

DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES POUR CONSTRUIRE LA LECTURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE

Fabienne CALAME-GIPPET
IUFM de Gravelines, Théodile Lille III
INRP, Équipe « Littéraire »

Danielle MARCOIN
IUFM d'Arras
INRP, Équipe « Littéraire »

Résumé : La didactique de la lecture littéraire à l'école est encore peu explorée. Du flou des discours institutionnels aux pratiques ordinaires dominées par une lecture référentielle, émotionnelle ou formelle, la nécessité de problématiser cette question est à l'origine du projet de recherche INRP « Littéraire ».

L'objet de la recherche est de déterminer les conditions de la didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école élémentaire (cycles 2 et 3) et, plus particulièrement, de construire et d'analyser des dispositifs favorisant l'émergence et le partage des interprétations.

Cet article est consacré à la description et à l'analyse des dispositifs mis en œuvre par l'équipe. Il met en évidence le fait que la spécificité de chaque texte en oriente le traitement didactique, détermine la nature des tâches proposées aux élèves, en particulier les modes de (re)formulation à visée interprétative.

Cerner les opérations spécifiques qu'appelle la lecture des récits littéraires, proposer une diversité de dispositifs qui permettent aux maîtres de l'école élémentaire d'exercer leurs élèves à ce type de lecture encore assez peu défini et qui résiste à une modélisation réductrice, tels sont les objectifs de la recherche INRP « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école ».

Qu'appelle-t-on récit « littéraire » et où situer le seuil d'exigence pour retenir un texte comme littéraire dans la production pour la jeunesse ?

Dans le cadre de la recherche, on appellera « récit littéraire » un texte narratif constitué soit uniquement d'écrit, soit d'écrit et d'illustrations, où les choix d'écriture opérés par l'auteur / illustrateur ne sont (supposés par le lecteur) ni aléatoires ni insignifiants et sont donc à prendre en compte pour parvenir à une compréhension et une interprétation efficaces, des textes par rapport auxquels le lecteur décide de se livrer à ce jeu double d'adhésion et de méfiance (parce qu'on en reconnaît les qualités, on s'apprête à en affronter la complexité). Qu'est-ce qui permet de retenir un texte comme littéraire, quand il s'agit de la production pour la jeunesse ? Cette question, peu spécifique au domaine qui nous intéresse fina-

lement, renvoie à la même portant sur la littérature en général. Ce qui fait la spécificité de la production actuelle pour la jeunesse, c'est son foisonnement extraordinaire (qui ne facilite pas les repérages), son caractère éphémère (lié à la cadence de production) et le peu d'études littéraires qu'elle a suscitées jusqu'à présent dans l'université française, notamment quand il s'agit de la production contemporaine. En l'absence d'instances clairement définies de légitimation et de consécration, la plupart du temps l'enseignant est bien obligé de s'en tenir soit aux discours de prescription que constituent les ouvrages officiels comme *1 001 livres pour les écoles*, ou les revues consacrées à la littérature enfantine, soit d'oser s'en rapporter à sa propre culture littéraire, aux compétences et au système personnel de valeurs qu'il s'est construits à partir de cette expérience culturelle et des échanges sociaux qu'elle a pu occasionner. Rien n'est moins arbitraire. Mais peut-il en être autrement ? La définition du littéraire proposée par M. Picard a le mérite d'être à la fois honnête, exigeante et libératrice :

« Le littéraire réside moins dans le texte que dans sa lecture. L'idée que la littérature est une composante immanente à certain type de textes conduit à une impasse. La littérature est un effet de la lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte. Aucun texte n'est littéraire en soi. C'est à chaque génération de lecteur - voire à chaque lecteur - qu'il appartient de conférer aux textes une dimension plus ou moins littéraire. Une fois ce principe admis, un deuxième pas consiste à admettre que la lecture qui mérite qu'on lui confère le label « littéraire » est celle qui mobilise au maximum les compétences et les latitudes axiologiques du lecteur.[...] L'évaluation littéraire consiste à reconnaître dans le texte des valeurs apparemment contradictoires, à rendre dialectiques les couples d'oppositions qui peuvent servir à évaluer : est littéraire la lecture dans laquelle l'on jouit alternativement de la « vérité » du texte et de sa « poéticité », de sa portée morale et son caractère transgressif, de sa cohérence et de sa polysémie, de sa conformité et de son originalité. » (Picard, 1986).

S'agissant de textes qui exigent des lectures précautionneuses, jamais véritablement terminées, on ne saurait se contenter de proposer aux élèves des pratiques qui s'apparenteraient trop à des activités réductrices de closure (j'ai lu le texte quand j'ai l'impression d'avoir repéré les quelques stéréotypes dont je dispose et que je m'attendais à y retrouver). La compréhension d'un texte repose sur le traitement, en relation les uns avec les autres, de tous les éléments repérables (ceux présents, ceux dont l'absence est plus ou moins manifeste) sans avoir à en occulter aucun, sur la perception de ses intentions, de ses enjeux. Cela passe donc par un ensemble d'interprétations de la part du lecteur, d'interrogations et de validations de la construction progressive du (des) sens à affecter au texte. La pratique de la lecture littéraire s'inscrit ainsi dans un ensemble dialectique de droits et de devoirs à l'égard des textes, des droits et des devoirs qui se construisent progressivement dans le cadre des apprentissages.

Construire une lecture littéraire, c'est donc vivre à chaque fois une aventure lexicale nouvelle à mettre en résonance avec celles qui ont précédé et celles qui suivront. Il s'agit donc toujours d'une expérience personnelle propre à chacun des lecteurs et s'inscrivant dans un parcours culturel - et plus largement exis-

tentiel - individuel. Pourquoi et comment ménager ces aventures en classe, c'est la question à laquelle nous tenterons ici d'apporter quelques éléments concrets de réponse.

Quelles sont les représentations de la lecture littéraire à l'école ? Les textes officiels n'en donnent aucune définition et peu d'outils pédagogiques satisfaisants sont disponibles dans ce domaine. Les maîtres - polyvalents et n'ayant pas forcément de formation littéraire - restent souvent démunis sur le plan didactique et sont à la recherche de dispositifs qui leur permettent de conduire dans leur classe l'apprentissage de la lecture littéraire : il s'agit là d'un domaine de la formation professionnelle peu avancé.

Aussi la tentation peut-elle être de s'abstenir de pratiquer cette lecture spécifique (on questionne un récit littéraire comme on questionne un texte informatif et il n'y a donc pas d'appropriation du « littéraire »), voire de s'autocensurer et de s'abstenir de lire de la littérature parce qu'on se sent gêné à l'idée d'imposer au texte un traitement qui manifestement ne lui convient pas.

C'est avec l'idée d'apporter des éléments de réponse à cette question, en proposant une diversité de dispositifs, que l'équipe a entamé le travail dans les classes. En aucune façon, il ne s'agit pour nous de figer quelques procédés d'investigation des textes à appliquer sans discernement. Tel dispositif a pu paraître particulièrement pertinent pour tel texte, mais nous avons aussi pu essayer différents dispositifs pour un même texte parce que nous travaillions avec des classes différentes ou des enseignants différents.

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES DISPOSITIFS

Il est clair que les dispositifs produits par l'équipe sont le fruit d'une réflexion d'experts pluricatégoriels, dont la créativité didactique se fonde sur un certain nombre de savoirs qui visent une réelle activité intellectuelle des élèves, dans le cadre d'une pédagogie de type socio-constructiviste. Si l'on veut éviter une logique applicationniste en matière de didactique du récit littéraire à l'école, il s'agit de clarifier les savoirs en jeu dans l'invention d'un dispositif d'apprentissage de la lecture littéraire pour proposer des **outils conceptuels** aux enseignants et non des modèles.

Deux positions fortes se dégagent des travaux de l'équipe :

- Chaque texte nécessite un dispositif adapté ;
- C'est dans l'interaction verbale que se construisent la compréhension et l'interprétation, à partir de tâches bien précises.

Un dispositif n'a pas seulement pour objectif d'aider l'élève singulier à **questionner un texte singulier**. Il se donne aussi pour mission d'aider l'élève à questionner sa lecture singulière en la confrontant aux lectures singulières des autres, pour la (ré)conforter ou en saisir les limites. La mise en discussion et le partage des interprétations, comme pratiques sociales attestées et comme modalités d'apprentissage, sont déterminants. L'enseignant imagine le dispositif, régule les échanges, sollicite la synthèse mais n'oriente en aucune manière l'interprétation.

En voici un exemple, caractéristique de la tolérance par l'enseignant d'interprétations contradictoires. Le débat porte sur le sens à attribuer à la phrase finale - « eh, bien mangeons, mon lapin... j'ai une faim de loup » - de *Le Petit lapin rouge*, Rascal, L'École des Loisirs (nous sommes dans une classe de CM1-CM2) (1) :

E : souvent dans les contes pour petits on dit « j'ai une faim de loup, remettons-nous de nos émotions »

E : elle parle à un lapin et le loup mange les lapins et « j'ai une faim de loup » ça veut dire que soit elle mange le lapin

E : si ça se trouve le loup est juste à côté ou c'est elle le loup

E : ça peut pas être elle qui dit « j'ai une faim de loup » elle dit qu'on ne mange plus les lapins à la bière ou aux raisins

E : ça dépend comment elle le dit (suivent différentes imitations)

E : dès le début c'est peut-être un loup déguisé et là il peut plus se retenir de parler comme une fillette

E : on dit que dans le petit chaperon rouge le loup y mange la grand-mère et se déguise en grand-mère / c'est peut-être la même chose / là il se serait déguisé en petit chaperon rouge mais il dit que on ne mange pas le lapin mais il dit aussi au début / quand il dit « horriblement mal » peut-être que déjà il veut le manger le lapin

M : ce qui veut dire encore que là il y a ?

E (plusieurs) : choix

M : plusieurs choix possibles

E : interprétations

M : plusieurs interprétations

Libre est certes la parole de l'élève et essentiel pour l'enseignant de faire en sorte de l'accueillir et de la faire entendre. Son rôle pourtant ne saurait se réduire à laisser parler sur le texte. Le texte est là qui parle aussi. Comme entre-metteur, l'enseignant, dans l'échange, est garant des droits du texte tout autant que des droits du lecteur.

Les dispositifs construits par l'équipe se situent du côté d'un modèle d'apprentissage qui prend en compte les conceptions des élèves pour les questionner, qui met l'accent sur les cheminements, les processus, sur les capacités de transférer une connaissance acquise dans une situation nouvelle, sur un certain degré d'autonomie face aux apprentissages. L'apprentissage de l'élève dépend d'un « environnement didactique facilitateur », en fonction de situations questionnantes, de confrontations multiples (Giordan, 1994).

Dans les dispositifs d'apprentissage de la lecture littéraire, l'ensemble des pièces constituant la « machine didactique » s'organise *autour du texte*. Si l'élève est au centre de l'apprentissage, le texte est au centre du dispositif didactique et en oriente les différents paramètres. En effet, les modes de présentation des textes ainsi que les activités de questionnement des élèves sont relatifs à la spécificité du texte même. Les tâches proposées aux élèves sont des résolutions de problèmes posés par le texte ou créés pour construire la lecture littéraire. En ce sens, le texte n'est jamais un simple support mais bien le lieu d'une problématique d'apprentissage. Tout dispositif met en scène, exhibe les procédures du lecteur expert, qui procède à des bilans successifs qui sont autant de réajustements de l'interprétation en construction.

Organiser les activités à partir de la spécificité de chaque texte ne procède donc pas d'une vision « élitiste » de la lecture littéraire. C'est en fait le seul moyen de mettre en évidence le fait que les lectures sont toujours singulières et qu'elles se construisent entre la parole de l'auteur et celle du lecteur - que sa lecture soit plutôt pragmatique ou plutôt distanciée.

À partir de la **diversité des textes** traités par chacun des membres de l'équipe, des variantes se sont dégagées, au niveau des **modes de présentation des textes** comme au niveau des **activités proposées aux élèves**. Cet article se propose d'analyser chacun de ces paramètres et d'en problématiser l'articulation. Afin de dynamiser la présentation des différentes données, nous avons choisi d'effectuer des renvois d'une partie à l'autre, sur un mode hyper-texte : diversité des textes (2.) ; parcours de lecture (3.) ; activités réflexives (4.).

2. PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES TEXTES

Le premier impératif est de lire soi-même le texte, de s'y confronter, en acceptant que, par la suite, les remarques des élèves modifient ou élargissent sa propre interprétation, en admettant aussi qu'il existe des paliers dans le travail interprétatif et que l'on ne saurait amener les élèves à « une » interprétation en brulant les étapes. L'analyse que l'enseignant peut faire du texte apparaît donc déterminante, même s'il ne s'agit pas de la communiquer aux élèves. Or, la formation initiale des professeurs d'école, à l'inverse des professeurs de lycée-collège, ne forme pas les étudiants à ce type d'analyse, d'autant moins que les Instructions Officielles n'insistent guère sur la place de la littérature à l'école.

Tous les récits littéraires ne fonctionnent pas de la même façon et ne s'assignent pas les mêmes fonctions. Il n'est pas question ici d'opérer des catégorisations tranchées et définitives mais de repérer des tendances au sein de la production pour la jeunesse afin de leur appliquer un traitement opportun. En effet, constater que chaque texte nécessite un dispositif adapté ne suffit pas à clarifier les données de l'action didactique.

Grossièrement, dans la production pour la jeunesse dont on dispose aujourd'hui, on peut constater une tension entre deux pôles : d'un côté, les récits qui sont générés avant tout par des procédés littéraires d'écriture, qui, délibérément, ne cherchent pas à convoquer autre chose que la représentation de l'activité textuelle qu'ils sont en train de développer et qui fonctionnent avant tout comme des jeux d'écriture métatextuels (il s'agit là d'une tendance forte dans la production actuelle, y compris celle qui est en principe destinée à la petite enfance) ; de l'autre côté, ceux qui convoquent largement la réalité extra-textuelle, les textes qui se donnent pour fonction essentielle de parler du monde à travers la mise en fiction narrative, c'est-à-dire un arrangement littéraire.

Il ne s'agit pas ici d'un discours théorique mais d'une opposition opératoire sur le plan didactique. Afin d'éviter toute typologie réductrice, on peut établir une liste (ouverte) allant d'un pôle à l'autre : des textes dont l'interprétation est plutôt limitée mais qui mettent en évidence des procédés littéraires aux textes sollicitant davantage l'interprétation et dans lesquels les procédés sont moins

visibles. Cette liste ne prend pas en compte les textes que Barthes qualifiait de « lisibles », dans la mesure où ils ne posent pas de problèmes : seuls les textes « résistants » se prêtent à l'**apprentissage** de la lecture littéraire (voir l'article de cadrage de C. Tauveron, ici même). Les textes « lisses » ne sont pas à exclure pour autant, mais leur traitement répond à d'autres objectifs didactiques et pédagogiques.

D'un pôle à l'autre peuvent se concevoir des *banques de textes* regroupant par exemple :

a) ceux qui sont construits autour d'un procédé d'écriture et privilégient un monde intratextuel.

