



HAL
open science

Faire lire des textes difficiles au cycle 4

Marylou Voisin

► **To cite this version:**

| Marylou Voisin. Faire lire des textes difficiles au cycle 4. Education. 2019. dumas-02572153

HAL Id: dumas-02572153

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02572153>

Submitted on 13 May 2020

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

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



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

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
Second degré	Lettres modernes

MEMOIRE

Faire lire des textes difficiles au cycle 4

Marylou VOISIN

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Véronique LARRIVE (PRAG)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
-	
-	
-	
-	
Soutenu le 24/06/2019	

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation,

Toulouse Midi-Pyrénées

Mémoire MEEF Lettres modernes

Présenté et soutenu par

Marylou VOISIN

LIRE DES TEXTES « DIFFICILES » AU CYCLE 4

ENCADREMENT :

Madame LARRIVÉ Véronique,

Responsable pédagogique mention 1^{er} degré, ESPE Toulouse, Docteure es Lettres.

MASTER MEEF LETTRES MODERNES

Année 2018/2019

Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence. C'est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux qui s'épuise dans un appel à l'aide pour exister. L'écrivain le sait, et lorsqu'il publie un livre, il lâche dans la foule anonyme des hommes et des femmes une nuée d'oiseaux de papier, des vampires secs, assoiffés de sang, qui se répandent au hasard en quête de lecteurs. A peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement - comme sur le visage d'un enfant, les traits de son père et de sa mère - les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur.

Michel TOURNIER (1981), *Le Vol du Vampire*. Notes de lecture, 10-11.

Sommaire

Sommaire	3
I. Introduction.	4
II. Du côté de la théorie.....	5
II.1 Qu'engage l'acte de lecture ?	5
II.1.1 Processus de lecture.....	5
II.1.2 Modèles de lecture.	8
II.1.3 Compétences de lecture.	11
II.1.4 L'objet textuel en question.	16
II.2 Lecture littéraire : quels enjeux ?	18
II.2.1 Comprendre ou interpréter un texte ?	18
II.2.2 Participer à la construction du sens.	20
II.2.3 Vers une « théorie de l'implication »	22
II.2.4 L'immersion fictionnelle.....	27
II.2.5 La notion « d'empathie fictionnelle »	29
II.3 Les écrits de travail : choix d'un outil au service de la lecture.	31
III. Du côté des programmes.....	33
III.1 Le texte difficile et la prise en compte du sujet lecteur.....	33
III.2 Les écrits de travail.	34
IV. Propositions de mise en œuvre dans des classes de cycle 4.....	36
IV.1 Lecture de la nouvelle « Cycle de survie » de Matheson, dans une classe de quatrième.	36
IV.1.1 Choix de la nouvelle et du dispositif de lecture.	37
IV.1.2 Obstacles de lecture et leviers envisagés.....	38
IV.1.3 Analyse des « écrits de travail »	40
IV.1.4 Conclusion	49
IV.2 Lecture de <i>Demain les fleurs</i> de Lenain, dans une classe de cinquième.	52
IV.2.1 Choix du texte et du dispositif de lecture.	52
IV.2.2 Obstacles de lecture et leviers envisagés.....	54
IV.2.3 Analyse des « écrits de travail »	55
IV.2.4 Conclusion.	69
V. Conclusion / discussion.....	71
VI. Sommaire des annexes.	74

I. Introduction.

Depuis leur scolarisation en cycle 1, les élèves sont amenés à fréquenter des textes littéraires, à les lire, à les commenter, notamment pour développer leurs compétences de lecture. Aussi pensons-nous parfois la lecture comme une activité naturelle pour les élèves des classes d'enseignement de la littérature au collège et au lycée.

Cependant, face à la diversité des textes, force est de reconnaître qu'ils ne sont pas tous égaux en termes d'accès à la lecture. De façon intuitive, on peut entendre que tel texte est plus ou moins « facile » et tel autre « difficile ». Pour autant, rester sur une telle intuition n'est pas envisageable dans le domaine de l'enseignement parce que c'est peut être justement là où les textes font obstacle à la compréhension qu'il est intéressant, au moment opportun de leur parcours, de pouvoir amener les élèves.

En ce sens, nous souhaitons interroger les textes eux-mêmes, voir ce qu'ils portent en eux de « difficile », de « résistant », pour employer le terme de Catherine Tauveron sur lequel nous reviendrons. Nous souhaitons également mieux saisir le rapport des élèves à leur propre activité de lecture et interroger chez eux cette notion de « difficulté ».

Pour comprendre ce qu'est un texte « difficile », il nous paraît pertinent de nous pencher d'abord sur les finalités de la lecture : que vise-t-on lors d'une lecture de texte littéraire ? Dans le même sens, nous tenterons ensuite de montrer ce que l'acte de lecture nécessite en termes de compétences chez le lecteur. De là surgiront les possibles « obstacles » à la lecture des textes. Ce cheminement devrait nous permettre de dresser une typologie des textes « difficiles » et nous amener à observer quelques propositions didactiques permettant de lever les difficultés de lecture de ces textes littéraires dits « difficiles ». Enfin nous proposerons une mise en œuvre dans des classes de cycle 4.

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous limiterons notre propos aux récits littéraires et n'explorerons pas les textes difficiles dans d'autres genres.

II. Du côté de la théorie.

Nous allons nous intéresser aux conceptions de la lecture telles qu'elles sont développées depuis la publication de *La lecture comme jeu* de Michel Picard en 1986, lui-même inscrit dans la lignée des théories de la réception développées, notamment, par Umberto Eco avec *L'œuvre ouverte* publiée en 1965. Vincent Jouve reprendra son « modèle de l'activité du lecteur » dans son ouvrage *La lecture*, publié en 1993. Ses travaux permettront d'inscrire durablement la question du lecteur dans le champ de la didactique de la littérature. Si nous nous posons la question de définir et d'aborder des textes « difficiles » au cycle 4, c'est dans une perspective de prise en compte de l'élève / lecteur / acteur de la construction du sens.

II.1 Qu'engage l'acte de lecture ?

Si l'acte de lecture suppose bien, dans un premier temps, une compétence de déchiffrement, c'est-à-dire une compétence linguistique, nous postulons à la suite de Vincent Jouve (1993), que la lecture s'envisage comme une « activité complexe » qui implique plusieurs processus cognitifs. En effet, le lecteur doit notamment identifier des mots, comprendre le lexique utilisé, comprendre la syntaxe employée et le style discursif, mais aussi être capable de faire des inférences et pour cela mobiliser sa mémoire et son attention. Tous ces processus, *in fine*, permettent au lecteur de produire une « représentation mentale » cohérente par rapport au texte.

II.1.1 Processus de lecture.

Les chercheurs en didactique de la lecture que sont Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont, dans *Lector & Lectrix* publié en 2009, défini comme suit la « compréhension » : la compréhension est la « représentation mentale d'une histoire racontée ». Cette compréhension repose sur l'intégration « d'informations nouvelles aux informations anciennes », ce qui montre bien l'importance de la mémoire et le rôle du stéréotype sur lequel nous reviendrons. L'apprentissage de la construction de cette « représentation mentale » est progressif et accompagné, de la maternelle au collège.

Pour parvenir à une « représentation mentale » cohérente du texte lu, plusieurs processus sont mis en jeu. Dans *La Lecture*, Vincent Jouve, pour faire la synthèse de ces processus, reprend la proposition de Gilles Thérien¹ qui décompose l'acte de lecture en cinq processus (1993) : un « processus neurophysiologique », un « processus cognitif », un « processus affectif », un « processus argumentatif » et un « processus symbolique ».

Le « processus neuropsychologique ».

Ce processus concerne le niveau physique de la lecture : l'œil perçoit les signes graphiques, les identifie et les mémorise pour parvenir à une appréhension globale du texte lu.

Le « processus cognitif ».

Ce processus se caractérise par un « effort d'abstraction » et requiert un « savoir minimal » que le lecteur doit avoir pour continuer la lecture. En effet, le lecteur transforme ses perceptions visuelles en contenu sémantique. Cette activité participe de la progression dans le texte, favorise l'avancée dans celui-ci grâce à une « compréhension [qui] peut être minimale ». On remarque qu'ici Vincent Jouve et Gilles Thérien opposent une lecture qui serait rapide avec une « compréhension minimale » mais qui permettrait au lecteur d'avancer dans l'intrigue narrative, et une lecture plus lente qui serait une posture de lecteur choisie par ce dernier pour explorer le sens « en profondeur », c'est-à-dire s'attacher au « feuilleté de la signifiante » qu'évoque Roland Barthes dans *Le plaisir du texte*, publié en 1973. Toutefois, Vincent Jouve note qu'un large éventail de possibilités s'offre entre ces deux extrêmes que sont la « lecture en progression » et la « lecture en compréhension ».

Le « processus affectif ».

Ce processus permet à Vincent Jouve de poser l'affectivité du lecteur au cœur de sa lecture. En effet, la première des raisons qui justifient de lire une œuvre, selon lui, ce sont les émotions qu'elle provoque en nous. L'auteur indique que les réactions affectives sont « à la base du principe d'identification ». C'est parce que le lecteur peut ressentir des émotions pour ou d'un personnage qu'il peut fictivement prendre sa place et s'interroger sur ses motivations. Ce processus devient un « mode de lecture » dans la définition de la lecture par Vincent Jouve, c'est le « mode de lecture identifico-émotionnelle ». Cette

¹ Thérien Gilles, « Pour une sémiotique de la lecture », *Protée*, 2-3, 1990, pp. 1-4.

formulation souligne le rapport essentiel entre émotions et identification du lecteur. L'auteur précise que ce « mode de lecture » quel que soit le genre du texte lu et ne se limite donc pas au texte narratif.

Le « processus argumentatif ».

C'est au sein de ce processus que le texte est envisagé comme un « discours », c'est-à-dire comme la concrétisation d'une façon d'habiter le monde proposée par un auteur. Dans un texte, à travers la « prise de position sur le monde et les êtres » que fait l'auteur, il y a l'invitation faite au lecteur d'adhérer à son « discours ». En effet, tout texte narratif possède une visée « illocutoire » qui consiste en la volonté d'agir sur son lecteur, d'en modifier le comportement ou tout au moins de le faire réfléchir, de le faire s'interroger. Ainsi dans tout texte de fiction réside une intention inscrite dans le récit même.

Le « processus symbolique ».

Ce processus paraît extrêmement lié à la « culture et [aux] schémas dominants d'un milieu et d'une époque ». En effet, Vincent Jouve cite Gilles Thérien, qui, dans son article « Pour une sémiotique de la lecture », publié en 1990 dans la revue *Protée*, exprime le lien entre la production de sens par le lecteur face à un texte et le rôle de l'imaginaire collectif :

Le sens en contexte de chaque lecture est valorisé en regard des autres objets du monde avec lesquels le lecteur a une relation. Le sens se fixe dans l'imaginaire de chacun mais il rejoint, étant donné le caractère forcément collectif de sa formation, d'autres imaginaires existant, celui qu'il partage avec d'autres membres de son groupe ou de sa société.

On voit que la lecture implique à ce niveau, un double dialogue, avec l'imaginaire individuel mais aussi collectif, par la confrontation avec d'autres objets qui les composent. La production de sens lors d'une lecture de texte ne peut donc s'affranchir de l'époque et de la culture dont elle est issue.

Ainsi nous pouvons dire que la lecture se révèle être une véritable tâche complexe qui engage tout l'être, tant dans sa dimension physique, cognitive, affective que dans ses conditions d'existence. Cette définition de Vincent Jouve nous a permis de mettre au jour les processus mis en jeu lors de la lecture d'un texte, processus qui concourent chacun à la

formation du sens et, *in fine*, à la création d'images mentales cohérentes par rapport à celui-ci.

II.1.2 Modèles de lecture.

Dans son article « Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques », publié en 2012, l'Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Anne Vibert revient sur l'apparition de la notion de « lecture littéraire ». En effet, elle rappelle que cette notion est apparue officiellement en 1984, à l'occasion du colloque consacré à ce sujet et organisé à Reims par Michel Picard. Elle remarque que cette notion commence à prendre une réelle importance en didactique à partir des années 1990 car elle permet d'interroger l'acte même de lecture, particulièrement scolaire, et permet d'envisager un enseignement qui ne soit pas texto-centré, mais privilégiant la « relation texte-lecteur ». Anne Vibert note bien la concomitance de cette évolution de l'approche du texte avec l'apparition des théories de la réception développées par Jauss, Iser, Eco et celle de Picard qui se démarque des auteurs cités, dans la mesure où il envisage un « lecteur réel » et non un « lecteur abstrait » ou « modèle ».

II.1.2.1 *Le modèle de lecture de Picard.*

Dans son ouvrage *La lecture comme jeu*, publié en 1986, Michel Picard envisage effectivement le lecteur comme un sujet empirique, réel, dont il met en lumière les « réactions sensibles » face aux sollicitations du texte. Dans une perspective psychanalytique de réception du texte, il envisage la lecture par comparaison au « modèle du jeu », dont, à la suite de Winnicott, il distingue deux types de formes : le « playing » qui correspond au niveau de l'imagination, de l'immersion dans la fiction et de l'identification, et le « game » qui correspond au niveau intellectuel, distancié, dans lequel le lecteur considère les règles du jeu et la stratégie de l'écriture. Cependant, Michel Picard souligne l'implication conjointe des deux formes de jeu dans l'acte de lecture.

Dans le même sens, il distingue « trois instances lectrices » jouant conjointement dans le lecteur : le « liseur » qui relève du plan corporel et perceptif, le « lu » qui relève du

plan émotionnel, imaginaire et inconscient (c'est le niveau où le lecteur s'abandonne à « l'illusion référentielle » et qui correspond au « playing »), et le « lectant » qui relève du plan intellectuel (c'est le niveau de la « distance critique » qui correspond au « game »). Michel Picard entend montrer que tout lecteur est formé de ces trois instances « qui interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation » (Vibert, 2012). Le lecteur fait alors un constant va-et-vient entre ces différentes instances qu'il habite conjointement et/ou successivement. Le « plaisir » de lire viendrait de cette oscillation entre participation et distanciation, et donc d'une posture de lecture engagée, impliquée, avec un recul intellectuel, qui, consciemment, jouerait avec le texte.

