

Lire la littérature à l'école

Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?

Catherine Tauveron - Hatier pédagogie

Les limites des dispositifs traditionnels

L'explication des mots difficiles comme préalable à la compréhension ?

Un mot ne prend son sens que dans un contexte: il faut bien souvent avoir compris le texte pour pouvoir expliquer le mot et non le contraire. dans le même temps, on laisserait entendre que comprendre un texte serait comprendre chacun de ses mots alors que la compréhension suppose leur oubli.

S'il existe un problème de vocabulaire dans la lecture des textes littéraires, il n'est pas tant dans les mots jugés à priori "difficiles" que dans les mots connus, parce que fréquents, et pour cette raison "polysémiques".

Les questionnaires des manuels aident-ils à mieux comprendre ?

Le questionnement par écrit est une pratique répandue qui a pour elle le statut de l'évidence: permet-elle aux élèves de mieux comprendre un texte ?

Exemple à partir d'un texte et questionnaire : une fiancée pas ordinaire de "L'atelier de français Bordas"

Une fiancée pas ordinaire

Jacob vit heureux dans les Grandes Plaines de l'Ouest américain avec ses deux enfants, Anna et Caleb. Leur mère est morte juste après la naissance de Caleb. Quelques années plus tard, Jacob passe une annonce pour qu'une femme accepte de venir dans ces régions difficiles vivre avec eux. Il reçoit une réponse.

CHER Monsieur Jacob Witting,

Je suis Sarah Wheaton, du Maine, comme ma lettre vous l'indiquera. Je réponds à votre petite annonce. Je n'ai jamais été mariée bien que l'on me l'ait proposé. J'ai vécu jusqu'à présent avec un frère plus âgé, William, qui va bientôt se marier. Sa future femme est jeune et énergique. [...]

Je suis forte, je travaille dur et je suis prête à voyager. Mais je n'ai pas des manières raffinées. Si vous souhaitez toujours m'écrire, j'aimerais bien en savoir plus sur vos enfants, ainsi que sur l'endroit où vous vivez. Et sur vous-même.

Très sincèrement vôtre, Sarah Elisabeth Wheaton.

P.S. : Que pensez-vous des chats ? J'en ai un.

Caleb, Anna et Jacob écrivent tous une lettre, et Sarah leur répond. Chère Anna,

Oui, je sais faire les tresses et les ragoûts, mais je préfère construire des étagères et peindre. Mes couleurs préférées sont celles de la mer, bleue, grise ou verte selon le temps. Mon frère William est pêcheur, et il me dit que, lorsque la mer est brumeuse, l'eau est d'une couleur pour laquelle il n'existe pas de nom. Il attrape des flets et des rougets volants. Quelquefois il voit des baleines et des oiseaux aussi, bien sûr. Je vous envoie un livre sur les oiseaux de mer, comme ça vous pourrez voir ce que William et moi voyons tous les jours.

Très sincèrement vôtre, Sarah Elisabeth Wheaton.

Cher Caleb,

Mon chat s'appelle Phoque parce qu'il est gris comme les phoques qui nagent au large des côtes du Maine. Il est content que Nick et Lottie lui envoient leurs salutations. D'habitude, il aime bien les chiens. Il dit que leurs empreintes sont beaucoup plus larges que les siennes (ci-jointes). Votre maison a l'air ravissante, bien qu'elle soit isolée dans la campagne et qu'il n'y ait pas de voisins. Ma maison est grande et les bardeaux sont gris à cause du sel de la mer. Il y a des roses dans les alentours.

Oui, parfois j'aime bien les petites pièces. Oui, je sais entretenir un feu la nuit. Je ne sais pas si je ronfle. Phoque ne me l'a jamais dit.

Très sincèrement vôtre, Sarah Elisabeth Wheaton.

Cher Jacob,

J'arriverai par le train. Je porterai un bonnet jaune. Je suis grande et pas belle.

Sarah.

Questions

L'essentiel de l'histoire

1. Le titre de ce livre te plaît-il ?
2. À quoi sert chaque lettre ?
3. Vrai ou faux ?
 - Sarah ne viendra pas voir Anna et Caleb.
 - Sarah habite au bord de la mer.
 - Jacob habite au bord de la mer.
 - Les enfants semblent apprécier Sarah.
4. Donne un autre titre à ce texte.

Le texte en détails

1. Qui écrit chacune de ces lettres ? À qui chacune d'elles est-elle destinée ?
2. Précise le destinataire des lettres d'où proviennent ces phrases :
 - a. je ne sais pas si je ronfle.
 - b. Mon chat s'appelle Phoque.
 - c. Mon frère William est pêcheur.
 - d. Sa future femme est jeune et énergique.
 - e. je suis grande et pas belle.
3. Qui sont Nick et Lottie ?
4. Que veut dire « ci-jointes » entre parenthèses dans la lettre adressée à Caleb ?

