

Lire un roman en SVT au collège : de quelle bête s'agit-il ?

Pau, Isabel⁽¹⁾, Bruguière, Catherine⁽²⁾

⁽¹⁾LIEC, Universitat Autònoma de Barcelona - Espagne

⁽²⁾S2HEP (EA 4148), Université Claude Bernard Lyon 1 - France

Résumé : Dans cette communication nous nous intéressons au processus d'interprétation d'élèves de collège quand ils sont confrontés à une lecture épistémique d'un extrait de roman de fiction réaliste en classe de SVT. Cet extrait raconte les péripéties d'une bête inconnue, situation qui permet aux élèves d'envisager des hypothèses sur l'identité de la bête: sur quels indices s'appuient-ils ? Comment justifient-ils leur choix ? Quelles bêtes proposent-ils ? Les résultats montrent la variété des indices utilisés et des animaux proposés et aussi les différentes interprétations pour un même indice. Il apparaît que dans certaines contraintes didactiques, la lecture d'un récit de fiction réaliste peut mettre en place certaines habiletés scientifiques car en s'efforçant de justifier les indices sélectionnés dans le texte, les élèves ont développé un travail d'analyse et d'interprétation qui s'inscrit pleinement dans une démarche scientifique.

Mots-clés : roman; lecture épistémique; collège; interprétation; démarche scientifique

Trame narrative du roman et potentialité didactique

« *La bête gisait endormie au fond d'une grande boîte en bois* » (Hernández, 2013, p. 7). Ainsi commence le roman qui fait objet de notre communication. Dans les premières pages de ce roman « *La balada del funicular miner* » l'auteur raconte comment une bête, transportée sous sédation dans un camion, va réussir à s'en échapper lors d'un accident. Ce fait provoque toute la trame narrative du roman qui va suivre page après page les agissements de la bête ainsi que celles des gens qui vivent dans la région où elle est en fuite. La force de ce roman tient à ce que le lecteur ne sait pas jusqu'au à la fin de l'ouvrage qu'il s'agit d'une panthère noire, même si l'auteur livre certains indices qui pourraient la faire deviner avant. C'est la présence de cette intrigue sur fond de traque et celle d'indices concordants sur une bête mystérieuse qui nous ont amenés à penser que la lecture de ce roman offrait pour des élèves de collège une potentialité didactique en termes de démarche scientifique : plus particulièrement, dans quelle mesure ce roman peut conduire les élèves à réfléchir sur la collecte d'indices et leur interprétation?

Nous avons choisi de travailler sur le plan épistémique ce roman en cours de SVT parce qu'il présente des caractéristiques de fiction réaliste (Bruguière et Triquet, 2012, Soudani *et al.*, 2015). Nous nous démarquons ainsi des démarches de lecture classique où les textes de fiction sont étudiés généralement en cours de français selon une approche plutôt littéraire (Guernier, 2012).

Certes un roman n'est ni un manuel d'utilisation, ni un documentaire mais sa lecture n'en comporte pas moins une dimension épistémique. Cela ne signifie pas que la lecture de ce roman de fiction réaliste permet aux élèves d'acquérir des savoirs scientifiques «encyclopédiques» mais que dans certaines conditions didactiques elle peut conduire les élèves à mobiliser et interroger leurs connaissances sur le monde réel. Cette hypothèse se fonde d'une part, sur la théorie de Lewis (1978) qui considère que pour interroger la vérité dans la fiction, le lecteur s'appuie soit sur des faits à propos de notre monde, soit sur des croyances qui prévalent dans la communauté d'origine, soit sur d'autres fictions. D'autre part,

la dimension esthétique des romans, comme le souligne Umberto Eco (1979), permet au lecteur de prendre une véritable initiative interprétative, bien plus forte de ce que l'on pourrait espérer d'un texte scientifique ou didactique.

Proposition d'une lecture épistémique des trois premières pages du roman

Nous proposons ici de présenter le type de lecture épistémique conduite avec des élèves de 5ème (collège) à partir d'un extrait du roman « La balada del funicular miner ». Il s'agit d'exploiter comment la mise en récit linéaire et cumulative des trois premières pages de ce roman permet aux élèves d'envisager des hypothèses sur l'identité de la bête: sur quels indices s'appuient les élèves ? Comment justifient-ils leur choix ? Quelles bêtes proposent-ils ?

L'extrait du début du roman a été choisi pour deux raisons : il fournit les éléments de l'intrigue principale, quand la bête s'enfuit lors de l'accident et des éléments de description de la bête qui peuvent être pris comme autant d'indices par les élèves.