II.1.2.2 Conséquences théoriques du modèle de Picard.

Après Michel Picard, Vincent Jouve reprendra ce modèle en le modifiant. En effet, de son côté, il renoncera au « liseur », reprendra la notion de « lu » comme niveau où se joue les « pulsions inconscientes » (niveau du lecteur passif pris par les « effets de la lecture ») et affinera la notion de « lectant » en distinguant deux sous types : le « lectant jouant » qui tente d'anticiper la « stratégie narrative de l'auteur et le « lectant interprétant » qui cherche la signification globale du texte (1993). Dans son modèle, Jouve ajoute une nouvelle instance, le « lisant » qui représente le niveau où le lecteur est pris par l'illusion référentielle. Le « lisant » correspond donc à la « suspension volontaire d'incrédulité », concept développé par Coleridge pour parler du lecteur qui accepte de croire que ce qu'il lit est vrai, mais rendu désuet par les avancées de la psychologie cognitive.

Ainsi Michel Picard aura permis de définir la « lecture littéraire » comme lecture basée sur la tension entre une « lecture investie », lecture où le lecteur s'identifie, se projette, s'émeut et une « lecture distanciée », qui tend vers l'objectivité et s'appuie sur des outils d'analyse. Cette conception de la « lecture littéraire » prend en compte les théories de « l'œuvre ouverte » au sens d'Eco qui font de l'activité de lecture l'étape ultime qui actualise le texte et le complète. Le lecteur est donc, dans cette perspective, par son implication, celui qui achève le texte.

Dans le même sens, Gérard Langlade a montré la « nécessité fonctionnelle » de l'implication du lecteur dans le texte. En effet, dans son article « Activité fictionnalisante

du lecteur et dispositif de l'imaginaire », publié en 2008, il introduit son propos en insistant sur l'importance de l'implication subjective du lecteur :

[...] on ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice — imageante et imaginante — du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci.

Ainsi le lecteur s'implique entièrement dans la lecture littéraire du texte conçu comme un espace ouvert et qui possède son propre imaginaire. Gérard Langlade conçoit la lecture littéraire comme la rencontre de deux imaginaires, celui du lecteur et celui du texte. Ces imaginaires entre en dialogue pour créer l'œuvre dans son sens le plus abouti. Ainsi se crée un « imaginaire de la lecture » qui est unique et ne peut se réduire ni à l'adhésion du lecteur à l'imaginaire de l'œuvre, ni au seul investissement de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre. Gérard Langlade développe alors la notion « d'activité fictionnalisante » qu'il définit ainsi :

[...] l'activité fictionnalisante du lecteur — c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre — constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur.

Pendant la lecture, non seulement le lecteur produit des images et des sons qui viennent compléter les textes, mais il réagit également à la forme même du texte, fait des liens de causalité qui participent à la « cohérence mimétique » (le lecteur comprend le texte au regard de sa propre connaissance du monde), investit ses fantasmes et émet des jugements axiologiques sur les personnages.

On voit donc que c'est vers l'élaboration d'un « texte du lecteur » que tend l'activité de lecture littéraire. La notion de « texte du lecteur » est issue de travaux de Bellemin-Noël dans *Plaisir de vampire* publié en 2001. L'auteur y indique que « seul le trajet de lecture qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de [sa] vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur mériterait d'être appelé texte ». Le « texte du lecteur » se présente alors comme l'œuvre ultime, achevée par un lecteur singulier.

Ainsi la lecture pratiquée dans le cadre scolaire relève bien de cette conception de la lecture et ne saurait se restreindre à une « lecture distanciée ».

II.1.3 Compétences de lecture.

Cette activité complexe qu'est la lecture nécessite un certain nombre de compétences que le lecteur met en œuvre à la lecture d'un texte littéraire. En ce sens, Roland Goigoux, dans son intervention lors de la troisième édition des Controverses de Descartes en 2014, souligne le consensus des chercheurs en didactique de la lecture quand aux compétences nécessaires à la compréhension des textes littéraires.

II.1.3.1 Les compétences de lecture selon Goigoux.

Roland Goigoux rappelle que l'on distingue dans l'acte de lecture différentes compétences qui permettent, chacune à des niveaux différents, mais non nécessairement hiérarchiques, des processus d'identification (reconnaissance) et de compréhension (2014) :

- des compétences cognitives : mobiliser sa mémoire et son attention.
- des compétences de décodage : identifier les mots écrits du texte.
- des compétences linguistiques : identifier la syntaxe, le lexique du texte.
- des compétences référentielles : avoir les connaissances encyclopédiques et culturelles convoquées par le texte.
- des compétences inférentielles : saisir l'implicite du texte.
- des compétences textuelles : traiter les éléments assurant la cohésion du texte, comprendre sa situation d'énonciation mais aussi saisir les éléments qui inscrivent ce texte dans un genre.
- des compétences stratégiques : savoir réguler, contrôler et évaluer sa propre activité de lecture.

Tout l'enjeu de l'apprentissage de lecture consiste donc à travailler ces compétences chez les élèves de manière progressive et accompagnée. Dans ce travail, une

des compétences essentielles à cette démarche de construction du sens consiste à savoir trier et hiérarchiser les informations délivrées par le texte narratif (Goigoux, 2009).

Lecture, implicite et inférence.

La multitude des compétences nécessaires à la construction de la « représentation mentale » d'un texte met en évidence que celle-ci ne va pas de soit lors de la lecture d'un récit. En ce sens, le caractère « incomplet » des textes fait que les informations ne sont pas nécessairement présentes de manière explicite. Par exemple, le texte peut contenir des ambiguïtés lexicales, avoir recours à un système de reprise anaphorique complexe, rester silencieux sur le lieu, le temps, ne pas donner les causes ou les conséquences d'un événement, etc. Ces manques peuvent être regroupés sous le terme « d'implicites ».

En 1960, Furetière définit « l'implicite » comme le « sous-entendu, non énoncé en termes exprès »². On voit en cela l'aspect virtuel et potentiellement saisissable d'un sens qui n'est pas explicitement formulé par le texte. C'est donc ce présupposé « d'implicite » textuel qui justifie le processus « d'inférence ». « L'inférence » est le processus cognitif qui permet d'accéder à « l'implicite » du texte. En ce sens, on peut dire que « l'inférence » est une compétence requise par le texte littéraire narratif qui, dans son caractère inachevé, inscrit la notion « d'implicite ».

Dans cette perspective, on remarque dans l'apprentissage de la lecture, plusieurs types de questions sur les textes. D'un côté les questions dont les réponses sont explicitement fournies par le texte et l'élève doit alors prélever l'information dans le texte. D'un autre côté, les questions dont les réponses demandent au lecteur de faire une « inférence » parce que la réponse n'est pas textuellement donnée. « L'inférence » possède alors deux types de réalisation : soit elle consiste à mettre en relation, par une opération logique, des éléments textuels qui ne sont pas directement mis en relation dans le texte, soit elle consiste à mettre en relation un ou des éléments textuels avec les connaissances du lecteur. Pour que le lecteur génère cette « inférence », il doit aller au-delà du niveau « de surface » du texte, comme le souligne Jocelyne Giasson dans *La compréhension en lecture* publié en 1996. Et cette nécessité « d'inférence » est présupposée par la forme même du texte qui ne peut jamais tout dire dans le menu détail. Cependant, de la nécessité du texte à

² Citation issue du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/implicite>.

ne pas tout dire, à la possibilité d'un jeu de l'auteur sur les manques, sur l'information donnée au lecteur, il existe une grande variété de situations.

Les types d'inférences chez Giasson.

Jocelyne Giasson distingue trois types « d'inférences » : les « inférences logiques » qui reposent sur le contenu textuel, les « inférences pragmatiques » qui reposent sur les connaissances et les « schémas stéréotypiques » du lecteur, et les « inférences créatives », plus complexes, qui reposent plus encore sur les connaissances antérieures et les « schémas stéréotypiques pertinents » (1996).

La notion de « stéréotype » a été développée par Jean-Louis Dufays qui en synthétise l'intérêt dans son article « Stéréotype et littérature : l'inéluctable va-et-vient », publié en 1994 :

Les systèmes de stéréotypes – qu'ils prennent la forme élémentaire de syntagme ou de phrases, la forme intermédiaire de décors ou de personnages, ou la forme complexe de scénarios ou de genres – constituent en fait la base de toute lecture, le « socle de compétence » qui permet à un lecteur non seulement de comprendre et d'interpréter, mais aussi de modaliser et d'évaluer un texte.

Cette notion renvoie au fait que dans l'apprentissage, l'enseignant participe à la construction de « stéréotypes », comme celui du héros de conte qui possède certaines caractéristiques propres. Ce « stéréotype » sert ensuite dans la lecture d'autres récits en tant qu'il permet d'identifier un héros mais aussi qu'il permet d'affiner le concept, de l'enrichir en y introduisant de la variation. Le « stéréotype » construit chez l'élève est donc pris dans un mouvement dynamique, amené à être réactualisé au fil des lectures mais possède un fort pouvoir structurant et permet d'avoir des attentes de lecture par anticipation.

Dans la perspective de Jean-Louis Dufays, les « inférences pragmatiques » conçues par Jocelyne Giasson sont des « garants de l'intersubjectivité des effets textuels dans un contexte socio-culturel donné », en ce sens que les lecteurs sont libres dans la construction du sens d'un texte, mais dans les limites imposées par les stéréotypes acquis.

Par ailleurs, Jocelyne Giasson souligne que c'est dans les « inférences créatives » que le lecteur se rapproche le plus de « l'interprétation » car c'est dans ces « inférences » que le recours au hors-texte est le plus important.

II.1.3.2 Les compétences de lecture selon Eco.

Dans la lignée des théoriciens de la réception, Umberto Eco, dans son ouvrage *Lector in fabula*, publié en 1979, envisage le texte de la manière suivante : « Le texte est [...] un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc ». En ce sens, il parle de l'œuvre littéraire comme d'une « œuvre ouverte ». La lecture implique alors une « coopération du lecteur », permettant l'achèvement et l'actualisation du texte, par essence incomplet. C'est donc bien le lecteur qui a « l'initiative interprétative », bien que celle-ci soit, selon Umberto Eco, limitée dans une certaine mesure par le texte. En effet, la « coopération textuelle » permet d'actualiser « les intentions virtuellement contenues par l'énoncé ».

On notera cependant que si le lecteur est au centre de la construction du sens chez Umberto Eco, c'est un « lecteur modèle ». C'est le texte qui « construit son propre lecteur à travers une stratégie textuelle ». Le texte façonne son lecteur « idéal » en lui demandant un certain nombre de compétences requises pour la construction du sens.

Umberto Eco distingue cinq compétences que la lecture met en jeu : la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique.

La compétence linguistique.

C'est une compétence qui se réfère à l'utilisation de la matière linguistique. Le lecteur doit maîtriser la syntaxe et le lexique pour construire du sens. Cependant, si un niveau minimum est requis, le texte contribue à enrichir cette compétence.

Un lecteur doit, par exemple, montrer des compétences en grammaire de texte et en grammaire du discours, notamment pour pouvoir saisir les chaînes de reprises anaphoriques d'un texte ou comprendre la situation d'énonciation qui est mise en place à travers les déictiques.

La compétence encyclopédique.

Cette compétence renvoie aux connaissances sur le monde, à la culture du lecteur. A travers les savoirs acquis, le lecteur construit le sens du texte.

La compétence logique.

Cette compétence concerne la capacité du lecteur à mettre en relation différents éléments du texte ou des éléments du texte avec un « hors-texte », pour construire du sens. Il détermine ainsi des relations d'opposition, de cause, de ressemblance, etc. Cette capacité repose donc sur l'assimilation des « règles de co-référence ».

Par ailleurs, cette compétence suppose l'acquisition de « frames ». Un « frame » est défini comme « une structure de données qui sert à représenter une situation stéréotype ». Le lecteur emmagasine, dans sa mémoire, des scénarios typiques, grâce à ses expériences de lectures ou de situations réellement vécues. Ces scénarios lui permettent de faire des inférences à la lecture de nouveaux textes.

Ainsi, c'est cette compétence qui va permettre à un lecteur d'émettre des hypothèses de lecture car elle lui permet d'anticiper la suite du récit.

La compétence rhétorique.

Cette compétence implique, d'un côté, une expérience de la littérature et de ces codes « rhétoriques et stylistiques ». En effet, la simple assertion « il était une fois » à l'orée d'un texte, doit permettre au lecteur de faire une inférence sur le genre textuel du conte et ses caractéristiques.

La compétence idéologique.

La compétence idéologique entre en jeu lorsque le lecteur actualise le système des valeurs porté par les personnages. En effet, dans le texte, se trouve « une structure idéologique [qui] se manifeste quand des connotations axiologiques sont associées à des pôles actanciels inscrits dans le texte ». Des « oppositions axiologiques » sont portées par différents personnages et le lecteur intervient dans ce système d'opposition en lisant avec son propre système axiologique.

Cette compétence est donc centrale dans l'implication des lecteurs à la lecture des textes parce qu'elle met en jeu des valeurs et participe à la construction d'une vision du monde.

II.1.4 L'objet textuel en question.

A la suite d'Umberto Eco, Catherine Tauveron insiste sur l'aspect incomplet du texte, dans son discours « Comprendre le murmure des textes », lors du Congrès de l'ANCP à Blois en 1999 :

Le monde que produit un texte littéraire est un monde incomplet. C'est le propre même de la fiction. De fait le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime. Il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité du lecteur. Chaque lecteur referme ce monde de manière différente de son voisin.

Le texte littéraire lui-même est donc créateur de confusion, comprend des « zones d'incompréhension ou de compréhension plurielle » et demande alors au lecteur d'activer des processus mentaux divers, afin de permettre une cohérence d'ensemble.