Analyse du questionnaire

La hiérarchisation des questions

On peut légitimement penser que l'ordre de présentation des questions est significatif et se demander à quel impératif pédagogique ou didactique cet ordre correspond. Les questions se contentent-elles de mimer le déroulement du texte ou suivent-elles une progression plus subtile qui relèverait par exemple de la construction d'un sens possible ? On peut attendre, de ce dernier point de vue, que la dernière question, sorte de point d'orgue du questionnaire, en synthétise l'orientation. On voit bien en quoi, dans l'exemple choisi, le fait de proposer un titre (question I.4.) correspond à une mise en ordre d'un sens global de l'histoire. En revanche, œnclure l'étude par la demande d'une explication lexicale laisse perplexe (question II.4). On retrouve ici l'idée qu'avoir compris un texte, c'est avoir œmpris chacun de ses mots et le travers qui consiste à forcer l'élève à s'éparpiller sur le texte au lieu d'en faire la synthèse. Étonnamment, les questions qui prétendent porter sur la saisie globale de la situation ("*l'essentiel de l'histoire*") précèdent des questions qui portent dans leur ensemble sur la saisie de la littéralité ("*le texte en détails*"). Les questions "*Qui écrit chacune de ces lettres ? À qui chacune est-elle destinée ?*" ont une réponse évidente. En quoi font-elles avancer la compréhension de la situation déjà interrogée dans le premier groupe de questions ? Pour progresser dans la lecture et non régresser, il faudrait conduire l'élève à saisir que, toutes les lettres émanant d'un unique émetteur, ce qui est livré est vu, perçu, interprété par lui. Le lecteur ne dispose que des informations que le personnage de Sarah délivre. De ces informations, il serait intéressant de faire inférer le contenu des lettres absentes. On n'en fait rien. Dans le même temps, la façon dont Sarah parle d'elle-même en dit plus que ce qu'elle dit explicitement d'elle-même. On n'invite pas les élèves à le voir.

La nature des questions

Certaines questions n'appellent que des relevés, dont l'intérêt pour la compréhension est pour le moins discutable (en quoi est-il crucial de savoir que c'est à Caleb que Sarah indique le nom de son chat et à Anna la profession de son frère et non l'inverse ?). De tels relevés n'auraient de poids que s'ils servaient à engager le lecteur dans une problématisation du type : pourquoi Sarah écrit-elle cela ? répond-elle à des questions ? lesquelles ? en quoi ces questions supposées renseignent-elles sur celui qui est censé les avoir posées ? Aucune mise en relation n'est demandée. Les relevés ne servent qu'à eux-mêmes et n'impliquent qu'une activité primaire de copier / coller. D'autres questions, plus intéressantes, demandent aux élèves d'établir des inférences à partir des blancs du texte. C'est ainsi qu'une inférence est nécessaire pour établir la vérité de l'item "Sarah habite au bord de la mer". Même si les lettres de Sarah sont saturées de références à la mer, l'information n'est pas donnée explicitement. Pour autant, la recherche du lieu semble suffire, le travail d'inférence ne débouche sur aucune interprétation : en quoi en particulier la mer est-elle constitutive de Sarah ? Comment pourra-t-elle vivre sans elle ? D'autres questions, enfin, font appel à l'appréciation du lecteur. Peu fréquentes dans les manuels, ces questions doivent retenir l'attention, car elles sont révélatrices de la place accordée au jeune

lecteur et à son droit imprescriptible d'aimer ou de ne pas aimer. Pour autant, dans le cas présent, les deux questions qui réclament un engagement du lecteur (I, 1 & 4) peuvent poser des problèmes de lisibilité (confusion livre / texte ; réponse par oui ou non acceptable ou non ?) et ne sont guère pertinentes (pourquoi trouver un titre quand il y en a déjà un ? J'aime / je n'aime pas le titre, et alors ?). Quel investissement des élèves dans des réponses qui ne servent à rien ? De façon générale, on le voit, même lorsque les questions sont potentiellement pertinentes, lorsqu'elles s'efforcent de ne pas limiter la lecture à un simple prélèvement d'informations, elles ne permettent pas de combler les blancs intéressants du texte et de procéder à des mises en relation, principalement parce qu'elles ne peuvent prendre en compte le dire des élèves. Imposant un parcours de lecture, elles n'autorisent pas le lecteur à construire sa propre démarche, elles occultent tout à la fois les réponses qu'il peut apporter et toutes les questions qu'il peut se poser.

Les fonctions et les effets des questions

Les questions s'affichent comme une aide à la compréhension ainsi qu'en témoigne le titre de la rubrique "*Mieux lire*". On vient de voir qu'elles n'aident pas à comprendre dans la mesure où elles n'engagent pas le travail interprétatif. L'élève interprète sans doute, puisqu'il ne peut faire autrement qu'interpréter. Mais son interprétation, refoulée, ne fait pas partie de la règle du jeu instituée. **Les questions fonctionnent au mieux comme un instrument de vérification de la compréhension, mais comme un instrument qui serait mal étalonné puisqu'il s'en tient à une compréhension de surface et qu'il pose parfois lui-même des problèmes de compréhension.** Comment comprendre dans notre exemple "*A quoi sert chaque lettre*" ? Le lecteur expert lui-même reste perplexe et se demande quelle est la réponse attendue. Les élèves sont bien souvent conduits à des calculs coûteux pour pouvoir répondre. Et c'est la question qui devient alors objet d'investigation en lieu et place du texte. Au bout du compte, les questions ne servent guère qu'à *s'assurer que l'élève a lu le texte, c'est-à-dire l'a parcouru des yeux et en a, si possible, mémorisé chacun des éléments. Comment l'élève a lu le texte, c'est-à-dire comment il s'y est pris pour comprendre et ce qu'il a compris* est en dehors de leur champ d'investigation (aucune question sur les manières de lire).