Ils atteignent un degré de « textualité » maximum. On peut les considérer comme des textes « réticents » (Maingueneau, 1990). L'équipe a repéré deux grandes catégories, qui se trouvent présentées de façon plus détaillée dans l'article de C. Tauveron, ici même :

- d'une part, les récits qui conduisent le lecteur à une compréhension erronée (la plupart du temps par l'adoption d'un point de vue biaisé), avant de donner la solution à la fin (textes pièges) et qui obligent souvent à une relecture, comme *Un voleur dans la nuit* (cf. 3.2.) qu'on ne peut comprendre qu'après avoir compris à tort, où la compréhension fautive est un passage obligé pour la compréhension juste ;

- d'autre part, ceux qui retardent la compréhension, comme la perturbation de l'ordre chronologique, l'opacité des référents anaphoriques, le mélange ou la succession de points de vue, des implicites et ambiguïtés difficilement repérables...

Les travaux de l'équipe permettent de constater qu'avec un dispositif adapté à la problématique de chacun de ces textes, les élèves adoptent une posture distanciée qui favorise le repérage et l'identification de procédés littéraires d'écriture. Mettre très tôt les élèves en contact avec des textes posant ce genre de problèmes et, plus particulièrement, des problèmes de focalisation (jeu de masquage, biaisage, recours à l'étrangeté du regard) leur apprend la méfiance dès l'origine.

L'identification d'un certain nombre de procédés, typiques d'une certaine partie de la littérature de jeunesse contemporaine, pourrait constituer une base pour établir des critères de choix des textes, en proposant éventuellement un parcours qui graduerait la difficulté ou encore des progressions dans l'œuvre d'un auteur donné. Ces textes, qui sont avant tout de purs jeux littéraires, sont à prendre comme des *supports d'observation* des nombreuses possibilités générées par les ruses d'écriture : on peut les faire fonctionner comme autant de *petites leçons de littérature*, pour plagier le titre de Chris Donner. Leurs limites, c'est qu'ils ne parlent que de l'écriture et qu'ils choisissent de se situer délibérément hors du jeu avec le réel, auquel une des fonctions essentielles de la littérature est pourtant de renvoyer : la prétention, parfois hautaine, à interdire ou occulter définitivement l'inscription de l'objet littéraire dans la réalité humaine (personnelle, sociale, esthétique, politique et / ou historique) dont elle est le produit et à la réduire à la pure mise en scène - autosatisfaisante et narcissique - de la virtuosité scripturaire, pourrait finir par s'apparenter à un acte de forclusion mortifère.

Une dérive possible serait de faire d'un travail sur cette première catégorie de récits un préalable à toute lecture littéraire, en l'envisageant comme une forme d'« outillage » pour la vraie (?) lecture littéraire. Le côté ludique de ces textes comme des dispositifs qu'ils induisent pourrait également conduire à les privilégier, au détriment de récits posant moins de problèmes de compréhension mais sollicitant davantage l'interprétation du lecteur – récits a priori plus difficiles à aborder pour des enseignants non « littéraires »...

b) ceux qui se présentent comme des jeux de réécriture.

Les textes qui affichent leur inscription dans une tradition littéraire reprennent de façon ouverte un motif facilement identifiable (celui du méchant loup repris par Solotareff dans *Un jour, un loup*, nouvelle titre du recueil (École des loisirs), voire même des éléments d'une histoire bien connue (la réécriture sous forme de roman policier de *Blanche Neige* par Y. Pommeaux (dans *Lilas*, à L'École des loisirs). Avec ces ouvrages, la lecture peut aller du simple plaisir de la reconnaissance des œuvres citées - c'est une première découverte de l'inter-textualité (*Le loup est revenu*, de G. de Pennart, L'École des loisirs, pour les enfants d'école maternelle, ou, beaucoup plus savant, *Le Livre disparu* de C. Thompson, Circonflexe) - à une analyse plus complexe des effets produits par la réécriture. Quels sens prend cette nouvelle figure du « loup », mi-homme / mi-bête, être indécis, séducteur piégé, dans le texte de Solotareff, une nouvelle qui hésite elle-même entre le conte et la fable, deux genres qu'elle visite (à travers la citation implicite des récits bien connus *Le petit Chaperon rouge* et *Le loup et le Chien*, à L'École des loisirs) pour reconstruire autre chose, un roman d'amour un peu désabusé, mais qui parvient à bien parler d'amour.

c) ceux qui n'affichent pas manifestement la mise en œuvre de tel ou tel procédé littéraire qui les sous-tend cependant.

Ils peuvent même faire en sorte de faire oublier, à certains moments, celui qui a généré le récit (un enfant rêve des histoires comme dans *L'Œil du loup*, de D. Pennac, Nathan, un enfant prétend raconter objectivement son aventure, mais quelques indices suggèrent qu'il s'agit d'une énonciation biaisée, dans *Moi, Fifi* de Solotareff, L'École des loisirs), et maintenir l'illusion d'une parole naïve, que le lecteur sera amené à confronter à la « vérité » effective de la fiction narrative. Ce sont des récits dont il faut prendre en compte la duplicité à laquelle il reste à attribuer une signification, des récits qu'il reste à interpréter.

d) ceux que les élèves identifieront aisément comme des récits poétiques (dans lesquels rêve et réalité sont indissociablement mêlés).

Loin de fonctionner comme un compte rendu évènementiel « blanc » sur le plan de l'écriture, ils ont pour effet d'entrer en résonance avec l'imaginaire de chaque lecteur au travers des images poétiques qu'ils développent, des nombreuses pauses descriptives qui sont autant d'espaces d'évasion : on ne peut pas réduire *L'Enfant et la rivière*, d'H. Bosco, à un roman d'aventure, il s'agit plutôt du récit « d'un rêve d'aventure », comme le disait un élève de CM2. Alors la question se pose : de quelle façon prendre en compte cette dimension onirique et poétique au moment de la lecture et ménager une réception personnelle pour chaque élève sans tomber dans les lourdeurs d'un questionnement pesant et maladroit ?

e) ceux qui renvoient au monde qu'ils interrogent.

Ce sont les fictions narratives qui se rattachent à la littérature engagée, comme celles d'Azouz Begag, d'Isaac Bashevis Singer, et qui appellent, outre le travail de compréhension, des réactions, des prises de position argumentées de la part des jeunes lecteurs.

Les textes de ces deux dernières catégories ne posent pas, en eux-mêmes, de problèmes de compréhension, ils ne contraignent pas la réception comme les textes précédents mais appellent l'interprétation. Leur portée symbolique nécessite un travail d'interprétation de type 2 (voir l'article de C. Tauveron ici même).

Ce ne sont là que quelques jalons et non des catégories définitives, toute la difficulté étant de produire un outil fonctionnel qui ne soit pas réducteur. Sans doute faut-il traiter les textes en termes de « dominantes », en acceptant de les classer dans telle ou telle catégorie dans une perspective didactique. Par ailleurs, si les textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation, et surtout ceux qui piègent le lecteur, sont essentiels pour l'apprentissage des élèves, on ne saurait réduire à ces textes l'entrée en littérature : les deux dernières catégories de textes ont tout autant leur place.

Produire des outils nécessite d'essayer d'anticiper les dérives en tenant compte de la faisabilité pour l'enseignant lui-même. **Des catégories fonctionnelles de textes** doivent pouvoir s'articuler à des **modes de présentation** des textes, à des **types de tâches** pour les élèves - l'objectif étant bien de clarifier un domaine complexe pour des enseignants non spécialistes, en leur proposant des outils de créativité didactique et pédagogique suffisamment « balisés » pour éviter des traitements réducteurs.

3. QUELS PARCOURS DE LECTURE PROPOSER POUR QUESTIONNER LES TEXTES ?

L'approche didactique suppose une programmation d'activités, à partir d'interventions sur les textes. Selon les cas, la **présentation** d'un texte peut s'effectuer selon différentes modalités, avec les illustrations ou sans en tenir compte, avec le titre ou sans le titre, à partir d'un parcours linéaire ou non linéaire. C'est ce dernier aspect que nous avons choisi de privilégier, en montrant que le parcours de lecture ou relecture proposé peut concerner des passages plus ou moins longs, voire des phrases ou des mots. Dans tous les cas, il s'agit de **mettre en résonance des passages du texte**, de façon successive ou de façon transversale : le choix du mode de présentation des passages correspond à la spécificité du texte (cf. 2) et donc à l'objectif didactique. En ce sens, il ne s'agit pas de « variantes » : ce choix doit mettre en évidence un « problème de lecture littéraire » lié au texte. Le découpage du texte n'est pas effectué en fonction d'un « sens » présumé mais en fonction du repérage de **lieux problématiques** pour l'interprétation et / ou la construction de savoirs d'ordre réflexif quant à la spécificité de la lecture littéraire : lieux où le texte contraint la lecture, lieux d'interprétation plurielle,...

Le fait de disposer de banques de textes différenciées en fonction de problèmes de lecture littéraire, peut aider les enseignants à choisir un mode de présentation adapté. Si différents modes de présentation peuvent toutefois permettre d'aborder le même texte, aucun dispositif ne visant bien sûr à « épuisser » le sens d'un texte, il s'agit de voir en quoi la spécificité du texte appelle certains modes de présentation plutôt que d'autres. Tel mode de présentation qui convient à un texte n'est donc pas systématiquement transposable à un autre. La question très matérielle de l'organisation de la lecture, du découpage des textes, de leur présentation isolée ou en réseau se pose aux enseignants. Cette question du mode de progression dans le texte amène, selon les cas, à des réponses différentes, du « dévoilement progressif » à la reconstitution de texte.

3.1. Le dévoilement progressif : du texte-problème au parcours-problème

Après lecture d'une partie du texte, les élèves imaginent la suite immédiate : il s'agit là d'un mode de présentation classique, qui est une façon de mimer scolairement le déroulement d'une lecture littéraire, avec des pauses, des interrogations, des retours en arrière, des anticipations. Du point de vue de l'enseignant, ce type de présentation suppose la capacité à découper habilement le texte en ciblant les lieux favorables à l'émergence de lectures différentes, les nœuds interprétatifs ou, au contraire, en amenant les élèves à identifier-anticiper le pacte de lecture. Dans tous les cas, les équipes ont construit des dispositifs privilégiant les temps d'interaction entre pairs. La régulation de l'enseignant met en évidence les stratégies typiques d'une lecture littéraire, les opérations effectuées : sortes d'indices prélevés ou non, diversité des inférences ou non, attitude de « confiance » ou d'« alerte » envers le texte, mobilisation ou non de la culture littéraire, de la connaissance du monde, du vécu. L'anticipation est proposée à l'oral ou à l'écrit. La trace écrite est particulièrement intéressante dans la mesure où elle constitue un support de confrontation plus tangible. Cependant, la confrontation orale reste déterminante et doit être gérée par l'enseignant comme une mise en scène de conflits d'interprétation (cf. 4).

Le dévoilement progressif semble convenir plus particulièrement aux textes « proliférants », dans la mesure où ils comportent un grand nombre d'éléments polysémiques, pouvant s'inscrire dans différents réseaux interprétatifs. En effet, ces textes orientent le lecteur vers de fausses pistes et constituent en eux-mêmes de véritables « situations-problèmes ». L'exploitation didactique de tels textes permet d'apprendre la méfiance, pour passer d'une lecture « naïve » à une lecture plus « avertie » en dépassant la lecture linéaire et le cadre du texte même. Le découpage et le mode de présentation amènent les élèves à questionner le texte de façon constructive.

Petit Lapin Rouge, de Rascal, L'École des loisirs (2) - dont le résumé figure dans l'article de C. Tauveron ici même - se prête particulièrement bien à la lecture par fragments successifs, dans la mesure où il engage le lecteur sur de fausses pistes jusqu'à la fin. Le dispositif évoqué ici a été mis en place avec Christophe Pébernet, en CM1-CM2.

Le découpage du texte doit donc tenir compte de ces « carrefours » afin que les pauses ménagées dans la lecture soient l'occasion pour l'enseignant de laisser s'exprimer et jouer librement la pluralité d'interprétations, en évitant de chercher à tout prix un consensus. Voici, pour illustrer la question du découpage, le début de ce texte : « Il était une fois un petit lapin que tout le monde appelait Petit Lapin Rouge. Il n'en avait pas toujours été ainsi. Petit Lapin Rouge était né blanc, comme bien d'autres petits lapins. Mais un jour, en lapin-sitting chez sa grand-mère, il était tombé dans un pot de peinture et en était ressorti rouge des pattes aux oreilles (...) Aujourd'hui, Petit Lapin Rouge doit porter un pain d'épice, une botte de jeunes carottes et du sirop pour la toux à sa grand-mère qui a la grippe. « Ne traîne pas en chemin, mon petit lapin », dit sa maman, « prends bien garde aux vilains chasseurs et surtout, rentre avant la nuit noire. » « Oui, oui », répond Petit Lapin Rouge sans écouter vraiment ce que lui dit sa maman. Il accroche à son bras le lourd panier d'osier et s'en va... »

L'interruption de la lecture à cet endroit du texte permet d'évoquer les attentes à partir de la récupération de tous les indices possibles : ressemblances et différences entre le texte source et le texte dérivé sont immédiatement perçues, de même que l'intention parodique. Les élèves évoquent une suite « classique » : si c'est une parodie du Petit Chaperon Rouge, dans ce cas-là le chasseur va manger la grand-mère et se déguiser en grand-mère.

La présentation du second fragment modifie les données initiales : « Il n'a pas fait cent pas qu'il aperçoit une tache rouge dans le sous-bois. Petit Lapin Rouge trotte de toutes ses forces et se retrouve nez à nez avec une fillette tout de rouge vêtue. »

Les attentes de lecture sont remises en question. Il s'agit d'imaginer les incidences de la rencontre des deux personnages :

E : comme il habitait dans une ferme le petit lapin rouge on peut croire que c'est dans la même ferme que le petit chaperon rouge

E : peut-être que la grand-mère de la fillette elle a un petit lapin chez elle et que ce sera la grand-mère du petit lapin

E : dans le petit chaperon rouge il y a le petit chaperon rouge et le loup

E : peut-être que la fille elle est méchante aussi (une intuition fine qui ne se révélera qu'en fin de parcours)

E : ça serait peut-être la fille du chasseur

Les élèves anticipent sur les plaisirs de lecture possibles en fonction des éléments du texte comme de leurs connaissances. La lecture est poursuivie (les personnages se présentent et s'étonnent d'avoir entendu parler l'un de l'autre ; le Petit Lapin Rouge ne veut pas raconter la fin de son histoire au *pauvre Chaperon*) jusqu'à « Alors dis-moi, Petit Chaperon, comment se termine mon histoire ? » Les attentes sont à nouveau déçues, l'histoire fait place à des impressions de lecture. Il s'agit d'amener les élèves à identifier la double tromperie du texte : « la première de ces tromperies consiste à faire croire, au début, que va être racontée une histoire qu'on s'accorde à trouver inédite ; la seconde, par la suite, consiste à ne pas raconter cette histoire, en prenant comme prétexte le point de vue des personnages (il n'est pas humain d'effrayer par l'annonce de sa dévoration), et implicitement celui du lecteur (à quoi bon redire ce que vous connaissez par cœur ?) alors même qu'on en ignore tout. » (3)

La présentation du découpage opéré sur ce début de texte permet de constater que les « carrefours » sont facilement identifiables, dans la mesure où chaque fois la nouvelle piste de lecture apparaît clairement. La difficulté pour l'enseignant se situe peut-être plus dans la gestion des échanges pour permettre de mettre à jour pas à pas les différentes lectures que font les élèves, de les confronter entre elles et à la suite du texte pour faire prendre conscience des opérations accomplies ou non accomplies (...).

