dosage, d'ajustement, et de qualité. Cette meilleure utilisation de la compétence interprétative indique que les méthodes développées par le manuel Lector & Lectrix permettent un entraînement à l'interprétation sans toutefois que cela soit prédominant. Il s'agirait ainsi d'une dynamique présente dans le manuel à travers des exercices tels que la formulation des pensées des personnages ou des activités de dessins qui permettrait aux élèves de la classe Lector & Lectrix d'interpréter de manière plus fine et ciblée.

Outre ces constats, il est nécessaire d'évoquer les limites de cette recherche qui apparaissent ici sous deux aspects. Le premier aspect a été celui de pouvoir, à certains moments, différencier de manière absolument claire l'interprétation de la compréhension lorsque les deux notions se confondaient l'une avec l'autre malgré les définitions proposées. En effet, les réponses des élèves étaient diverses, elles possédaient chacune des particularités et il a parfois été délicat de juger objectivement leur travail malgré une grande vigilance en ce sens. Le deuxième aspect correspond au degré de validité de ce mémoire de recherche. L'étude menée auprès de deux classes (seulement) ne permet pas de généraliser ces résultats. Une recherche à plus grande échelle, en diversifiant les niveaux et les milieux socioculturels pourrait apporter une vision générale du travail interprétatif à l'école et motiverait la recherche de nouveaux outils didactiques ou d'une meilleure utilisation de ceux existants.

Lors de la réalisation de ce mémoire, certaines interrogations sont apparues, notamment quant au choix du texte : *Yakouba* de Thierry Dedieu. Cet album a en effet été choisi pour ses caractéristiques en lien direct avec le sujet du mémoire et en accord avec une préférence personnelle. Pourtant ce choix reste une variable évidente dans l'étude ici menée, ainsi persiste l'interrogation de savoir quels auraient été les résultats si le support avait été différent...

Concentrons-nous à présent sur les outils de l'interprétation. Certains ont été développés au travers de recherches et ont émergé, entre autres, sous la forme de débats

interprétatifs, de « Cercles de lecture ». Ces derniers, structurés par Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine au travers de l'ouvrage *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (2001) ont pour objectif principal de déployer chez les élèves des stratégies d'interprétation ainsi que de construire des connaissances en groupes. Afin de compléter ce panel de ressources, l'interprétation elle-même pourrait faire l'objet de nouvelles études afin de préparer la création d'un manuel dédié à l'interprétation telle qu'elle a été définie : en gardant un lien étroit et plausible avec le texte.

Finalement, ce mémoire m'a permis de percevoir la complexité et l'étendue de signification de l'interprétation et a ainsi éveillé le besoin de cadrer plus précisément son sens, de rechercher une définition adaptée à l'enseignement en classe. L'ensemble des personnels enseignant dans le primaire pourrait avoir besoin d'une vision plus claire de l'interprétation et d'outils pédagogiques adaptés à sa pratique et à son développement. C'est donc vers cet objectif de sensibilisation que ce mémoire pourrait tendre.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANC**, Nathalie. *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 2009.
- BRUN**, Agnès et al. DEPP B2. *Note d'information L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006* [en ligne]. Disponible sur le Web :
<<http://educ-eval.plejade.education.fr/pisa8.htm>>
- CÈBE**, Sylvie et **GOIGOUX** Roland. *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz, 2009.
- CERVETTI**, Nathalie et **PERALDI**, Lorena. *Étude des performances d'identification des mots écrits chez l'enfant normolecteur de CM2*. Sciences cognitives. 2013, p.3-4.
- DEDIEU**, Thierry. *Yakouba*. Paris : Seuil, 2015.
- ECO**, Umberto. *Lector in Fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, 1989. Le livre de poche.
- FALARDEAU**, Érick. *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n° 3, 2003, p. 673-694.
- GAUSSEL**, Marie. *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101 [en ligne] mai 2015. Lyon : ENS de Lyon. Disponible sur le Web :
<<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.phpparent=accueil&dossier=101&lang=fr>>
- GIASSON**, Jocelyne. *La Compréhension en lecture*. Québec, Canada : Gaëtan Morin, 1990.
- GIASSON**, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin, 1990.
- GRONDIN**, Jean. *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*. Paris : Éd. Du Cerf, 1988.
- GUILLEMETTE**, Lucie et **COSSETTE**, Josiane. La coopération textuelle. Dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], 2006, Rimouski (Québec). Disponible sur le Web :
<<http://www.signosemio.com>>.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE**. *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob, 2000.
- TAUVERON**, Catherine. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école. pp.9-38. Disponible sur le Web:
<http://www.persee.fr/doc/reper_11571330_1999_num_19_1_2289>
- THÉRIEN**, Gilles. *Lire, comprendre, interpréter*. Tangence, n° 36, 1992, p. 96-104.
Disponible sur le Web : <<http://id.erudit.org/iderudit/025715ar>>

TABLE DES ANNEXES

Annexe A – L'évaluation	65
Annexe B – Tableaux de données	69
Annexe C – Question 2	70
Annexe D – Question 4	71
Annexe E – Question 6	72
Annexe F – Question 9	74
Annexe G – Question 3	76
Annexe H – Question 8	77
Annexe I – Question 10	79
Annexe J – Question 5	81
Annexe K – Question 7 : réponses non valables	84
Annexe L – Question 7 : réponses non valables (incompréhension de la question)	90
Annexe M – Question 7 : réponses valables	92
Annexe N – Activité complémentaire : les dessins	97
Annexe O – Les dessins à la limite du non valable	106
Annexe P – Les dessins non valables	108
Annexe Q – Dessin réalisé par transparence	109

Annexe A – L'évaluation

Prénom :

Évaluation de Lecture

Date : 27/03/2017

Objectifs d'apprentissage : Mise en œuvre d'une démarche de compréhension et d'interprétation à partir d'un texte entendu ou lu :

Identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions. (1 – 2 – 11)	
Repérage et mise en relation des liens logiques. (4 – 6 – 9)	
Mise en relation du texte avec ses propres connaissances. (11)	
Interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes. (3 – 5 – 7 – 8 – 10)	
Mise en relation de textes et d'images. (7)	

YAKOUBA

De partout à la ronde, on entend le tam-tam.

Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers.

5 Pour Yakouba, c'est un grand jour.

Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion.

Sous un soleil de plomb, marcher, franchir des ravins, contourner des collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.

10 Le jour comme la nuit, épier, scruter ; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant. Attendre des heures et puis soudain ...

S'armer de courage et s'élancer pour combattre.

Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux.

« Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces.

15 Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. »

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour.