Au-delà de leur faible utilité, **les questionnaires** de ce type ne sont pas sans dangers. Ils se **substituent tout d'abord à l'acte de lire** : la rédaction des réponses (accompagnée éventuellement d'un fichier autocorrectif dans d'autres manuels) occupe en effet l'essentiel du temps inscrit comme temps de "lecture" dans la grille d'activités de la semaine. Parce qu'on ne lit pas ou presque dans le temps de lecture, parce qu'on y remplit des questionnaires, certains enfants de cycle III en viennent à penser que lire, c'est précisément répondre à des questions, plus exactement que l'activité de lecture est au service de l'activité première de réponse à des questions. Il ne faut guère s'étonner, dès lors, s'ils avouent avoir trouvé la stratégie adéquate leur permettant de répondre aux questions sans lire intégralement le texte et surtout sans avoir à le relire ("*je lis d'abord les questions, après je regarde le texte*", sous-entendu : je lis sélectivement le texte pour y trouver la réponse). **Le questionnaire a, dans ce cas, pour effet paradoxal d'empêcher la lecture du texte questionné.** D'autres élèves pensent que les questions posées ont pour objectif d'apprendre à répondre à des questions, voire à faire des phrases correctes. Elles sont donc rattachées, dans leur esprit, à l'expression écrite et non à la lecture. D'autres enfin ne leur trouvent aucune finalité. Voilà donc une pratique répandue, qui fonctionne comme une évidence, dont on est sûr qu'elle "apprend à comprendre", et qui, si on l'examine d'un peu près, n'est pas loin d'aboutir à l'effet inverse de celui qu'elle vise. Dans l'affaire, ce n'est évidemment pas la *question*, en tant qu'outil d'investigation, qui est mise en cause, mais bien plutôt la forme qu'elle prend et la nature des réponses qu'elle sollicite.

Les questions s'en tiennent au mieux à une vérification de la compréhension de surface et n'engagent en rien le travail interprétatif.

Au delà de leur faible utilité, des questionnaires de ce type ne sont pas sans dangers :

- ils se substituent à l'acte de lire (la rédaction des réponses occupe le temps essentiel, les élèves adoptent une stratégie leur permettant de répondre aux questions sans lire le texte)
- ils empêchent paradoxalement la lecture du texte sélectionné.

Ce que peuvent être des dispositifs fertiles

Ce sont des dispositifs qui permettent

- d'identifier et de résoudre des problèmes de compréhension
- de favoriser l'interaction du texte et de l'élève
- de provoquer l'interaction des élèves autour du texte

A contrario des questionnements de vérification de compréhension, ces dispositifs recherchent les errements de lecture pour les faire fructifier. Ils sont provocateurs d'effervescence et supposent que le maître soit capable d'une lecture fine et consente à une forme de créativité dans son approche en classe. Ils encouragent un espace de parole où l'on peut communiquer et partager ses incertitudes.

Le maître reste le garant des droits du texte: il accorde de l'attention aux diverses propositions, il engage la communauté à considérer leur plausibilité et recevabilité, il incite à relire et justifier pour accepter ou rejeter l'interprétation.

Des dispositifs de première représentation du texte

Pour une mise en scène de la lecture et une mise en selle du lecteur

Constat: on pratique peu en classe la lecture des œuvres longues in extenso, on lui préfère la lecture fragmentée, souvent chapitre par chapitre, entrecoupée de discussion collective et de questionnaires. Cette façon de procéder répond à un enseignement pragmatique (ne pas effrayer le jeune lecteur par le volume, accompagner et soutenir la lecture en résolvant pas à pas les problèmes de compréhension)

Une autre option est d'engager l'élève dans une lecture longue, respectueuse des pratiques ordinaires du lecteur qui arrête et relit selon son désir. (Lire extrait p 102)

Pour ce faire, le livre devrait être donné suffisamment tôt avant que ne commence le débat public.

- Une phase de lecture privée à un rythme dont le lecteur est le seul maître
- Un espace d'échange sur la manière dont le livre a été lu (par où a-t-on commencé? volume de lecture moyen? ralentissements? survols? pages sautées? abandons momentanés voire définitifs?) pour prendre conscience de la diversité et de la légitimité de certaines manières de lire, et pour rendre compte au maître des difficultés.
- Des activités ultérieures d'observation et d'analyse imposant des relectures collectives partielles.

Il n'existe pas de dispositif de présentation type (et bien entendu de questionnement) des textes indépendamment de l'étude de compréhension ou d'interprétation qu'ils soulèvent. Le maître ne peut pas s'en remettre à des automatismes, il choisit sa "mise en scène" de présentation.