Avec d'autres textes, qui ne sollicitent pas de façon aussi évidente la réflexion métatextuelle, c'est plus encore le découpage qui crée la situation-problème. En effet, ces textes ne posent pas de problème de compréhension majeur mais opacifient l'interprétation du deuxième type (morale, enseignement, portée symbolique,...). La présentation du texte par dévoilement progressif permet de sélectionner les moments du texte où effectuer des bilans de compréhension et où effectuer un parcours de révision pour amener l'élève à prendre conscience du fait que c'est à l'issue d'une succession de révisions que se construit l'interprétation. Du point de vue de l'enseignant, la question du découpage est plus délicate car les « carrefours » interprétatifs ne sont pas balisés clairement par le texte. Il faut procéder à une analyse rétrospective du texte pour essayer de repérer les lieux, plus diffus, où peut être questionnée une première lecture hative. Le lecteur doit effectuer beaucoup d'inférences pragmatiques et il faudra tenir compte de la connaissance du monde des élèves.

Dans *Riflons et compagnie*, une brève nouvelle de F. de Cornière, *Idées fixes*, Hachette, le narrateur évoque sa sœur (S.) et sa manie de tout collectionner qui la conduit à envahir la maison entière. L'auteur joue sur l'implicite pour mieux souligner le caractère pernicieux d'une violence faite à autrui. A la fin du texte, le narrateur s'identifie à sa sœur, et va même plus loin : « Maintenant, elle ne recherche que des galets qui, par un miracle de la nature, sont percés. Troués. Au début, je ne voyais pas l'intérêt. Mais à force de suivre ma sœur et sa petite famille, je m'y suis mis. Et j'adore. J'adore chercher sur les grèves, au pied des falaises, dans des coins impossibles nos fameux galets. Finalement ne ramasser que les trous. J'ai même encouragé S. à faire comme moi : classer toutes ces histoires non par taille de galet mais par taille de trous. Choisir maintenant les trous les plus gros au milieu des galets. Finalement ne ramasser que les trous. Ces trous qui pèsent de tout leur poids dans mon sac à dos. Comme cette voix qui me dit à l'oreille : ça peut toujours servir. »

Le texte a été proposé en Grande section de Maternelle et en CM1 (4), avec le même découpage et les mêmes consignes de dessin et / ou d'écriture, proposées afin que chaque élève puisse exprimer et éventuellement expliciter sa propre interprétation (4.2.3. et 4.3.2.). Le découpage a été effectué en fonction de la progression chronologique de l'envahissement, que rappelle le narrateur, après avoir brièvement résumé la situation actuelle : *Avant* (le narrateur assiste à l'envahissement de la maison familiale, et en particulier de la chambre commune) ; *Plus tard* et *Aujourd'hui* (envahissement des maisons de S. ; pendant les vacances, le narrateur « porte ») ; *Cet été* (envahissement du narrateur lui-même : il ramasse et porte dans son sac à dos). Les activités proposées aux élèves portaient donc sur des moments du texte que l'on peut considérer comme des « nœuds » interprétatifs, en fonction des implicites du texte : le narrateur et sa place dans la

chambre ; le narrateur et l'évolution de son implication dans les activités de S. ; l'état d'esprit du narrateur à la fin - avec un retour sur le début du texte, qui est une forme de résumé. Les élèves sont ainsi entrés directement dans la problématique du texte, restant libres d'exprimer leurs propres interprétations en fonction des données du texte.

De tels exemples montrent à quel point c'est plus la capacité à prévoir et à construire des dispositifs de lecture adaptés qui est en cause, que la capacité des élèves à entrer dans la lecture littéraire, quel que soit leur âge et quel que soit leur niveau scolaire. Le découpage « rusé » du maître, qui est un indicateur de la finesse de sa lecture, de sa capacité à repérer les problèmes de compréhension ou d'interprétation que pose le texte, favorise une lecture fine chez les élèves. Lorsque le dévoilement progressif s'effectue à partir d'un découpage n'ayant pas de rapport avec le projet de l'auteur, cela aboutit à une forme d'évitement du texte même et des interprétations possibles.

Dans une démarche plus « soft », l'enseignant peut aussi proposer aux élèves de repérer pour eux-mêmes les lieux du texte qui leur semblent problématiques.

Avec *La main coupée* (5), un policier de Chaland et Fromental abordé en cycle 3 par Marie-Catherine Lavigne, après un travail sur le genre et sur la première page, on suggère à l'élève une forme de « reader's response » : page du livre sur la partie gauche de la feuille, partie droite permettant de noter - outre soulèvements et signes divers introduits dans le texte - les réactions et questions du lecteur au fil de sa lecture. Cette trace écrite, sommaire et non réécrite, sert de mémoire, de journal de bord du lecteur ; il s'y tient pendant les premières pages, puis peut conserver ou non cette modalité de lecture.

Cela permet de souligner le fait que tous les problèmes de lecture ne sont pas résolus par l'échange collectif, et de relativiser la question du découpage (choix de la première page pour émettre des hypothèses sur le genre, préciser des attentes de lecture) et du dévoilement progressif : on peut revenir sur les passages lus précédemment. Par exemple, le lendemain, les hypothèses sur la page 4 amènent Marie à écrire, pour elle-même : ***c'est un roman policier, de détective, je confirme.***

Le dévoilement progressif n'est cependant pas applicable à tous les récits de façon systématique. Il alterne le plus souvent avec d'autres modes de présentation, plus pertinents pour mettre en évidence une problématique spécifique. Pour certains textes, d'autres modes de présentation sont d'ailleurs plus appropriés (cf. suite). En ce sens, il ne faut pas confondre lecture globale et dévoilement progressif - mode de présentation se prêtant à des activités bien précises.

Toutefois, nous avons pu aussi constater qu'une utilisation trop systématique du dévoilement progressif pouvait induire le refus d'autres propositions didactiques, telles que la relecture. On citera l'exemple de Mégane (classe de Nathalie Bernard, CP / CE), qui a posé brutalement la question de la « pertinence » de ce type d'activité en refusant obstinément de lire une histoire qu'elle connaissait déjà. « Tout fonctionne comme si, pour elle, lire c'était uniquement

découvrir une histoire ; la relecture n'est donc pas légitimée, elle ne présente aucun intérêt, elle n'a pas lieu d'être. » (6) Mettre en place « des activités qui développent la légitimité de la relecture » paraît donc essentiel si l'on veut éviter un effet pervers du dévoilement progressif.

3.2. La mise en résonance de fragments d'un récit avec son ensemble : du questionnement « soft » au questionnement « rusé »

L'approche « soft » concerne plutôt les textes qui appellent l'interprétation (cf. 2, dernières catégories) : il s'agit ici d'un accompagnement doux à la lecture - la mise en résonance de fragments servant de tremplin à l'interprétation, aux ajustements de lecture. Cela permet de développer des attentes, voire d'identifier un genre littéraire.

Avec ce type de présentation, il peut s'agir tout simplement de retenir, pour s'y attarder davantage, tel ou tel moment d'un récit long (trop long par exemple pour être lu intégralement dans le cadre de la classe) qu'on juge essentiel par rapport à l'économie générale du récit sur le plan diégétique ou esthétique, l'un et l'autre plan étant généralement largement liés :

- Ce peut être le passage d'introduction d'un personnage, dont le fonctionnement sera en général déterminé par le genre littéraire auquel renvoie l'ouvrage, la présentation de Tante Martine ou de Bargabot, ou encore celle - lyrique et mystérieuse - de la rivière fascinante dans le roman poétique d'Henri Bosco, *L'Enfant et la rivière*, la présentation - lacunaire - du chef mafieux Borknan dans la nouvelle policière de C. Klotz *Rue de la chance* (in *Drôle de samedi soir*, Hachette poche junior) (7), et l'une des fonctions de l'étude du passage retenu pourra, par exemple, être de tenter d'identifier le genre du récit dans lequel il se trouve.

- Ce peut être aussi quelques pages d'Azouz Begag, dans *Le Temps des villages* (8), (La joie de lire) une autobiographie romancée qui met en scène sans prendre position les différences culturelles entre l'Algérie et la France, quelques pages à partir desquelles les élèves seront invités à centrer leur attention sur des phrases ambiguës, difficiles, qu'ils devront interpréter dans le cadre d'un dialogue contradictoire.

Le reste du texte peut ensuite faire l'objet d'une lecture plus autonome de la part des élèves, mais à travers un questionnement - lâche ou serré selon les cas, cela dépend à chaque fois du texte -, on peut proposer des mises en perspective entre différents fragments et l'ensemble afin d'aider chacun à se construire une représentation globale et pertinente de l'œuvre étudiée.

Dans le cadre de ce mode de présentation, le parcours d'un récit s'opère, suivant les moments, selon des régimes différents : lecture douce où le lecteur se sent en confiance, lecture intense et précautionneuse quand on traverse des passages où il convient d'exercer sa vigilance. Cela peut renvoyer parfois à l'exploitation approfondie d'éléments quantitativement discrets mais cependant particulièrement signifiants dans l'économie d'un récit comme, par exemple, le

prénom de deux héros, le garçon et la chèvre, Aaron et Zlateh, dans le conte d'Isaac Bashevis Singer, *Zlateh la chèvre* (9). Apprendre à lire un récit littéraire, c'est notamment apprendre à repérer et à exploiter ces points de forte densité du texte, apprendre à repérer et à hiérarchiser les différents éléments du texte, aussi est-ce un entraînement que l'on pourrait davantage systématiser dans le cadre de la formation didactique des maîtres. En effet, ces lieux significatifs ne le sont pas de façon apparente.

Ce qui vaut pour des textes ne posant pas de problème de compréhension majeur quant à leur fonctionnement, comme ceux que nous venons de citer, devient plus essentiel encore lorsqu'on a affaire à des textes réticents. Avec ces textes dont la facture sophistiquée installe une absence de transparence immédiate, ou - ce qui est plus « pervers » - un semblant de transparence qui se révèle caduque à un moment donné du texte, généralement vers la fin mais il peut en être autrement, il devient nécessaire d'**opérer un traitement plus « rusé »**. Même s'il s'agit de textes brefs, qu'on lit intégralement en classe (par exemple un album), le parcours de lecture ne peut se contenter d'être mené selon une progression linéaire et un régime uniforme : la question pour le maître est de trouver des biais qui permettront aux élèves d'entrer dans le fonctionnement complexe du texte et de le cerner clairement (*ah, oui, c'est donc comme ça que ça marche, et ça que ça nous dit !*).

Ce peut être à partir de fragments, parfois très ponctuels là aussi, mais révélateurs, que le jeune lecteur parvient à mettre en lumière un fonctionnement textuel général problématique. Ces fragments sont donc à retenir parce que, s'ils apparaissent dans un premier temps comme des zones obscures, comme des butées paradoxales, ils deviennent, à la relecture réflexive, autant de lieux de révélation par rapport à l'ensemble du texte. Ce sont précisément de ces éléments qu'un apprenti compreneur aurait parfois tendance à vouloir occulter - plus ou moins inconsciemment - parce qu'ils contredisent la compréhension qu'il s'est construite à partir d'une lecture rapide fondée sur le sentiment de reconnaissance de fonctionnements stéréotypés de tel ou tel genre narratif qu'il pense avoir identifiés.

Ce sont là des textes où ce qui est à lire, ce n'est pas (seulement) le déroulement de la chaîne événementielle mais - parce que cela est essentiel pour la compréhension définitive du récit - c'est comment, à travers quel procédé, est opérée la mise en récit, parce que le procédé retenu par le texte est aussi une forme de discours (implicite) en lui-même. Dans *l'Œil du loup* (Nathan), Daniel Pennac, jouant sur la confusion entre réalité et fiction, choisit un mode d'introduction du récit de la vie du loup tout à fait original : le petit Afrique « voit » (en fait imagine) dans l'œil unique du loup enfermé dans le zoo toute l'histoire de sa capture par les hommes, l'histoire de toute sa famille en Alaska. A partir de là s'installe l'apparence d'un dialogue amical entre le loup et l'enfant (le loup « voit » à son tour la vie d'Afrique en fixant l'œil du petit garçon), l'illusion d'un échange narratif à laquelle les jeunes élèves se laissent prendre avec beaucoup de plaisir dans la mesure où cela renvoie aux histoires à caractère merveilleux qu'ils aiment - qui fait oublier le dispositif énonciatif de départ et permet de basculer dans l'illusion d'un dialogue réel. Pourtant, ça et là dans le cours du texte - qui est défini sur la première et la quatrième de couverture comme un roman,

ce qui renverrait plutôt à une fiction réaliste - émergent quelques discrètes incohérences : à un moment, Loup Bleu s'évoque lui-même à la troisième personne ; à la fin du roman, les retrouvailles, dans l'espace bien réel du zoo, de tous les animaux qu'Afrique est censée avoir rencontrés sur le continent africain pendant sa petite enfance tournent manifestement au désordre merveilleux, au délire jubilatoire. Cela cadre mal avec l'idée d'un roman réaliste, d'autant que le texte nous dit qu'il n'est pas perçu par les spectateurs du zoo, des quidams extérieurs à l'histoire racontée. A partir de ces éléments qui sont comme autant de hiatus dans le cadre d'une réception première du récit, et que le maître retient et met en évidence, il est possible d'inviter la classe à revenir sur les moments d'enclenchement des récits (celui qui concerne le loup, celui qui concerne Afrique) pour les amener à progresser vers une autre interprétation du fonctionnement du texte et une compréhension plus juste : *Loup Bleu ne parle pas vraiment, c'est Afrique qui imagine que Loup Bleu imagine son histoire* comme le disait une élève de cycle 3 (10) (classe de Christian Desailly) ce qui est davantage compatible avec l'idée de roman réaliste et n'enlève rien, bien au contraire, à la possibilité d'un lien d'amitié très fort noué entre les deux héros, l'enfant et l'animal, deux êtres « déplacés » au destin assez pathétique.

Avec de tels textes, le dévoilement progressif ne peut suffire : les découvertes concernant le dispositif énonciatif - élément qui rend le texte « réticent » - sont vite oubliées dans un texte qui appelle par ailleurs à l'interprétation. Mettre en résonance des parties du texte, revenir en arrière empêche l'oubli, réactive la « clé » explicative afin de corriger les incohérences apparentes. Un texte comme *L'œil du loup*, qui n'est pas uniquement un texte réticent, doit cependant être traité en fonction de cette caractéristique, dans la mesure où elle apparaît dominante pour de jeunes lecteurs en gênant la compréhension.