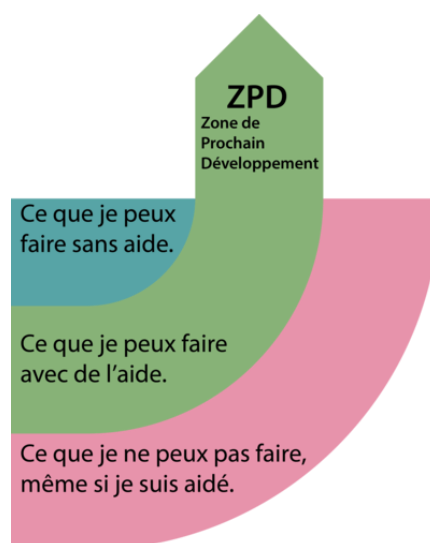
C'est dans cette perspective que Catherine Tauveron, dans *Lire la littérature à l'école*, distingue, dans les textes littéraires la catégorie des textes « résistants » : d'un côté les « réticents » qui sont ceux qui se « dérobent », qui « en disent moins qu'ils ne devraient », et d'un autre côté, les « textes proliférants », qui à l'inverse « en disent plus qu'ils ne devraient » et jouent donc sur la « polysémie » et la « polyphonie ».

Le texte « résistant ».

Le texte « résistant » est, dans notre perspective, un récit qui pose un obstacle à l'appropriation du texte par le lecteur, qui entrave la compréhension soit par le vocabulaire, soit par la syntaxe, soit encore par l'univers qu'il représente et qui peut ne pas être familier au lecteur ou bien par la thématique qui peut être nouvelle et/ou déstabilisante, par la présence d'une structure narrative inhabituelle, par la présence de contradictions, de figures de style obscures, par une large présence d'implicite etc. Ces obstacles sont une nouvelle fois liés aux « schémas stéréotypiques » abordés plus avant, aux connaissances du lecteur et donc à la mémoire. Cependant, il ne faudrait pas croire qu'un lecteur ne puisse rien faire face à un obstacle, il met en place des stratégies qui lui permettent idéalement de résoudre ces obstacles. En ce sens un lexique difficile n'est pas un obstacle infranchissable à la compréhension du texte, et c'est peut-être même par la « compréhension » générale du texte que le lecteur va résoudre, déduire le sens d'un mot.

En ce sens, nous pouvons penser que la « compréhension » du texte est étroitement liée à ce qu'elle nomme la « biographie du lecteur ». En effet, plus le lecteur retrouve, dans un nouveau texte, les « schémas stéréotypiques » qu'il a construits, plus la « compréhension » de ce texte sera grande. Mais si l'intérêt dans l'apprentissage est justement d'affiner la construction des stéréotypes en introduisant de la variation, il faut que le texte se montre « résistant ». Pour autant si la « résistance » est trop forte aux vues des connaissances, compétences et « stéréotypes » des élèves-lecteurs, la construction d'une « représentation mentale » cohérente ne pourra aboutir.

Dans cette idée de texte situé dans une juste mesure entre « résistance » et « stéréotype », on rejoint la notion de « zone proximale de développement » développée par Lev Semionovitch Vygotski dans son ouvrage *Mind in society*, publié en 1978. Dans le schéma ci-dessous³, on peut voir que cette zone, au sein de laquelle peuvent se faire les apprentissages, se situe entre la zone dans laquelle l'élève peut réussir seul, et la zone dans laquelle l'élève ne pourra pas réussir même avec de l'aide.



Ainsi, afin de préparer les élèves à aborder un texte « résistant », un travail d'introduction peut être nécessaire : travail de contextualisation, qui va permettre d'ancrer le texte dans une certaine réalité, lui donner une épaisseur, mais aussi de préparer la réception de l'élève en travail sur ses représentations, sur l'ouverture à une nouvelle thématique, etc.

³ Source de l'image : <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/article/2254>

II.2 Lecture littéraire : quels enjeux ?

L'enjeu qui, *a priori*, semble évident à la lecture d'un texte, c'est la compréhension. En effet, une réponse s'impose presque naturellement à la question de la réussite d'une lecture : celle d'affirmer que le texte a été compris. Mais comment définir la compréhension ? Au regard de la définition de la lecture par Vincent Jouve, il nous paraît déjà clair que ce n'est pas simplement un sens déposé dans le texte que le lecteur doit imprimer dans son cerveau par la lecture. En effet, il nous semble que si du sens naît de la lecture, c'est un sens construit entre un texte et un lecteur singulier.

II.2.1 Comprendre ou interpréter un texte ?

Si nous distinguons « comprendre » et « interpréter », c'est que la tradition de l'enseignement littéraire les a longtemps séparés et même hiérarchisés, rattachant la « compréhension » à l'explicite du texte, à la « lecture littérale », et « l'interprétation » à l'implicite, à la lecture d'un « sens caché ». En ce sens, la « compréhension » s'est longtemps vue considérée comme un préalable à « l'interprétation ».

Du côté de la compréhension, Bertrand Gervais nous dit, dans son ouvrage *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, publié en 1998, que le lecteur, « selon le mandat qu'il se donne », peut choisir deux postures de lecture, dites « régies de lecture » qui représentent chacune deux formes de « compréhension ». La lecture devient alors un « jeu » entre ces deux postures que sont « l'économie de la progression » et celle de la « compréhension ». Dans cette perspective, « lire » c'est non seulement « progresser » dans le texte mais aussi « comprendre » et le « jeu » consiste à privilégier l'une des deux postures : avancer en terme de progression ou approfondir le sens. Ce « jeu » pose naturellement deux limites situationnelles : la « lecture-en-progression », dite « borne inférieure » et la « lecture-en-compréhension », dite « borne supérieure », qui représentent donc des situations où une seule posture est adoptée dans la lecture du texte. Dans la posture de « lecture-en-progression », Bertrand Gervais pose une « compréhension fonctionnelle », c'est-à-dire qui nécessite des inférences « simples », généralement « inconscientes et en nombre restreint », qui ne gênent pas l'avancée dans le texte. Il y oppose une « compréhension en profondeur », correspondant à la « lecture-en-compréhension », où cette fois, le lecteur fait consciemment le choix de « questionner le texte ».

On voit donc que la compréhension est une activité qui connaît des variations dans sa réalisation. Cependant, on pourrait opposer à Bertrand Gervais le fait que certains textes imposent une lecture « en profondeur ». En effet, Catherine Tauveron souligne bien cet état de fait dans son ouvrage *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, publié en 1999. Elle souligne que non seulement les deux postures de lecture peuvent être simultanées mais aussi que certains textes imposent une posture précise, qu'ils ont un aspect programmatique par une mise en intrigue opaque qui force le lecteur, dès la première lecture, à adopter un état réflexif impliquant des inférences complexes. Le choix de la posture ne relève alors plus de la volonté du lecteur.

Toutefois Bertrand Gervais envisage l'existence d'un lecteur actif dans la « lecture littéraire », dont l'attitude ne se limite pas à une « simple réception ». De même, il propose une conception du processus de lecture propre à chaque lecteur, qui envisage donc « un lecteur singulier, dans une relation singulière avec un texte singulier » et l'existence de différentes « formes » de lecture, « minimales » ou « accomplies » mais qui ne se confondent pas avec la « lecture savante » caractérisée, elle, par des « critères institutionnels ».

De son côté Catherine Tauveron, limitant sa proposition au récit, considère la « lecture littéraire » comme « une activité de résolution de problèmes » (1999). Les « problèmes » peuvent avoir une origine dans le texte ou chez le lecteur même. Elle distingue, en outre, les « problèmes de compréhension » et les « problèmes d'interprétation » et différencie deux types « d'interprétation » nommés *INT1* et *INT2* qui n'entrent pas forcément en jeu sur un même type de texte. Pour faire un parallèle avec le modèle de Vincent Jouve, Catherine Tauveron met en relation l'*INT1* avec le « lectant jouant » et l'*INT2* avec le « lectant interprétant ». Ainsi, dans le cadre du récit, elle montre que la « compréhension » repose sur l'identification du « positionnement et [du] rôle des personnages » et sur le dégagement des « grandes lignes de l'intrigue ». Les récits « lisibles » au sens de Barthes, ne posent alors pas d'obstacles majeurs à la « compréhension » (récits chronologiques, relations claires entre les personnages, etc.). Cependant, ces récits « lisibles » ne doivent pas être la seule source d'enseignement, parce que, comme le souligne Catherine Tauveron, « le texte littéraire a pour caractéristique de ne pas se laisser saisir ». La présence de textes « résistants » s'impose donc de fait, pour

développer des « compétences interprétatives » et mettre la « créativité », source de plaisir, au cœur de la lecture.

Par ailleurs, certaines théories envisagent un rapport d'inclusion entre « compréhension » et « interprétation ». C'est le cas de Christian Vandendorpe dans son article intitulé « Comprendre et interpréter », publié dans *La Lecture et l'écriture*, en 1992. Il y considère la « compréhension » comme « produit d'une automatisation », c'est-à-dire comme un processus inconscient. D'autre part, il envisage « l'interprétation » comme un « travail conscient de recherche du sens » qui s'activerait lorsque le processus automatique de la compréhension serait bloqué par un texte « résistant ». Cette conception pose donc que « l'interprétation » intervient du fait du texte ou de la volonté consciente du lecteur. Nous notons, à la suite de Catherine Tauveron, que cette proposition permet de remettre en cause l'apprentissage de la lecture qui traditionnellement va de la « compréhension » à « l'interprétation ». Et ce d'autant que « l'automatisation » peut, par la « satisfaction de la compréhension immédiate » qu'elle procure, « détourner » de la recherche d'une « interprétation » et donc rendre la lecture « mécanique ». Alors, comme le souligne Catherine Tauveron, les efforts pédagogiques devraient porter plus sur la « lecture-interprétation » que sur la « lecture-compréhension » car c'est par elle que vont s'ancrer les processus de « compréhension ».

Ainsi, en parallèle avec l'apparition de la notion de « sujet lecteur », la vision catégorielle et hiérarchisée du processus de création de sens dans la lecture d'un texte s'est vue remise en question. Catherine Tauveron souligne ce fait et prône une autre voie de réflexion : « si l'on pose que le processus interprétatif est inclus dans le processus de compréhension, c'est la conception même de l'apprentissage de la lecture qui est à revoir ». Pour elle, on ne peut réduire la « lecture littéraire aux « seuls processus perceptifs et cognitifs ».

II.2.2 Participer à la construction du sens.

Dans son article « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur » publié en 2007, Annie Rouxel montre l'écart important entre la « lecture analytique » et la « lecture privée » en termes d'implication du sujet. L'une très impersonnelle fait face à l'autre, envisagée comme lieu de naissance du « sujet lecteur », et

même, pour Rouxel, « lieu d'existence ». De là, la nécessité de poser la lecture subjective comme fondement de la « lecture analytique » et de permettre l'expression des réactions des lecteurs au sein de la classe. L'auteur pose alors la question du « consensus interprétatif », de la norme imposée par une lecture analytique traditionnelle. Elle se demande si la lecture subjective ne peut rejoindre une lecture de classe plus globale et si, en cas de divergence, une lecture subjective doit être bannie (2007).

Pour répondre à cela, Annie Rouxel s'appuie sur les travaux de ses contemporains qui ont montré que l'activité de lecture n'est pas une activité purement cognitive et que « l'expérience du sujet lecteur » est le lieu où s'enracine la formation du sens. Si l'implication du « sujet lecteur » est fondamentale, alors il est nécessaire d'accueillir en classe tous les « textes de lecteurs » conçus comme l'achèvement de textes alors inachevés. Comme le souligne Rouxel, le « texte du lecteur » est aujourd'hui au centre des recherches en didactique de la littérature. Cette conception du texte incomplet, entité textuelle en attente d'actualisation subjective est bien exprimée par Bayard dans son essai *Qui a tué Roger Acroyd ?*, publié en 1998 : « Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. ».

On retrouve là les conclusions de Gérard Langlade (2004) pour qui le texte est source de discours personnels. En effet, Annie Rouxel s'appuie, comme lui, sur les travaux de Jean Bellemin-Noël qui dans son ouvrage *Vers l'inconscient du texte*, publié en 1979, pose le texte lu comme un miroir de soi-même, miroir qui reflète « les intérêts conscients ou inconscients du sujet lecteur ». En effet, l'auteur explique que la lecture d'un récit à la première personne implique une succession de « glissements » du sujet. La particularité du texte littéraire serait alors la mise en relation de différents sujets conscients ou inconscients, relatif à l'auteur, au narrateur-personnage et au lecteur. Le processus identificatoire, assuré par la focalisation interne, permettrait au lecteur d'adopter le « je » de l'écriture, et ainsi, non seulement d'habiter les sujets fictifs, mais aussi de projeter ses sujets personnels. Ainsi les inconscients du texte et du lecteur se rencontrent dans la lecture et sont source de plaisir.

Dans cette perspective psychanalytique, le texte lu se révèle construit par le lecteur mais aussi lieu où le sujet est présent. En ce sens, l'auteur souligne que toute activité de commentaire de texte, même experte, laisse voir cette présence du sujet dans le texte. Le producteur de commentaires « invente » en ce sens son propre objet parce qu'il analyse

son propre « texte de lecteur ». Pour autant, l'auteur souligne que le « texte du lecteur » n'est pas antérieur au commentaire – au sens de « mise en mots », mais que c'est le commentaire qui produit un texte de lecteur. Il en fige une version qu'il tente de capturer. De son côté, Gérard Langlade, en 2004, affirmait que la lecture analytique venait « justifier » la lecture subjective et considérait donc cette lecture subjective comme préalable à la lecture analytique, achevée dans sa propre élaboration du sens. Chez Annie Rouxel, la lecture analytique fait partie de l'élaboration du sens et apparaît étroitement liée, voire concomitante à la lecture subjective.

II.2.3 Vers une « théorie de l'implication ».

Gérard Langlade montre l'importance, voire la nécessité de renouveler les pratiques didactiques en littérature en faisant une place au « sujet lecteur ». La posture du « sujet lecteur », que ce soit celle de l'élève ou celle de l'enseignant, se traduit par une implication dans le texte qui permet la production d'un « discours singulier » (2004).

II.2.3.1 Quelle place pour le sujet lecteur ?

Dans le même sens, Gérard Langlade tente de montrer la nécessité « d'accorder une importance plus grande à la diversité des expériences affectives, sémiotiques, esthétiques et éthiques des élèves – considérés comme des individus lecteurs ». Il entend ainsi démontrer que l'activité du sujet lecteur est la source même de l'intérêt de l'enseignement de la littérature (2004).