Quelques exemples de dispositifs adaptés à la singularité du texte (à consulter p 103 à 145)

- Lecture par dévoilement progressif (le texte, découpé stratégiquement par le maître est présenté aux élèves en livraisons successives sur un temps court de 1 à 2 séances)
- Lecture dans un désordre concerté (on rompt avec la lecture linéaire; soit parce que le texte se joue du désordre, soit parce que le projet du maître implique l'occultation initiale des données premières)
- Lecture puzzle (non pour vérifier la reconstitution du texte mais pour attirer l'attention sur des indices pertinents pour la compréhension fine)
- Lecture avec ou sans image (suivant la fonction de l'image p 132: image redondante, complémentaire, parallèle, en contradiction)
- Lecture à rebours
- Lecture d'avant la lecture (titre, quatrième de couverture)
- Lecture stimulus (ouvrir l'imaginaire à partir du prélèvement de quelques lignes)
- Lecture relecture (chercher à chaque fois entre les plis des phrases la preuve d'une découverte nouvelle)

Pour une mise en résonance des textes: la lecture en réseau

Objectifs:

- mettre en relation des textes déposés dans la mémoire du lecteur
- construire une culture qui alimentera la relation en retour
- appréhender les textes avec plus de finesse, éclairer les zones d'ombre en multipliant les voies d'accès

Il convient de ne pas voir de réseaux partout.

Le réseau efficace ne se confond pas avec un réseau thématique (exemple fréquent en maternelle: histoires de lapin, documentaire sur les lapins, dessin de lapins, psychomotricité à la manière des lapins, ... sans cohérence pour l'enfant)

- Une bonne sélection de textes (choix par association d'idées)
- Un ordre de présentation pensé
 - un premier texte noyau, difficile et problématique, qui sera éclairé par les autres textes. (ex p147 : un réseau centré sur des récits d'illusion/affabulation)
 - une progression: du texte simple au texte plus complexe ou moins évident (ex p148 à 152 : histoires de rêve, histoires de méprise, réseau centré sur le symbole du mur)
 - aucune progression en apparence ni texte noyau mais des textes à lire en même temps pour que s'engagent entre eux des allers et retours (ex p153 à 159: réseau centré sur l'œuvre d'un auteur)

Des dispositifs de questionnement du texte

Des dispositifs qui utilisent des canaux variés

Les échanges oraux

Ils ont une importance capitale.

Il faut accueillir les réactions spontanées où le maître ne formule que des demandes générales sans orientation, approbation ou désaccord.

Toutes les suggestions sont reçues à l'identique (sauf bien sûr en cas de contresens flagrant).

(Ex p161: les fables d'Esopé lues par maître Renard)

Il s'agit de permettre à chaque élève d'approfondir sa propre compréhension du texte dans la confrontation à celle des autres.

(Ex p 162: Le petit lapin rouge, Rascal, CM1 CM2)

Le questionnement magistral du maître est, dans cet exemple, loin d'être négligeable, il a pour fonction:

- de faire expliciter ou développer les interprétations des élèves (comment est-ce possible?)
- de pointer sur le texte de manière très précise des zones d'indécidabilité, des portes ouvertes qu'il invite à franchir (que signifie pour vous cette phrase que j'ai choisie? Vous rappelle-t-elle quelque chose?)
- d'amorcer le débat de manière souple ("alors?") ou rusée parce que faussement innocente (ben, qu'est-ce qu'on mange là?)
- de renvoyer les élèves à la littéralité du texte (il y en a qui me disent "on mange le lapin" / moi j'aimerais bien qu'on regarde comment c'est écrit)
- d'inviter les élèves à un retour métacognitif sur leur façon de lire (mais comment se fait-il que vous ayez compris dès le début que c'était l'histoire du petit chaperon rouge, comment avez-vous fait pour reconnaître cette histoire)
- d'inviter les élèves à construire leur propre questionnement sur le texte

Le rôle possible du dessin

Pour des scènes problématiques nettement circonscrites et ne posant pas de véritables difficultés de présentation.

(Ex p 167 : Safari, Ann Jonas, CE1)

- les élèves lisent silencieusement et dessinent une scène de leur choix.
- la confrontation met en avant plusieurs hypothèses. Le problème est posé.
- les élèves sont renvoyés aux livres déjà lus pour y chercher comment s'exprime l'illusion.
- le maître présente les illustrations cachées qui confirment l'hypothèse de l'illusion.

Le rôle de l'écrit de travail

Ce sont des écrits transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions (à rapprocher des écrits de travail accompagnant la démarche expérimentale en sciences)

Typologie des écrits de travail

Des écrits pour accueillir ou faire s'exprimer les premières impressions de lecture, et permettre la mise à jour d'erreurs de compréhension.

Les erreurs de compréhension se concentrent sur les premières pages des romans et conduisent bien souvent à l'abandon du livre > journal personnel de lecture en début de lecture.