20 Au village, les hommes, son père, tous l'attendaient.

Un grand silence accueillit Yakouba.

Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous.

À Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.

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

Thierry Dedieu

Consigne : Lis le texte et réponds aux questions en faisant des phrases. N'hésite pas à le lire plusieurs fois.

Reformule l'histoire que tu viens de lire :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

1) Que doit faire Yakouba pour devenir guerrier ?

.....

2) Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ?

.....
.....

3) Le lion dit « Tu as la nuit pour réfléchir ». À quoi réfléchit Yakouba durant cette nuit-là ?

.....
.....
.....
.....

4) Yakouba a-t-il tué le lion ?

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

.....
.....
.....
.....

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

.....

.....

.....

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

.....

.....

.....

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

.....

.....

.....

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.

Annexe B – Tableaux de données

L & L	1	2	4	6	9	3	5	7	8	10
A test L&L	25	2	24	14	9	19	10	14	11	19
A test L&L %	96,2	7,7	92,3	53,8	34,6	73,1	38,5	53,8	42,3	73,1
B test L&L	0	21	0	0	1	2	0	0	0	1
B test L&L %	0,0	80,8	0,0	0,0	3,8	7,7	0,0	0,0	0,0	3,8
C test L&L	1	3	2	12	16	5	16	12	15	6
C test L&L %	3,8	11,5	7,7	46,2	61,5	19,2	61,5	46,2	57,7	23,1
% verif	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

NEUTRE	1	2	4	6	9	3	5	7	8	10
A test N	22	0	19	10	7	16	12	7	9	16
A test N %	95,7	0,0	82,6	43,5	30,4	69,6	52,2	30,4	39,1	69,6
B test N	1	12	0	0	0	3	0	0	0	2
B test N %	4,3	52,2	0,0	0,0	0,0	13,0	0,0	0,0	0,0	8,7
C test N	0	11	4	13	16	4	11	16	14	5
C test N %	0,0	47,8	17,4	56,5	69,6	17,4	47,8	69,6	60,9	21,7
% verif	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Annexe C – Question 2

Élève NAP

2) Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ? *Yakouba se sent content*

Élève NMBe

2) Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ? *Yakouba se sent bien*

Élève NAM

2) Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ? *Yakouba se sent la peur d'être banni par ses parents*

Élève NMM

2) Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ? *Il n'a pas envie de tuer le lion mais il veut devenir guerrier*

Élève NMP

2) Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ? *Yakouba ne s'est pas si il doit le tuer*

Élève LEM

2) Comment se sent Yakouba avant de combattre le lion ? *il est stressé, il pense que ça va mal se passer*

Annexe D – Question 4

Élève NID

4) Yakouba a-t-il tué le lion ? *Oui parce que le matin il a pris la lance au lion
et il a lancé*

Élève LEC

4) Yakouba a-t-il tué le lion ? *non le soir pas il ne l'a pas tué*

Élève LJP

4) Yakouba a-t-il tué le lion ? *non. Car il ne fut pas respecté comme ses
pères*

Annexe E – Question 6

Élève NLMo

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

ils font ça parce que il croit que Yakouba est dangereuse

Élève NTM

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

un grand silence accueillit Yakouba car ils se ont elles ne savent pas s'il a été le lion

Élève LJF

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

On ne peut pas entendre sa décision.

Élève NLT

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

Le grand silence accueillit Yakouba parce que il ne venait pas avec le lion.

Élève LRS

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

parce que il à pas amener le lion mort

Élève NYA

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

Parce qu'il se faisait respecter par tous le monde de son avis.

6) Comment se fait-il qu'un « grand silence accueillit Yakouba » ?

.....
.....
.....
.....

Annexe F – Question 9

Élève LST

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Parce-que c'était Yabouba qui le protéger et comme il n'a pas voulu
attaquer le lion le lion a dit à tous ses compagnons de ne plus aller attaquer
le troupeau.

Élève LSB

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Il a rendu la vie au lion dans le m'a pas attaquer le bétail. Comme
pour dire merci.

Élève LED

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Yabouba n'a pas tué le lion, donc il en est reconnaissant et du coup il n'attaque
plus les animaux du village.

Élève NAM

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Le bétail ne fut attaqué par les lions parce-que Yabouba a éparqué le lion.

Élève NMD

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Le bétail ne se fait plus attaquer par les lions car le lion
et reconnaissant de ce que a fait Yabouba.

Élève LJF

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Parce que Yabouba a tué le lion et que les autres ont peur de
mourir.

Élève NLMo

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

pour ne pas faire disparaître cette espèce

Élève NTM

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

peu près être que Yabouba est très très bien le protéger le bétail

Élève NYA

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Car Yabouba les avait tous tués.

Élève NCF

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Car Yabouba a fait preuve que ce n'est pas rien de tuer

Élève NEO

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Parce que Yabouba a donné l'exemple donc maintenant
les lions ne veulent plus attaquer.

Élève LLR

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

Parce que les lions d'ailleurs j'ai tués.

Élève LLG

9) Comment se fait-il que, à peu près à cette époque « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions » ?

parce que les guerriers les ont tués et que
le lion été blessé.

Annexe G – Question 3

Élève LEC

3) Le lion dit « Tu as la nuit pour réfléchir ». À quoi réfléchit Yakouba durant cette nuit-là ?

Il réfléchit le lion ou pas.

Élève LJD

3) Le lion dit « Tu as la nuit pour réfléchir ». À quoi réfléchit Yakouba durant cette nuit-là ?

il se dit qu'il va devoir tuer le lion pour devenir guerrier.

Élève LLMa

3) Le lion dit « Tu as la nuit pour réfléchir ». À quoi réfléchit Yakouba durant cette nuit-là ?

il a réfléchi à se que le lion lui avait dit.

Élève NMBE

3) Le lion dit « Tu as la nuit pour réfléchir ». À quoi réfléchit Yakouba durant cette nuit-là ?

Yakouba réfléchit se que le lion lui a dit.

Annexe H – Question 8

Élève NMD

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

Je n'ai pas pu le tuer il était blessé ce n'était ~~pas~~ pas juste.

Élève NCF

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

Il peut dire qu'il ne l'a pas tué parce qu'il est simple et comme ça que le lion est blessé et que ça aurait été trop simple.

Élève LEP

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

J'ai fait ce choix pour un homme glorieux et pas.

Élève LRS

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

J'ai pas tué le lion parce que il était blessé et si j'avais tué je serais un homme être un glorieux.

Élève LJF

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

- J'ai choisi de le tuer. Pour notre sécurité.

Élève LSB

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

C'est pour l'espèce humaine.

Élève LLB

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

C'est moi je suis rentré.