Cerner, par exemple, les modalités énonciatives d'un récit pour le comprendre effectivement passe ainsi par ces procédures de mise en évidence de fragments à mettre en relation avec d'autres et avec l'ensemble du texte afin de répondre à la question : « qui est le narrateur ? ». C'est ce qui a été fait sur divers récits qui occultent, au moins provisoirement, le point de vue original à partir duquel le récit peut être conduit. Dans *Cœur de pierre* de Philippe Dorin, (Syros, collection Souris Noire), c'est la dernière phrase du texte qui éclaire l'ensemble du récit. Dans *Il va neiger*, album d'Anne Brouillard (Syros), une observation fine des images montre que le narrateur ne peut pas être le chat - son identité reste mystérieuse (11).

Le problème peut aussi consister à cerner ce qui est de l'ordre de la réalité du monde mis en place par le récit et ce qui est de l'ordre de la reconstruction de ce monde, biaisée pour une raison ou pour une autre (mensonge, angoisse...), opérée par un de ses personnages : c'est le cas dans *L'Œil du loup*, dans l'album *Ohé capitaine* (texte et illustrations de T. Desailly, Milan), dans lequel le lecteur est pris entre rêve et réalité, dans l'album *Les Fables d'Ésope lues par Maître Renard* (Ésope et Mitsumasa Anno, Circonflexe) aussi.

Tous ces textes présentent une alternance de passages se prêtant à une pluralité d'interprétations et de passages donnant la clé d'une ruse littéraire (en l'occurrence ici, l'ambiguïté de l'énonciateur) : si la clé est oubliée, la ruse litté-

raire joue encore, au détriment de la compréhension, et le lecteur est égaré. Si les problèmes de compréhension sont dépassés, l'interprétation peut se construire.

Concernant l'aménagement du parcours de ces textes *réticents*, ou le maître peut décider de sélectionner d'emblée les « passages clés » et de s'en servir comme moyens d'orienter le questionnement, ce qui risque d'être un peu trop directif, ou bien il laisse libre cours à la lecture et amène les élèves à tomber, comme inopinément - mais le maître n'est pas si innocent que cela dans l'histoire - sur une situation - problème qui conduit enfin à une compréhension qui se dérobait jusqu'à présent, voire à la révision d'une interprétation qui cesse d'apparaître satisfaisante, une interprétation trop naïve que le début du texte avait pourtant ménagée.

Toujours dans le cadre d'une présentation qui vise à mettre en résonance des fragments du texte, on peut demander aux élèves de **relever des éléments du texte**, d'effectuer une « biopsie ». Il s'agit-là d'un mode de relecture original destiné à identifier une ruse de l'auteur, et non d'une technique généralisable. Il concerne donc les textes présentant un caractère « réticent ». Par exemple, *Un voleur dans la nuit* (12), extrait de « Text, connecity, cohésion, cohérence », de J.-S. Pétofi, K. Hatakeyama, E. Sözer est un récit « biaisé » : la focalisation interne produit une vision partielle et partielle masquée qui égare le lecteur.

« 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. A mi-chemin il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il 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, sur son lit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un. »

La première manipulation a consisté pour Florence Hubin, dans sa classe de CM1, à utiliser la procédure du dévoilement progressif : dans un premier temps, le texte est amputé de son dernier paragraphe, ce qui revient à le transformer en un fait divers banal, trop banal même..., que les élèves ont dû résumer (le héros se fait voler son portefeuille). Dans un second temps, le texte est donné en entier et il est demandé un nouveau résumé afin d'évaluer la capacité à percevoir la ruse du système énonciatif de départ et de réviser leur compréhension à la lumière de ce dernier paragraphe (le héros croyant s'être fait voler son portefeuille a en réalité volé un passant innocent). Certains y parviennent, d'autres ont de sérieuses difficultés à comprendre le fonctionnement de cette très brève nouvelle. Les élèves sont ensuite invités à relever les substituts et les déterminants se rapportant à chacun des personnages afin qu'ils en perçoivent et lèvent les ambiguïtés, à partir de la consigne suivante : *souligne en rouge les groupes nominaux, les pronoms et les adjectifs possessifs se rapportant au jeune homme 1 et à son portefeuille ; souligne en vert les groupes nominaux, les pronoms, les adjectifs possessifs se rapportant au jeune homme 2 et à son portefeuille.*

Ce prélèvement a pour objectif de mettre en évidence, et de manière tangible, l'ambiguïté de **son** (portefeuille) et de **le** (lui tendit) dans le troisième paragraphe, deux éléments que les élèves pensaient devoir souligner en rouge, a priori, confondant réalité et point de vue du personnage dans cette microfiction, mais que le traitement du dernier paragraphe les amenait en principe à percevoir comme devant être réellement soulignés en vert. Ainsi, dans ce cas, le prélèvement d'éléments apparemment anodins mais en réalité essentiels du texte permet au maître d'opérer une mise en problème du fonctionnement du texte et aux élèves de parvenir, de manière très pragmatique, à une clarification définitive de ce fonctionnement. Cette technique de prélèvement de substituts et de déterminants peut fournir une clé efficace pour la lecture fine de récits ambigus ou d'histoires drôles reposant sur des quiproquos.

Avec *Panique à la télé* (13), récit fantastique de M. Argilli (in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Père Castor, Flammarion) qui joue sur le thème du double, avant toute interprétation et pour la déclencher, les élèves de Thierry Potereau sont répartis en quatre groupes : le premier doit relever ce que fait « il » personnage, le second ce que fait « le double », le troisième ce que ressent « il » personnage, le quatrième ce que ressent « le double ». La mise en commun des relevés met en évidence un fait non perceptible dans la lecture cursive : progressivement, le faire du « double » prédomine, alors même que l'on ne sait jamais ce qu'il pense, jusqu'au geste final tragique et symétrique (« il » et « il » abattent simultanément leur gourdin sur la tête de l'autre). Se pose alors la question des motivations et du devenir de ce « double » à la fin. Un tel dispositif donne d'abord à voir la technique de l'auteur et ensuite à comprendre, d'autant plus que ce type d'ambiguïté participe du fantastique.

Dans les exemples cités, le relevé peut être une façon de déconstruire un procédé pour le mettre en évidence - à condition de revenir ensuite sur le texte intégral. Cependant, le relevé systématique n'apporte rien en soi et peut même écartier du travail interprétatif, voire simplement de la compréhension du texte dans son orientation configurationnelle. Tel a pu être le cas avec la nouvelle déjà citée (2.1.), *Rifflons et compagnie*. Une première séance, menée en CM1 (14), a abouti à un relevé inopérant à partir de la consigne suivante, concernant les deux premiers paragraphes : *Que ramasse S. ?* Une telle consigne a abouti à l'établissement de listes amenant les élèves à s'écarter complètement d'un travail sur le sens. Le fait d'avoir ensuite à éclaircir l'identité du narrateur (sa sœur ? son frère ?) - alors que le texte ne présente pas d'indices tangibles - amène des hypothèses et explications sans intérêt pour entrer dans la problématique d'un texte qui joue justement sur l'identification du lecteur au narrateur. Des questions de compréhension littérale posées sans enjeu de compréhension des procédés de l'auteur ou de construction du sens tendent à empêcher tout travail interprétatif : elles conduisent à éviter le texte lui-même.

3.3. La reconstitution de la texture : puzzle et jeu de piste

Il ne s'agit pas là d'un travail portant sur la cohérence globale, tel que l'on peut le voir systématisé dans les classes quel que soit le texte support. C'est une activité ponctuelle, envisageable dans certains cas seulement, lorsque le

texte s'y prête et lorsqu'elle permet d'entrer plus finement dans une problématique précise, liée à l'élucidation des problèmes de compréhension posés par un texte réticent.

Certains textes se prêtent tout particulièrement au « jeu de piste ». Tel est le cas de *Petit renard perdu*, de L. Espinassous et C. Routiaux, chez Milan, qui présente dans le même album (recto-verso) deux points de vue sur la même histoire : celui du petit renard et celui de la maman, légèrement décalés dans le temps. La maman part à la recherche de son petit un certain temps après le départ de ce dernier. Guidée par son odeur, elle refait le même trajet - d'où un parallélisme, double page par double page, des deux récits.

Afin que les enfants rencontrent et dépassent au mieux ces obstacles, plusieurs dispositifs de présentation ont été testés dans des classes différentes. Le plus efficace d'entre eux, conduit avec Michèle Fourré (15), se présente de la manière suivante :

- La classe (un CE1) est divisée en deux groupes. Chaque groupe reçoit un seul parcours sans savoir qu'il en existe un autre. Le texte est donné dans une version tapuscrite qui néglige la pagination et la mise en page de l'album. Les illustrations sont volontairement mises en attente, ainsi que la double page centrale qui dévoile la situation finale.

- Les deux groupes s'informent mutuellement de ce qu'ils ont lu. Le dispositif, ici, anticipe la non-compréhension des élèves ne disposant que de la version « Mère Renard » et en joue. Très vite, les commentaires des détenteurs de la version « Renardeau » vont donner quelques clés aux énigmes présentées par la version « Mère Renard » et laisser penser aux deux groupes qu'ils sont en présence d'un même « évènement » vécu différemment par deux personnages, dont les relations se découvrent alors.

- Au terme de la confrontation, la double page centrale, qui manifeste la conjonction des deux parcours, les couvertures inversées, qui manifestent un choix possible de parcours de lecture, sont présentées comme confirmation de la déduction des élèves. On convient qu'il est plus facile de commencer par l'entrée « Renardeau » sans bien encore savoir pourquoi.

- Pour que les élèves identifient la nature des difficultés de compréhension posées par la version « Mère Renard » et, au bout du compte, saisissent à la fois le décalage temporel entre les deux versions et le jeu de point de vue, les deux textes sont relus sous forme de poursuite et de jeu de piste - d'abord par deux à partir d'une fiche guide :

Avec un camarade qui a l'autre partie de l'histoire, joue au détective :

<i>Au milieu des feuilles mortes, maman Renard</i>	
<i>retrouve l'odeur de Petit Renard.</i>	↔ <i>Petit Renard est passé dans le</i>
<i>Qu'est-il donc venu faire sous ce chêne ? »</i>	↔ <i>il a voulu</i>
<i>Les empreintes entrecroisées sur le sable.</i>	↔ <i>ce sont les</i>
<i>La bonne odeur !</i>	↔ <i>c'est l'odeur des</i>
<i>un arbuste violemment lacéré.</i>	↔ <i>c'est un</i>
<i>une crotte d'un de ses voisins !</i>	↔ <i>c'est un</i>
<i>la terre fraîchement retournée...</i>	↔ <i>c'est</i>
<i>le chemin piétiné par les hommes...</i>	↔ <i>.....</i>
<i>la clôture,</i>	↔ <i>.....</i>
<i>l'odeur tiède de renardeau apeuré</i>	
<i>parmi les odeurs puissantes d'oiseaux.</i>	↔ <i>.....</i>

Le travail est mené ensuite collectivement, à partir de transparents ; les indices successifs du passage du renardeau tels qu'ils sont relevés et interprétés par la mère dans la version « Mère Renard » sont confrontés à la « réalité » de la version « Renardeau » (« la terre fraîchement retournée », c'était... ? , « les empreintes entrecroisées sur le sable », c'était... ?). Le mystère de la version de « Mère Renard » s'éclaire progressivement. Ce n'est qu'au terme de la confrontation systématique des données des deux versions que la question du décalage temporel peut être abordée et traitée efficacement par les élèves : la version « Renard » est chronologiquement la « première ». Il en va de même pour la question du double point de vue : au terme du travail, la notion de point de vue est en voie de conceptualisation (*l'histoire de la maman est difficile à comprendre parce qu'on voit ce qu'elle voit et elle ne sait pas*). Elle sera affinée dans une séance ultérieure par une activité de repérage et de tri des pensées intérieures du personnage et des commentaires du narrateur omniscient.

Ce n'est qu'à la toute fin que les illustrations de l'album sont montrées et étudiées à la lumière de la notion de point de vue récemment découverte. On y repère les variations d'angle de prise de vue, les marques du décalage temporel dans la transformation de l'environnement (papillon parti / abeille arrivée ; écureuil arrivé / mulots disparus ; champignons intacts / champignons grignotés ; toile d'araignée en cours de confection / toile achevée, ...). On revient sur la page centrale et finale pour enfin ressentir, au-delà de l'apparente distorsion des points de vue, l'unicité de l'histoire.

De jeunes enfants peuvent aborder la question délicate du point de vue dans la mesure où le mode de présentation du texte permet d'entrer dans une posture distanciée - sans toutefois empêcher l'expression de l'affectif et de l'émotionnel. Cependant, le plaisir de lire peut aussi devenir affaire d'« expert »... Le caractère « réticent » d'un tel (double) récit est si apparent qu'il est tentant pour l'enseignant de l'exploiter en jouant sur le mode de présentation : disjoindre pour mieux rejoindre. Cette approche favorise en fait une lecture plus fine du texte, avec le plaisir d'identifier un procédé habile, voire d'entrer en connivence avec l'auteur.

Il s'agit là d'**une série de propositions de modes de parcours des textes** qui ne prétend pas être exhaustive. Un autre mode de présentation consiste d'ailleurs à lire un texte en l'envisageant dans le cadre d'un réseau, afin de le mettre en résonance avec d'autres textes (voir l'article de P. Sève et C. Tauveron, ici même). Ce qui sous-tend chacune d'elles, de façon évidente, c'est la volonté de ne pas réduire l'activité des élèves à une série de pointages successifs opérés sur la surface des textes, mais chaque fois d'amener le lecteur à mettre en relation tel élément textuel avec divers ensembles : les autres éléments du texte, le texte dans son ensemble, d'autres textes, d'autres productions culturelles, et aussi une certaine expérience du monde, sachant, dans le cadre didactique qui est le nôtre, que chaque opération de mise en relation entre ces différents ensembles contribue à modifier les représentations, en cours de construction, qu'en ont les enfants. Ainsi toute nouvelle lecture est en quelque sorte une remise en jeu du savoir (lire) littéraire, et plus largement du savoir réfléchir à partir des textes.

Ces modes de présentation sont souvent complémentaires, par exemple alternance entre dévoilement progressif et mise en résonance de fragments. D'autre part, si certains sont plus particulièrement adaptés à telle catégorie de textes, il est toujours possible d'adopter des présentations différentes pour le même texte et le même niveau scolaire. Les parcours de lecture peuvent être rapides et très ciblés ou plus longs, l'essentiel étant de respecter la spécificité du texte, quelles que soient les entrées choisies. Le travail envisagé n'a jamais de visée d'exhaustivité ; il faudrait parler des parcours de lecture possibles dans un texte.

4. QUELLES ACTIVITÉS POUR AMENER LES ÉLÈVES A QUESTIONNER LEUR LECTURE ?

Elles seront forcément plus ou moins liées au texte et au mode de présentation que l'enseignant aura retenu, mais il n'est pas question, là non plus, d'assigner définitivement telles activités à tel texte ou à tel mode de présentation. L'intérêt de cette analyse est toutefois de mettre en évidence des configurations catégorie de texte - mode de parcours de lecture - activités des élèves.