Pour ce faire, il redéfinit la notion de « distance » pour montrer qu'elle est le corollaire de la notion « d'implication ». En effet, la distance que met le lecteur entre le monde de l'œuvre et le monde réel lui permet de croire à la « réalité fictive », de s'impliquer, parce qu'il a justement conscience que c'est une fiction. Cette implication se traduit par la projection, dans le monde de la fiction, du monde du lecteur. Le lecteur s'implique alors avec ses connaissances sur le monde, ses valeurs et ses expériences. Il peut ainsi donner du sens aux comportements des personnages et aux actions. C'est donc, comme le souligne Gérard Langlade, « dans cette distance participative faite d'aperçus

psychologiques, de jugements moraux, de séduction ou de répulsion, etc., [que] se lisent et se lient l'œuvre et le sujet lecteur ». Ainsi la « distance implicative » peut se mesurer aux réactions subjectives des élèves dans leur rapport aux personnages, à la situation. Pour anticiper sur des critiques de lectures psychologisantes, accusées de participer à une confusion entre le monde réel et la fiction littéraire, l'auteur insiste sur ce dispositif de distance qui permet aux élèves d'adhérer au monde de la fiction, en faisant une apparente « confusion » entre réalité et fiction, alors que c'est justement le fait même de savoir que c'est de la fiction qui leur permet de jouer à « faire semblant ». Pour Gérard Langlade, c'est cette lecture « participative » qui est à la base de la lecture littéraire et permet aux lecteurs de comprendre et de s'approprier une œuvre dans une « expérience de lecture singulière ».

Ainsi chaque lecture de chaque lecteur compose un texte possible et personnel. Plus qu'une grille qui lui permettrait d'interpréter le texte, c'est l'intériorité du lecteur et son univers qui viennent entrer en résonance avec le texte. Gérard Langlade cite également Pierre Bayard qui dans le même sens évoque « la mise en scène intérieure » que fait chaque lecteur.

De son côté, Anne Vibert, inspectrice générale de l'Education Nationale, nous dit dans son intervention intitulée « Faire place au sujet lecteur en classe : Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », que la prise en compte du « sujet lecteur » serait un moyen de « redonner du sens, personnel et social, à un enseignement encore insuffisamment dégagé du formalisme, de provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves et surtout de (re)créer *un rapport heureux à la lecture et à la littérature*⁴ ». Mais dans le même temps, elle précise que le texte ne doit pas pour autant devenir le prétexte à un « épanchement subjectif » et souligne que l'enjeu pour l'avenir de l'enseignement de la littérature est bien de former des lecteurs experts, capables de recul critique.

En ce sens et partant de sa propre expérience et des observations qu'elle a pu faire, Annie Rouxel fait un premier bilan des pratiques issues de l'introduction du « sujet lecteur » dans la didactique de la littérature et ouvre des voies de réflexion visant à

⁴ Expression d'Annie Rouxel dans son introduction au colloque des chercheurs en didactique de la littérature en avril 2011 à Rabat.

améliorer les pratiques au sein de la classe, et plus particulièrement des classes de lycée (2007).

La lecture cursive.

Sur la question de la « lecture cursive » et de « l'écriture d'invention », mises en place dans les programmes de lycée en 2001, Annie Rouxel les considère comme une réponse possible de l'institution face à « la faillite du modèle de lecture analytique ».

La « lecture cursive », décrite dans les programmes comme « la forme libre, directe et courante » de la lecture, doit permettre une lecture plus personnelle, où l'élève s'implique. Le but de cette lecture, fixé dans les programmes, est de « saisir le sens dans son ensemble ».

Sur le terrain, Annie Rouxel constate une grande variabilité des pratiques concernant cette « lecture cursive » qui va de la « quasi-autonomie » de l'élève lecteur, à la lecture guidée par des consignes plus ou moins précises. Cependant son expérience lui montre qu'une approche non orientée de la « lecture cursive » permet aux élèves de développer « un rapport personnel » au texte et que la tenue d'un « carnet de lecture » permet de révéler, par traces, cette construction du « sujet lecteur ».

L'écriture d'invention.

Du côté de « l'écriture d'invention », Annie Rouxel remarque qu'elle peut être le résultat d'une volonté de considérer le « sujet lecteur », en ce sens que la production de l'élève lecteur reflète sa réception du texte. L'auteur regrette cependant que l'exercice se soit figé dans le temps, perdant sa potentialité créative pour acquiescer des contraintes d'écriture l'établissant comme un exercice scolaire. On peut noter que ce type d'exercice, qui était proposé dans les épreuves anticipées de français aux élèves de première, a disparu dans le projet de rénovation du baccalauréat de 2019.

II.2.3.2 Limites de la prise en compte du « sujet lecteur ».

Annie Rouxel interroge les limites de cette prise en compte du « sujet lecteur ». Posant que l'implication et la créativité du lecteur se font importantes dans « l'espace

variable mais limité des implicites du texte, et dans les zones d'indétermination », elle constate qu'il arrive quand même que la subjectivité surgisse à des endroits imprévisibles. De cette idée découle naturellement la notion de norme, de consensus interprétatif, particulièrement au sein de la classe. Cependant, Annie Rouxel remarque que les « erreurs de lecture » sont largement préférables à une posture d'extériorité face au texte. En effet, l'excès de subjectivité traduit une forte implication de l'élève dans sa lecture et montre une « relation vivante au texte ». Par ailleurs, en mettant cette lecture personnelle impliquée en parallèle avec les « journaux de lecture » de lecteurs « experts », elle montre que l'essentiel dans la lecture n'est pas forcément de se conformer au consensus interprétatif mais plutôt d'en tirer un bénéfice personnel. Ainsi le lecteur peut se servir du texte, quitte même à le « détourner », pour « penser le monde », pour enrichir son quotidien d'« expériences littéraires ». L'analyse des « journaux de lecture » de « grands lecteurs » révèlent l'importance de ce regard subjectif du lecteur sur le texte. Par exemple, Gérard Langlade analyse le journal de lecture de Michel Tremblay⁵ et montre notamment que « l'activité fictionnalisante [de Tremblay] s'exerce dans des espaces de fiction qui, à l'évidence, n'ont pas été aménagés à cet effet ». En effet, Gérard Langlade cite un passage où l'auteur du journal parle de sa lecture, dans l'enfance, de *Blanche Neige et les sept nains*. Michel Tremblay y exprime son incompréhension d'enfant concernant le comportement de Blanche Neige qui pour l'apparition d'un Prince Charmant inconnu a abandonné les sept nains sans aucun état d'âme. Gérard Langlade analyse, dans l'absence d'information sur le sort des sept nains, la naissance d'une frustration et la stimulation d'une « activité fictionnalisante » de l'enfant lecteur qui grâce à son imaginaire et à ses connaissances culturelles va imaginer un ou plusieurs autres prolongements à l'histoire.

II.2.3.3 Didactique de l'implication.

Malgré tout, Annie Rouxel nous invite à « repenser le mode de fonctionnement de la littérature scolaire » et souligne même l'urgence de développer une « didactique de l'implication ». Pour ce faire, elle donne des pistes de réflexion sur les postures didactiques des enseignants : faire s'exprimer les élèves sur leur plaisir/déplaisir à la lecture des textes tout en accueillant tous les affects sans jugements ; choisir des textes « forts » ; réfléchir à une approche qui permette l'implication subjective des élèves.

⁵ Michel Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, Montréal, Leméac, coll. « Babel », 1994.

Les textes « forts ».

Les chercheurs en didactique de la littérature, Annie Le Fustec et Pierre Sivan, proposent, dans leur article « Lectures sans esquives », publié en 2004 de recourir à des textes « forts » pour redynamiser l'enseignement de la littérature et impliquer davantage les élèves. Les chercheurs constatent à travers une enquête auprès de lycéens, que ces derniers privilégient une « lecture affective » en exprimant leurs émotions de lecteurs et leur position par rapport à la morale des textes. Or, Annie Le Fustec et Pierre Sivan constatent que les enseignants « esquivent » les textes à forts potentiel idéologique et axiologique :

Nous pensons en effet que l'enseignement de la littérature, tel qu'il se pratique majoritairement dans les classes aujourd'hui, tel qu'il transparait dans les manuels, ou dans les sujets d'examen, semble se caractériser par une série « d'esquives », et que des lectures sans esquives pourraient revitaliser énergiquement l'enseignement de la littérature. (Le Fustec et Sivan, 2004)

Ainsi, la constitution des corpus de textes proposés aux élèves, telle qu'elle est majoritairement pratiquée aujourd'hui, qu'elle soit pensée par les enseignants ou proposée par les manuels, opère des choix qui place l'enseignant dans un certain confort pédagogique en évitant les réactions affirmées des élèves et en privilégiant un consensus interprétatif. En ce sens, les auteurs de l'article de recherche notent l'absence de la violence, du désir ou encore de la sexualité dans les corpus de textes littéraires. Ces manques ne font que creuser le fossé entre la conception que les élèves se font de la littérature d'une part et d'autres arts d'autre part, comme le cinéma, à travers lequel ils sont confrontés à de forts conflits idéologiques et axiologiques, mais seuls et sans pouvoir nécessairement en parler avec autrui. Dès lors, Annie Le Fustec et Pierre Sivan pensent que l'introduction de ces textes « forts » permettra d'impliquer les élèves en les faisant réagir, mais aussi permettra de redonner à la littérature sa valeur de « discours sur le monde » :

Ne faudrait-il pas, au fond, rappeler qu'une œuvre littéraire, autant qu'un univers de langage, est un discours sur le monde, et que cette dimension idéologique, essentielle, ne saurait être impunément évacuée de notre enseignement ?

Ainsi, le dispositif didactique doit finalement permettre aux élèves de comprendre que le texte « s'adresse à eux », leur proposer de mener une réflexion sur l'existence, sur eux-mêmes. L'enseignant doit donc favoriser une « approche sensible » des textes.

La parole du lecteur.

Cependant, Annie Rouxel remarque que les élèves peuvent être freinés dans leurs paroles de lecteurs par la dimension sociale de la classe. En effet, elle souligne que l'élève a conscience qu'en parlant de sa lecture, il se dévoile. Or, si nous savons que le lecteur qui s'exprime est un « moi fictif », une construction née de la rencontre entre un « moi » et un texte littéraire, les élèves lecteurs, eux, révèlent à travers leur « journal de lecture » qu'ils considèrent leur « moi » comme une entité construite qui se dévoile plus qu'elle ne se « transforme » à la lecture des textes.

Malgré tout, Annie Rouxel réaffirme la nécessité de repenser la classe, de l'envisager comme « lieu d'émergence et de confrontation de lectures subjectives ». Ce nouvel espace permettrait alors, en se fondant sur le « pluriel des expériences » de lecture, d'aborder la lecture analytique avec un nouveau souffle. L'objectif fixé par Rouxel pour le développement d'une « didactique de l'implication » est de parvenir à « autoriser l'affirmation du sujet lecteur dans le sujet scolaire ».

Ces propositions qui mettent « l'implication » du lecteur au centre de la lecture seront développées et en partie renouvelées par les didacticiens qui, se nourrissant des avancées des neurosciences, développeront la notion « d'immersion fictionnelle » et la notion « d'empathie fictionnelle ».

II.2.4 L'immersion fictionnelle.

Dans son ouvrage *Pourquoi la fiction ?*, publié en 1999, Jean-Marie Schaeffer définit le concept « d'immersion fictionnelle ». Cette notion ne renvoie pas uniquement au domaine littéraire mais à tous les univers de fiction dans lequel s'engage un individu (du spectacle dramatique aux jeux d'enfants en passant par le cinéma et les jeux vidéo). La fiction est envisagée comme un état mental singulier qui repose sur « la feintise ludique partagée », c'est-à-dire sur la conscience du lecteur, pour ce qui nous concerne,

d'appartenir simultanément à deux mondes (le monde réel et le monde imaginé). Ainsi le lecteur « joue à faire semblant ».

II.2.4.1 Les caractéristiques de « l'immersion fictionnelle ».

Jean-Marie Schaeffer distingue différentes caractéristiques de « l'immersion fictionnelle ». Pour les restituer, nous nous appuyons sur les travaux de Laurent Jenny, théoricien de la littérature, qui, dans son cours en ligne « La fiction », publié en 2005 sur le site de l'Université de Genève, a fait la synthèse des caractéristiques de « l'immersion fictionnelle » : un état d'activation imaginative, un dédoublement de mondes, un état dynamique, un état d'investissement affectif.

Un état d'activation imaginative.

Contrairement à la vie ordinaire, « l'activité imaginaire » prend plus d'ampleur que l'activité perceptive. En effet, à la lecture d'un texte, le lecteur garde une activité perceptive, mais celle-ci est minimale et constitue une toile de fond. À l'inverse, dans la vie ordinaire, ce sont les « perceptions et [les] actions » qui occupent majoritairement l'activité cognitive. Ainsi l'immersion dans la fiction est-elle marquée par cette prédominance de « l'activité imaginaire ».

Un dédoublement de mondes.

L'état « d'immersion fictionnelle » implique que le lecteur ait conscience de deux mondes simultanés mais différents. Cependant, ces mondes sont dépendants l'un de l'autre, parce que créer des « représentations mentales » cohérentes demande de pouvoir faire appel à notre expérience et notre mémoire de la vie réelle. L'univers fictif acquiert ainsi une « consistance imaginaire et affective ».

Un état dynamique.

Le lecteur est, dans sa lecture, sans cesse, remotivé non seulement par son désir de connaître la suite de l'histoire, mais aussi par son désir de tout savoir des personnages. Cet état traduit finalement le fantasme du lecteur de la vision d'une vie entière, complète et cohérente. Désireux d'avoir le sentiment d'un monde compréhensible et complet, il est stimulé dans sa lecture et complète l'univers de la fiction nécessairement incomplet.

Un état d'investissement affectif.

L'affectivité investie dans la lecture se fait grâce au phénomène de l'empathie, considérée comme la capacité à ressentir l'état mental des personnages. Jean-Marie Schaeffer note cependant que des descriptions ou des représentations sans personnage sont également susceptibles d'être investies affectivement par un lecteur.

