

APPRENDRE AUX JEUNES ENFANTS À (SE) POSER DES QUESTIONS LITTÉRAIRES

Serge Terwagne

Armand Colin | *Le français aujourd'hui*

2012/4 - n°179
pages 11 à 20

ISSN 0184-7732

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-11.htm>

Pour citer cet article :

Terwagne Serge, « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires »,
Le français aujourd'hui, 2012/4 n°179, p. 11-20. DOI : 10.3917/lfa.179.0011

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

APPRENDRE AUX JEUNES ENFANTS À (SE) POSER DES QUESTIONS LITTÉRAIRES

Serge TERWAGNE

Haute École Albert Jacquard
Namur, Belgique

Lors d'une journée d'étude organisée à l'université de Cergy et à l'IUFM, le 25 mai 2011, Serge Terwagne a présenté une communication sur la compréhension des récits. Son décès survenu il y a quelques mois n'a pas permis la publication de sa présentation. L'article ci-dessous, paru dans le n° 21 (2009) de la revue *Les Dossiers des sciences de l'éducation* intitulé « Didactique : approche vygotkienne » et coordonné par Serge Ragano, s'en rapproche. Il est ici publié avec l'accord de Jacques Fijalkow, actuel directeur de la revue, et grâce aux conseils de Marianne Vanesse, auteure avec Serge Terwagne de l'ouvrage, *Le Récit à l'école maternelle* (De Boeck, 2008). Nous les remercions tous.

Il y a plus de vingt ans que la littérature enfantine est utilisée dans les classes maternelles des pays francophones avec comme fonction explicite de développer chez les jeunes enfants la compréhension des récits. On s'est limité toutefois à exercer la compréhension littérale des récits jusqu'à ce qu'on commence à disposer d'études montrant que les enfants de maternelle étaient susceptibles de comprendre des informations implicites, comme, par exemple, les motivations des personnages. On a fini également par se rendre compte que, si l'on voulait prendre la mesure des compétences interprétatives des jeunes enfants, il ne fallait pas se limiter au traitement des informations données ou suggérées par le texte, mais qu'il fallait aussi s'intéresser au développement des transactions qui engagent davantage le lecteur lui-même, comme :

- les transactions intertextuelles (qui concernent la capacité du lecteur à faire des connexions entre le texte lu et d'autres textes) (Devanne 1992 ; Tauveron 2002) ;
- les transactions personnelles (qui concernent les connexions qu'il peut faire avec son vécu) (Sipe 2000) ;
- ou encore les transactions expressives (ses réactions proprement affectives) (Sipe 2002).

Sujet de notre recherche

Il est donc devenu raisonnable de penser qu'on peut développer chez les enfants de maternelle – surtout à partir de 4 ans – des types de transactions littéraires diversifiées (Rosenblatt 1978).

Pour ce faire, nous utilisons deux dispositifs didactiques principaux :

- les lectures (et relectures) interactives guidées par un questionnement de l'enseignant qui incite à des transactions diversifiées ;
- en guise d'activités de prolongement à ces lectures, des « interprétations » artistiques (plastiques, musicales et dramatiques) des œuvres.

Nous nous intéresserons ici, plus spécialement, à l'approfondissement de la problématique du questionnement dans le cadre des lectures interactives.

Le fait pour l'enseignant de poser des questions « transactionnelles » à ses lecteurs constitue en soi un exemple banal d'enseignement dans la zone de proche développement, au sens où l'entend L.S. Vygotski. Ce type de questionnement permet en effet aux enfants de produire certaines transactions qu'ils seraient encore incapables de produire tout seuls. Or, si l'on se réfère à l'adage vygotkien définissant précisément la notion de zone de proche développement, on peut penser que « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski 1985 : 112). En bref, ce que l'enseignant peut espérer, c'est que ses jeunes lecteurs apprennent non seulement à répondre à ses questions, mais surtout à se les poser eux-mêmes. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'on pourra considérer qu'ils ont acquis véritablement les compétences transactionnelles, interprétatives visées par l'enseignement.