Ex p 169: A partir du roman policier, *La main coupée*, Chaland et Fromental (Nathan)

5 groupes d'élèves de CM reçoivent 5 passages du premier chapitre avec la consigne: surlignez les mots ou expressions qui vous permettent de dire quelle sorte d'histoire va être racontée. Notez dans votre journal vos arguments et vos difficultés de lecture.

Une élève, Emeline, a reçu l'extrait suivant :

"La lettre m'attendait sous l'avalanche matinale des factures et des rappels d'huissiers. Mon correspondant jouait sur du velours en confiant à Blaise Pascal le soin de me transmettre son invitation. Rien ne me rend plus serviable que le portrait de ce grand philosophe, surtout quand il orne les billets de la Banque de France. N'allez pas croire que je sois cupide. J'avais de cet argent un besoin pressant. Les clients étaient rares. À part une minable affaire de caniche volé qui ne rapportait plus un sou depuis des mois, je disposais de tout mon temps pour me lamenter sur le sort des détectives privés. Privés de ressources en particulier. C'est sans doute à la joie de me sentir riche que je dois d'avoir commis mes deux premières erreurs. À midi, j'ai filé chez Bofinger, la brasserie de la Bastille, pour échanger mon billet contre un énorme plateau de fruits de mer et une bouteille de vin de Moselle. J'aurais pu en garder une photocopie, recopier à la main le message qui y était inscrit. Mais non. Je l'ai plié au contraire, à l'instant de régler l'addition, de façon que le garçon ne puisse voir qu'il était maculé. L'affaire n'avait pas commencé que je supprimais déjà un indice important. Le soir, plus grave encore, je suis allé au rendez-vous."

Sur une page blanche en regard du texte, elle est invitée, comme ses camarades, à noter le cadre de lecture qu'elle compte mettre en place à partir de la lecture de l'incipit, les éléments dont elle est sûre, ceux qui lui posent problème. Elle commente ainsi ses impressions ou interrogations de lectrice :

"On dirait que l'homme est un détective parce qu'il fait des enquêtes. Ce texte n'est pas récent parce que Blaise Pascal est mort depuis 500 ans. L'homme doit être riche parce qu'il va dans un grand café. Il y a du suspens. Ça doit être un roman policier"

Elle a certes identifié le genre du roman et le rôle thématique de son héros. Mais (et le fait se confirme dans la discussion qui suit l'échange des journaux), elle voit en Blaise Pascal un personnage de l'histoire (ce faisant, elle confond de surcroît le temps du récit et le temps de renonciation : *"Ce texte n'est pas récent parce que..."*). On sait que le personnage est d'abord saisi chez les jeunes lecteurs par le biais de la mention du nom propre. Il s'en suit, inversement, que tout nom propre cité est susceptible d'être interprété comme renvoyant à un personnage. Par ailleurs, elle infère d'un sentiment fugace et relatif du héros (*"c'est sans doute à la joie de me sentir riche"*) une propriété permanente, la richesse, totalement démentie par d'autres informations convergentes. Deux erreurs graves de lecture dont on peut supposer qu'elles affecteront, si elles ne sont pas corrigées, la compréhension de la suite du roman. Pour ne considérer que l'erreur faite sur le rôle de Blaise Pascal, la discussion qui suit l'échange des journaux et la lecture intégrale du chapitre met en évidence l'étendue insoupçonnée de la confusion.

Des écrits pour accueillir ou faire s'exprimer les ultimes impressions de lecture, et permettre la mise à jour d'erreurs de compréhension.

Vérifier au terme d'une étude collective que les erreurs d'orientations initiales ont été corrigées › écrire ce qu'on a compris du texte et ce qui a le plus étonné.

Ex p 171: A partir d'une nouvelle du livre, Histoires de fantômes, Roald Dahl (hachette)

Mise à jour de zones d'ombre que la discussion n'avait pas permis de débloquent.

La nouvelle a été lue dans une classe de CMI. Toutes les hypothèses sur l'identité du correspondant, celles des élèves, celles successives du romancier, ont été étudiées puis confrontées à l'hypothèse ultime qui prend finalement corps. Le texte a été relu pour y repérer les indices parsemés à dessein qui auraient dû normalement indiquer au lecteur la bonne et unique piste. Il est clair pour le maître que tous les enfants ont désormais compris qui était William Stainsforth et quelles étaient ses motivations. Tel est bien le cas pour Antoine :

"J'ai compris que le signataire anonyme était un de ses personnages. Mais sa façon de l'avoir créé ne lui plaisait qu'à moitié, il a décidé de se venger sur son créateur. Le tuer.

Le fait qu'un de ses personnages, William Stainsforth, débarque dans la réalité m'a beaucoup surpris."

Il est loin d'en être de même pour une bonne moitié de la classe :

"J'ai compris que c'est le policier qui l'a tué mais je me demande pourquoi"

"J'ai compris que celui qui avait écrit les cartes postales était un ex-policier. Ce qui m'a surpris c'est que l'inconnu en voulait à Walter Streeter pour le tuer."