Au cours de la lecture de cet extrait il est demandé aux élèves de souligner, de manière individuelle, les éléments du texte qui les aident à savoir de quelle bête il s'agit et de justifier leurs hypothèses en fournissant au moins trois raisons. Cette activité s'est poursuivie avec un débat en petit groupe et un débat en classe entière au cours desquels les élèves ont discuté leurs hypothèses ce qui nous permet par là même, de saisir les interprétations des indices qui ont fait sens pour eux.

Une riche collecte d'indices et des interprétations contrastées

Si les élèves ont dégagé de nombreux indices (102), seule la moitié d'entre eux (48) sont exploités dans leurs justifications. La Figure 1 montre ces 48 indices qui ont été à la fois soulignés et utilisés dans les justifications. Ils sont présentés dans leur ordre d'apparition dans le texte excepté pour les cinq derniers qui apparaissent à différentes reprises dans l'extrait.

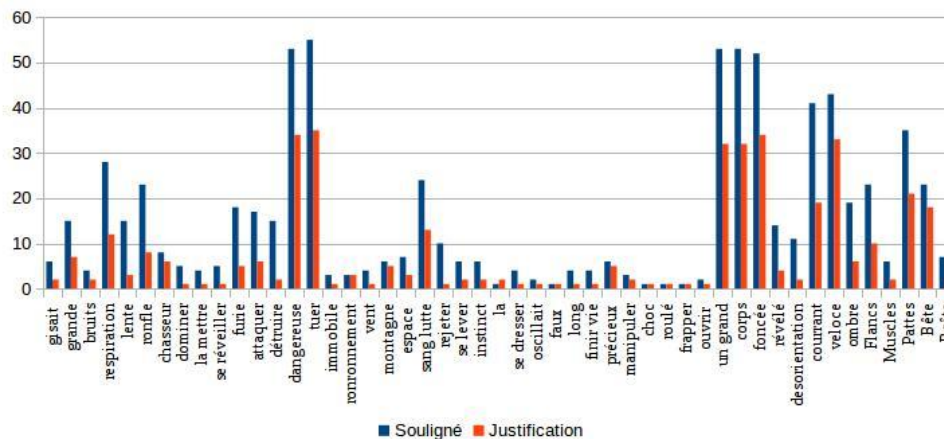


Figure n°1 : Fréquence des indices soulignés et des indices utilisées dans les justifications

Les élèves retiennent le plus fréquemment comme indices de la bête des caractéristiques physiques («grand», «corps», «foncée», «pattes»), son caractère dangereux («dangereuse», «faite pour tuer») mais également son mode de déplacement («courant», «véloce»). L'interprétation de ces indices est souvent peu explicitée à l'écrit car les élèves reprennent littéralement les termes de l'extrait sans proposition de reformulation. En revanche les

discussions entre les élèves témoignent d'un réel travail d'interprétation, parfois très contrasté à propos d'un même indice. Par exemple, l'indice «elle était faite pour tuer» donne lieu aux interprétations suivantes :

- «tous les animaux sont faits pour tuer»,
- «on ne peut pas considérer un herbivore comme un animal fait pour tuer»
- «l'envie de tuer» peut dépendre de si «on a mis l'animal sous sédation» ou «si on l'a fait se fâcher».

Autant d'interprétations qui relèvent de régime de connaissances ou de croyances qu'il s'agira de questionner en cours de SVT. D'autres interprétations soulignent le caractère indéterminé du texte. Par exemple quand le texte dit que «la bête gisait dans une grande boîte». Un élève, se demande «si on peut considérer qu'un éléphant pourrait y rentrer ou si la boîte n'est pas suffisamment grande?». Parfois les interprétations témoignent d'une mauvaise compréhension du texte. Ainsi, certains élèves avancent que la bête habite à la montagne parce que le texte indique que le camion qui transporte la bête passe par la montagne.

On retient également de ces discussions que les élèves ne remettent généralement pas en cause leur propre interprétation des indices mais envisagent différentes interprétations possibles.

De quelle bête s'agit-il ?

La Figure 2 montre les animaux proposés en fonction des types d'indices utilisés dans leurs justifications, regroupés en huit catégories. Le nombre d'élèves pour chacun des animaux est noté entre parenthèses.