On pourrait donc sans doute se contenter de la simple pratique du questionnement pour y parvenir. Mais ne peut-on pas imaginer également un étayage davantage « proactif » qui passe par l'appropriation consciente du questionnement ? Et si c'est le cas, s'agit-il d'un apprentissage qu'on peut raisonnablement débiter dès la maternelle ? Comment, dès lors, pourrait-on procéder ?

Dispositif expérimental

Le tableau ci-joint (tableau 1) reprend les types de transactions dont il a été question ci-dessus. Ce sont les seules transactions, modes d'interprétation possibles, mais ce sont les plus courantes. Au cours d'une lecture interactive, l'enseignant peut solliciter chez les enfants ces différents types de transactions, et cela par différents types de questions. Par exemple, pour obtenir la clarification d'informations implicites concernant les actions d'un personnage, c'est généralement la question « Pourquoi... fait-il cela ? » qui est posée. Il s'agit ici de prototypes de questions et il va de soi que l'enseignant les adapte et les prolonge en fonction du contexte propre à l'œuvre lue.

Comment donc amener les enfants à poser eux-mêmes les questions et à prendre d'abord conscience de ces différentes questions transactionnelles ?

Nous nous sommes inspirés d'abord d'une idée de P.A. Myers (2005). Cette institutrice a utilisé des marionnettes pour enseigner en maternelle les stratégies de compréhension en enseignement réciproque.

L'enseignement réciproque, tel qu'il a été imaginé par A.S Palincsar et A.L. Brown (1986), est un dispositif conçu à l'origine pour travailler avec des petits groupes de cinq ou six élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension. Au cours d'une séance, la tâche du groupe est d'explorer, paragraphe par paragraphe, le contenu d'un texte, afin d'en dégager la signification. Chaque élève est chargé, tour à tour, de diriger la lecture d'un paragraphe en mettant en jeu quatre stratégies fondamentales de compréhension : l'anticipation, le résumé, l'autoquestionnement et la clarification. L'inspiration vygotkienne du dispositif saute aux yeux : il permet en effet à l'enseignant d'aider l'élève-animateur dans sa tâche, en montrant des exemples d'application des stratégies, en encourageant les tentatives, en suggérant des solutions que les élèves seraient incapables de trouver eux-mêmes. Si ces interventions peuvent (et doivent souvent) être très nombreuses lors des premières séances, le but de l'enseignant est, évidemment, de s'effacer progressivement. En fait, il pratique là ce qu'on appelle un apprentissage par étayage (Bruner 1983).

L'adaptation de P.A. Mayers de l'enseignement réciproque à destination d'enfants de maternelle consiste à utiliser des marionnettes pour incarner chacune des stratégies et aider ainsi de jeunes enfants à les conceptualiser¹.

Pour notre part, nous avons repris l'idée en faisant endosser à différentes marionnettes les différents types de questionnement transactionnel (voir tableau 1, colonne 3). Ces personnages interviennent à certains moments de la lecture du récit pour mener leurs transactions préférées (pour poser leurs questions). Bien sûr, ce sont les enfants qui sont invités à faire parler les marionnettes.

Planning

L'expérimentation a duré trois mois dans une classe de degré supérieur (5-6 ans) de l'école maternelle – classe de 22 enfants (10 filles, 12 garçons) ayant 6 ans en moyenne.

Elle s'est déroulée en deux phases essentielles :

- des activités de lectures interactives étalées sur trois semaines (à raison d'une par semaine) avec un questionnement transactionnel diversifié mené par l'institutrice mais sans marionnette ; le dernier livre de cette série a été relu pour faire la démonstration des 4 marionnettes ;
- des lectures interactives étalées sur 4 semaines avec usage des marionnettes.

1. C'est dans un but similaire que B.S. Flowers (1981) a inventé des « personnages métacognitifs » pour permettre aux enfants d'école primaire de mieux se représenter les processus d'écriture, les célèbres personnages de l'inventeur fou, de l'architecte, du charpentier et du juge.