Dans tous les dispositifs expérimentés autour de textes variés, l'activité des élèves est prioritaire par rapport aux interventions de l'enseignant : les analyses de séquences enregistrées montrent d'ailleurs l'investissement des élèves, voire leur passion, pour clarifier les problèmes mis en évidence, pour questionner et confronter leurs lectures. Cette activité des élèves est sans cesse donnée à voir par l'enseignant, valorisée, que ce soit dans des **échanges oraux** (où l'enseignant n'impose pas son avis), des **traces écrites** ou des **transpositions sémiotiques**, suivies d'échanges oraux. La parole de l'élève est montrée, on lui accorde autant d'importance qu'à celle de l'enseignant ou du livre et plus de présence. Il faut insister sur le fait que la richesse de ces échanges dépend de la capacité de l'enseignant à choisir un mode de présentation du texte adapté au problème de lecture littéraire qu'il pose et à sélectionner les activités orales ou écrites les plus pertinentes. Le travail de préparation apparaît tout à fait déterminant : si le dispositif est cohérent, le rôle de l'enseignant sera essentiellement de l'activer, en mesurant ses interventions.. Son rôle sera aussi d'observer et d'écouter afin de gérer au mieux les phases d'interactions, en amenant les élèves à s'appuyer sur le texte qu'ils ont sous les yeux et sur les connaissances qu'ils ont par ailleurs, plutôt qu'en intervenant pour donner sa propre réponse. La question de l'étayage doit donc être l'objet d'une véritable réflexion de la part de l'enseignant. Les phases d'échange lui donneront en outre l'occasion de lever les erreurs de lecture (un mot pour un autre), les lacunes dans la connaissance du monde (cf. 4.1.3.), tous éléments qui peuvent parasiter le travail sur le texte.

A partir de cette position forte de l'équipe de recherche et des constats effectués, il est clair que la littérature peut être le lieu d'expression des élèves, et surtout des élèves en difficulté, mais aussi le lieu d'un partage des cultures, d'identification de connivences. Si le rapport distancié à la langue et aux textes peut se conceptualiser tout au long de la scolarité, la lecture référentielle, l'identification au héros, le rapport pragmatique au texte, sont également à prendre en considération, non seulement comme typiques du lecteur novice mais aussi comme « expérience artistique », selon l'expression de Jauss (B. Daunay, 1999).

La liste qui suit va des réactions les plus libres aux activités les plus dirigées :

4.1. Les activités orales

Ces échanges, qui veulent ménager aux élèves le rôle de constructeurs à la fois actifs et précautionneux de sens, ont pour objectif de les amener à formuler des réactions qui peuvent être d'abord divergentes et à partir desquelles, au sein du groupe, se construit progressivement la compréhension pertinente et fine du texte, essentiellement par le jeu de l'interaction entre pairs. (La lecture littéraire - son apprentissage - est ici considérée comme une activité de partage.) Il s'agit donc d'un parcours dialogique qui progresse à partir des contradictions, confirmations des propositions des uns et des autres. Le maître, adoptant volontairement une posture discrète, si c'est nécessaire régule l'échange, le relance à partir des mises en relief, des mises en relation des remarques des élèves.

4.1.1 Les « réactions à chaud »

Ainsi le groupe classe peut être invité à réagir « à chaud », à partir des premières pages (2 et 3) de l'album d'Anno *Les fables d'Ésope lues par Maître Renard* (cf. 3.2.) pour en mettre à jour le dispositif énonciatif. « Les élèves ont trouvé d'emblée la clé. Après quelques séances où on les habitue à faire part de leurs réactions immédiates à la lecture d'un texte, ils se montrent capables d'intuitions fines, aidés par la sollicitation que constitue l'invitation à formuler à voix haute devant toute la classe ce qu'ils pensent et ressentent. » (16) Pour D. Claustre, il ne s'agit pas là d'« apprentissage ». C'est seulement par la suite que l'enseignante, à partir de ces matériaux, pourra construire des activités « afin de les confronter, de les faire préciser, de les approfondir. » Il souligne que les élèves, au bout de trois ou quatre séances de ce type, s'investissent davantage et « s'enthousiasment de leurs trouvailles ».

E : C'est l'entrée de ce livre, ça fait découvrir toutes ces histoires, quand on les lit, on a l'impression que c'est Papa Renard qui les lit

M : Et Renardeau ?

E : Nous on dirait « Papa lis-moi ça ! »

E : nous, on a l'habitude de lire, lui pas

E : c'est la première fois qu'il lit un livre

E : Renardeau trouve le livre là, qu'on va lire

E : le Papa aussi, il dit « J'ai sommeil », mais c'est parce qu'il a pas envie de lire le livre

M : Pourquoi ?

E : Il doit pas très bien savoir lire, le papa Renard

E : - peut-être que c'est parce que il lit pas mais il invente des histoires, il fait semblant de lire, il invente des histoires.

Ici, le maître intervient très peu, l'objectif étant de permettre aux élèves de penser à voix haute les problèmes posés par le texte et de les résoudre de manière interactive. La compréhension du groupe progresse grâce à l'étalement mutuel, les contresens provisoires étant généralement sanctionnés par d'autres élèves dans le cadre de cette interaction. Sinon le maître a toujours la possibilité d'intervenir pour aider à redresser les dérives qui risqueraient de perdurer, à partir d'une relance du questionnement ou d'une mise en évidence de contradictions insoutenables.

4.1.2 Les échanges appuyés de prises de notes personnelles

Il s'agit ici du roman d'Azouz Begag, *Le Temps des villages* (3.2.), abordé en CM2 avec Pascale Vachet, dans une classe où environ la moitié des élèves sont issus de l'immigration. « Français d'origine algérienne, Azouz Begag est un auteur contemporain dont les romans, d'inspiration autobiographique, présentent des questions de rencontres interculturelles. Dans *Le temps des villages*, le père du narrateur regrette l'époque de son enfance où la vie au village accordait une large place aux relations humaines et prenait en charge ceux que l'on exclut aujourd'hui. (17) »

Après lecture magistrale du début du récit, et lecture individuelle de l'extrait à travailler, « une discussion collective montre que les enfants vont très vite à l'essentiel (notamment, les thèmes introduits : les différences entre les deux sociétés). » Puis la maîtresse propose, à partir de trois phrases renvoyant à la relation de la communauté avec ses vieillards, ses orphelins, ses fous, un exercice écrit individuel, afin de « permettre à chacun de préciser et de formuler clairement sa position grâce à sa lecture d'une phrase du texte sur un problème de société. »

J'ai pris des phrases qu'on peut comprendre de plusieurs manières. Expliquez-les comme si je n'avais pas compris. D'ailleurs, je ne les ai peut-être pas comprises comme vous :

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

Cette posture, affectée, du maître qui doute et que les élèves identifient rapidement comme une règle du jeu, bien loin de les perturber négativement, a généralement pour heureuse conséquence de leur faire adopter une attitude très valorisante de chercheurs actifs. Voici quelques exemples de réponses obtenues (orthographe corrigée), révélatrices de leur juste sensibilité au monde qui les entoure et à ses contradictions :

E. (Q1) : Un fou dans le présent, on s'en moque de lui, quand on est de la famille d'un fou, on a honte tandis que dans le passé, c'était un grand honneur. Je trouve ça très bien sauf pour les qui sont dangereux. le village.

E (Q1) : Cette phrase veut dire que les fous n'étaient point terrifiants mais je pense qu'ils amusaient beaucoup les gens, car pour moi, être consacré fou du village veut dire en quelque sorte (bouffon). On devait les consacrer fous car les gens devaient les trouver drôles. Et cela devait faire rire les villageois de les voir communiquer avec les autres.

E (Q1) : Cette phrase veut dire que les gens n'excluaient pas les fous mais les prenaient pour des gens normaux et je pense qu'ils n'auraient pas accepté qu'on les enferme dans des asiles et qu'ils préféreraient que les fous soient au milieu des autres. Et je crois que maintenant les fous sont dans des asiles.

E (Q2) : Je pense qu'ils sont mieux dans des maisons de retraite parce que les personnes âgées doivent avoir du calme et une personne pour l'aider pour lui faire sa toilette ; et des fois des personnes ne veulent pas manger : et des fois des personnes ne veulent pas manger : les personnes qui les occupent leur disent qu'il faut manger, ça vous donne des vitamines etc...

E. (Q2) : *Pour les personnes d'aujourd'hui les personnes âgées sont grincheuses... mais en fait, elles sont gentilles, sympathiques... C'est quand elles sentent que la société les rejette que pour qu'on les apprécie elles se mettent à embêter les gens, mais ça ne fait qu'empirer car après on les met dans une maison de retraite.*

E. (Q3) : *Cette phrase veut dire que si une maman fait un bébé ils considèrent que le bébé est pour le village car peut-être il y a des gens qui ne peuvent pas avoir de bébé donc ils considèrent qu'un bébé est pour tous.*

4.1.3. Échanges à partir de consignes précises

Il s'agit de pointer et de résoudre un problème de compréhension identifié par l'enseignant au cours des échanges dialogiques. Ceux-ci peuvent alterner avec des temps brefs d'écriture : à un moment précis du dialogue pédagogique, chacun est invité à consigner son interprétation personnelle de tel fragment problématique, à partir d'une question bien ciblée du maître, qui a ainsi la possibilité d'organiser une confrontation de quelques réponses contradictoires puisées dans l'ensemble. Cela peut même passer par l'élaboration d'un Q.C.M qui sera dialogué, à partir de réponses à une invitation à reformulation personnelle du type : *trouve un titre à ce récit, à ce passage* dans un premier temps, puis, dans un second et à partir de quelques réponses retenues par le maître : *quel titre te paraît le plus pertinent ?*

Consigne passée après la lecture de la nouvelle *Un voleur dans la nuit* (3.2.) :

Voici divers titres proposés par tes camarades à partir de la question « Imagine un titre qui prouve que tu as bien compris l'histoire ». Tu en retiens deux, qui te paraissent intéressants et qu'on pourrait encore améliorer ensemble ; souligne-les.

a) le voleur du portefeuille, b) deux portefeuilles de nuit, c) le voleur du mauvais portefeuille, d) le pickpocket vole un portefeuille, e) la croyance du jeune homme, f) drôle d'homme.

S'il s'agit d'un texte qui pose essentiellement des problèmes de compréhension (notamment de fonctionnement) le dialogue s'orientera vers la convergence. S'il s'agit d'un texte qui appelle avant tout des réactions personnelles, des prises de position, s'installera un échange plus dialectique, qui permettra aux élèves de dépasser progressivement le stade de la logique binaire, de l'opposition tranchée entre vrai / faux, bon / méchant etc., de se frotter aux relations logiques encore complexes pour eux que sont le paradoxe et la concession, et de ne pas être déstabilisés par l'absence de consensus final : ainsi, lors de l'étude de la fable de La Fontaine, *La Cigale et la Fourmi*, les élèves de telle classe de C.E. ayant été invités à expliciter la moralité non inscrite dans le texte, parvenaient, selon les cas, à deux appréciations conclusives opposées, l'une favorable à l'industrielle fourmi, l'autre à la joyeuse chanteuse. Face à cette absence de consensus, leur première proposition n'a pas été la réflexion dialectique mais (c'était inattendu) le recours à un vote pour désigner, démocratiquement à leurs yeux, celui de deux animaux qui était dans son tort. La question de la pertinence de la procédure envisagée a donc été soulevée par le maître et un véritable débat s'est engagé sur la leçon, pas si univoque, à tirer de l'histoire. Cet épisode pédagogique est tout à fait emblématique de la part importante de l'échange contradictoire, de la conversation régulée par le maître autour des textes, dans la formation des enfants.

Les échanges par discussion collective sont aussi l'occasion de faire émerger d'éventuelles erreurs de lecture qui peuvent égarer un jeune lecteur. Par exemple, l'enseignant ayant remarqué qu'une élève, dans un écrit libre rédigé à la suite de la lecture du premier fragment de *La main coupée* (cf. 3.1.), se posait des questions sur le rôle de « Blaise Pascal » dans l'histoire – alors qu'il n'est qu'un « ornement de billet ». L'enseignant présente la phrase du texte aux élèves et en demande le sens : « Rien ne me rend plus serviable que le portrait de ce grand philosophe, surtout quand il **orne** les billets de la Banque de France. » Cet extrait de la discussion collective montre que l'ensemble des élèves était victime de la même mésinterprétation et, en même temps, comment ils peuvent se passionner pour éclaircir un problème de lecture, l'étayage de l'enseignante consistant à leur rappeler le texte :

Hamza : Peut-être que le correspondant veut voler le Musée de cire !

Maxime : Blaise Pascal ne veut pas voler le Musée de cire, allons ! Et pourquoi il l'inviterait ? !

Pierre : Simon Solovitch est invité au Musée de cire.

M : Où est Blaise Pascal ?

Corentine : C'est dur à dire !

Marie : Il est à Clermont-Ferrand. (allusion au fait que l'enseignante avait expliqué la veille que Blaise Pascal était clermontois)

M : L'histoire se passe à Paris !

Maxime : Il est dans la galerie.

M : Relisez le passage où il est question de Blaise Pascal.

Maxence : C'est pas Blaise Pascal le correspondant puisqu'il « confie le soin... »

Sakina : Il « orne » les billets de la Banque de France.

Sakina + Corentine : Il doit travailler à la Banque de France... (Le père de Corentine travaille à la Banque de France)

Thibaud : C'est lui qui est sur les billets puisqu'il est mort ! !

Maxime : C'est le correspondant qui a écrit le mot ! (un message est inscrit sur le billet : « Ce soir, minuit, Musée de cire (il y en aura beaucoup comme celui-là »))

Thibaud : Quand il parle de Blaise Pascal, il parle du billet !

4.2. Les activités écrites : des écrits libres aux écrits de confrontation

La plupart des dispositifs expérimentés exploitent la fonction d'objectivation de l'écriture, dans la mesure où l'enjeu n'est pas de communiquer ces écrits mais de les considérer comme le lieu d'émergence, d'élaboration, d'échange et de confrontation d'éléments de compréhension et / ou d'interprétation.

Ces écrits réflexifs sont variés. En général, ils sont suivis d'une phase d'interactions verbales destinée à confronter éléments de compréhension / interprétation. Selon les dispositifs, leur place varie (au début, comme stratégie de mise au travail, comme entrée dans la problématique compréhension / interprétation ; au fil du travail, avant ou après échange oral collectif). Dans une perspective de clarification didactique, il semble plus pertinent de les distinguer selon leur modalité et leur fonction, en précisant les tâches qu'ils suscitent.

4.2.1. Des écrits libres

Les écrits « libres » correspondent à une consigne large, permettant à l'élève de réagir personnellement. Par exemple, ces propositions ont été conduites par Christian Desailly (CM), à partir de la lecture (une lecture « douce ») de *L'Enfant et la rivière* :

- de petits écrits intimes, du type journal de lecture : la consigne peut être très lâche, par exemple *Note quelque(s) phrase(s) qui t'a (ont) particulièrement plu, voire quelques mots. ; note un passage qui t'a plu.* (la réponse peut passer par une reformulation assez évasive *j'ai bien aimé quand...* ou par un numéro de page retenue pour être lue à la classe).

- ce journal de lecture peut aussi être dialogué entre pairs ; chacun des élèves est convié à réagir par écrit aux notes d'un de ses camarades, suscitées éventuellement par une question du maître, *quel personnage préfères-tu, pourquoi ?*. En s'arrangeant pour former des couples contradictoires, cet échange peut donner lieu à des argumentations et contre argumentations souvent personnelles et fines.