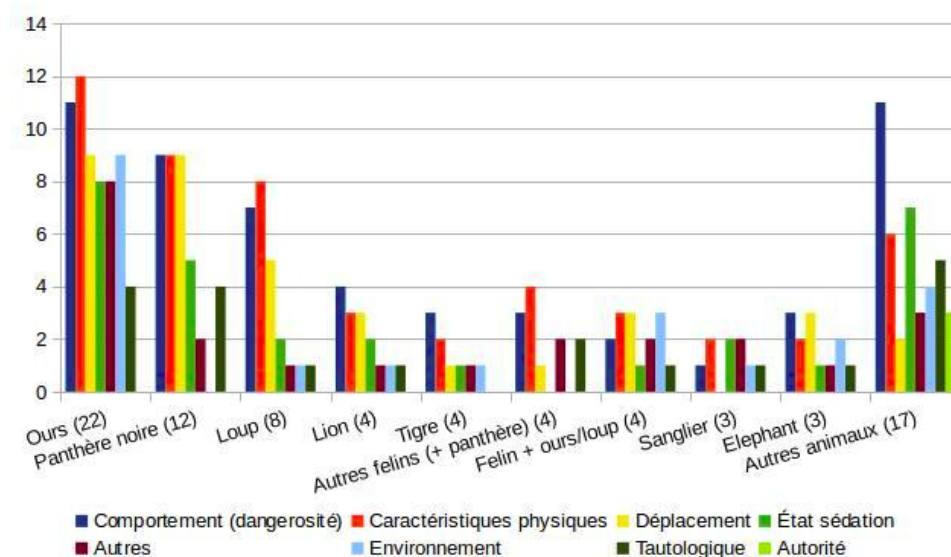


Figure n°2 : Types d'Animaux proposés en fonction des indices utilisés dans les justifications écrites

Il apparaît que la majorité des élèves (71%) propose de grands mammifères ayant des griffes (ours, loup, panthère ou autres félins) ce qui est très proche de la bête de l'histoire devinée par 15 % d'entre eux. Si les différents types d'indices ont été utilisés pour justifier tous ces types animaux, il se dégage trois catégories d'indices (comportement, caractéristiques physiques et

déplacement) qui ont été systématiquement utilisées pour tous les animaux. Dans certains cas c'est un indice qui devient essentiel pour justifier le choix de tel ou tel animal, par exemple le mot « montagne » est utilisé dans 80 % des cas pour justifier que la bête est un ours. Les discussions montrent que les élèves, plutôt que de convenir qu'un même indice pourrait appuyer deux hypothèses, cherchent à valider avant tout leur propre interprétation. Par exemple, deux élèves ayant choisi l'indice « courant véloce » discutent pour savoir lequel entre l'ours et le loup est le plus rapide.

Conclusions

L'activité de lecture analysée nous montre qu'il ne s'agit pas de s'en tenir aux seules caractéristiques intrinsèques d'un texte mais de penser les différentes modalités de sa réception (Guernier, 2012). Dans certaines contraintes didactiques, la lecture d'un récit de fiction réaliste présentant une intrigue n'amène pas uniquement les élèves à vouloir connaître «la fin de l'histoire» (Eco, 1996) mais à mettre en place certaines habilités scientifiques. Ainsi, dans notre étude de cas, une première lecture focalisée sur les trois premières pages a conduit des élèves de 5ème à rechercher, interpréter les indices fournis par le texte et ce d'autant plus facilement que ces derniers étaient pris par l'intrigue. En s'efforçant de justifier les indices sélectionnés dans le texte, les élèves ont développé un travail d'analyse et d'interprétation qui s'inscrit pleinement dans une démarche scientifique. Le débat interprétatif a permis aux élèves de prendre conscience de la pluralité des interprétations possibles qui peuvent les conduire à des conclusions très différentes mais également de la nécessité de corroborer leurs hypothèses sur le plan scientifique et par la lecture de la suite de l'histoire.

Si la lecture en classe de sciences n'a pas exactement le même objectif qu'en classe de français, cela ne signifie pas qu'il faut changer les textes travaillés, mais plutôt leur approche. On voit l'intérêt de combiner des lectures en science et en français à partir d'un même texte de fiction pour en enrichir sa lecture et montrer aux élèves que – science et littérature ne sont pas si éloignées l'une de l'autre (Snow, 1959) et que ces deux cultures essaient simplement d'expliquer le monde, chacune à leur manière.

Projet de recherche soutenu par le *Ministerio Español de Economía y Competitividad* (EDU2015-66643-C2-1-P et BES-2013- 063436) et la *Generalitat de Catalunya* (2014SGR1492).

Bibliographie

- Bruguière, C., et Triquet, É. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères*, 45, 181–200.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris: Grasset.
- Eco, U. (1996). *Six Promenades dans les Bois du Roman et d'Ailleurs*. Paris: Grasset.
- Guernier, M. C. (2012). L'orientation épistémique de la lecture Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose. *Repères*, 45, 39–61.
- Hernández, P. J. (2013). *La Balada del funicular miner*. Barcelona: Cruïlla.

Lewis, D., 1978. Truth in fiction. *American Philosophical Quarterly*, 15(1), pp.37–46.

Snow, C. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge and New York:Cambridge University Press.

Soudani, M., Héraud, J.L., SoudaniBani, O., et Bruguière, C. (2015). Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. *Recherches En Didactique Des Sciences et Des Technologies*, 11, 135–160.