1. Transactions textuelles, iconiques (images) <i>Clarifications d'informations implicites</i> Motivation des personnages	Pourquoi a-t-il fait cela ?	MAGICIEN DES POURQUOI
2. Transactions intertextuelles <i>Analogies avec d'autres récits</i>	Est-ce que cela te fait penser à une autre histoire ?	PAPILLON DES HISTOIRES DÉJA-LUES
3. Transactions personnelles <i>Analogies avec des évènements de ma propre vie</i>	Et vous, avez-vous déjà... (vécu quelque chose comme cela) ?	CLOWN DÉJA-VU
4. Transactions expressives <i>Réactions affectives à l'égard du récit</i> Projections	Qu'auriez-vous fait à la place de...	LAPIN ASAPLAS

Tableau 1. Prototypes de questions transactionnelles

Un prétest individuel sur les capacités des enfants à répondre à des questions transactionnelles et à en poser a été réalisé avant la séquence expérimentale. La majorité des enfants savent répondre aux questions « Pourquoi ? À sa place ? » et « As-tu déjà vu... ? », mais pas à la question « As-tu déjà lu une histoire comme ça ? » (sinon par des rapprochements très sommaires). Quand on leur demande de poser des questions du même genre sur un épisode, aucun n'y parvient. Parfois des questions plus simples sont émises et souvent l'enfant produit de simples assertions.

Un test individuel sur la capacité à pratiquer les différentes transactions et à utiliser les différentes marionnettes pour poser des questions a été réalisé juste après leur premier usage des marionnettes et à la fin de l'expérimentation.

Résultats

Les résultats seront analysés à travers nos observations menées au cours des lectures interactives, puis nous parlerons des résultats aux tests individuels.

Usage des marionnettes au cours des lectures interactives

Voici une petite séquence tirée de la troisième lecture avec marionnettes. Elle est extraite de la lecture de *Loulou*.

Loulou, un jeune loup sans expérience, se retrouve seul lorsque son oncle meurt. Tom, un petit lapin très cordial, prend soin de lui et lui apprend à lire, à pêcher...

Les enfants se demandent qui sont les personnages qui espionnent Loulou et Tom... L'institutrice dit alors qu'il est peut-être temps que les marionnettes posent leurs questions... Maxime souhaite parler pour le Magicien des Pourquoi.

Enseignante : Eh bien viens faire parler le Magicien Pourquoi.

Maxime : Pourquoi les lapins, ils restent en haut ?

Virginie : Parce qu'ils se cachent.

Ens. : Virginie t'a répondu parce qu'ils se...

Stéphanie : Parce qu'ils ont peur.

Ens. : Parce qu'ils ont...

Enfants : Peur !

Ens. : Ah, d'accord.

[...]

Colin : Oui, mais ils voient bien qu'ils sont amis, donc pourquoi eux, ils se cachent ?

Ens. (avec un geste de perplexité) : Qu'est-ce que tu pourrais prendre comme marionnette pour mieux comprendre ?

Xavier : À sa place qu'aurais-tu fait ?

Ens. : Eh ben voilà. À sa place...

(Xavier prend la marionnette.)

Xavier : À la place des lapins là-haut, qu'aurais-tu fait ?

Maxime : Moi j'aurais demandé au lapin s'il était son ami ou pas.

Xavier : Il fait qu'ils ont peur et ils ne vont pas aller, les lapins, où il y a le loup.

Ens. (faisant un signe vers Ornella) : Oui, vas-y, je t'écoute.

Ornella : À... ma (sic) place, j'aurais rentré chez moi tout de suite et fermé la porte à clé.

Ens. : Oui, et toi, Mégane ; qu'aurais-tu fait à leur place ?

Mégane : Je serais devenue amie aussi.

Ens. : Et toi ?

Fabian : Je sort(i)rais de ma cachette.

Lucas : Moi je dirais au loup « Est-ce que tu es gentil ? »

Colin : Moi, à la place de faire comme Ornella, j'aurais demandé au lapin s'il était gentil et s'il pouvait devenir notre ami.