"J'ai compris que W.S. va rencontrer l'écrivain et que l'écrivain se demandait comment il savait tout ça. Ce qui m'a étonné c'est quand l'écrivain a voulu mourir, que W.S soit un personnage de bande dessinée. Je me demande pourquoi W.S. était un voleur et maintenant un policier"

"J'ai compris qu'on lui envoyait des lettres et il ne savait pas qui c'était. En fait, c'est une écriture de femme" [hypothèse émise par l'écrivain au tout début dans la "phase d'ouverture de sens" du texte, très vite rejetée et explicitement réduite à néant dans la "phase de fermeture de sens"]

Un tel exercice permet de relativiser la réussite apparente d'une séquence de lecture, à laquelle quelques réponses pertinentes d'élèves peuvent toujours laisser croire, et de mettre au jour des zones d'ombre intense chez certains élèves, que rien dans la discussion n'a permis de débusquer.

Des écrits pour faire repérer et identifier le problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé.

Le court texte utilisé p 172, Un voleur dans la nuit, fait l'objet d'une manipulation délibérée.

Pendant la dernière grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. À mi-chemin, il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il y eut un moment de panique ; il changea de côté, l'homme aussi changea de côté et, comme ils le firent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant.

Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu. La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit.

Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un.

Quatre écrits successifs sont demandés aux élèves (reformulation écrite de ce qu'ils ont compris, recherche d'un autre titre, une tâche de soulignement de mots se rapportant à tel ou tel personnage, une bande dessinée schématisant les étapes du récit)

Possibilité d'exercice de réécriture en changeant le point de vue pour identifier le mécanisme de la ruse narrative.

1er écrit :

Invités à dire par écrit ce qu'ils ont compris (**reformulation** écrite), les élèves reprennent en chœur la formule du texte : *"il avait volé quelqu'un"*. Mais lorsque l'enseignante demande qui est ce "quelqu'un" les réponses sont plus évasives. Il n'est pas sûr à ce stade que les élèves aient compris la méprise.

2ème écrit :

Un autre titre, plus explicatif que le titre d'origine, qui *"prouve que l'on a bien compris l'histoire"*, est exigé. Un seul élève parvient à montrer par le biais du **titrage** qu'il a perçu la méprise. Il écrit : *"La croyance du jeune homme"*. Les autres titres proposés ne signalent en aucune manière la méprise : *"Le voleur du portefeuille"*, *"Deux portefeuilles de nuit"*, *"Le*

voleur du mauvais portefeuille", voire signalent le contresens : "Le pickpocket vole un portefeuille" L'enseignant ne fait pour l'heure aucun commentaire et met les titres en attente.

3ème écrit :

Le troisième écrit se limite à une tâche de **soulignement**. La consigne est la suivante : "Souligne en rouge les GN, les pronoms, les adjectifs possessifs se rapportant au jeune homme n° 1 et à son portefeuille, en vert les GN, les pronoms, les adjectifs possessifs se rapportant au jeune homme n° 2 et à son portefeuille". La consigne de soulignement, dont l'objectif réel est soigneusement caché dans la mesure même où l'intérêt de l'exercice réside dans sa découverte, par les élèves, permet de repérer un lieu d'ambiguïté passé inaperçu (l'ambiguïté de "son" dans "et lui demanda son portefeuille"). Ce premier repérage conduit les élèves vers une recombinaison de l'histoire.

4ème écrit

La recombinaison sera totale après un dernier exercice qui permet cette fois d'identifier la raison profonde de la mésinterprétation : l'exercice consiste à imaginer, à partir d'une bande dessinée schématisant les étapes du récit, les paroles et les pensées des deux personnages au fur et à mesure des événements.

Des écrits pour faire repérer une mauvaise posture de lecture.

Ce sont des tâches partielles d'écriture qui consistent à placer l'élève dans la posture de l'écrivain.

Ex p 175: La malédiction de la momie, Robert Lawrence Stine (bayard poche)

Après observation de la couverture et détermination du genre (épouvante), les élèves rédigent le début du roman. Ils attaquent tous de front l'événement "épouvantable" sans gradation (exemples). La lecture du début du roman fait découvrir que les histoires "à faire peur" n'entrent pas directement dans la terreur, que l'écriture est affaire de patience.

Deux exemples :

Écrit 1 : "C'est l'histoire de Jean-Paul qui se perd dans une pyramide. Il ne sait plus où aller. Il y a plusieurs passages. Il part dans un chemin et il voit une momie. Il court de tous les côtés pour échapper à cette momie. Il s'est dit : J'aurais dû écouter mon père. La malédiction m'a puni. Maintenant je suis bien perdu."

Écrit 2 : "Je m'aperçus qu'une horrible momie blanche sortait du sarcophage, toute bandée. J'ai hurlé, hurlé. Personne ne m'entendait. Elle m'a pris. C'était comme si c'était un squelette d'avant qui était toujours resté là. J'avais des frissons, c'était une pyramide hantée. Elle était si hantée qu'on avait très peur. C'était elle j'en suis sûre, c'était elle qui avait enlevé Sari. Cela était épouvantable, c'est une horreur. Je n'ai jamais vu ça."

Des écrits pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture.