II.2.4.2 Différentes postures d'immersion fictionnelle.

Jean-Marie Schaeffer précise que les textes proposent différentes postures d'immersion. En effet, selon la focalisation adoptée dans le texte, le lecteur sera amené à s'identifier au narrateur ou au destinataire (focalisation externe) ou encore à la perception subjective du héros (focalisation interne). L'auteur note que les deux postures sont simultanément possibles, comme par exemple, à la lecture d'un passage au discours indirect libre.

A travers ces différentes postures d'immersion, l'auteur établit une corrélation entre la forme stylistique et la forme de participation du lecteur à l'univers fictionnel. Le texte dans sa construction influe donc sur la posture de lecture et peut la faire varier.

II.2.5 La notion « d'empathie fictionnelle ».

Dans son article « Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif », publié en 2015, Véronique Larrivé définit « l'empathie » comme « compréhension des états mentaux de l'autre ». En s'appuyant sur les avancées des neurosciences, elle propose un nouveau concept : « l'empathie fictionnelle ». En effet, c'est d'abord la découverte des « liens entre cognition et émotion » qui a permis aux chercheurs de nier l'existence d'une pensée autonome, détachée de l'émotionnel. C'est ensuite la découverte du « rôle des neurones miroirs » qui a permis de démontrer la capacité de l'individu à simuler une action ou un état par le pouvoir de l'imagination :

Avec les neurones miroirs, qui s'activent de la même façon lorsque nous faisons une action, lorsque nous observons quelqu'un faire cette action et lorsque nous imaginons cette action, il est prouvé que les humains sont doués d'un « système de

résonance » corporelle, à la fois motrice et émotionnelle, qui leur permet de comprendre ce que fait ou ressent autrui. (Larrivé, 2015)

Nous avons vu plus avant que certains chercheurs ont pensé la lecture comme l'habitation de deux mondes distincts par le lecteur. C'est notamment le cas de Jean-Marie Schaeffer, chez qui le lecteur investit mentalement un univers imaginaire en gardant une certaine conscience du monde réel qui l'entoure. Dans le modèle de Picard, nous avons vu la présence de l'entité physique de lecteur avec le « liseur ». Dans ces deux cas, si l'entité physique du lecteur est prise en compte, c'est un corps qui reste du côté du réel, seul le mental investit la fiction. Or, le propos de Véronique Larrivé est justement de montrer que le corps lui-même est investi dans l'univers fictionnel. Si dans un premier temps, « l'empathie fictionnelle » suppose un déplacement du point de vue pour intégrer la fiction, dans un second temps, le corps éprouve physiquement des réactions dans l'univers imaginé. L'auteur souligne que ces réactions ont un rôle prépondérant dans le processus de compréhension des récits :

Les émotions vécues par la fiction ne sont pas seulement les fruits de l'imagination du lecteur mais le catalyseur d'un processus physiologique, la simulation incarnée, qui lui permet de comprendre les récits en projetant mentalement son corps dans le contexte de la fiction pour lui en faire « éprouver » corporellement la réalité. (Larrivé, 2015)

On voit donc l'importance du concept dans l'activité de lecture. Le lecteur fait l'expérience de l'autre en incarnant par simulation les personnages. Il est capable de se mettre « lui-même virtuellement en action ». Cela explique les réactions émotionnelles à la lecture des textes : rires, larmes, peur, etc.

Pour désigner cette « activité du lecteur de fiction », Véronique Larrivé propose le terme de « lisart », en référence au « liseur » de Picard. Cette nouvelle instance renvoie au « corps physique du lecteur [...] en proie aux émotions provoquées, dans l'univers du récit, par l'empathie fictionnelle ». Ainsi, le « lisart » comme « corps ému » doit-il être envisagé dans l'apprentissage de la lecture et dans l'approche même de la lecture des textes littéraires. Il s'agit donc de faire une place au « lisart » qui permette au lecteur une meilleure compréhension des textes, mais aussi un apprentissage progressif de « l'empathie fictionnelle ». En effet, l'auteure de l'article pose les capacités « d'immersion dans la fiction » et « d'empathie fictionnelle » comme des « compétences de lecture »

fondamentales. Ces compétences doivent être travaillées tout au long de l'apprentissage des élèves. Elles permettraient, en outre, de compléter les cinq compétences développées par Umberto Eco, en prenant en compte « la relation émotionnelle que le lecteur entretient avec le monde fictionnel et les acteurs du récit que sont les personnages ».

Ainsi nous pouvons constater, à la suite de Véronique Larrivé, le passage d'une conception de la lecture comme lieu de croyances, liée aux « théories de l'illusion », à une conception de celle-ci comme lieu de simulation : « Le lecteur ne croit pas à la réalité de ce qu'il lit mais il simule sa réalité ».

II.3 Les écrits de travail : choix d'un outil au service de la lecture.

Afin de permettre aux élèves d'être acteurs dans la construction du sens à la lecture d'un texte littéraire, nous faisons le choix d'un outil qui nous permettra non seulement de donner aux élèves un temps de réflexion sur leur lecture des textes mais aussi de saisir l'évolution de chaque lecture à des moments clés de leur élaboration : les « écrits de travail ». Ces écrits connaissent différentes dénominations et sont décrits comme des « écrits intermédiaires » par Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, dans « Les écrits “intermédiaires” », article paru dans *La Lettre de la DFLM* en 2000. Cette dénomination a l'avantage d'insister sur le caractère transitoire entre deux états de la pensée. En effet, les auteurs montrent bien que les « écrits intermédiaires » révèlent la pensée en construction, prise dans un mouvement dynamique tout en figeant certaines étapes clés de cette élaboration.

Du point de vue de la forme, ces écrits de travail connaissent une grande diversité. En effet, de la liste à l'élaboration d'un texte, du dessin au schéma, c'est un support de construction du sens qui s'adapte aux différents supports d'étude et aux élèves. Ces derniers sont ainsi amenés, d'une part à prendre le temps nécessaire à la réflexion, et d'autre part à structurer leur pensée à travers ces écrits, tout en gardant une certaine liberté de formalisation.

Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton s'appuient sur un postulat théorique partagé qui envisage le langage comme un « outil psychologique » qui rend la pensée possible « dans ses formes les plus élaborées ». Ainsi le langage ne peut se réduire à des fins de communication ou d'expression d'une pensée préalablement construite. En ce

sens, les « écrits intermédiaires » font partie, plus largement, des « pratiques langagières réflexives ». Cependant ils ne sont pas normalisés comme peuvent l'être les commentaires de textes ou les questionnaires de lecture et leur statut même « d'écrits transitoires » les amène souvent à être dévalorisés, associés à l'image dépréciée des brouillons. Un des enjeux de l'enseignant sera alors de mettre « l'écrit de travail » au cœur de la démarche, en valorisant la production de chacun. La finalité sera non seulement d'amener l'élève à prendre conscience et à évaluer le cheminement qui lui aura permis d'élaborer une représentation cohérente d'un texte lu, mais aussi l'amener à envisager la lecture comme un processus dynamique dont les étapes intermédiaires sont nécessaires et tout aussi importantes que la production finale.

Ainsi conçus, les « écrits de travail » doivent nous permettre d'accompagner la construction du sens chez chaque lecteur. Le recours à ce type d'écrits demande donc une réflexion en amont de la part de l'enseignant. Il s'agit de permettre aux élèves de prendre des temps de réflexion sur leur lecture, de leur permettre d'évoluer dans leur pensée. Cependant l'enseignant devra pouvoir guider les élèves dans leur construction du sens, sans imposer une interprétation prédéfinie. Le recours aux « écrits de travail » doit donc être réfléchi et fonctionnel, en ce sens qu'il doit toujours permettre de relancer l'interprétation du texte, être un support sur lequel on s'appuie pour confronter les lectures.

III. Du côté des programmes.

Dans les programmes en vigueur pour l'année 2018-2019⁶, on observe, dans un premier temps, que la compréhension est bien envisagée comme la production d'images mentales. En effet, la construction du sens est considérée comme « l'aptitude à se représenter ce qui est écrit ». Mais comment est envisagé le texte difficile ? Par ailleurs, qu'en est-il de la prise en compte du « sujet lecteur » ? Enfin, quelle place est donnée aux « écrits de travail » ?

III.1 Le texte difficile et la prise en compte du sujet lecteur.

Tout d'abord, nous observons à la lecture des programmes, que ceux-ci prescrivent, à l'enseignant, de faire une proposition de textes qui doit être de difficulté croissante en et cohérence avec le cycle 3 :

Au cycle 4, les textes à lire sont plus variés, plus longs et plus complexes. Ils incitent à une approche plus fine des caractéristiques des genres et des registres utilisés pour produire des effets sur le lecteur. Le travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté, progressivement enrichi au cours du cycle, devient une tâche centrale.

Si les contours restent ouverts quant aux formes textuelles abordées, nous sentons bien la volonté de construction de stéréotypes que ce soit au niveau des genres littéraires ou au niveau des registres littéraires. Par ailleurs, l'implication de l'élève est centrale puisque il est fait mention « d'effets sur le lecteur » et de jugements de sa part. C'est bien son système de valeurs axiologiques qui est mis en jeu dans l'acte de lecture et d'interprétation. Cette position se trouve renforcée dans la présentation des grandes entrées thématiques problématisées qui organisent les programmes. En effet, il est dit qu'« à travers ces questionnements, l'élève est conduit à s'appropriier les textes, à les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion ». Ainsi, l'appropriation du texte par le lecteur est favorisée par cette organisation (corpus de texte

⁶ Programmes disponibles sur Eduscol :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

autour d'une thématique) parce qu'elle les articule dans une perspective de réflexion qui dépasse chaque texte pris séparément.

Par ailleurs, la difficulté croissante présentée par les programmes est intimement liée aux compétences que nous avons présentées : « Les élèves découvrent des textes et des documents plus difficiles, où l'implicite, la nature des visées, les références intertextuelles et les contextes culturels doivent être repérés et compris ».

De plus, les programmes préconisent différentes modalités qui permettent d'animer et d'enrichir la construction du sens des textes : échanges oraux, débats interprétatifs, écrits de travail et écrits créatifs. Le recours à l'image fixe ou mobile peut soutenir ou stimuler cette construction de sens.

Des lectures personnelles ou « lectures de plaisir » doivent être proposées sur le temps scolaire et des temps de compte rendu des lectures personnelles doivent être prévus dans les classes. Ces temps permettent notamment la « formulation des impressions de lecture », mais aussi la « formulation de jugements de goût ». Ils sont autant d'occasions de réviser ou d'enrichir les lectures de chacun par la confrontation des lectures.

Enfin, la notion de plaisir semble essentielle dans l'implication des élèves à la lecture des textes. En effet, le plaisir de la lecture permet l'engagement personnel, l'acquisition des connaissances et l'appropriation d'une culture commune. Cette culture commune véhiculée par les textes littéraires « présente la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, propose des réponses aux questions que se pose l'être humain et permet d'aborder les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français ».

III.2 Les écrits de travail.

Si les programmes font mention des « écrits de travail » avec quelques exemples de mise en œuvre, c'est surtout sur la plateforme de ressources pour les enseignants « Eduscol »⁷ que de nombreux documents expliquent la nature et la fonction de ces écrits.

⁷ Site de ressources Eduscol : <http://eduscol.education.fr/>

En effet, dans l'article « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail », ces derniers y sont définis comme des outils pour apprendre et réfléchir. On y retrouve les positions de Dominique Bucheton, qui, dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*, publié en 2014, souligne que la présence « d'écrits de travail » dans les classes n'est pas nouvelle (brouillon, schéma, etc.) mais qu'ils ont longtemps été un « impensé de la culture enseignante ». L'enjeu d'un nouvel enseignement est alors de penser ces écrits comme un outil dans l'apprentissage des élèves.

Ainsi, ces écrits permettent de « mettre au travail la pensée » et servent différentes étapes de l'apprentissage. On voit en cela que les « écrits de travail » ne se limitent pas à la discipline des lettres mais concernent bien tous les champs disciplinaires.

Plus spécifiquement, l'article « Des écrits de travail en lecture » présente trois grandes fonctions afférentes aux « écrits de travail » : la construction de la compréhension d'un texte, la manifestation de la compréhension d'un texte et le partage des impressions de lecture qui mènent au débat interprétatif. Si les propositions de mise en œuvre sont variées et envisagent le « sujet lecteur » via l'expression d'impressions de lecture, on peut observer l'absence d'écrits d'appropriation, écrits qui mettent en jeu l'activité de simulation du lecteur. En effet ce type d'écrit est considéré, non comme un écrit de « compréhension », mais comme un écrit de « réception » et semble être envisagé majoritairement pour les œuvres lues en lecture cursive. Or il nous semble que « l'écrit d'appropriation » implique déjà une construction du sens et peut donc permettre l'entrée dans un texte.

IV. Propositions de mise en œuvre dans des classes de cycle 4.

Dans le cadre de ce projet de recherche, deux propositions de démarche de lecture seront présentées. La première a été menée dans une classe de quatrième avec 28 élèves. Il leur a été proposé de découvrir la nouvelle « Cycle de survie » de Richard Matheson, publiée en 1926. La seconde a été menée dans une classe de cinquième avec 30 élèves. Le texte proposé était issu d'un album de jeunesse de Thierry Lenain, « Demain les fleurs » publié en 2000.

Pour chaque proposition, nous expliquerons d'abord le choix des textes et présenterons les dispositifs de lecture proposés. Puis, nous verrons les difficultés que peuvent poser ces textes et les leviers envisagés pour lever ces obstacles. Ensuite, nous analyserons les données recueillies auprès des élèves, soit les « écrits de travail ». Enfin nous conclurons sur l'apport des dispositifs de lecture aux élèves et sur les améliorations possibles des propositions.

IV.1 Lecture de la nouvelle « Cycle de survie » de Matheson, dans une classe de quatrième.