Ens. : Voilà beaucoup d'idées, c'est très bien.

Cet extrait est tout à fait typique : généralement, les enfants plongent sur la marionnette Pourquoi. C'est à elle qu'ils recourent le plus aisément. Il leur arrive même de demander qu'on s'arrête sur un épisode pour poser – de manière le plus souvent pertinente, une question « pourquoi ? ». Et cela n'arrive qu'avec cette question.

Les enfants, comme on l'a vu, semblent aussi assez à l'aise avec la transaction « À sa place... », même si elle ne constitue jamais leur premier choix. Par contre, ils recourent peu d'eux-mêmes aux marionnettes « déjà vu » et « déjà lu » (dans la mesure où ils doivent savoir répondre eux-mêmes à la question qu'ils posent).

Pour ce qui concerne les transactions « déjà vu », les enfants sont tout à fait capables de faire appel à leur vécu quand le récit leur offre quelque chose de fort précis. Par exemple, les enfants remarquent que l'oncle de Loulou qu'on dit mort a quand même les yeux ouverts... ce qui étonne certains enfants. Or il y a trois enfants qui ont fait état de leur expérience d'animaux

domestiques morts les yeux ouverts ou semi-ouverts... Mais personne ne s'est référé à la marionnette « déjà vécu ».

Les tests

L'analyse des tests va nous permettre de confirmer nos observations de terrain et d'affiner l'analyse des apprentissages.

Explication du test

C'est la même épreuve qui est reprise pour le prétest et le postest, à deux mois d'intervalle. Aucune discussion n'est menée sur l'album utilisé, *C'est à moi*, de Leo Lionni (École des Loisirs).

Les enfants visionnent tous ensemble la version en dessin animé de l'album. La lecture de l'album est reprise ensuite individuellement jusqu'à la scène où un crapaud vient se plaindre des chamailleries incessantes des trois grenouilles qui n'arrêtent pas de dire « c'est à moi, c'est à moi » pour chaque élément de leur environnement. Il est alors demandé aux enfants :

- d'essayer de produire spontanément des questions sur la scène, *sinon (s'ils n'y parviennent pas)...*
- d'essayer de produire des questions en pensant aux marionnettes, *sinon...*
- d'essayer de produire des questions en utilisant les marionnettes, *sinon...*
- de répondre aux questions transactionnelles qui leur seront posées, *sinon...*
- rien.

Il y a donc cinq niveaux possibles de compétence pour chaque type de question transactionnelle. Nous procéderons à l'analyse des résultats par type de transactions (cf. tableaux 2.1 à 2.4.).

Pourquoi ?

Figure 1. « Pourquoi ? » N = 14

Niveau d'autonomie	Prétest	Postest
Question directe	2	4
Qu. marionnettes évoquées	4	3
Qu. avec la marionnette	6	5
Réponse	2	2
Rien		

Le prétest montre que douze enfants sur les quatorze qui ont pu passer le prétest et le postest savent déjà produire des questions « pourquoi ? » après la séance de démonstration et une seule activité avec les marionnettes. Cinquante pour cent d'enfants ont cependant encore besoin de l'aide de la marionnette pour émettre leurs questions. Ce résultat est bien supérieur aux autres transactions. Il est cohérent avec le fait que les enfants recourent de manière privilégiée à cette transaction durant les lectures interactives.

À l'issue des trois séances suivantes, il y aura encore quelques progrès, surtout dans l'autonomisation par rapport aux marionnettes. Il reste toutefois pas mal de chemin à faire pour que tous les enfants s'approprient véritablement ce type de questionnement.