Élève NMP

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

Il peut dire que le lion était déjà mort.

Élève NTM

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

il peut dire que il n'a pas réussi à tuer le lion car qu'il n'a pas
surtout se précipiter sur le cadavre

Élève NES

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

Il peut dire que le lion s'est enfuit.

Élève NEG

8) Qu'est-ce que Yakouba peut dire pour se justifier à son retour au village ?

il peut dire que il a tué le lion.

Annexe I – Question 10

Élève NTM

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Yakouba est heureux de ne pas avoir tué le lion et il n'est pas
heureux car il doit surveiller pendant le troupeau.

Élève LLD

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Oui il est heureux de ne pas avoir peur du lion.

Élève LLMa

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Oui car le troupeau du village ne se
fera plus jamais attaquer.

Élève LSB

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

À mon avis oui. Parce que il laisse la vie à un animal.

Élève LJD

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Oui car il est devenu un vrai guerrier. Et le
village est content de lui.

Élève LJF

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Oui mais pas trop ça lui fait de la peine de tuer le lion.

Élève NID

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

non parce que le être parle de lui et son papa n'est pas fier de lui mais de ses frères oui et ses ami et de guerriers

Élève NEO

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Yakouba n'est pas heureux à la fin de l'histoire car il n'a pas tué son lion est en plus il était juste à côté de lui

Élève NLMo

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

non il n'est pas heureux parce que il a fait un grave bêtise que il ne doit plus faire

Élève LEP

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Oui il l'est que il a fait le bon choix

Élève LRS

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Oui parce que il aurait fait le mauvais choix

Élève NMD

10) À ton avis, Yakouba est-il heureux à la fin de l'histoire ? Justifie ta réponse.

Oui il est heureux car il n'ai pas un guerrier pour les autres dans sa tête il a beaucoup grandi ^{autres} _{mais}

Annexe J – Question 5

Élève LJF

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Parce que sinon il allez être banni du clan donc du village et que le lion
ete laissé donc il on à profiter.

Élève LJD

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

pour devenir un grand guerrier et pour protéger son
village

Élève NJP

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Il a fait ce choix pour devenir un guerrier

Élève LSB

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Pour qu'il soit grand.

Élève LEP

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Pour ne pas le tué comme on sinon il n'y a pas de gloire

Élève LRS

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

parce que si il le tue
il ete in digne d'être un
guerrier

Élève LLMa

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Pour ne pas que le troupeau se fasse attaquer

Élève LST

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Pour pas que le troupeau se fasse attaquer -

Élève NZH

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

pour que le bétail ne se fasse pas attaquer

Élève LLB

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

parce que y'a un vent venant de l'ouest

Élève NLMo

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

pour ne pas tuer la nature

Élève LLD

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

parce que il voulait pas le tuer

Élève LEC

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Parce que il n'avait pas envie de tuer le lion

Élève LLP

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Car il n'avait pas envie de tuer le lion et il est reparti

Élève LLMo

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Yakuba n'a pas fait ce choix parce - quel penser que c'est le meilleur.

Élève NJH

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

Yakuba n'est pas aimé bien le lion.

Élève LIK

5) À ton avis, pourquoi a-t-il fait ce choix ?