La proposition de lecture de la nouvelle « Cycle de survie »⁸ a été réalisée au cours de la séquence 5 intitulée : « Le monde de demain ». Afin de ne pas orienter les élèves dans leur première lecture, aucune indication n'a été donnée sur l'appartenance de cette nouvelle à la séquence en question. Précédée d'une étude filmique et plus précisément d'un épisode d'une série d'anticipation, qui constituait la première partie de la séquence, la séance de lecture de la nouvelle n'a pas été ancrée explicitement dans la séquence et tous les écrits de travail ont été faits sur des feuilles distribuées et récupérées par l'enseignante. Ainsi la présentation de la séance de lecture s'est faite après la fin de la séance dans le cahier des élèves.

La classe de 4^{ème} à qui la lecture a été proposée, est constituée de lecteurs aux niveaux très hétérogènes. L'intérêt de cette étude sera donc aussi de voir à qui profite ce dispositif de lecture. Pour cela, l'analyse des « écrits de travail » se concentrera sur un échantillon d'élèves de niveaux différents.

⁸ Annexe 1 : Texte de la nouvelle « Cycle de survie » de R. Matheson.

IV.1.1 Choix de la nouvelle et du dispositif de lecture.

Plusieurs raisons ont mené au choix de cette nouvelle. Tout d'abord sa forme : les nouvelles s'adaptent particulièrement bien à des séances de lecture en ce sens qu'elles permettent de lire l'intégralité de la proposition d'un auteur sur un temps bref. Par ailleurs, les nouvelles « à chute », comme celle de Matheson, offrent la possibilité de travailler sur deux niveaux de lecture qui sont nets, clairement identifiables. L'accès au deuxième niveau de lecture permet le travail des compétences ciblées. Enfin, ce choix repose sur la nature « résistante » de cette nouvelle, au sens que lui donne Catherine Tauveron. En effet, ce texte résiste par son caractère proliférant sur lequel nous reviendrons.

Le texte présenté est une traduction publiée dans *Enfer sur mesure et autres nouvelles*, en 1926. Le choix a été fait de retirer deux phrases du texte : les phrases clés qui permettent de valider un second niveau de lecture. L'intérêt de cette coupe est de ralentir le processus de construction du sens, de prendre le temps de passer par une première hypothèse de lecture pour ensuite la questionner. Ces deux phrases seront présentées en fin de séance pour valider une nouvelle hypothèse de lecture.

Dispositif de lecture.

Nous synthétiserons ici le dispositif de lecture en présentant les étapes clés ainsi que la nature et les rôles des écrits de travail. Un descriptif plus détaillé, sous forme de tableau, est présenté en annexe⁹.

La lecture a pris deux séances, sur deux jours : une séance le mercredi matin et une séance le jeudi matin. Chaque séance avait son objectif propre de lecture.

Séance 1.

L'objectif de la première séance a été de construire une première hypothèse de lecture par étapes successives. Trois écrits de travail individuels¹⁰ ont ponctué la séance :

- Un écrit de compréhension, après lecture magistrale et sans accès au texte, pour évaluer la compréhension du texte et faire émerger des impressions de lecture. Il sert de support à la construction d'une hypothèse de lecture collective : le récit relate le cheminement d'un récit de l'auteur au lecteur

⁹ Annexe 2 : Déroulé des séances de lecture de « Cycle de survie ».

¹⁰ Annexe 3 : Les trois écrits de travail de la séance 1 de « Cycle de survie ».

- Un écrit d'interprétation, sans accès au texte, pour interroger la première hypothèse de lecture en la confrontant au titre de la nouvelle.
- Un écrit de réception, après relecture silencieuse du texte, pour préparer une bascule vers la recherche d'une nouvelle hypothèse de lecture.

Séance 2.

L'objectif de la seconde séance a été de construire une nouvelle hypothèse de lecture par étapes successives. Un travail de recherche dans le texte et deux écrits de travail¹¹ ont ponctué la séance :

- Un travail de recherche individuelle sur les éléments du décor et sur les personnages (classe divisée en deux pour balayer l'ensemble du texte), pour rassembler les éléments épars dans le texte qui permettent, par leur observation, de produire une nouvelle hypothèse de lecture. Emergence d'un scénario connu qui forme un stéréotype générique.
- Un écrit d'interprétation individuel, après lecture de la fin du texte non coupée, pour formuler une nouvelle hypothèse de lecture.
- Un écrit d'appropriation individuel, pour favoriser l'interprétation de chacun et laisser la part subjective s'exprimer. L'écriture en « je » fictif permet, par le changement de focalisation, l'expression des pensées du personnage qui doit justifier ses actions.

IV.1.2 Obstacles de lecture et leviers envisagés.

Cette nouvelle de R. Matheson présente plusieurs types de difficultés. Tout d'abord, pour reprendre le terme de Catherine Tauveron, cette nouvelle est « résistante », et plus spécifiquement « proliférante ». En effet, ce récit propose volontairement deux niveaux de lecture : le premier niveau de lecture est d'accès plutôt aisé, il repose sur une structure temporelle très marquée et une explicitation de noms de personnages ayant chacun une fonction attribuée dans le processus de création d'un récit ; le second niveau de lecture repose sur deux phrases clés qui constituent la chute de la nouvelle et incite le lecteur à procéder à une réinterprétation du récit en mettant en relation de nombreux indices disséminés dans le récit. Un travail d'inférences est alors nécessaire.

¹¹ Annexe 4 : Les trois écrits de travail de la séance 2 de « Cycle de survie ».

Par ailleurs, la compétence rhétorique est ici sollicitée : les connaissances sur le genre de la science fiction et plus spécifiquement sur le récit post-apocalyptique sont nécessaires. La reconnaissance du stéréotype narratif est cruciale dans la compréhension du récit mais il ne peut se construire que par la mise en relation des indices qui le construisent. De plus, cette spécificité générique fait qu'une dualité est présente entre l'aspect réaliste du récit et des éléments qui s'y opposent comme le récit enchâssé qui propose un univers utopique et les détails du décor du récit premier qui sont caractérisés de façon à paraître invraisemblables. Dans le même sens, des connaissances sur la mise en abîme sont nécessaires pour comprendre la relation entre le récit enchâssé et le récit premier.

De plus, la compétence encyclopédique entre en jeu à la lecture des deux phrases clés de la nouvelle qui constituent la chute. Le lecteur doit interpréter le « champignon » en mobilisant ses connaissances sur les événements qui peuvent le produire (explosion atomique ou tout au moins une très grande explosion). Des inférences entre cette dénomination et les détails sur le décor délabré et l'état physique du personnage aident à interpréter la situation.

Enfin, une dernière difficulté qui nous apparaît sera de parvenir à interpréter le second niveau de lecture. En effet, il est attendu des élèves qu'ils puissent justifier le comportement du personnage de la nouvelle. L'explication des actions qu'effectue ce dernier n'est pas donnée par le texte et demande au lecteur de pouvoir se représenter la situation et d'imaginer les motivations de Shaggley, héros survivant.

Leviers envisagés.

Pour pallier les difficultés posées par la nouvelle, la première proposition consiste à couper le récit. Les deux phrases clés qui constituent la chute du récit sont supprimées pour la première lecture magistrale. L'intérêt de cette coupe sera de ralentir le processus de compréhension pour construire progressivement les deux niveaux de lecture. Ainsi, nous retardons la mise en jeu des compétences encyclopédique et rhétorique pour fixer d'abord un premier niveau de lecture qui sera nuancé ensuite par l'attention accordée aux personnages et au décor. Une fois que le premier niveau de lecture ne sera plus satisfaisant pour expliquer tous les éléments du récit, l'extrait coupé sera proposé aux élèves pour qu'ils puissent construire une nouvelle hypothèse de lecture.

Par ailleurs, pour faciliter les inférences qui permettront de mettre en doute la première hypothèse de lecture, un tableau sera distribué aux élèves pour qu'ils rassemblent en un seul endroit tous les détails sur le décor ainsi que sur la dénomination et la caractérisation des personnages. Nous pensons, en effet, que regrouper les indices sous forme d'un tableau permettra aux élèves de faire des liens entre les indices plus facilement que par le fait de surligner dans le texte. De plus la classe sera divisée en deux équipes de recherche, une pour la première moitié du texte et une pour la seconde moitié. Ainsi l'ensemble du texte est observé par la classe en un temps raisonnable et l'observation finale du tableau d'indices se fait avec la projection du tableau complet.

De l'observation du tableau découlera la reconnaissance d'un stéréotype que les élèves ont déjà vu, notamment avec le mythe de Robinson abordé en cinquième dans l'entrée du programme sur le voyage et l'aventure. Les élèves ont par ailleurs des connaissances de culture personnelles sur le thème, à travers certaines œuvres filmiques.

Enfin, une fois établi le second niveau de lecture, deux temps d'interprétation ont été proposés. Un premier temps par une nouvelle confrontation au titre et un second temps à travers un travail d'écriture d'appropriation. Si le premier temps d'interprétation n'a pas nécessairement engagé la compétence axiologique, le second, lui, a demandé aux élèves d'incarner le personnage du récit pour exprimer ses pensées, son ressenti sur la situation. Ainsi, la simulation favorisera l'interprétation des actes du héros et permettra d'évaluer la représentation mentale que se sont faite les élèves du texte lu.

IV.1.3 Analyse des « écrits de travail ».

L'analyse de la compréhension de la nouvelle sera menée par l'étude des écrits de travail proposés dans les deux séances de lecture. Pour ce faire, nous observerons les productions de trois groupes de trois élèves. Ces groupes ont été créés en fonction du niveau de lecture des élèves. Il y aura donc un groupe de bons lecteurs¹² (1, 2 et 3), un groupe de lecteurs moyens¹³ (4, 5 et 6) et un groupe de lecteurs faibles¹⁴ (7, 8 et 9).

Chaque écrit de travail correspond à une phase de lecture qui sera numérotée. L'ensemble de la lecture comporte cinq phases.

¹² Annexe 5a : Les écrits de travail du groupe des bons lecteurs.

¹³ Annexe 5b : Les écrits de travail du groupe des lecteurs moyens.

¹⁴ Annexe 5c : Les écrits de travail du groupe des lecteurs faibles.

- **PHASE 1**

- Analyse de la compréhension et de la mémorisation après la lecture magistrale du récit.

Groupe de lecteurs faibles :

L'ensemble de ces élèves focalise sur peu d'éléments du récit (la cité de cristal, l'écrivain, l'histoire que l'écrivain rédige). Leur production ne révèle pas de compréhension d'ensemble du récit.

L'écrit de 7 montre qu'il n'a pas compris la mise en abîme (l'univers de la mise en abîme n'est pas différenciée du reste du récit). Cette incompréhension a bloqué sa compréhension de la suite du récit. Sa réaction d'étonnement à l'évocation de la « cité de cristal » montre peut-être une sensibilité à ce qui ne lui paraît pas réaliste.

Groupe de lecteurs moyens :

Ces élèves prennent en compte plusieurs éléments du récit, notamment l'état physique et/ou mental des personnages pour montrer leur compréhension mais ne parviennent pas à une compréhension d'ensemble.

-6 et 5 expliquent non seulement qu'un écrivain produit un texte mais que d'autres personnes lisent ce texte et en expriment une certaine joie. De là, 5 qualifie l'écrivain de « talentueux ».

-5 et 4 montrent dans leur écrit que la profusion des personnages a brouillé leur lecture. Seuls des éléments du début du récit sont mentionnés.

Groupe de bons lecteurs :

Ces élèves prennent en compte de nombreux éléments du récit et en formulent un résumé chronologique. Ils manifestent une compréhension globale cohérente sur le cheminement de la nouvelle.

-3 formule une première hypothèse de lecture (« trajet d'un manuscrit de l'auteur au lecteur »).

-1 s'interroge sur l'aspect cyclique de la nouvelle (« cela finit de la même manière que cela commence »).

BILAN DE LA PHASE 1 :

Cette phase, qui permet de procéder à une évaluation de la compréhension orale, nous permet d'observer que selon le niveau de lecture les élèves parviennent ou non à une compréhension globale du récit. Plus le niveau de lecture est faible, moins les élèves font mention d'éléments retenus, qu'ils soient compris ou non.

Cette phase montre également l'importance de la compétence rhétorique dès la première lecture. L'élève n'ayant pas compris la mise en abîme du début de la nouvelle, s'est retrouvé bloqué dans la compréhension de la totalité du récit.

• PHASE 2

- Analyse des justifications du titre après la mise en commun de l'écrit de travail individuel 1.

Groupe de lecteurs faibles :

Les élèves de ce groupe montrent que la mise en commun suite au premier écrit de travail leur a permis d'ajuster leur compréhension. Malgré tout, la justification du titre s'appuie sur peu d'éléments du récit.

-8 et 9 justifient le terme « cycle » sans évoquer l'aspect de boucle qu'il implique, ils évoquent seulement la notion de « trajet ».

-7 fait une remarque intéressante en ce qu'elle pointe déjà le problème interprétatif du premier niveau de lecture. Le terme « survivre » ne lui paraît pas adapté à la situation que présente le texte.

-9 fait de « survie » un synonyme de « vivre » (c'est le cas de nombreux élèves).

Groupe de lecteurs moyens :

Les élèves de ce groupe font des hypothèses plus fines sur la cohérence du titre. Ils prennent en compte plus d'éléments du récit pour expliquer le titre.

-6 explique à la fois l'aspect cyclique du récit qui forme une « boucle » en présentant une situation d'écriture au début et à la fin de la nouvelle et le terme « survie » par le rapprochement avec « vivre ».

-5 ne justifie que le terme « survie » mais propose une nouvelle hypothèse : le terme est associé à la nouvelle et non à celui qui la rédige, c'est alors le récit même qui survit dans son cycle de production envisagé alors comme précaire.

-4, en cohérence avec son premier écrit de travail montre qu'il a investi l'état mental du personnage de Shaggley. Sa proposition qui, de façon implicite, tente de justifier le terme « survie » montre qu'il a été sensible non seulement aux détails sur le décor mais aussi aux détails qui décrivent l'état physique des personnages.

Groupe de bons lecteurs :

Les élèves de ce groupe justifient le titre avec une posture plus extérieure au texte. Ils montrent une capacité d'abstraction.

-2 et 3 justifient le terme « cycle » en considérant le texte comme une « boucle » mais aussi en envisageant cette boucle comme répétitive dans le temps (phénomène suggéré par la fin de la nouvelle où l'auteur se remet à écrire). En ce sens, 3 parle de « routine ». Ils montrent ainsi qu'ils pensent le texte et la situation présentée dans un concept de « cycle » plus élargie.