Devant un texte sans problème majeur de compréhension, le maître propose de formuler les questions qui semblent pertinentes pour lire l'ensemble du texte dès la première anticipation (première de couverture). Ces questions, rappelées à toutes les séances, serviront d'outil d'investigation dans la découverte progressive du texte.

Ex p 176: Le musicien de l'ombre, Claude Clément (Duculot)

Pourquoi cet homme est-il dans une position différente (différente de celles que nous adoptons naturellement) ?

Pourquoi joue-t-il d'un instrument de musique ?

Pourquoi l'appelle-t-on le musicien de l'ombre ?

Pourquoi le titre s'appelle « Le musicien de l'ombre » alors que l'image est dans la nuit ?

Des écrits pour confronter, mettre en résonance, reformuler des interprétations individuelles spontanées.

Dispositif équivalent de la réaction orale spontanée qui implique des reformulations écrites du texte puis l'échange et la discussion de ces reformulations (pluralité des interprétations). Ces reformulations synthétiques (résumés interprétatifs) peuvent être un moyen de clore le travail global du texte ou une simple portion. Le maître demande de choisir: Laquelle de ces reformulations est en ce moment, après la discussion collective, la plus proche de ton interprétation personnelle, écris en argumentant ta réponse.

Ex p 179: Le musicien de l'ombre, Claude Clément

Par exemple, les élèves sont invités à se prononcer sur les reformulations synthétiques suivantes du **Musicien de l'ombre**, plus exactement sur leur phrase conclusive :

- *Le plus important dans cette histoire, c'est le caractère de l'homme aux yeux couleur de ciel*
- *L'important, c'est la flûte que l'homme aux yeux couleur de ciel a créée.*
- *L'homme va apprendre à l'enfant à jouer de la flûte.*
- *Le plus important, c'est que le musicien de l'ombre a rencontré un garçon et qu'ils deviennent amis.*
- *On doit vivre dans le calme et la sérénité, vivre avec le plus de paix et le moins de disputes.*
- *J'ai compris que le musicien ne jouait pas d'un instrument comme ça mais pour la nature, il imitait les oiseaux, les roseaux...*
- *L'important c'est que le musicien n'est pas resté banni.*

Des écrits pour provoquer des interprétations divergentes sur des passages problématiques.

L'enseignant sélectionne des courts passages, des phrases, des mots qui lui paraissent particulièrement ouverts et sur lesquels il oblige les élèves à concentrer leur attention.

Ex p 180: Le temps des villages, Azouz Begag (la joie de lire)

Lecture individuelle de l'extrait, puis discussion collective: les élèves vont vite à l'essentiel, ici le thème de la différence entre deux sociétés. L'enseignante choisit 3 phrases problématiques.

Trois phrases problématiques

- 1- « *et quand quelqu'un devenait fou, il était consacré fou du village* »
- 2- « *et on a construit des maisons de retraite pour qu'ils soient plus tranquilles dans leur solitude* »
- 3- « *et quand un enfant naissait il était l'enfant de tout le village* »

Chaque élève reçoit une phrase avec la consigne suivante: Je vous demande d'expliquer cette phrase à votre manière, de dire ce que vous en comprenez, ce que vous en pensez, si vous êtes d'accord ou pas. J'ai choisi des phrases qu'on peut comprendre de plusieurs manières. Exemples de réponses pour la phrase 1.

Des écrits pour affiner les interprétations de chacun.

Ex p 181: La force du berger, Azouz Begag (la joie de lire)

Le roman, entièrement lu avant la séance, présente un titre énigmatique qui peut paraître en contradiction avec le propos général du livre valorisant plutôt la culture occidentale du fils. Le maître invite les élèves à donner les explications du titre. Les écrits n'étant pas toujours très explicites, il fait relire un extrait pour les aider à répondre une seconde fois. Les réponses sont plus circonstanciées et plus ouvertes (il n'existe pas de réponse définitive).

Des prélèvements sans indication de l'objectif pour stimuler le travail d'interprétation.

L'objectif est précisément à découvrir par les élèves au terme de l'activité. La nature des éléments à faire relever dépend étroitement des caractéristiques du texte.

Ex p 183: Panique à la télé, de Nouvelles d'aujourd'hui, Marcello Argilli (castor flammarion)

Le texte est présenté par dévoilement progressif, le découpage épouse le questionnement affolé du personnage confronté à la présence de son double. Les élèves s'acharnent à développer des réponses "rationnelles" (le genre fantastique qui fait entrer l'irrationnel dans le rationnel ne leur est pas familier).

Le maître leur demande de relever dans deux colonnes les actions et les pensées respectives des 2 personnages: ce qui permet de mettre un terme à la crispation sur l'explication rationnelle (échanges). Ce dispositif technique donne d'abord à voir ce que cache l'écriture et ensuite à comprendre.

Des prélèvements pour objectiver une intuition de lecture.

Ex p 191: Petit renard perdu, Louis Espinassous et Claude Routiaux (milan)

Le texte est polyphonique où deux voix se font entendre en alternance (la parole du narrateur et celle de la maman renard) sans aucun indicateur net (verbe d'incise, guillemets) pour guider le partage. Les élèves doivent repérer sur un extrait le point de vue de la maman (en italique).