À sa place

Figure 2. « À sa place » N = 14

Niveau d'autonomie	Prétest	Postest
Question directe		2
Qu. marionnettes évoquées		3
Qu. avec la marionnette	4	7
Réponse	10	2
Rien		

Au moment du prétest, seuls quatre enfants – et avec l'aide de la marionnette – parviennent à produire une question de ce genre. Comme le montre le postest, il leur faudra les trois séances suivantes pour parvenir à peu près au niveau où ils se trouvaient pour les « pourquoi ? » lors du prétest. On a vu d'ailleurs le travail intensif qu'ils pouvaient produire sur cette transaction dans la séquence *Loulou*. S'il y a bien quelque chose qu'ils ont appris avec les différentes séances de marionnettes, c'est à se poser des questions « À-sa-place »... alors que pour se poser des « pourquoi ? », c'est comme si une simple démonstration leur avait suffi.

Déjà vu

Figure 3. « Déjà vu »

Niveau d'autonomie	Prétest	Postest
Question directe		
Qu. marionnettes évoquées		
Qu. avec la marionnette		2
Réponse	12	12
Rien	2	

On peut penser qu'il y a eu ici un petit début d'apprentissage, mais rien de probant. Les enfants savent répondre à des questions de ce genre, mais continuent à éprouver des difficultés à en poser.

En fait, il semble plus difficile de poser une question comme « Est-ce que « ça » te rappelle quelque chose ? » que de répondre à une question comme « Est-ce que ce fait (par ex. un mort aux yeux ouverts) te rappelle quelque chose ? ». Dans le premier cas, on a à définir soi-même ce « ça », le thème qui définit la connexion.

Déjà lu

Figure 4. « Déjà lu »		
Niveau d'autonomie	Prétest	Postest
Question directe		
Qu. marionnettes évoquées		
Qu. avec la marionnette		2
Réponse	2	10
Rien	12	2

Les enfants n'ont pas non plus appris à se poser des questions « As-tu déjà lu... ? ». Par contre, ils ont quand même appris à y répondre ! Au prétest, en effet, pratiquement aucun enfant n'était capable de trouver des analogies entre les disputes des grenouilles ou les plaintes du crapaud et des livres déjà lus... Lors du postest, ces analogies apparaissent en masse, et ce n'est pas dû aux nouveaux livres qu'ils ont lus entretemps : ils ne font pratiquement référence, en effet, qu'aux albums lus avant le prétest. Ici, ce qui a probablement produit le déclic, c'est surtout un travail spécifique mené sur la comparaison entre deux albums (*Machin Chouette* et *John, Rose et le chat*).

Conclusion

Ce qui frappe d'abord, c'est que l'autoquestionnement transactionnel est plus ou moins difficile à maîtriser selon le type de transaction.

Deux explications essentielles :

- Certains types de transactions sont probablement plus complexes que d'autres. Pour être maîtrisées volontairement, on l'a vu, les transactions de connexion (déjà vu-déjà lu) impliquent qu'on sache, précisément, déterminer les connexions.

- Le terrain est sociocognitivement mieux préparé pour certaines transactions que pour d'autres : dans les activités traditionnelles de lecture interactive (pour nous limiter à celles-là), les enfants ont beaucoup plus l'habitude de se voir proposer la question « pourquoi ? » que la question « à sa place ». Quand notre intervention a eu lieu, ils avaient déjà bénéficié d'un véritable étayage dans le premier cas, pratiquement pas dans le second. C'est la raison pour laquelle une simple démonstration suffit à la plupart des enfants pour s'approprier la stratégie : l'autoquestionnement causal, sous forme de « pourquoi ? », était déjà dans leur zone de proche développement. L'apprentissage de la transaction de projection « à sa place » constitue une belle illustration d'un apprentissage qui fonde une zone de proche développement... et s'y développe.