dans le texte il dit Yakouba ramassa sa lance, et prit le chemin de retour

Annexe K – Question 7 : réponses non valables

Élève LJP

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LIK

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LEC

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LEM

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LJF

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



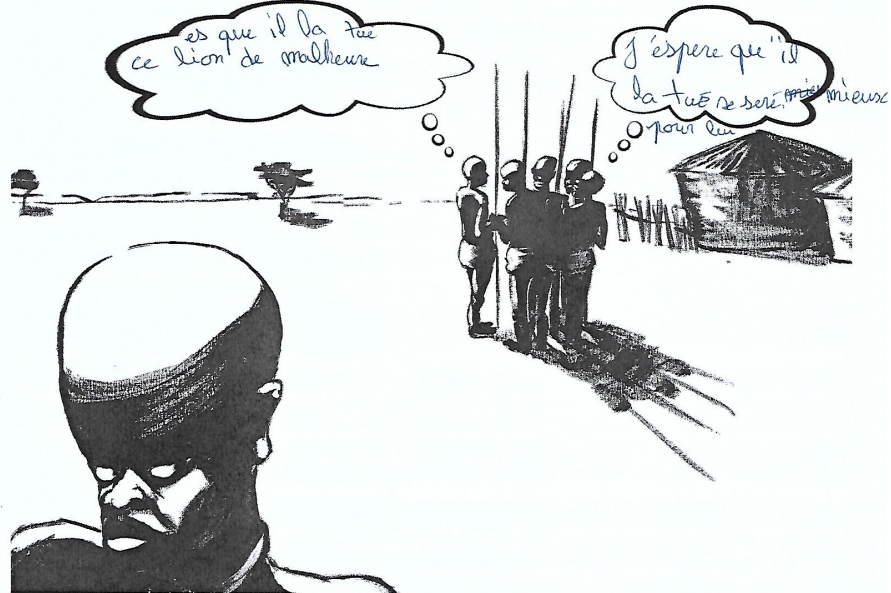
Élève LLMa

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LMG

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LSH

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NEO

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NAP

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NEG

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



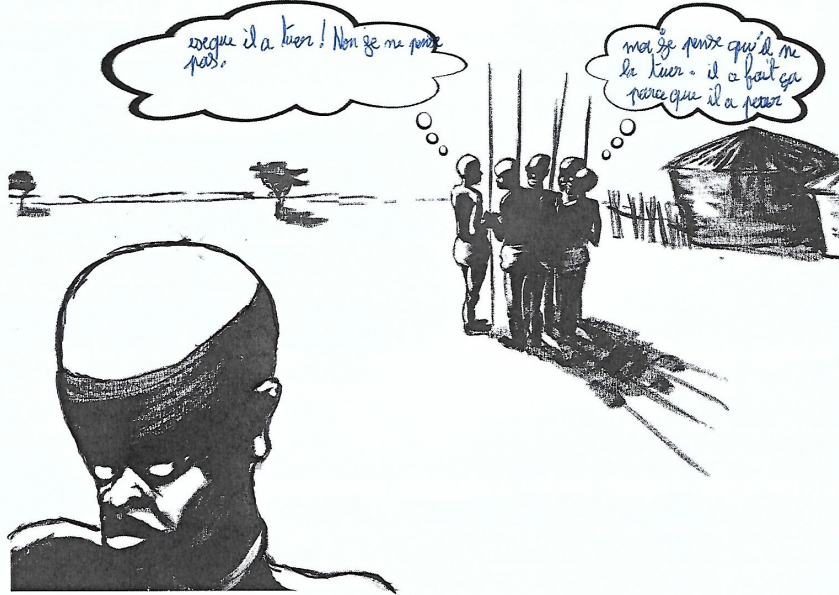
Élève NLMe

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NMD

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NMBe

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



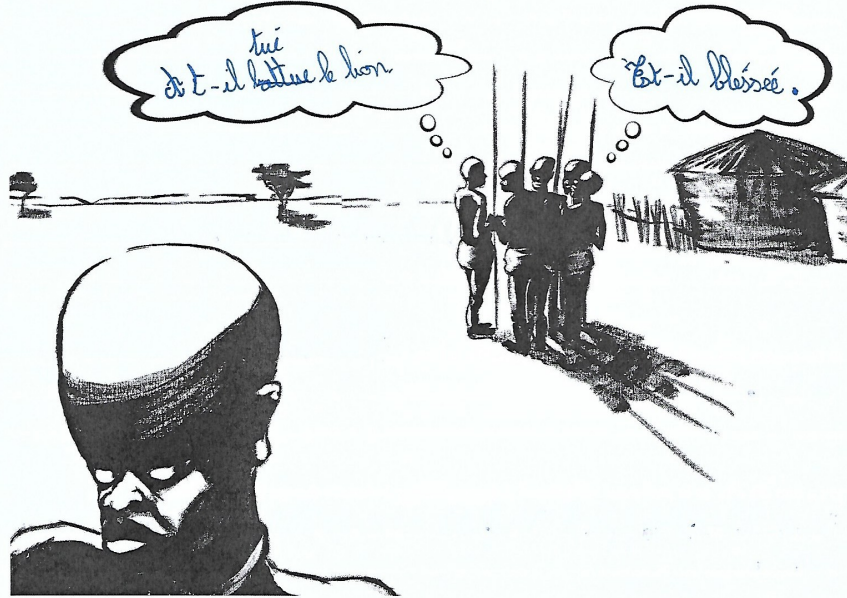
Élève NTM

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NYA

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



ANNEXE L – Question 7 : réponses non valables (incompréhension de la question)

Élève LAV

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



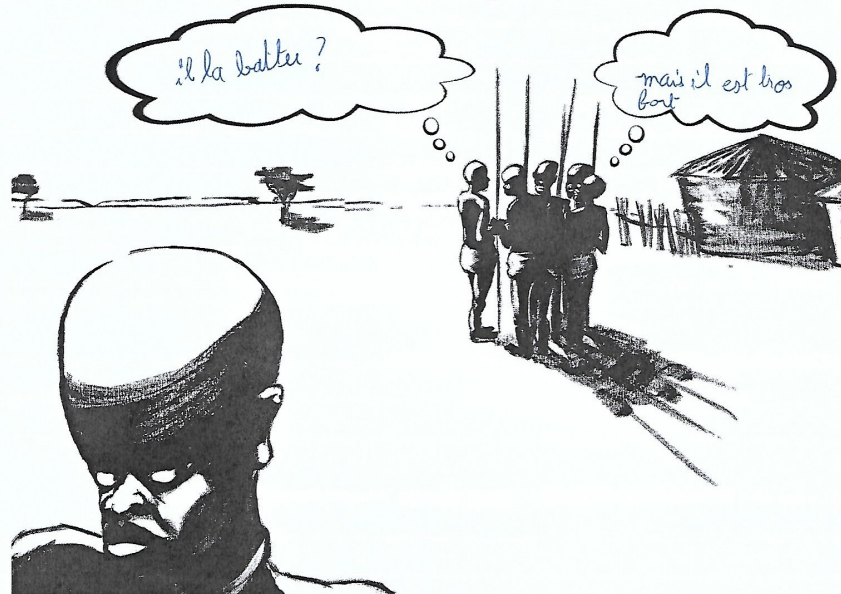
Élève LLB

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LRA

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NES

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NJH

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NLMo

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



ANNEXE M – Question 7 : réponses valables

Élève LLD

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LLP

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LRS

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NMM

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LSB

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NJB

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LED

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NZH

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève NAM

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LMC

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LST

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LEP

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LFB

7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Élève LAT

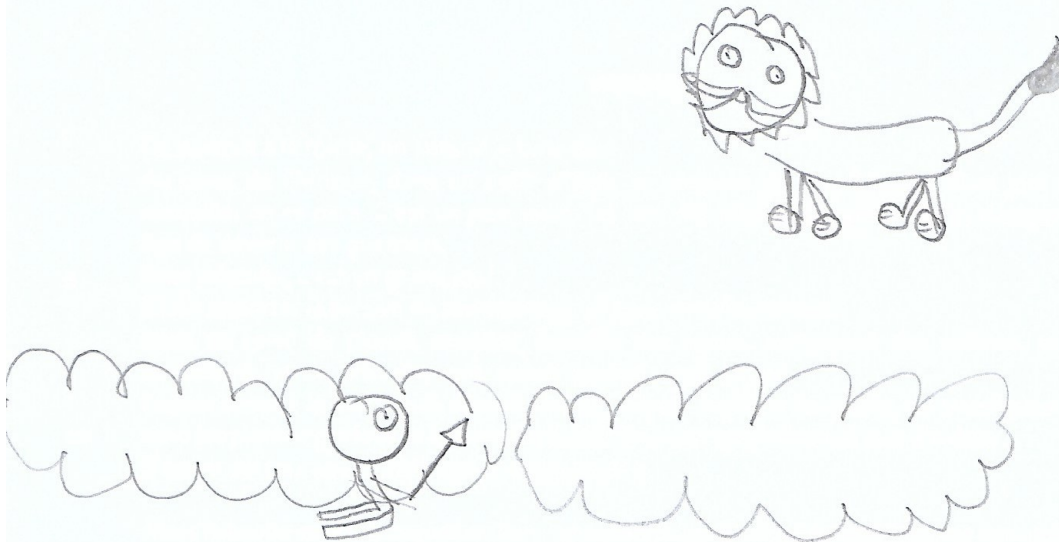
7) Que pensent les personnages quand Yakouba rentre au village ? Remplis les bulles :