Des schémas pour affiner l'interprétation initiale.

Ex p 192: Le rêveur, Ian Mac Ewan (gallimard jeunesse)

Le texte s'ouvre dès le premier paragraphe sur 2 questions essentielles: l'identité et le temps.

Les élèves ont rempli un tableau sur les 2 personnages lors du transfert d'identité (Peter devient chat et Guillaume devient Peter puis Guillaume redevient chat et Peter garçon)

Des mises en tableau pour objectiver une (des) interprétation(s).

Ex p 194: Autour des œuvres de Rascall (Moun, Pied d'or, Fanchon) (pastel)

Tout en progressant dans les histoires de Rascall, les élèves, à la demande de l'enseignante, consignent leurs observations dans un tableau, rempli au fur et à mesure des découvertes: sorte de géographie mentale de l'auteur. Un premier tableau est construit qui amène les enfants à la conclusion: "ils se ressemblent beaucoup Moun, Pied d'or et Fanchon". Un nouveau tableau se construit alors pour mieux souligner l'homogénéité de l'univers de l'auteur.

Des écrits pour rendre les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture.

Il s'agit de fixer par écrit une première formulation de l'histoire à partir de l'observation du titre et des couvertures puis, au fur et à mesure de la découverte du texte, de revenir sur la formulation première par ajouts, suppressions ou substitutions d'éléments rendus visibles par l'usage d'encre colorée. Le retour réflexif est renouvelé jusqu'à la reformulation finale.

L'exercice ne trouve son intérêt que si le texte fourvoie le lecteur à plusieurs reprises ou présente un problème de compréhension qui ne peut être résolu que progressivement.

Ex p 198: Sept cochons sauvages, Helme Heine (gallimard)

L'album est tout entier construit sur un jeu de gommage des frontières entre réalité et fiction et sur une interprétation complexe des deux plans. Il figure trois univers.

- le monde réel de l'auteur réel Heine (il peint)
- un monde fictif où l'auteur fictif Heine peint...
- un monde fictif composé d'une forêt peuplée de sept cochons

Des écrits pour faire s'exprimer le souvenir de lecture.

On travaille ici sur la mémoire de lecture. Les élèves s'expriment sur le texte sans le relire.

Les différents écrits sont échangés et discutés.

Ex p 201: L'enfant et la rivière, Henri Bosco (Gallimard jeunesse)

Il peut s'agir de souvenirs immédiats (exemples)

Il peut aussi s'agir de souvenirs remontant à plusieurs semaines (consigne)

Des écrits pour permettre aux élèves d'exprimer leur vision des objectifs poursuivis par le maître.

Souvent, en classe, l'objectif poursuivi par le maître échappe aux élèves.

Il est des cas cependant où le maître désire mettre les élèves en situation problème et ne peut présenter son objectif, sauf à courir le risque de résoudre lui-même le problème avant qu'il ne se pose.

L'exemple présenté ici interroge les élèves, en fin de séance, sur leur représentation des finalités de la séance.

Ex p 203: La Belle au bois dormant, texte original (Charles Perrault) et adaptations (Mango, Nathan, Au temps jadis)

La consigne est la suivante: "On a comparé ces quatre versions: à votre avis dans quel but ? Pour vous apprendre quoi ?"

Quelques réponses.

Interrogés par écrit en fin de parcours sur les objectifs perçus des séquences (*On a comparé ces quatre versions : à votre avis dans quel but ? pour vous apprendre quoi ?*), avec pour intention d'ouvrir ensuite un débat sur les réponses produites, certains élèves, minoritaires, montrent qu'ils ont interprété (représentation d'origine scolaire) l'activité comme une **activité de vocabulaire** (*"pour apprendre des mots"*). D'autres élèves ont eu une perception fine des intentions éducatives du maître. Ils assignent au travail comparatif plusieurs finalités qu'ils désignent **en termes de savoirs** (*"apprendre ce qu'est une adaptation, comment on s'y prend pour adapter"*) et de **savoir-faire** (*"apprendre à mieux lire " des textes difficiles en les comparant à des textes plus simples, " apprendre à reconnaître un texte original et ses adaptations"*), savoirs et savoir-faire utiles pour ensuite *"acheter, choisir, trier par catégories"*, autrement dit avoir une stratégie de consommateur : *"Ça peut nous apprendre à choisir un livre pour qu'il nous plaise, par exemple : je trouve un livre, je veux le texte original, si je prends une adaptation, je vais m'ennuyer ; ou, je veux une adaptation, je prends l'original, je ne vais pas comprendre."* Effet secondaire sans doute d'une pratique intensive de l'interaction lecture / écriture, quelques élèves croient déceler chez le maître **une dernière intention** qu'il n'a jamais eue mais dont il concédera qu'il aurait dû l'avoir : *"nous apprendre à faire nous-mêmes des adaptations pour les petits"*. On voit comment de cet échange peut naître, secondairement, un projet d'écriture, qui est aussi un projet d'apprentissage, et qui ne doit rien au maître.