-1 évoque seulement l'aspect de « boucle » du récit et n'explique pas le terme de « survie ».

-Alors que 2 associe « survivre » à « vivre », 3 montre son désaccord avec ce terme, en soulignant qu'il ne peut s'appliquer à cette hypothèse de lecture.

BILAN DE LA PHASE 2 :

Cette phase permet d'évaluer la capacité des élèves à justifier une hypothèse de lecture. On remarque la variété des propositions des élèves qui cherchent une cohérence entre le titre et le récit (l'auteur a besoin d'argent pour vivre, l'auteur a besoin d'argent pour ses travaux et problèmes de santé, c'est la nouvelle qui doit survivre à son propre cycle de production).

Cette fois, on remarque que le niveau des lecteurs n'influe pas particulièrement sur les propositions des élèves même si deux élèves du groupe des bons lecteurs montrent une plus grande capacité d'abstraction en interprétant le terme « cycle ».

- **PHASE 3**

- Analyse des impressions, après une relecture silencieuse, sur le décor et les personnages.

Groupe de lecteurs faibles :

Ce groupe d'élèves montre des réactions hétérogènes sur l'ambiance et les personnages. Seul un élève prend en compte la totalité du texte pour formuler des impressions de lecture.

-8 caractérise l'univers du récit comme « vieux » par la présence de la machine à écrire, il fait donc intervenir ses connaissances encyclopédiques pour tenter de situer temporellement le récit. De plus, il relie les personnages par leur goût de la lecture, il fait donc des inférences sur des informations explicites données par le récit.

-7 qualifie l'univers de « mystérieux » et souligne un fait important dans le texte : « il n'y a pas d'interaction entre les personnages ». La relecture lui a donc permis de réévaluer l'ensemble du texte.

-9 qualifie l'univers de « merveilleux », mais il est probable qu'il n'ait relu que le tout début du texte (récit enchâssé).

Groupe de lecteurs moyens :

Ce groupe d'élèves a peu réagi après la relecture silencieuse. Seule 4 a répondu à la question qui demande de qualifier l'univers de la nouvelle.

-La relecture lui a permis de repérer la structure temporelle fortement marquée et l'effet cyclique du récit. Elle évoque ses impressions de lecture en disant qu'une impression de répétition « en boucle » est provoquée par le récit de cette journée « réglée comme une horloge ». De plus elle qualifie l'ambiance de « lente » et si l'on regarde ses premiers écrits de travail, il est probable que le terme soit choisi par rapport aux difficultés des personnages à se déplacer.

Groupe de bons lecteurs :

Ce groupe d'élève a peu réagi après la relecture silencieuse. Si l'ensemble de la nouvelle est considérée, seul 1 fait de nouvelles inférences sur la caractérisation du décor et sur l'état des personnages.

-3 et 2 répètent ce qu'ils ont déjà dit dans les écrits de travail précédents, à savoir que tous les personnages sont heureux de lire du Shaggley.

-1 montre qu'il fait des inférences sur divers éléments du décor (« trou béant parsemé de tuyaux », « ruines squelettiques »), pour qualifier l'univers de « pas très réaliste ». Par ailleurs, il relève plusieurs indices sur l'état physique des personnages (« boitillant », « rhumatisme », « cicatrice », « dos cassé », « joue balafmée », tête bosselée ») qui lui permettent de dire que tous les personnages ont « des problèmes physiques ». Il parvient donc à faire des inférences multiples sur des informations données par le texte.

BILAN DE LA PHASE 3 :

On peut donc voir dans cet écrit de travail que les élèves répondent peu à la sollicitation des impressions de lecture.

Par ailleurs, il confirme que les inférences à faire sur le décor et la caractérisation des personnages sont compliquées à faire par une simple relecture. Le recours au tableau de recherche permettra donc de dépasser cette difficulté.

• PHASE 4

- Analyse de la nouvelle hypothèse de lecture et de l'interprétation du titre après la lecture de la fin du texte non coupée.

Groupe de lecteurs faibles :

Ces élèves ont compris la nouvelle situation que propose l'observation du tableau d'indices et l'ajout du texte coupé et commencent à élaborer une nouvelle hypothèse de lecture.

-Tous notent la présence d'un seul personnage. 7 montre dans son écrit que le tableau d'indices lui a permis de faire le rapprochement entre les dénominations des personnages, et ainsi, de mettre en cause la multiplicité des personnages.

7 et 9 justifient le titre par l'état de survie du personnage. Si 9 évoque bien la situation de solitude du héros dans un univers détruit, 7 justifie le terme de « survie » par le fait d'être seul. En cohérence avec son écrit de travail précédent, cet élève montre qu'il investit son propre système de valeur à la lecture. Sans socialisation, l'homme se trouve dans un état de survie.

Groupe de lecteurs moyens :

Deux élèves n'ont pas compris la nouvelle situation et font une nouvelle hypothèse de lecture erronée.

Une élève a compris la nouvelle situation mais ne fait pas une nouvelle hypothèse de lecture

-6 confirme la présence d'un seul personnage.

-4 et 5 montrent par leur écrit qu'ils ne possèdent pas la connaissance nécessaire pour interpréter le « champignon ». Ils associent donc le fait de jouer plusieurs personnages au stéréotype qu'ils connaissent : comédien de théâtre. Si l'association est pertinente dans l'aspect de mise en scène que produit le héros pour survivre (par la mise en scène, il recrée la vie et le monde), la situation dans laquelle elle se déroule n'est pas saisie. Leur hypothèse de lecture est même en contradiction avec l'hypothèse d'un personnage seul puisque sont mentionnés des spectateurs.

Groupe de bons lecteurs :

Ces élèves ont compris la nouvelle situation que propose l'observation du tableau d'indices et l'ajout du texte coupé, et ils proposent une nouvelle hypothèse de lecture.

-Les élèves interprètent les actions du héros : « pour survivre », « pour se sentir moins seul ».

-2 fait l'hypothèse d'un accident nucléaire en faisant l'hypothèse que le « champignon » renvoie au « champignon atomique ».

-2 et 3 expliquent à présent le terme « survie » par l'univers post-apocalyptique qui est décrit, ce qui révèle qu'ils mettent en jeu leurs compétences rhétoriques et encyclopédiques.

-1 met en jeu sa compétence axiologique. Il porte un jugement sur le héros en le qualifiant de « fou ». Il envisage pourtant que les actions soient effectuées pour « survivre ». Cela montre que la situation du personnage n'est pas encore tout à fait intégrée.

BILAN DE LA PHASE 4 :

La grande majorité des élèves a compris la situation du personnage dans le récit

Les élèves qui n'ont pas compris la référence à un incident atomique ont produit une interprétation qui, dans la logique, est cohérente : ils ont rapproché ce qu'ils ont compris de la situation à un scénario crédible qu'ils connaissent, à savoir la pratique théâtrale. Si cette piste n'est pas juste, elle est enrichissante car elle permet d'évoquer la mise en scène faite par le héros, mise en scène du monde, des hommes, des actions... Le théâtre est bien une manière de recréer le monde.

• PHASE 5

➤ Analyse de l'écriture d'appropriation.

Groupe de lecteurs faibles :

Les élèves de ce groupe ont produit des écrits brefs qui montrent une participation affective (jugement sur le personnage, expression subjective)

-8, en soulignant l'obligation pour le héros de faire comme les autres, montre qu'il ne place pas celui-ci dans une situation de solitude. Il envisage un univers où « tout le monde a perdu la tête ». Il envisage qu'un événement catastrophique a bouleversé le monde mais ne simule pas un héros survivant.

-9 fait du héros un livreur, ce qui peut se rapprocher du rôle du facteur dans le récit. Il explique les actions du héros qui doit lutter contre l'ennui et donc contre la solitude.

-7 montre dans cet écrit qu'il investit davantage le personnage pour exprimer ses sentiments : nostalgie du passé, anciens plaisirs partagés avec des personnages dont Rick qui est présent dans le récit. Il fait donc des personnages du récit des personnes que le héros aurait connues avant l'incident. On retrouve l'importance des relations sociales pour cet élève. Malgré tout, il n'explique pas les actions du héros.

Groupe de lecteurs moyens :

Les élèves de ce groupe ont produits des récits plus longs qui montrent aussi une participation affective.

-4 n'a pas répondu aux consignes d'écriture et son écrit révèle un besoin de simuler un personnage de son âge, il évoque des souvenirs d'enfance du héros en insistant sur le bien-être de celui-ci dans la sphère familiale. Le récit des petits événements et des sensations du quotidien sont pertinents dans la mesure où une fois ce monde perdu, les détails prennent une importance nouvelle.

-6 reprend des éléments du récit dans son texte, le personnage avait exercé avant l'incident plusieurs métiers dont facteur et rédacteur en chef. Il envisage bien un avant où le personnage est « heureux » et un moment de bascule par l'évocation de « bruits étranges ».

-5 fait du héros un ancien comédien et écrivain. Il explique l'incident survenu et justifie les actions du personnage par un désir de recréer « la ville avec ses habitants ».

Groupe de bons lecteurs :

Les élèves de ce groupe ont produit des récits de même longueur que le groupe des lecteurs moyens et montrent aussi une participation affective. Ils ont produit des récits plus construits et montrent une compréhension claire des enjeux de la nouvelle.

-1 fait du héros un ancien écrivain et explique les actions de celui-ci qui y trouve un « remède contre la folie ». Cet élève montre sa capacité à imaginer la situation en disant les avantages et les inconvénients qu'elle présente, mais aussi sa capacité à se poser des questions face à la situation simulée « la solitude est-elle mieux que la mort ? ».

-3 réutilise des éléments du récit (références aux objets utilisés pour jouer les rôles). Il fait du héros un ancien libraire de livres anciens. Il explique les actions du personnage qui fuit

la solitude. Il fait se poser des questions au personnage sur son état mental et souligne ainsi les risques de sombrer dans la folie.

-2 fait de son personnage un ancien écrivain qui vivait déjà la situation du début de la nouvelle (attente du facteur à la boîte aux lettres pour envoyer le manuscrit). Il explique les actions du personnage qui, nostalgique, reproduit tous les rôles « comme une machine ». Son personnage est lucide sur sa condition, attend « son heure » en reproduisant ce qui le « faisait vivre ».

BILAN DE LA PHASE 5 :

On remarque que les élèves s'appuient pour la plupart sur des éléments du récit lu pour construire leur récit. On remarque par ailleurs que le groupe des lecteurs faibles éprouve aussi des difficultés en écriture : les récits sont très brefs. Les lecteurs moyens développent plus mais manquent parfois de cohérence. Les bons lecteurs parviennent facilement à construire des récits construits et cohérents.

De plus, la plupart des élèves expriment de la nostalgie et décrivent un passé de manière méliorative et un présent de manière péjorative, ce qui montre que l'écriture simulée a permis de comprendre l'état du personnage.

IV.1.4 Conclusion

L'observation des « écrits de travail » des élèves de 4^{ème} permettent de dresser un bilan sur l'apport du dispositif de lecture proposé. Dans l'ensemble, il apparaît que le parcours de lecture par étapes a bien permis de ralentir le processus de création du sens et de proposer des temps de réflexion nécessaires aux élèves pour fixer les étapes importantes de cette construction par les « écrits de travail ».

De plus, il nous semble que le dispositif a permis de travailler la compétence des élèves à faire des inférences à partir d'éléments explicites et implicites, tout en l'isolant des autres compétences à mobiliser pour interpréter la nouvelle.

Enfin, le dispositif proposé a permis à chaque élève d'investir personnellement le texte, particulièrement à travers une écriture d'appropriation qui leur demandait de simuler le héros du récit. Cette écriture, même si elle ne montre pas toujours une compréhension juste du récit, permet à chacun de s'impliquer dans la compréhension des motivations d'un

personnage. Pour certain élèves, nous avons vu que le scénario du « héros survivant » à un événement catastrophique était nouveau. De fait, habiter l'univers mental d'un personnage dont ils peinent à imaginer les conditions de vie est difficile et demande à être répété par la suite. La répétition de la situation d'écriture à d'autres moments de l'année permettra de voir si le stéréotype narratif proposé est reconnu et affiné dans sa compréhension.

Par ailleurs, nous pensons que le dispositif proposé se révèle plus particulièrement utile pour les lecteurs faibles ou moyens. En effet, il y a de fortes chances que les bons lecteurs seraient parvenus à comprendre les deux niveaux de lecture sans ce dispositif car ces élèves montrent des capacités d'abstraction et des capacités à faire des inférences plus développées.

Cependant, nous pouvons observer que si les bons lecteurs montrent de plus grandes compétences rhétoriques et encyclopédiques, ils n'expriment pas plus leurs impressions de lecture. Les lecteurs faibles sont même plus enclins à formuler leurs impressions. Il en va de même de l'expression de la subjectivité lors de l'écriture d'appropriation. Si les lecteurs faibles manquent certainement de mots pour formuler leur pensée, on voit nettement chez les lecteurs moyens une forte implication subjective, plus grande que chez les bons lecteurs qui privilégient la cohérence de leur récit, le récit des faits plus que les émotions. Ainsi, les bons lecteurs répondent aux injonctions habituelles à l'école.

Enfin, nous pouvons proposer quelques pistes qui permettraient d'améliorer la démarche de lecture proposée. Nous pensons que l'enjeu essentiel serait de permettre des parcours de lecture différenciés en fonction des niveaux de lecture des élèves. En effet, il serait certainement intéressant de pouvoir donner le texte aux élèves qui n'ont pas accédé au premier niveau de lecture avant de leur demander d'expliquer le texte. La relecture leur permettrait alors de pouvoir réajuster leur compréhension. Si la mise en commun leur a permis ce travail de réajustement, cela ne leur a pas toujours permis de réévaluer tous les éléments retenus. Un accès au texte plus rapide serait donc bénéfique pour eux. Dans le même sens, nous pensons qu'il faudrait permettre davantage de temps de réflexion de groupe après les temps de réflexion individuelle pour mieux investir tous les élèves dans le processus de construction du sens de la nouvelle. En effet, les temps de mise en commun en groupe classe ne permettent pas toujours de s'assurer que chaque élève suit la démarche. Pour finir, nous pensons que certains « écrits de travail » mériteraient d'être

repensés pour permettre une expression qui ne soit pas nécessairement rédigée. Pour les lecteurs faibles, il serait possible d'envisager des formes qui engagent moins l'expression écrite qui constitue aussi une difficulté pour eux.