Annexe N – Activité complémentaire : les dessins

Élève LLMo

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



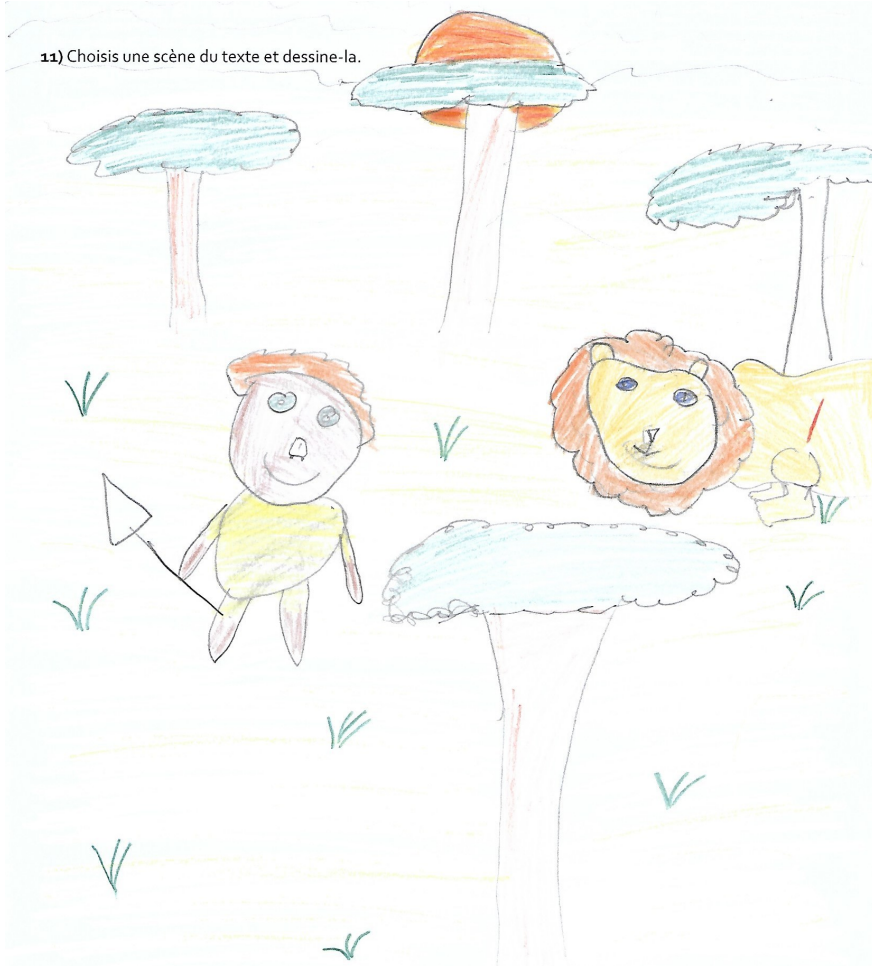
Élève NID

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève NAM

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève NAP

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève NLMo

1.1) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève NAS

1.1) Choisis une scène du texte et dessine-la.



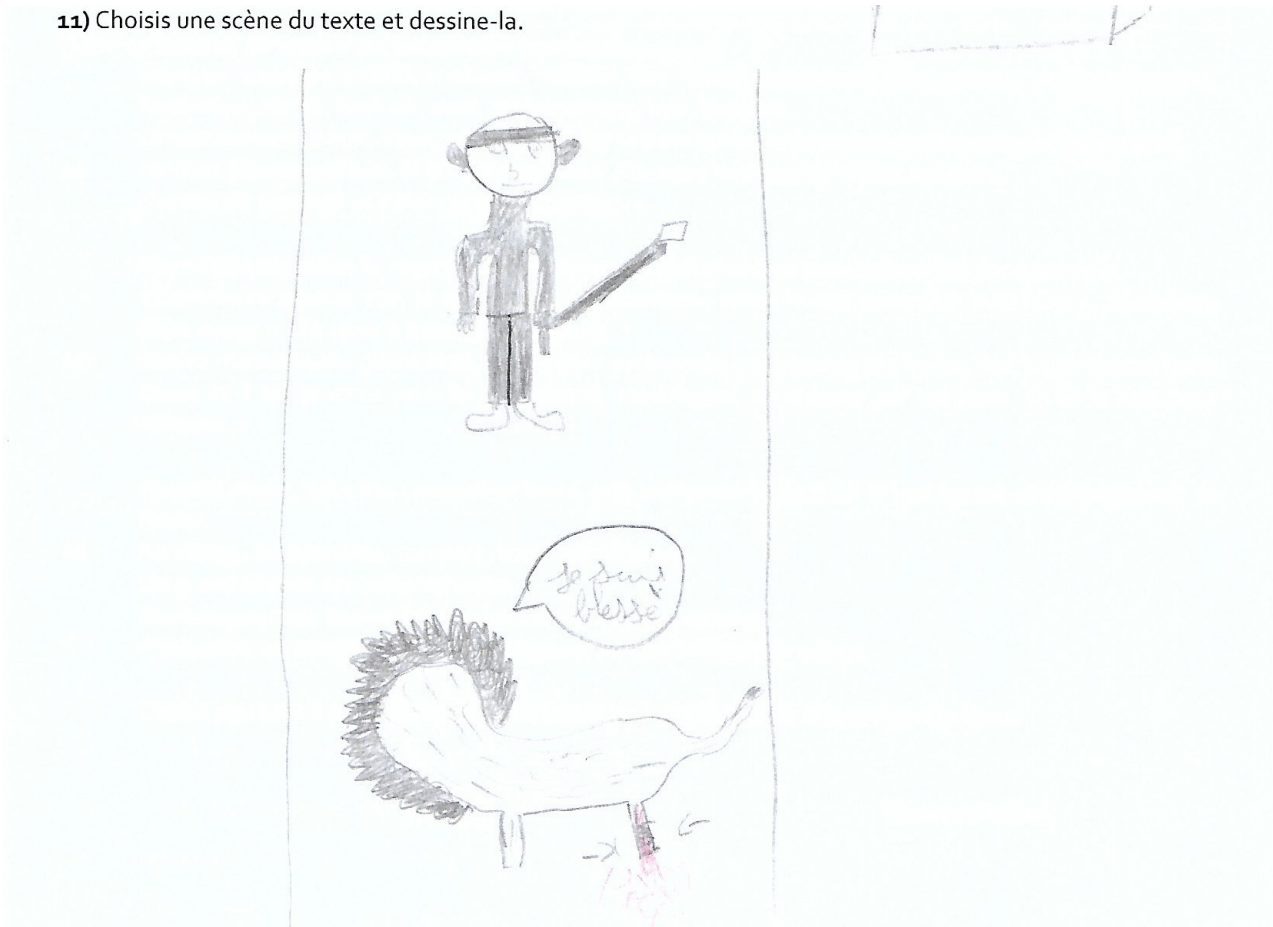
Élève NMD

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève NMBe

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



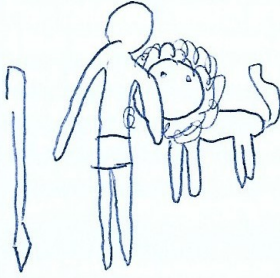
Élève LMC

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève LEP

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.