On peut également travailler sur la mémoire de lecture : inviter les élèves à revenir sur leurs souvenirs personnels du texte lu un mois auparavant, en leur proposant toute une série de mots clés de ce texte (ici, des mots comme *vent, eau, feu, entendre, voir, sommeil, rencontre...*) auxquels ils associent, librement, les souvenirs qu'ils ont gardés du texte. Ces écrits mettent à jour le caractère insistant des éléments sélectionnés par la mémoire de chacun, comme rencontre avec son propre imaginaire : ainsi, certains semblent plus attachés à ce qui renvoie à l'air, à l'eau...

Le dispositif de « reader's response » (3.1.) entre dans cette catégorie d'écrits libres, qui peuvent rester intimes ou peuvent faire l'objet d'échanges selon les cas. L'écrit le plus libre, c'est-à-dire le moins géré par l'enseignant, serait le carnet de lecture. Il s'agit d'un écrit privé où l'élève est invité à noter librement des extraits qui lui plaisent ou des impressions de lecture. Dans cette perspective, l'enseignant peut lui-même faire partager à la classe ses « petits plaisirs de lecture » (lecture de titres, de passages, d'une phrase,...).

L'objectif de telles propositions est de favoriser chez l'élève l'expression et la conscientisation de sa propre réception du texte. En ce sens, les écrits libres peuvent être proposés en parallèle ou en marge de tout dispositif de lecture littéraire.

4.2.2. Des écrits de réaction au texte

Ces écrits réflexifs intermédiaires permettront de laisser à chaque enfant une trace tangible de son parcours interprétatif, le but n'étant pas d'apporter une interprétation définitive dès la première trace écrite, mais au contraire de procéder d'un écrit à l'autre à des révisions progressivement pertinentes d'interprétations provisoires.

Ce sont des écrits éphémères, des supports de réflexion, dont l'objectif peut être de faire émerger les interprétations individuelles et favoriser leur confrontation, voire le conflit interprétatif ; de faire repérer et identifier un problème de compréhension ; d'opérer un retour évaluatif entre interprétation initiale et interprétation finale.

• Faire émerger les interprétations individuelles et favoriser leur confrontation

Le fait de demander aux élèves de mettre par écrit (sans se préoccuper de la mise en forme ni de l'orthographe) ce qu'ils pensent les valorise et permet à l'enseignant de prendre en compte l'avis de chacun. Ce matériau pourra être exploité en tout ou partie comme support de confrontation. En ce sens, les interprétations individuelles peuvent être sollicitées sur un point précis du texte.

Dans un dispositif fondé sur un dévoilement progressif (par la suite, une séquence consacrée aux illustrations permettra une nouvelle lecture du texte), *Le Livre disparu*, de Colin Thompson (Éditions Circonflexe) est découvert à partir de la présentation de la couverture, d'un travail sur le titre, puis du texte. (18) Jean-Yves Alt (CM1) distribue le début du texte : « Avec son millier de salles, la bibliothèque donnait sur une rue tranquille bordée d'arbres. Sur ses rayons se trouvait un exemplaire de chacun des livres publiés dans le monde. Tous ? Non, il en manquait un. Deux cents ans auparavant, quelqu'un avait caché la fiche sous un tiroir et le livre avait tout bonnement disparu. Il avait pour titre (...) »

L'enseignant attire l'attention sur la fin du passage :

M : alors justement à la fin, il y a écrit quoi ?

E : c'est coupé

M : alors sur la feuille vous allez écrire le titre du livre disparu. Quel titre peut-il avoir ? On essaie de tenir compte de tout ce qu'on a dit. (cf. lecture de la couverture)

E : et il y a plusieurs réponses qui peuvent être vraies ?

E : et il y en a qui peuvent être fausses ?

M : je ne sais pas.

La demande magistrale oblige à réexaminer la première de couverture avant de formuler par écrit un titre possible et à s'interroger sur le contenu du livre. Différents temps de confrontation sont organisés : avant et après écriture individuelle, avec son voisin et avec toute la classe. « Les élèves sont invités à justifier leur proposition (*Le livre imaginaire, Immortalité pour débutants* (titre repéré sur la couverture), *Tout sur les livres du monde, Le livre de sorcellerie, Le livre unique sur le temps,...*) »

A partir du titre choisi par Mathieu (*Le livre des fromages*) un long échange oral a lieu, provoqué par une interprétation de Laurent : *Quand Mathieu dit que c'est le livre des fromages, peut-être que c'est une fausse couverture... et... et... ça parle du temps. Vrai ou faux livre ? L'idée d'une fausse couverture donne lieu à deux interprétations contradictoires : pour plusieurs élèves, la fausse couverture a pour but de dissimuler un livre dont le contenu est important.*

Pour Mathieu, c'est le contraire : *On met une fausse couverture pour quelqu'un qui croit quelque chose de mystérieux mais en fait il faut pas chercher de complication. La controverse semble dissimuler le problème réalité vs fiction / réalité = fiction. »*

Après d'autres discussions, le titre est distribué. Aucun élève ne fait la relation entre *Comment ne jamais vieillir* et *Immortalité pour débutants*. Réactions : *Eh ben*

dis donc ! « En fait, il y a focalisation sur la double couverture potentielle : Camille revient une dernière fois à la charge avec la fausse couverture. Un autre élève expose l'argument inverse : le livre disparu ne peut être caché par une fausse couverture car il pourrait ainsi être trouvé par hasard. »

Autre activité favorable à la confrontation des interprétations individuelle, de façon plus libre : le « résumé interprétatif ».

L'hypothèse qui sous-tend la proposition de l'activité de reformulation synthétique, ou résumé interprétatif, est qu'en matière de texte littéraire, il n'existe pas de résumé type. Le résumé résulte toujours d'une interprétation, en fonction de l'orientation configurationnelle perçue. En ce sens, une telle activité peut avoir différents objectifs :

- La reformulation synthétique peut être le moyen d'entrer dans le texte et d'initier le travail interprétatif. Sitôt achevée leur lecture solitaire, les élèves reformulent librement par écrit le récit : ces reformulations, qui servent en particulier à se compter (qui pense quoi ?), sont ensuite travaillées pour faire dégager les interprétations plurielles.

- Elle peut aussi permettre de clore le travail interprétatif : à partir des interprétations manifestées dans la classe, l'enseignant liste une série de reformulations entre lesquelles il demande aux élèves de choisir (« laquelle de ces reformulations est *en ce moment*, après la discussion collective, la plus proche de ton interprétation personnelle ? »)

- enfin, elle peut permettre de susciter chez d'autres un travail interprétatif : écriture de résumés pluriorientés (en fonction des goûts, des attentes d'un lectorat diversifié) ou contradictoires (des résumés pour faire lire / des résumés répulsifs).

• Valider ou réviser sa compréhension

Les élèves sont invités, en cours de lecture et essentiellement à des tournants stratégiques du récit, à produire des écrits à partir desquels ils pourront ensuite valider ou réviser leur compréhension. La plupart du temps, il s'agit de tenter d'explicitier les « blancs » du texte.

Ce peut être une question qui sera posée, identique, à diverses étapes du parcours de lecture - par exemple : qui est le narrateur ? (dans un dispositif énonciatif biaisé *Il va neiger, L'Œil du loup*).

Dans *Ohé, Capitaine* (Th. Desailly, Milan), un album qui oscille entre caricature et tendresse, le héros, un personnage pittoresque qui vit un peu en marge du village, se présente comme un Capitaine. Il apparaît bien comme un Capitaine qui a tout d'un Capitaine (surtout la panoplie caricaturale)... sauf le bateau : ça cloche bien un peu, mais il a un secret, nous dit le texte...

A ce moment-là de la lecture, les élèves de Michèle Fontaine, Michèle Crépin et Catherine David (des CE2 et des CM2) (19) sont invités à imaginer par écrit le secret du capitaine et produisent généralement des épisodes assez stéréotypés empruntés à la tradition de la fibuste. La classe poursuit la lecture de l'album : les villageois, jusque-là bienveillants, finissent par mettre en doute la parole du Capitaine... celui-ci disparaît, provoquant le désarroi dans la communauté, qui n'aura d'autre ressource, pour purger son remords, que d'imaginer collectivement la réapparition furtive du Capitaine, un soir de tempête, à la barre

d'un merveilleux navire... L'album ne signale que très discrètement qu'il pourrait s'agir non d'un fait réel mais de ce que les élèves, après relecture, perçoivent comme une « hallucination collective », cependant la dernière page invite tous les jeunes moussaillons (les lecteurs) à prendre garde à tous ces Capitaines qui nous entourent, dans la vie.

Une nouvelle commande d'écriture est alors passée : *Maintenant que tu connais toute l'histoire, reprends l'illustration de couverture (un portrait tendre et caricatural du héros), et écris ce que le capitaine, au bout de la jetée, l'œil toujours fixé vers la mer, peut remuer comme idée dans sa tête. Commence ton texte par : « Moi, Capitaine... »*

Ces deuxièmes écrits permettent à une bonne partie des élèves d'explicitier le point de vue d'un être qui sait qu'il fabule, mais qui s'y trouve contraint, l'échange autour des textes produits contribuera à éclairer davantage l'ensemble de la classe...

Je voudrais bien être capitaine, mais j'ai menti, menti à tout le village, je regrette beaucoup. Je pleure mes nuits, j'ai honte de ne pas être ce personnage imaginaire si intelligent, fort, courageux (...) si je l'avoue, je serai humilié, plus personne ne m'adressera la parole, je n'aurai plus d'entourage, sans amour et sans haine, mon cœur a tant de peine. (Mathieu, CM2)

• Opérer un retour évaluatif entre lecture initiale et lecture finale

Une lecture par dévoilement progressif se prête bien au retour évaluatif, pourvu que l'on puisse revenir de façon tangible sur les interprétations successives, comme dans le travail mené autour de l'album *Sept cochons sauvages*, de Helme Heine (20) (cf. A. Karnauch, ici même).

Dès le début, l'enseignante, Nicole Pinson (CP), met en place avec les élèves un écrit « mémoire d'un parcours de lecture », qui sera modifié au fur et à mesure de la lecture. En fin de parcours, la confrontation des différentes versions permettra de porter un regard distancié et critique sur le parcours de lecture collectif.

État 1 (après observation de la page de couverture) : *C'est peut-être une histoire d'animaux, amusante, qui se passe dans la maison des sept cochons. Ils vivent heureux et proprement sans se faire de souci.*

Mais attention de ne pas tout salir en se roulant dans la boue...

État 2 (après lecture d'une première partie, soit les trois premières pages, illustration puis texte chaque fois) : *C'est (peut-être) une histoire d'animaux, (amusante) (on sait pas bien), qui se passe (dans la maison des sept cochons) - Certains enfants veulent remplacer par dans une forêt MAIS d'autres pensent que peut-être ils vont vivre dans la maison peinte par Heine !). Ils vivent heureux (tout le monde est d'accord pour supprimer et proprement) sans se faire de souci (oui, c'est écrit : 1^{er} texte « sans crainte »). La dernière phrase est supprimée. Quelques corrections sont apportées, cependant pour les enfants l'histoire reste une histoire de cochons.*

État 3 (après lecture de la fin de l'histoire, en plusieurs étapes (cf. 2.1.) : 4^e illustration et texte à 9^e, fin) : la réécriture et la découverte se font en deux temps.

- **1^{er} temps** : (le texte-mémoire n° 2 est reformulé par simple suppression, ajout et substitution de détails) *C'est (peut-être) une histoire d'animaux, (amusante) triste, qui se passe dans (la maison des sept cochons) la forêt d'un tableau. Suite : (Ils) Sept cochons sauvages vivent heureux sans se faire de souci, mais ils abiment la forêt. Alors le peintre peint une maison de garde pour que les cochons s'en aillent. Mais le garde tue les cochons et le peintre a des remords. Il jette son tableau.*

- **2^e temps** : La relecture laisse les élèves insatisfaits et conduit à opérer un changement de focalisation. *C'est l'histoire d'un peintre qui a peint une forêt. Sept cochons sauvages abiment la forêt alors il peint une maison de garde pour les faire partir. Mais le garde tue les cochons et le peintre a des remords. Il jette son tableau fichu.* « Les enfants sont passés d'une régie de lecture à une autre (de la lecture d'identification aux cochons à la lecture distanciée du lectant) » - qu'appelle le procédé d'écriture de l'album.

Le retour sur les écrits de mémoire est l'occasion d'une prise de conscience pour la classe, « qui s'aperçoit qu'elle n'a cessé de commettre une erreur de lecture : l'histoire n'est pas une histoire de cochons mais une histoire de peintre (donc de création). Le héros n'est pas celui qu'on croyait voir. »

Ces écrits ont d'abord une fonction médiatrice, ils mettent en évidence pour les élèves une fonction de l'écrit peu prise en compte à l'école, qui privilégie plutôt l'aspect communicationnel : sa fonction heuristique. En outre, ils favorisent le retour métacognitif sur les lectures successives d'un même texte.

4.2.3. Des écrits d'intervention sur les textes

On propose aux élèves d'écrire le titre, le début ou la suite du texte, dans le cadre d'un dévoilement progressif (cf. 3.1.), ce qui amène en principe les élèves, au fur et à mesure qu'ils découvrent le jeu sur lequel repose le fonctionnement du texte ou les stéréotypes du genre, à faire des propositions de plus en plus convergentes avec celles de l'auteur et / ou à exprimer leur interprétation.

Le passage par la posture du scribe-auteur permet de **faire émerger les interprétations** puis de **les confronter**. Dans *Riftons et compagnie* (2.1.), le texte se termine sur le fait que le narrateur, à son tour, se met à collectionner, même des trous : « Ces trous qui pèsent de tout leur poids dans mon sac à dos. Comme cette petite voix qui me dit à l'oreille : ça peut toujours servir ! »

Afin d'éviter que quelques élèves seulement ne s'expriment ou que l'enseignant n'induisse sa propre interprétation, on propose aux élèves (CM1) (21) de prolonger le texte par écrit. Les textes sont ensuite lus et discutés. Diverses interprétations émergent, mettant en évidence la pluralité des lectures possibles... qui apparaissent fortement influencées par la personnalité ou le vécu de chaque élève. Dans l'expression des élèves la tension est permanente entre le

« je » du narrateur et leur propre personne, leur vécu, entre le désir de s'affirmer en rejetant l'envahisseur et celui de respecter une personne de la famille, que l'on doit aimer.