Deuxième constat : les marionnettes jouent effectivement le rôle « tuteur » qu'on attendait d'elles ; certains enfants sont capables de se poser les questions grâce à leur aide, alors qu'ils ne sont pas encore capables de se les poser seuls. Elles peuvent constituer une gêne quand les enfants les considèrent

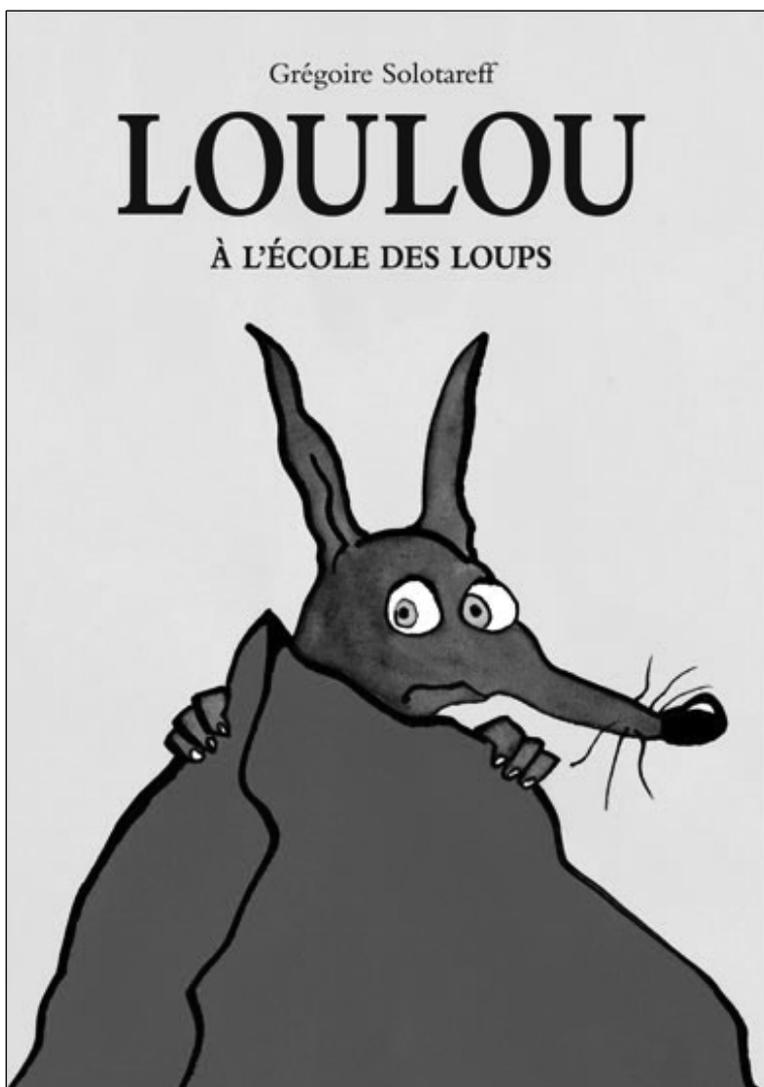
comme de simples jouets, mais ces inconvénients peuvent être largement évités grâce à un dispositif matériel adéquat (interventions régulées).

Enfin, si c'était à refaire – ou s'il s'agissait de généraliser l'usage des marionnettes transactionnelles comme pratique didactique – nous pensons qu'il faudrait davantage se donner le temps, étaler l'apprentissage sur une année entière et ne pas mettre en branle toutes les marionnettes à la fois.

Serge TERWAGNE

Bibliographie

- BRUNER, J.S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. *Savoir faire, savoir dire*, (pp. 261-280). Paris : Presses universitaires de France.
- DEVANNE, B. (1992). *Lire et écrire, des apprentissages culturels, cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Armand Colin.
- FLOWERS, B.S. (1981). Madman, architect, carpenter, judge: Roles and the writing process. *Language Arts*, 58, 834-836.
- MYERS, P.A. (2005). The Princess Storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard : Reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*, 59-4, 314-324.
- PALINCSAR, A.S. & BROWN, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading Teacher*, 4, 771-777.
- ROSENBLATT, L.M. (1978/1994). *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- SIPE, L.R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook readalouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- SIPE, L.R. (2002), Talking back and taking over : Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *Reading Teacher*, 55-5, 476-483.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- VYGOTSKY, L.S. (1985), Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-118). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.



Couverture de *Loulou à l'école des loups*, de Grégoire Solotareff, Paris, L'École des loisirs, 1989 (DR)