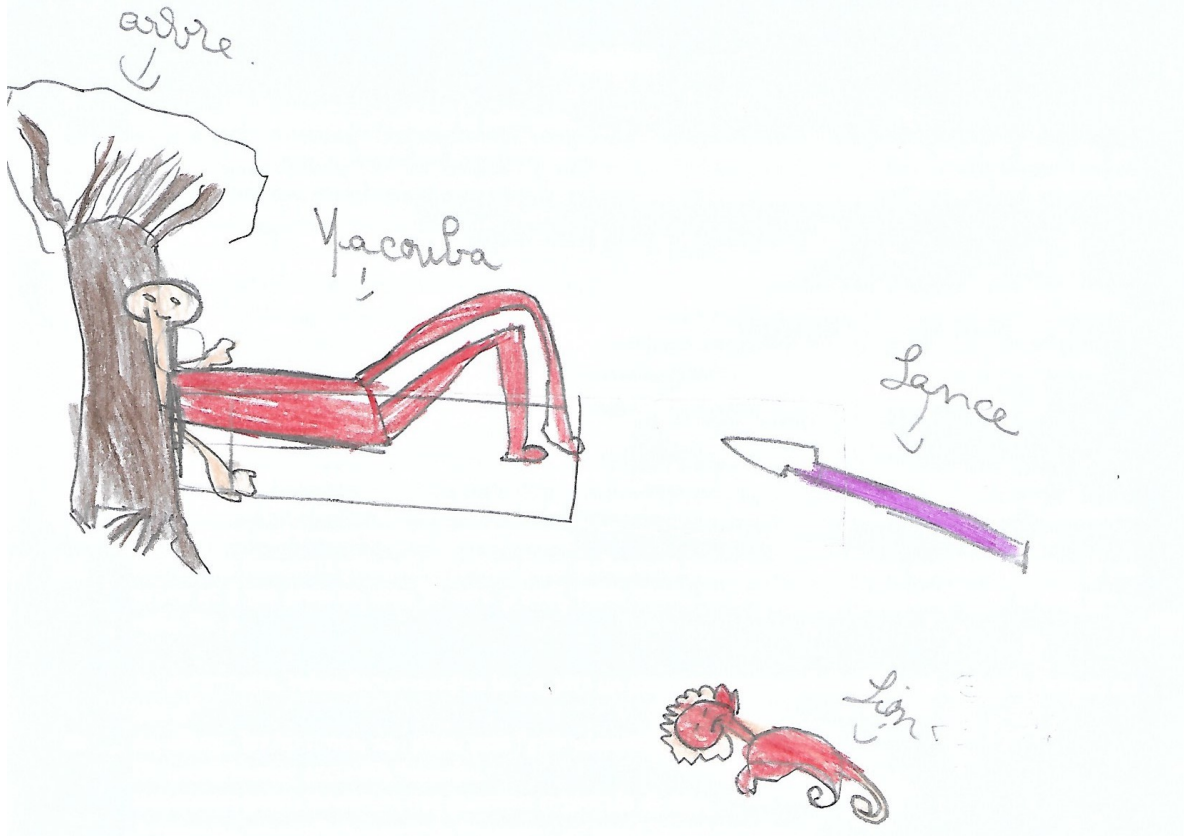


Élève LSB

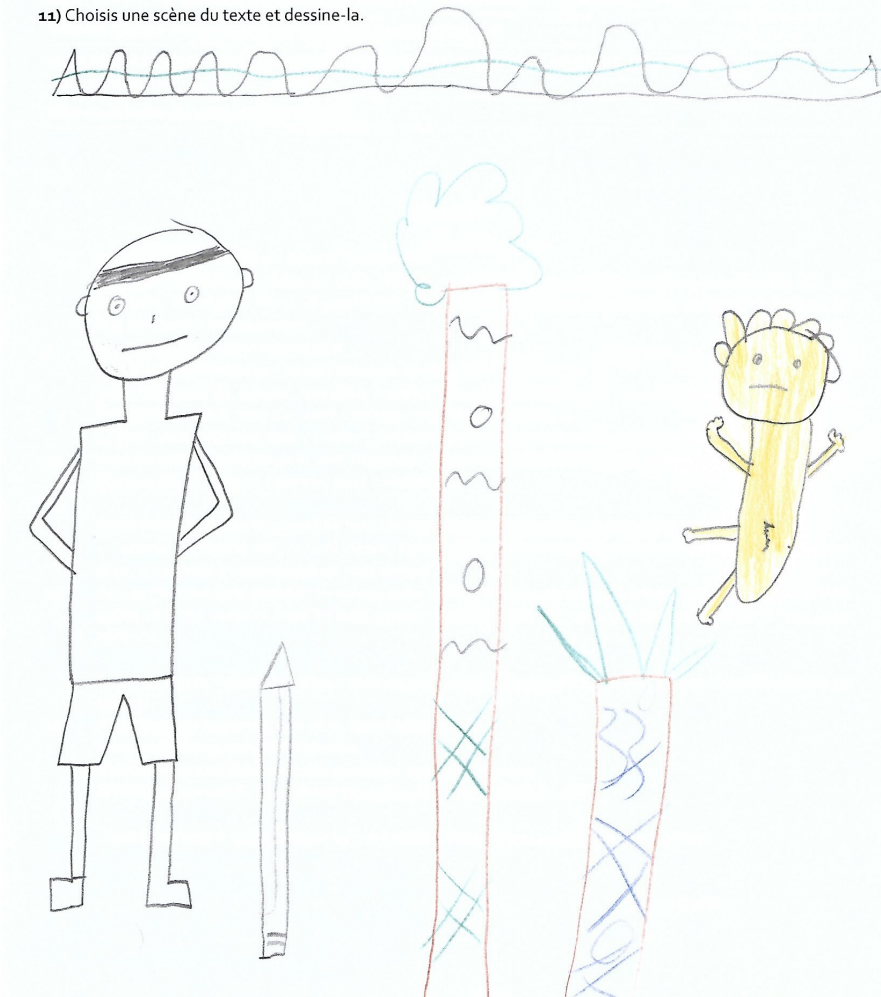
11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



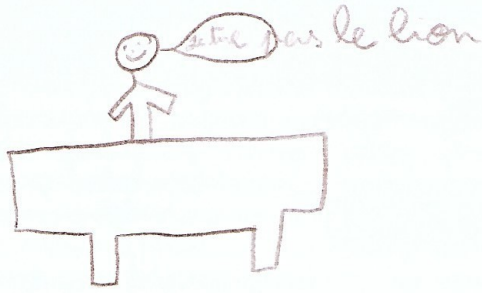
11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