Lecture de son texte par Rémi : *Depuis que S. a pris cette manie de toujours tout garder, et depuis qu'elle s'est mariée, tous ceux qui suivent ont fait la même chose et bonjour les dégâts.*

E : *Ben quand il dit « bonjour les dégâts », enfin c'est vrai qu'y avait beaucoup de dégâts, alors...*

E : *ça suit bien le début !*

M : *Pourquoi ?*

E : *Ben, pasqu'au début y avait beaucoup de dégâts et pi à la fin aussi...*

M : *Et à la fin aussi. Rémi, tu peux peut-être expliquer pourquoi tu as écrit ça ? Que veut dire ton texte ?*

R : *Ben, parce que tous ceux qui sont les enfants de S. et pi les petits enfants ils ont fait la même chose... tout garder et pi, euh, je dis « bonjour les dégâts » parce que avec les dégâts qui va y avoir dans les maisons...*

M : *Et pourquoi est-ce qu'ils ont fait la même chose ?*

R : *Ben, parce qu'ils ont suivi la mère, leur mère.*

M : *Ils ont suivi leur mère. Et ça leur faisait plaisir ou pas ?*

E(s) + R : *Oui !*

E : *Et puis... chaque fois peut-être, à chaque fois qu'y avait... une grande personne qui était maman, et ben elle disait à ses fils « moi, avant je faisais ça » et pi après les fils et les filles si ils aiment bien y s'y mettent.*

M : *Et s'ils n'aiment pas ?*

E : *Ben... y...*

E : *S'ils n'aiment pas, y font pas.*

E : *Ben sa mère, elle leur explique encore et puis après ils disent « je vais essayer » et pi après quand ils essayent, et ben, ils disent, « c'est bien », alors...*

Des élèves insistent sur la transmission de *génération en génération*, et certains insistent sur le fait que, devenu grand-père, le narrateur porte les galets de ses petits enfants ; d'autres inversent l'histoire (S. ne veut plus ramasser mais son frère l'y oblige) ; un élève élimine S. (*Finally, je n'aime plus ça car un jour, quand S. a essayé de prendre un coquillage, un morceau de la falaise a cédé et ma sœur est morte !*) ; une autre raconte que la narrateur *jette tout*, ayant compris que cela ne servait à rien. L'enseignante, Marie-Dominique Cruyppenninck, intervient surtout pour faire reformuler ou expliciter, ramener au texte ou à d'autres avis exprimés. Elle ne reprend pas les interprétations pour les expliciter elle-même, ne demande pas aux élèves d'identifier ni d'énumérer les différentes interprétations évoquées. Elle sollicite les élèves quant à *ce qu'ils pensent* et souligne le fait que ce qu'ils pensent est *possible*.

Dans le cas du texte ouvert à une pluralité d'interprétations, la difficulté pour l'enseignant est d'éviter le consensus et, particulièrement, un consensus qui rejoindrait sa propre interprétation. Toute proposition qui n'est pas en contradiction avec le « pacte de lecture », avec les indices de compréhension textuels et culturels, doit donc être acceptée et identifiée comme recevable. Ainsi peut se construire, dans le partage des interprétations, la spécificité du texte littéraire.

Toujours dans le cadre du dévoilement progressif, on peut proposer à l'élève de se placer dans la posture de l'écrivain de façon plus systématique, à partir de tâches d'écriture partielles (début ou suite de texte, titrage) mettant en évidence des choix lors du retour au texte de l'auteur. L'interaction lecture-écriture est ici particulièrement intense : il faut saisir le pacte de lecture du point de vue du scripteur, identifier et mesurer ses choix.

Ce dispositif s'avère tout à fait pertinent lors d'un travail orienté sur l'identification d'un genre. En voici un petit exemple, extrait d'un travail mené en CM1 (22) avec Isabelle Gosselin, pour aborder le concept de genre à partir d'un ouvrage stéréotypé : *La malédiction de la momie*, de R.L. Stine, Bayard Poche, Chair de poule. En fonction d'un péritexte très explicite, les élèves ont identifié un genre « roman d'épouvante », caractéristique d'une thématique très exploitée actuellement. La programmation de la réception y est particulièrement évidente et met en exergue l'idée de codification culturelle des genres et en même temps celle de stéréotype - ce qui suppose que l'on élargisse à la suite le champ des lectures.

Dans un premier temps, il s'agit de faire découvrir aux élèves les normes qui codifient la réception : travail sur l'incipit, monde représenté (en particulier les descriptions énigmatiques), suspense (fins de chapitre),... Tout au long de la lecture, les élèves sont invités à prendre la place de l'auteur pour rédiger le début (après observation de la couverture - qui représente une momie sortant d'un sarcophage), une fin de chapitre, une description énigmatique... La confrontation des écrits entre eux puis au texte de l'auteur permettra d'éclaircir des procédés d'écriture, de mesurer le pacte de lecture.

Voici un exemple typique du début de roman écrit par un élève (l'évènement horrible est présenté d'entrée de jeu) : *Il était une fois, dans une grande salle, il y avait une momie qui sortait de sa tombe très bizarre. Elle était enroulée de grandes bandes un peu trop grandes. Elle faisait très peur. Puis, elle s'en alla.* Après lecture du premier chapitre (arrivée de la famille en Égypte) et référence au cinéma, les élèves reviennent sur leur représentation d'un début de roman d'épouvante : *il faut faire du suspense...*

Il s'agit d'une démarche qui peut compléter des activités plus classiques de compréhension / production d'écrits dans la mesure où elle permet de comprendre plus finement, en tous cas de façon plus « appropriative », le pacte de lecture. Se placer du point de vue du scripteur-auteur permet de mieux s'en jouer.

Ces écrits ont une fonction de médiation dans le cadre des interactions en classe comme au plan cognitif. Il ne s'agit donc pas de les retravailler - ni même d'en corriger l'orthographe - comme une production d'écrit à socialiser. Ils constituent d'abord un lieu d'élaboration de connaissances sur la lecture / écriture littéraires et servent de support à la confrontation (entre écrits d'élèves ; entre écrits d'auteur et d'élèves ; entre écrits d'auteurs). Cependant, on ne peut exclure que certains de ces écrits intermédiaires fassent l'objet de petits projets socialisables. Cela a été le cas avec la production de descriptions énigmatiques, dans le cadre d'un travail sur le roman d'épouvante. Elles ont été réunies en un recueil de devinettes.

Ces tâches d'écriture aident l'élève à entrer dans une posture réflexive quant à sa propre lecture. Il est plus facile d'écrire une suite puis d'expliquer son choix. Cette explication permet à l'enseignant de ramener les élèves aux indices du texte et de faire la part entre extrapolation et interprétation.

4.3. Les activités de transposition

La transposition dans un autre registre de représentation écrite (dessin, tableau, schéma,...) ou dans un autre médium (même de façon partielle comme dans le théâtre ou la bande dessinée), est une activité qui permet de faire avancer la compréhension d'un texte, selon un principe métaphorique qui peut d'ailleurs convenir davantage à certains élèves.

4.3.1. Les transpositions médiatiques : du texte à l'expression corporelle, le jeu dramatique, la bande dessinée

Pour l'album *Drôle de zoo*, de G. Mc Hargue et M. Foreman (23) après un travail d'anticipation à partir de l'illustration de la couverture, du titre, les élèves de Marcelle Dulin (CE1) découvrent le début du texte puis, sur une illustration, le principe de l'ombre déformée, qu'ils s'approprient par le jeu corporel. On revient aux hypothèses émises à partir du titre, avant de proposer aux élèves une lecture puzzle de l'ensemble du texte, en prenant appui sur un plan de quartier de ville, proposé par l'enseignant. L'expression corporelle permet ici d'ancrer une nouvelle connaissance du monde, ce qui favorise la compréhension du procédé humoristique (l'ombre de personnes et objets reproduit un animal de zoo) et du jeu auteur - illustrateur.

La transcription en jeu théâtral (qui doit parler ?) ou en BD (d'où partent les bulles ?) d'un récit qui repose sur le procédé de brouillage du système énonciatif (on pense qu'il s'agit du propos - par définition digne de confiance - de l'auteur, quand il s'agit en fait de l'interprétation biaisée des faits énoncée par un personnage) contraint à résoudre matériellement le problème de l'attribution pertinente de la parole.

Ainsi, le travail de lecture du récit *Un voleur dans la nuit* (cf. 3.2.) a donné lieu à un exercice centré sur les marqueurs de personne à partir d'une réécriture sous forme de bande dessinée contraignant à prendre en compte le double point de vue, celui des deux personnages : *voici une série de quatre images représentant la situation respective de chacun des personnages correspondant à chacun des quatre paragraphes du texte. Remplis les bulles de cette B.D. en exprimant selon les cas ce que 1 dit à 2 (paragraphe 3) ou ce que 1 et 2 pensent de la situation dans les autres paragraphes* (cf. Annexe I). La difficulté réside bien entendu à passer des marques (parfois ambiguës) d'une troisième personne du récit d'origine à celles de la première et deuxième dans le cadre de cette mise en dialogue : *donne - moi le, mon, ou ton portefeuille ?* En fait, - et c'est retors - seul **le** demeure possible dans l'économie générale de cette B.D. Cette réécriture sous forme de B.D. a été étayée par un travail de mise en espace théâtral et elle a permis, en « vivant » le texte, de mieux comprendre l'origine et la nature du biaisage du texte.

La théâtralisation du texte narratif amène à poser clairement la question des relations spatio-temporelles entre les éléments constitutifs du récit, de l'organisation du monde mis en place par la fiction (ou des mondes, quand il y a emboîtement de mondes), et surtout celle des intentions, dispositions psychologiques des personnages quand il va falloir les « construire » théâtralement, leur attribuer par exemple un ton (comment montrer, à travers le ton, qu'untel ment, rêve, etc....?)

Un travail a été mené en CM2, dans la classe de Thérèse Kaïm, avec la participation de comédiens, autour de scènes secondaires du théâtre de Shakespeare. (24) Contrairement à l'année précédente, où les élèves jouaient les scènes après lecture, l'ordre est inversé « pour que le jeu théâtral participe à la construction de la compréhension du texte, et n'en soit pas qu'une illustration. Le dispositif adopté est alors le suivant : mardi, deux comédiens prennent en charge chacun la moitié de la classe : ils jouent (improvisation, exercices divers) une situation semblable à celle du texte à lire cette semaine (appelé A) (mais à notre époque, ou avec d'autres personnages, ou ayant subi une transformation quelconque (B) ; ça peut être aussi un travail sur la scène elle-même, mais la présentation qui en est faite est minimum) ; jeudi (même semaine) on lit le texte A en classe ; le mardi de la semaine suivante : les enfants joueront le texte A, et une improvisation B. » Les textes récapitulatifs produits en fin de séance montrent une compréhension fine de cette scène complexe de Jules César (III, 3) : *C'est l'histoire de quatre citoyens qui veulent venger la mort de César. Dans la rue, ils rencontrent quelqu'un. Ils lui posent plein de questions. Quand il dit son nom, les citoyens veulent le tuer parce que son nom est le même que celui du tueur de César.*

4.3.2. Conversion des représentations : du texte au dessin, au tableau, au schéma

Les élèves sont confrontés au texte, ils doivent produire un **dessin** qui puisse être une illustration possible du texte et qui, de façon indirecte, puisse dire leur interprétation. Ce dispositif nécessite confrontation, voire classement, puis mise au clair des lectures qu'ils supposent. Dans la lecture de *Rifflons et compagnie* (3.1. et 4.2.3.), le fait d'avoir à dessiner la chambre que partagent S. et le narrateur (décrite du point de vue du narrateur dans le texte) et à discuter autour des dessins produits, amène les élèves à entrer dans un processus interprétatif. Discussion autour du dessin d'Anaïs, puis de Benoît (cf. Annexe II) :

Kevin : ça se voit que l'armoire elle est remplie, pasque ça va tomber... / M : Oui, ça tombe.

E : ça déborde de l'armoire / M : ça déborde, exact !

Jennifer : même en dessous du lit, y a... quelque chose / E : sur ! / E : sur le lit !

M : ...sur le lit, sous le lit... / E : dans l'armoire ! / M : ...dans l'armoire.

Anaïs : Y a même un pantalon qui tient à la clichette de l'armoire ! / M : C'est vrai...

E : Y a aussi son frère qui porte le sac et puis qui s'appuie sur une table pasque c'est lourd...

M : Oui... oui ! Exact. Qui a fait ce dessin ? / Anaïs : Moi !

M : Ah oui, ah oui ! C'est pour ça que tu l'as fait s'appuyer sur une table, alors ? Parce que c'est lourd...

E : Et puis y a un caillou avec des trous.

M : Et il y a des cailloux avec des trous dans le sac à dos, c'est vrai.

Kevin : On dirait qu'y en a même au-dessus des coquillages... au-dessus de l'armoire.

M : Il y en a aussi, il y en a partout. Autre... ?

Louise : Je comprends pas sur celui de Benoît pourquoi elle a une tête de mort sur elle, alors que on dirait qu'elle est un petit peu faite de la nature, comme elle ramasse beaucoup de choses...

(Benoît n'a pas de raison particulière, Anaïs reprend) On pourrait dire que c'est lui qui l'a dessinée sur son maillot puis qu'elle s'en est pas rendu compte, pasqu'il l'aime pas, alors... euh... son frère, il l'a dessinée et puis elle, elle s'en rend pas compte.

M : Peut-être, on pourrait interpréter comme ça. Pourquoi dis-tu qu'il n'aime pas sa sœur ?

A : Ben, pasqu'elle met plein de désordre, il peut plus ranger ses affaires, il peut plus ranger ses habits non plus. Et pi, y a des scies, on peut se couper, euh...

M : Oui, est-ce que vous êtes d'accord ou est-ce que vous n'êtes pas d'accord ? Alors, elle dit qu'il n'aime pas sa sœur. Qui veut s'exprimer là-dessus ?

E : Certainement qu'il l'aime bien parce que c'est sa sœur, mais il l'aime pas pour sa manière de vivre, sa manière de ranger, pasque lui il a plus rien. (...)

Cette première activité, qui se situe après lecture du début du texte, sert de support à l'explicitation de la compréhension et laisse s'exprimer des interprétations personnelles, que confirmera ou non la poursuite de la lecture (cf. 4.2.3.). L'étayage de l'enseignante se limite à la sollicitation, voire à la reprise de réponses, pour relancer l'échange - à l'appui du texte.

Le **tableau**, inopérant dans le cas où l'on se contente de relever « ce que l'on aime ou pas », peut être un outil d'organisation de la lecture particulièrement efficace. À un moment donné de la lecture, la mise en tableau d'éléments du texte permet de disposer d'une grille de lecture, d'éléments de repérage plus concis pour construire une piste interprétative. La mise en tableau permet d'éliminer tout ce qui est hors de propos, de recentrer les remarques des uns et des autres. Le tableau est considéré ici comme un outil dynamique, dans la mesure où il est évolutif, et un outil provisoire d'organisation de la pensée. La nécessité de comparer des éléments du texte peut amener les élèves à recourir spontanément au tableau (voir P. Sève, ici même : le tableau, qui permet de synthétiser les relations entre les différentes histoires, reflète une certaine configuration après un travail en étapes, qui permet aux élèves de constater qu'ils ont « appris à lire ».)

Dans la mesure où elles permettent de clarifier une problématique textuelle, les activités de relevé d'éléments du texte (cf. 3.2.) se prêtent tout particulièrement à l'utilisation du tableau ou du schéma.