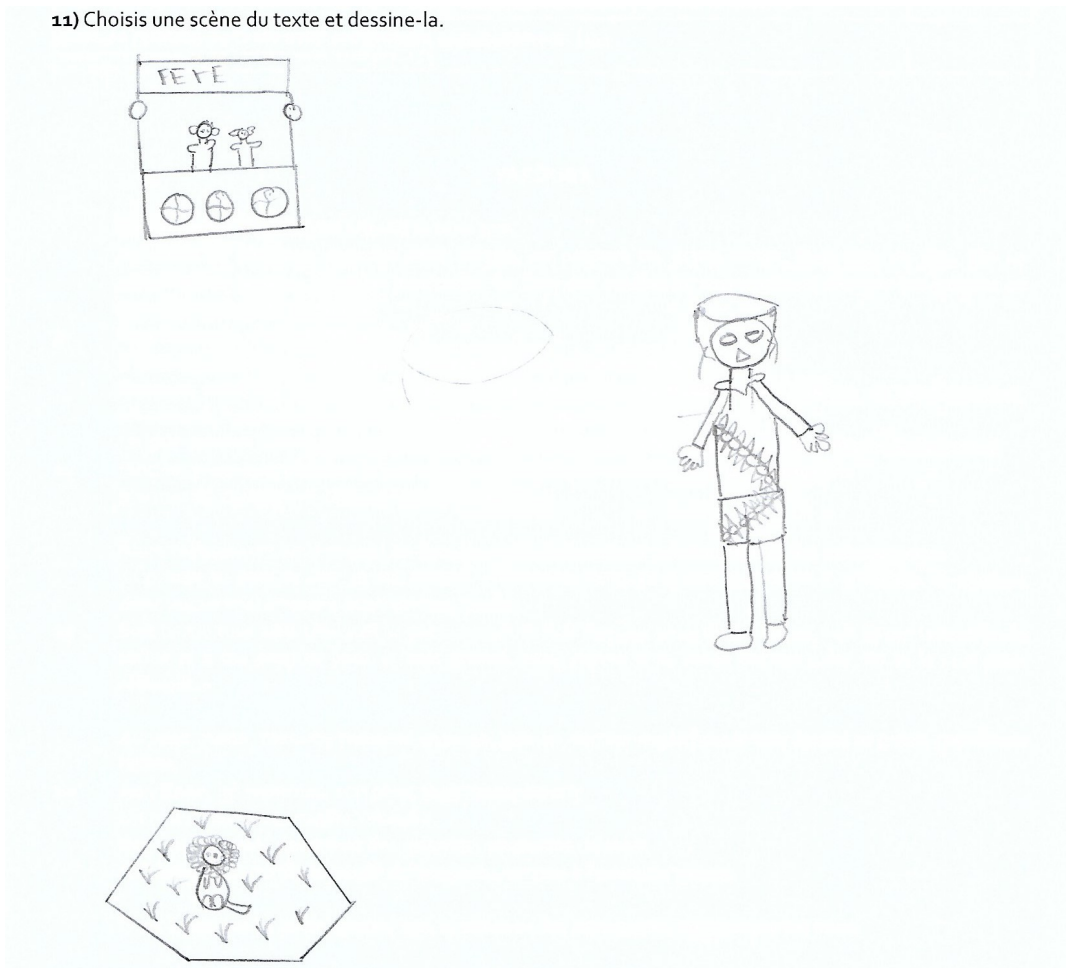
11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Annexe O – Dessins à la limite du non valable

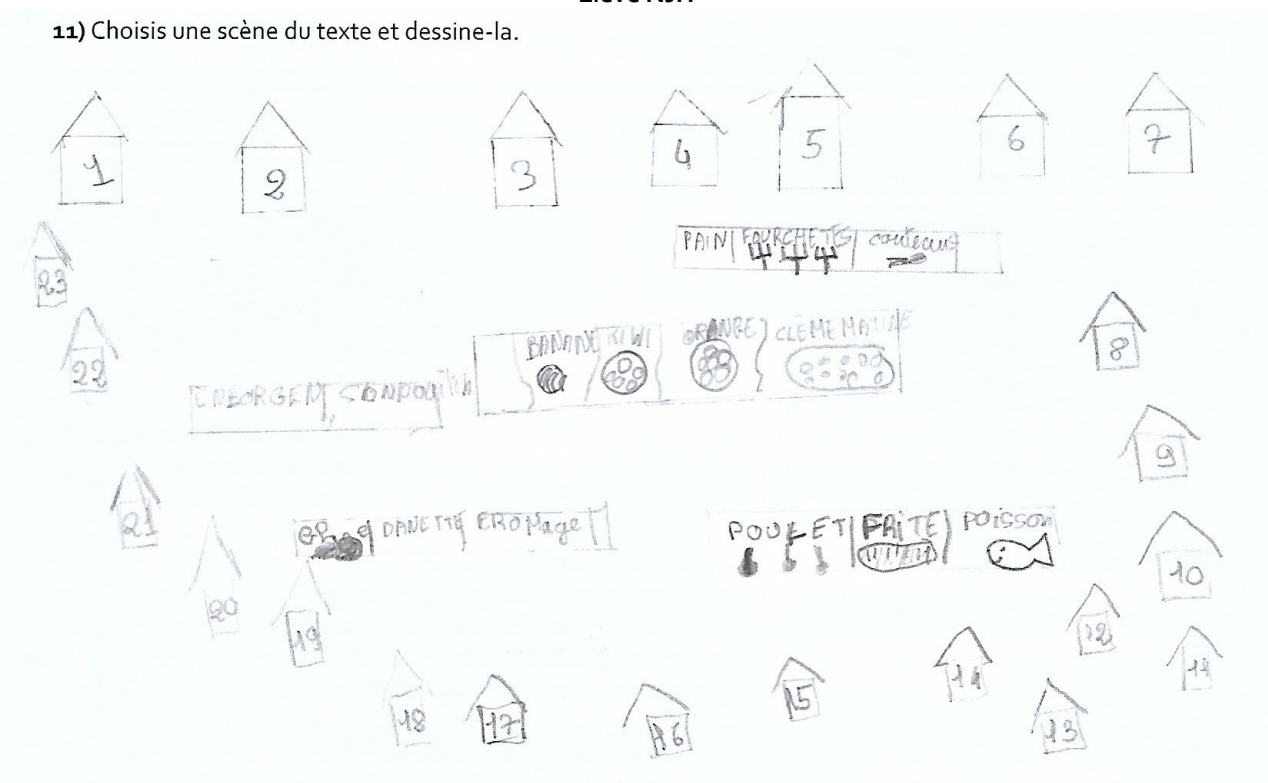
Élève LJD

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève NJH

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



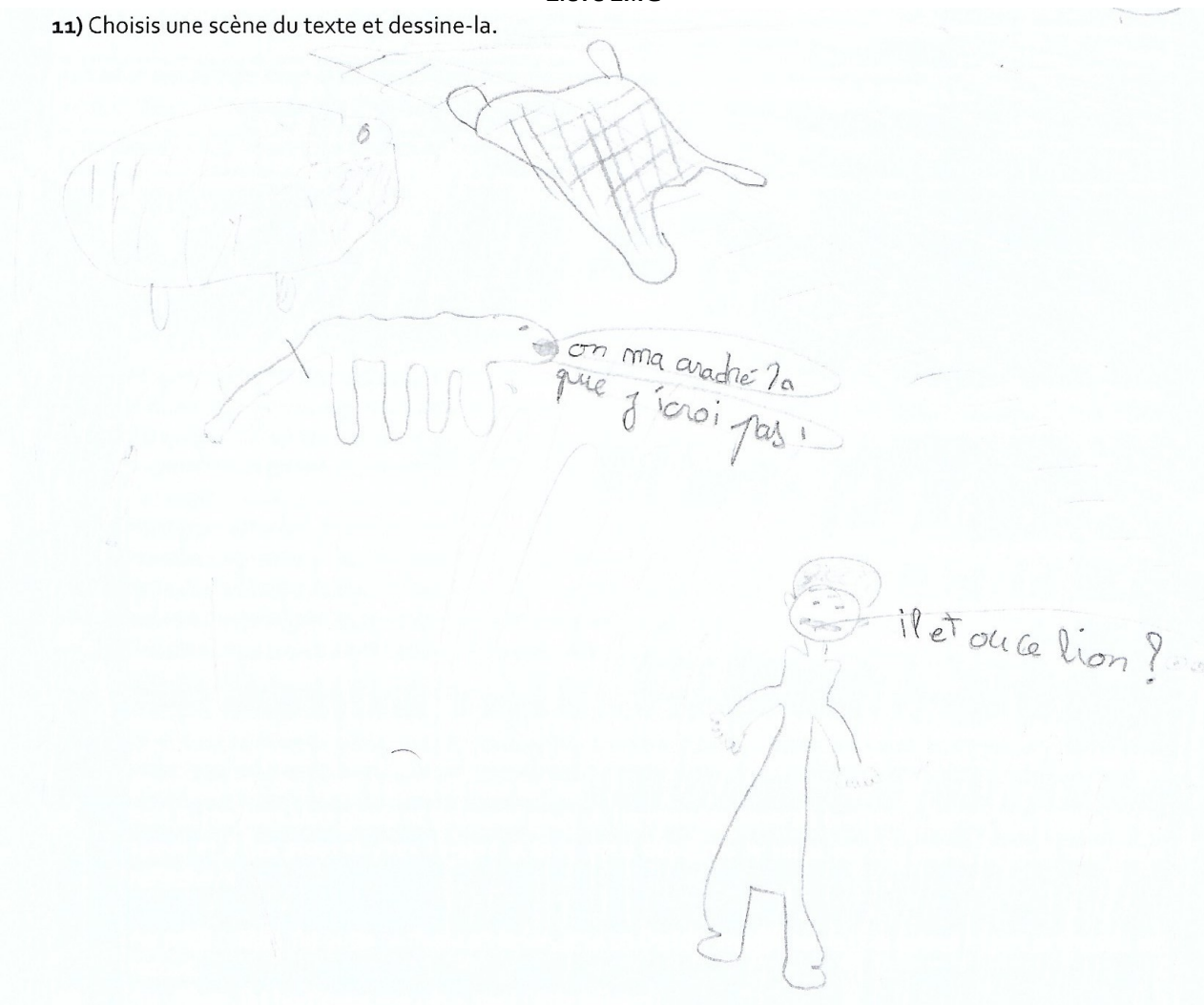
11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



ANNEXE P – Dessins non valables

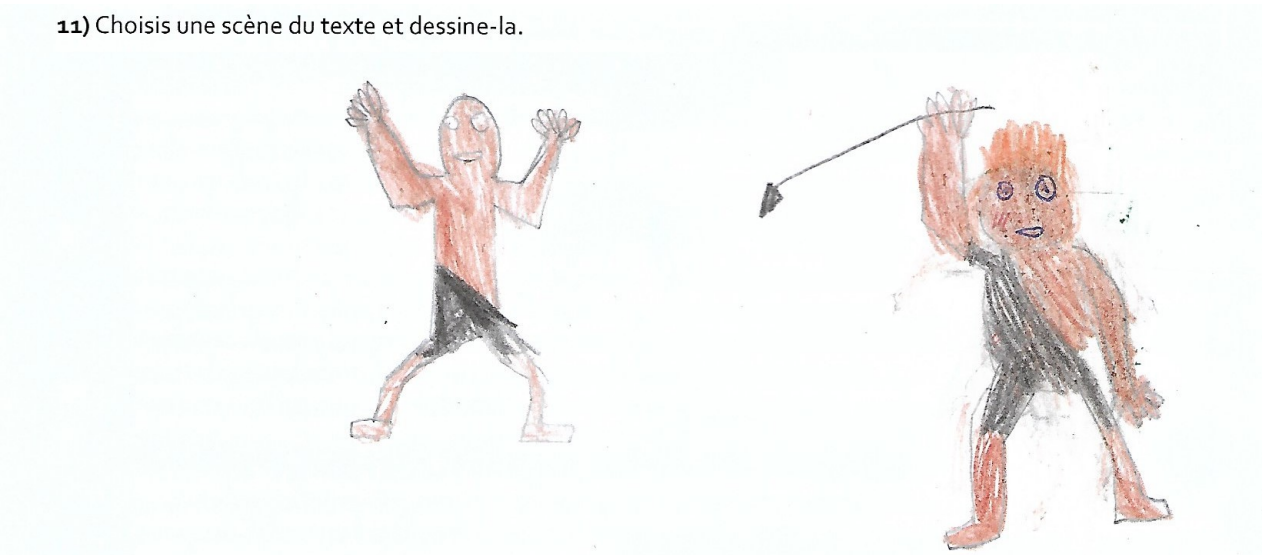
Élève LMG

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



Élève LLG

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.



ANNEXE Q – Dessin par transparence

Élève LEM

11) Choisis une scène du texte et dessine-la.