Dans le cadre d'un travail autour de la littérature du rêve, du « voyage immobile », la classe de cycle 3 de Thierry Potereau a découvert une nouvelle de Ian Mac Ewan : *Le chat* (in *Le rêveur*, Gallimard) (25). Peter, le héros du recueil de nouvelles, échange son corps avec Guillaume, son vieux chat, le temps d'une nuit et d'une journée, puis chacun retrouve son identité - le chat meurt peu après. Le travail a été mené autour des problématiques de l'identité (relevé des désignations des personnages dans la comparaison des deux scènes de transfert symétriques) et du temps (découpage du texte par les élèves avec établissement d'une chronologie, puis inventaire et confrontation de la façon dont chacun vit le temps : linéaire pour les humains / circulaire pour le chat).

Le premier transfert	Peter		Guillaume	
	garçon	chat	chat	garçon
corps	doigts main pouce index dos joue tête cou colonne vertébrale épaule la chaleur de ses entrailles bras jambe comme une chemise	pattes de velours blanc moustaches visage queue bouclée fourrure gorge	poitrine fourrure pattes menton gorge os peau cœur queue une porte les pattes de derrière	pieds
esprit	lueur violette et du blanc le plus pur cœur ronronner		Ronronnement esprit chat Profondeur lueur rosée chose créature lumière essence volute l'apparition lumineuse	

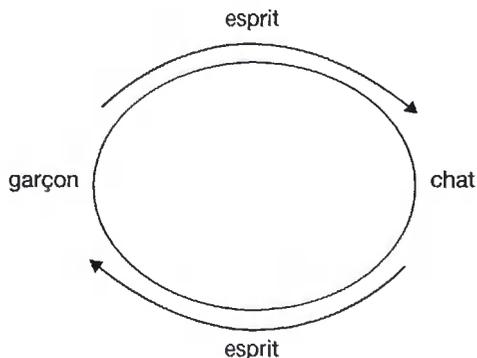
Constatant que pour la rubrique « esprit », il était impossible de conserver les oppositions garçon / chat et chat / garçon, les élèves suppriment la colonne. Ils en déduisent que les particularités physiques sont donc des *apparences* d'un esprit qui est *continu* et rappellent la question initiale *Qui suis-je ?*.

Lors d'une troisième séance, on propose aux élèves de relever les termes qui désignent Guillaume le garçon et Peter le chat (second transfert), avec la consigne suivante : *Organisez comme vous le voudrez votre classement pour pouvoir comparer les deux transferts* (travail en quatre groupes).

Entre autres débats (passionnés), les élèves se demandent comment classer. La phrase « Le garçon - chat et le chat - garçon étaient allongés côte à côte devant la cheminée du salon » les amène à s'interroger sur la symétrie des désignations et sur le thème-titre des colonnes - ce qui leur fait remarquer le « travail d'écriture », qui génère l'ambiguïté. Quelques pages plus loin, tous les groupes discutent autour de la question de l'attribution du corps et de l'esprit à Guillaume le chat ou Peter le garçon - puisqu'ils sont encore à ce moment-là Guillaume le garçon et Peter le chat (« Le garçon était en train d'étendre le bras derrière sa nuque pour défaire la fermeture éclair. Et voilà que l'opalescence rose et violette d'un vrai chat s'échappa du corps du garçon » (p. 48)).

	Guillaume le garçon	Peter le chat
corps	<p>pied <i>esprit</i></p> <p>ancien corps</p> <p>chat-garçon (?)</p> <p>main</p> <p>visage</p> <p>dépourvu de poils et de moustache avec des yeux ronds</p> <p>frère-chat</p> <p>resserra son étreinte sur la nuque</p> <p><i>leurs corps attendaient immobiles comme des taxis</i></p>	<p>esprit</p> <p>affalé sur l'étagère</p> <p>une patte en guise d'oreiller</p> <p>garçon-chat</p> <p>ronronner</p> <p>yeux nonchalamment</p> <p>chat-frère</p> <p>morceau d'os poli intérieur de son corps</p> <p><i>leurs corps attendaient immobiles comme des taxis</i></p>
esprit	<p>Opalescence rose et violette réintégrant son corps</p> <p><i>les deux esprits</i></p>	<p>Opalescence rose et violette...</p> <p><i>les deux esprits</i></p>

Devant le problème posé par *les deux esprits*, les élèves critiquent la représentation statique du tableau. L'un d'entre eux a l'idée d'une représentation circulaire qui rend compte « de la dynamique du texte et des choix « ambigus » proposés par l'auteur » :



Les activités de transposition sémiotique permettent aux élèves, quel que soit leur âge, de prendre conscience de différents modes de représentation, mais aussi de disposer de supports adaptés pour construire éventuellement la réflexion et / ou étayer l'explicitation verbale. Le choix du registre de représentation dépend de l'objectif didactique : dans les exemples présentés, la bande dessinée permet de visualiser pour trouver la « clé » de compréhension du texte, alors que le fait de dessiner une scène en se fondant sur des indices précis donnés par le texte permet de confronter les interprétations. Le tableau et le

schéma sont des représentations mixtes qui ont ici pour fonction de permettre aux élèves de mettre en rapport des informations prélevées au fil du texte et de les organiser de manière à fonder la compréhension et à autoriser l'interprétation.

Encore faut-il réserver ce genre d'activités aux textes qui les appellent et éviter de les proposer de façon systématique. Ainsi, dans la perspective d'une créativité didactique bien comprise, aucun outil conceptuel ne saurait dispenser d'une véritable réflexion personnelle. Le problème de la conversion des représentations est sous-estimé, aussi bien dans les modèles théoriques, qui considèrent l'intérêt du changement de registre seulement du point de vue du traitement (plus économique ou plus fécond) et non du point de vue d'une activité conceptuelle intrinsèque, que dans les problématiques didactiques : en quoi la coordination des registres de représentation est-elle constitutive de l'activité conceptuelle ? (Duval, 1995).

CONCLUSION

L'analyse des travaux de l'équipe a pu mettre en évidence un certain nombre de catégories concernant aussi bien le mode de présentation des textes que les activités proposées aux élèves à l'oral et à l'écrit. Il ne s'agit pas pour autant d'en systématiser l'articulation aux catégories de textes identifiées, même si des tendances se manifestent, comme, par exemple, l'articulation suivante : texte appelant l'interprétation - mise en résonance de fragments, avec un questionnement « soft » - réaction « à chaud » ou échange à partir de notes personnelles, pour un dispositif peu contraignant, en rapport avec l'objectif didactique (faire émerger l'enseignement, la portée symbolique du texte). Enfermer des catégories de textes dans des catégories de dispositifs serait particulièrement réducteur et peu stimulant pour la créativité didactique et pédagogique. Maître de l'élaboration didactique, l'enseignant sélectionne les pièces d'un dispositif cohérent.

Confronter les élèves aux récits littéraires, c'est, pour l'enseignant, accepter de prendre quelques risques pédagogiques, ceux que l'on prend dans toute démarche active qui repose avant tout sur la mise en problème : après avoir clairement cerné, dans le cadre de la préparation, ce qui fait l'intérêt spécifique de tel texte, les éléments et les lieux stratégiques à partir desquels on pourra construire un dispositif d'aventure lexicale au sein de la classe, il s'agit de trouver les modes de présentation et d'appropriation (quels découpages, quelles manipulations) pour lancer un dialogue efficace autour du récit, provoquer et réguler une dynamique interprétative qui amène à une compréhension satisfaisante.

Les phases de travail réflexif doivent permettre de repérer amalgames, erreurs de décodage ou de compréhension, méconnaissances, lacunes culturelles, savoirs déjà construits, débuts de conceptualisation : tout dispositif peut toujours se trouver modifié par ces constats (par exemple, cas où les choses vont plus vite que prévu, donc découpage autre que prévu). Les références de toute nature (lexicales, existentielles) convoquées par chacun des élèves, leurs stratégies d'élucidation sont alors loin d'être entièrement prévisibles - et heureusement ! - À l'enseignant d'opérer les ajustements nécessaires en cours de

route, de favoriser et d'accueillir ces échanges constructifs à partir desquels chacun pourra se bâtir un « art de lire », et au-delà un « art de vivre » avec soi, les autres, le monde car c'est bien le moins qu'on puisse attendre de la littérature.

NOTES

- (1) Cf. Analyse de C. Tauveron, dans « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens », *Enjeux*, à paraître.
- (2) Équipe de Clermont-Ferrand (C. Tauveron).
- (3) Extraits de l'analyse de C. Tauveron (« ... »).
- (4) Équipe de Gravelines (F. Gippet).
- (5) Équipe de Clermont-Ferrand (J.P. Guichard). D'après l'analyse de J.P. Guichard (« ... »).
- (6) Équipe d'Amiens. Extraits de l'analyse de C. Campoli (avec Nathalie Bezard).
- (7) Équipe d'Arras (D. Marcoin, avec Florence Hubin).
- (8) Équipe de Mâcon (D. Claustre, avec Pascale Vachet).
- (9) Équipe de Mâcon.
- (10) Équipe d'Arras.
- (11) Équipe de Mâcon.
- (12) Équipe d'Arras.
- (13) Équipe de Beauvais (D. Dormoy).
- (14) Équipe d'Amiens (C. Campoli).
- (15) Équipe de Chartres (A. Karnauch). D'après l'analyse d'Aline Karnauch.
- (16) Équipe de Mâcon. Analyse de D. Claustre.
- (17) Équipe de Mâcon. Présentation de l'ouvrage, D. Claustre.
- (18) Équipe de Clermont-Ferrand. D'après l'analyse de J.P. Guichard.
- (19) Équipe d'Arras.
- (20) Équipe de Clermont-Ferrand (C. Tauveron).
- (21) Équipe de Gravelines.
- (22) Équipe de Gravelines.
- (23) Équipe de Clermont-Ferrand (P. Sève).
- (24) Équipe de Mâcon. Présentation de l'ouvrage, D. Claustre.
- (25) Équipe de Beauvais. D'après l'analyse de D. Dormoy.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DAUNAY B. (1999) : La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification, Lille, *Recherches*, 30.
- DUVAL R. (1995) : *Sémiosis et pensée humaine ; Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Peter Lang.

GIORDAN A., GIRAULT Y., CLÉMENT P. : (1994) : *Conceptions et Connaissances*, Peter Lang.

JOUVE V. (1993) : *La Lecture*, Paris, Hachette.

MAINGUENEAU D. (1990) : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Dunod, Bordas.

PICARD M. (1986) : *La Lecture comme jeu ; Essai sur la littérature*, Paris, Minuit.

Albums et romans cités

ARGILLI M. (1998) : *Panique à la télé*, in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Flammarion.

BASHEVIS SINGER I. (1990) : *Zlateh la chèvre*, Hachette.

BEGAG A. (1993) : *Le Temps des villages*, La Joie de lire.

BEGAG A. (1995) : *La Force du berger*, La Joie de lire.

BOSCO H. (1997) : *L'Enfant et la rivière*, Gallimard.

BROUILLARD A. (1994) : *Il va neiger*, Syros.

CHALAND Y. et FROMENTAL J.-L. (1990) : *La Main coupée*, Nathan.

CORENTIN P. (1992) : *Plouf*, L'École des loisirs.

CORNIÈRE (de) F. (1996) : *Riflons et compagnie*, in *Idées fixes*, Hachette Jeunesse.

COX P. (1991) : *L'affaire du livre à taches*, Albin Michel.

DESAILLY T. (1997) : *Ohé, Capitaine*, Milan.

DONNER C. (1994) : *Émilio ou la petite leçon de littérature*, L'École des loisirs.

DORIN P. (1991) : *Cœur de pierre*, Syros.

ÉSOPE et MITSUMASA ANNO (1990) : *Les Fables d'Ésope lues par maître Renard*, Circonflexe.

ESPINASSOUS L. (1991) : *Petit Renard perdu*, Milan.

HEINE H. (1986) : *Sept cochons sauvages*, Gallimard.

KLOTZ C. (1985) : *Rue de la chance*, in *Drôle de samedi soir*, Hachette.

Mc HARGUE G. et FOREMAN M. (1997) : *Drôle de zoo*, Gallimard.

PENNAC D. (1984) : *L'œil du loup*, Nathan.

PENNART (de) G. (1996) : *Le Loup est revenu !*, L'École des loisirs.

POMMEAUX Y. (1995) : *Lilas*, L'École des loisirs.

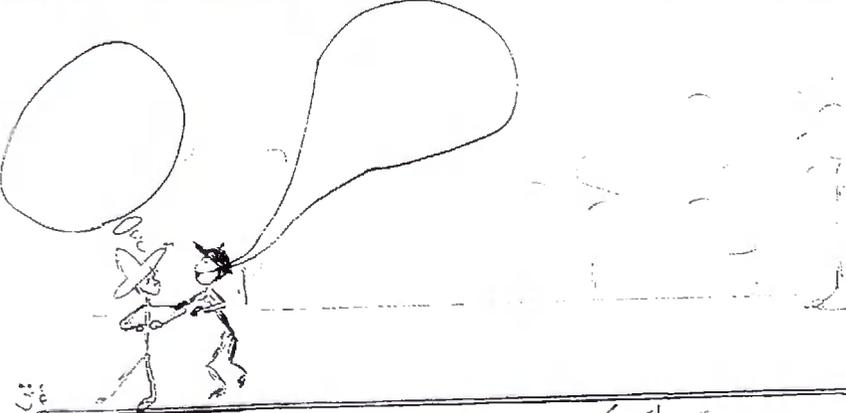
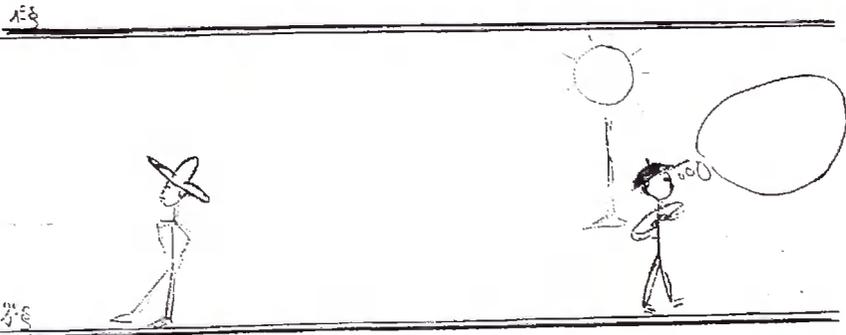
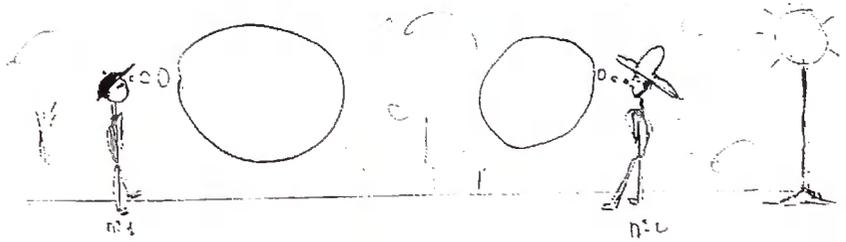
RASCAL (1997) : *Petit Lapin Rouge*, L'École des loisirs.

SOLOTAREFF G. (1994) : *Un jour, un loup*, L'École des loisirs.

SOLOTAREFF G. (1992) : *Moi, Fifi*, L'École des loisirs.

THOMSON C. (1996) : *Le Livre disparu*, Circonflexe.

ANNEXE 1



ANNEXE 2