IV.2 Lecture de *Demain les fleurs* de Lenain, dans une classe de cinquième.

La proposition de lecture de *Demain les fleurs*¹⁵ a été réalisée au cours de la séquence 7 intitulée : « L'homme face à la nature ». Une nouvelle fois, afin de ne pas orienter les élèves dans leur première lecture, aucune indication n'a été donnée sur l'appartenance de cette nouvelle à la séquence en question. La séance de lecture du texte a été menée en amont de la présentation de la séquence et tous les « écrits de travail » ont été faits sur des feuilles distribuées et récupérées par l'enseignante. Ainsi la présentation de la séance de lecture s'est faite après la séance de lecture dans le cahier des élèves.

La classe de 5^{ème} à qui la lecture a été proposée, est constituée de lecteurs aux niveaux très hétérogènes. L'intérêt de ce protocole de lecture sera donc de voir, selon le niveau des élèves, à qui profite ce dispositif. Ainsi, nous analyserons les « écrits de travail » par groupe de niveaux. De même que précédemment, nous aurons un groupe de faibles lecteurs, un groupe de lecteurs moyens et un groupe de bons lecteurs.

IV.2.1 Choix du texte et du dispositif de lecture.

De même que la nouvelle de Matheson, ce texte présente l'avantage d'être bref ce qui facilite sa lecture en classe. Par ailleurs, s'il s'agit encore d'un texte « résistant », mais nous verrons qu'il ne résiste pas à la lecture de la même manière que la nouvelle précédente.

Le texte présenté est issu de l'album de jeunesse *Demain les fleurs*, écrit par Thierry Lenain et publié en 2000. Le texte est lu intégralement par l'enseignante.

Dispositif de lecture.

Ce protocole de lecture s'inspire de l'article de Sophie David¹⁶ et de la séance de lecture proposée par Véronique Larrivé dans le cadre de l'UE Recherche du Master 1 MEEF.

¹⁵ Annexe 6 : Texte issu de l'album.

¹⁶ David, Sophie. *La lecture littéraire, de l'école au collège : implication ou explication*. In *Une formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans les classes "difficiles"*, *Dyptique*, n°6, Presses universitaires de Namur, 2006.

Nous synthétiserons ici le dispositif de lecture en présentant les étapes clés ainsi que la nature et le rôle des « écrits de travail ». Un descriptif plus détaillé, sous forme de tableau, est présenté en annexe¹⁷.

La lecture a pris deux séances, sur deux jours : une séance le jeudi matin et une séance le vendredi matin. Chaque séance avait son objectif propre de lecture.

Séance 1.

L'objectif de la première séance a été de permettre à chaque élève de construire une première interprétation personnelle du texte. Par les « écrits de travail », nous avons tenté de saisir les impressions et réactions des élèves. Trois « écrits de travail » individuels¹⁸ ont ponctué la séance :

- Un écrit sous forme de liste pour créer des attentes de lectures. A partir du titre de l'album, les élèves ont noté cinq mots qui leur venaient à l'esprit.
- Un écrit de réception, sans accès au texte, pour faire s'exprimer les réactions axiologiques des élèves et pour évaluer leur compréhension du texte lu.
- Un écrit d'interprétation, après relecture silencieuse du texte, pour amener les élèves à formuler, à représenter leur choix interprétatif quant à la situation finale qui est ambiguë.

Séance 2.

L'objectif de la seconde séance a été de revenir sur les interprétations initiales et de d'approfondir le sens du texte en faisant des hypothèses sur les raisons du retard du printemps et sur la signification de la boîte noire. Quatre « écrits de travail » individuels¹⁹ ont ponctué la séance :

- Un écrit d'interprétation pour faire des hypothèses qui expliqueraient pourquoi le printemps ne revient pas. Il s'agissait aussi de formuler la ou les raisons pour lesquelles le printemps finalement revient.
- Un écrit d'interprétation pour faire des hypothèses sur le contenu du livre noir et sa fonction dans le récit.

¹⁷ Annexe 7 : Déroulé des séances de lecture de *Demain les fleurs*.

¹⁸ Annexe 8 : Les trois écrits de travail de la séance 1 de *Demain les fleurs*.

¹⁹ Annexe 9 : Les quatre écrits de travail de la séance 1 de *Demain les fleurs*.

- Un écrit d'interprétation pour faire des hypothèses sur le message délivré par le récit.
- Un écrit pour formuler un jugement sur le récit et le justifier.

IV.2.2 **Obstacles de lecture et leviers envisagés.**

Du point de vue de la forme, ce texte est d'un accès plutôt aisé. La narration est faite par le jeune narrateur et se caractérise par des phrases courtes et un vocabulaire simple. Cette particularité narrative facilite l'identification des élèves au jeune garçon.

Pour autant, et pour reprendre encore la terminologie développée par Catherine Tauveron, ce texte est « reticent ». En effet, on peut remarquer que la narration assumée par le jeune narrateur ne nous livre que son point de vue d'enfant. Le lecteur n'a pas accès aux pensées du grand-père qui ne semble fournir aucune explication à l'enfant. Ainsi beaucoup de non-dits, d'interrogations restent sans réponses et celles-ci doivent être construites par le lecteur. En ce sens, la difficulté majeure de ce texte de Thierry Lenain repose sur son caractère très ouvert en termes d'interprétation. On voit là la finalité de ce conte à orientation philosophique qui est de ne pas imposer de réponse mais plutôt de soulever des questions. Cette spécificité peut représenter une difficulté pour les élèves qui n'ont pas nécessairement l'habitude de lire des textes sans qu'un consensus de lecture vienne confirmer ou infirmer leur compréhension à un moment du parcours de lecture.

Par ailleurs, le caractère merveilleux du retour du printemps peut être un obstacle à la lecture car il implique que le lecteur doive accepter le caractère magique de l'action des personnages. Le surgissement de la magie dans ce récit, qui s'apparente à un récit au départ réaliste, peut perturber le lecteur. Faire d'un acte au résultat magique un symbole de l'action ne va pas de soit et demande une capacité d'abstraction.

Enfin, il nous semble que le thème de la mort soulevé par ce récit peut être un obstacle pour les élèves. En effet, une des questions centrales de ce récit est la question de la mort. La mort du grand-père, la mort du printemps, des saisons... La réaction de l'enfant, qui a peur de se retrouver seul, fait nécessairement écho à la peur de tous les hommes face à la perte des êtres chers et à la solitude. En soulevant ainsi des questions existentielles, le récit demande à son lecteur d'envisager des situations douloureuses. Dans le même sens, évoquer la fin des saisons, c'est évoquer la fin du monde. Le lecteur pourra

y voir un écho avec le problème actuel du réchauffement climatique et de la dérégulation des saisons.

Leviers envisagés.

Pour pallier les difficultés posées par le texte, il nous semble d'abord important de signifier aux élèves, avant la lecture du texte, que celui-ci est ouvert en terme d'interprétation et qu'il a besoin d'eux pour fonctionner. En effet, prévenir du caractère reticent nous semble utile dans la mesure où cela va permettre aux élèves de ne pas chercher une bonne réponse mais d'exprimer ce qui fait sens pour eux.

Ensuite, nous pensons qu'accompagner les élèves dans la construction du sens du récit par les « écrits de travail » permet de laisser l'élève s'exprimer sur sa compréhension tout en le guidant sur des éléments ou temps importants du récit. Les différents « écrits de travail » permettront un débat sur différentes hypothèses possibles sans limiter l'interprétation à une seule proposition. Ainsi, ces temps d'écrit, de réflexion sur l'histoire, favoriseront l'interprétation de chacun et permettront progressivement de fouiller le sens du texte.

Par ailleurs, pour voir ce que les élèves retirent du texte, nous lirons avec eux, à la fin du parcours de lecture, la dédicace de Thierry Lenain (injonction à ses propres filles d'utiliser les fleurs de papier) pour voir s'ils établissent des liens entre cette dédicace et l'histoire racontée.

Enfin, il nous semble que la variété des « écrits de travail » permet de rythmer les séances de lecture et constitue un bon support au débat interprétatif. Chaque « écrit de travail » permet de relancer la lecture avec un nouvel objectif de lecture et remotive le retour au texte.

IV.2.3 Analyse des « écrits de travail ».

L'analyse de la compréhension de la nouvelle sera menée par l'étude des « écrits de travail » proposés dans les deux séances de lecture. Pour ce faire, nous observerons les productions de trois groupes d'élèves répartis selon leur niveau en lecture : trois élèves

faibles lecteurs²⁰ (10, 11 et 12), trois élèves lecteurs moyens²¹ (13, 14 et 15) et trois élèves bons lecteurs²² (16, 17 et 18).

Chaque écrit de travail correspond à une phase de lecture qui sera numérotée. L'ensemble de la lecture comporte sept phases

- **PHASE 1**

- Analyse des attentes de lecture.

Groupe de lecteurs faibles :

Les mots associés au titre : fleurs, jardin, soleil, printemps, pousser, joie, jours, vendeurs, nature saison, amour.

Groupe de lecteurs moyens :

Les mots associés au titre : futur, printemps, fleurs, joli, nature, départ, enterrement.

Groupe de bons lecteurs :

Les mots associés au titre : printemps, avenir, couleur, fleurs, arbre, futur, parc, saison, décoration, bonheur, amour, mort, lumière.

BILAN DE LA PHASE 1 :

On peut remarquer que tous les élèves ont associé au titre un champ lexical de la nature mais que seulement les groupes des lecteurs moyens et bons lecteurs ont évoqué des termes en relation avec « demain », soit « futur » et « avenir ».

Dans le même sens, les « fleurs » sont associées à l'amour dans le groupe des faibles lecteurs, alors que dans les deux autres, elles sont aussi associées à la mort.

Cette étape a permis de créer des attentes de lecture avant la lecture magistrale ce qui permet, il nous semble, une écoute plus active.

²⁰ Annexe 10a : Les écrits de travail du groupe des lecteurs faibles.

²¹ Annexe 10b : Les écrits de travail du groupe des lecteurs moyens.

²² Annexe 10c : Les écrits de travail du groupe des bons lecteurs.

- **PHASE 2**

- Analyse des impressions, des réactions, des remarques, des éléments importants du récit (sans accès au texte dans un premier temps puis justification des réponses après relecture silencieuse).

Groupe de lecteurs faibles :

Les élèves formulent des impressions :

-Tous expriment leur tristesse à l'écoute de ce récit mais ne justifient pas toujours cette émotion par le retour au texte.

-12 précise que le début du récit lui procurait de la joie et justifie ce sentiment par le fait que « même si le grand père est très vieux, il n'est jamais triste ».

Les éléments importants retenus :

-L'écrit de 10 montre que sa compréhension est encore fragile (il évoque les « feuilles de papier » mais ne termine pas sa phrase et barre sa proposition). Il préfère évoquer un élément dont il est plus sûr : la nature. Il évoque la présence d'arbres et de champs, ce qui renvoie au tout début du texte, lorsque la situation est encore claire.

-12 évoque « les fleurs » et « le livre noir » et les juge importants parce qu'ils sont souvent cités par les personnages.

-11 retient « le pommier » car il est au centre de l'attention du grand-père, « le livre noir » car l'enfant n'a pas le droit de toucher et « les livres » car les deux personnages « en lisent toujours ».

Les remarques, questions :

-10 se demande si le récit se termine réellement comme cela ou s'il y a une suite.

-11 réagit sur la fin du texte en notant qu'on ne sait pas « s'ils sont morts à la fin du récit ». Il relève en ce sens le passage du texte où l'enfant dit qu'il comprend qu'ils ne vont jamais se réveiller et où finalement il ouvre les yeux.

Groupe de lecteurs moyens :

Les élèves formulent des impressions :

-Tous expriment de la tristesse mais ne justifient pas toujours cette émotion par le retour au texte.

-13 souligne le passage progressif de la joie, du bien être à l'écoute du récit, à la tristesse.

-15 dit qu'il a l'impression que le texte n'est pas achevé.

-14 exprime aussi la surprise provoquée par cette lecture.

Les éléments importants retenus :

-13 retient « le grand-père » car lui est « au courant de ce qu'il s'est passé », « le pommier » et « les fleurs » car ils symbolisent le printemps, « le « livre noir » car à cause de lui « il n'y a pas eu de printemps ».

-14 retient les « fleurs de papier » et se justifie en disant que grâce à elles de vraies fleurs vont renaître.

-15 retient « le pommier », « les fleurs » et « le livre noir » et se justifie en disant que « l'histoire est construite autour de ces trois éléments ».

Les remarques, questions :

-15 pense que le texte ne se finit pas ainsi car « on n'a pas d'explication sur la sorte d'étrange sommeil ».

-14 se demande pourquoi tous les habitants sont partis et dit que le texte transmet un « beau message » car le texte parle de « la planète en danger ».

Groupe de bons lecteurs :

Les élèves formulent des impressions :

-16 et 17 expriment de la tristesse. 17 justifie cette tristesse par « l'air désespéré du grand-père » et par l'impression « que tout se meurt ». Il se sent malgré tout soulagé par la fin de l'histoire car « ils se réveillent et les fleurs ont repoussé ». 16 évoque une sensation de « vide » qui se construit au fil de l'histoire » et dit qu'il a l'impression que le grand-père va

disparaître. Il évoque par ailleurs l'amour qu'elle ressent de l'enfant pour son grand-père : lorsque celui est triste, l'enfant « fait tout pour lui remonter le moral ». Il montre alors sa capacité d'empathie.

-18 évoque une fin heureuse, de « la joie car les fleurs ont poussé ». Il dit qu'il a l'impression que le grand père et le pommier sont liés et que le grand-père cache quelque chose à l'enfant.

Les éléments importants retenus :

-16 retient « les livres », « l'hiver », « l'arbre », « le grand-père » et « l'enfant » car ce sont les éléments constitutifs de l'histoire.

-17 retient « le pommier » comme centre de l'histoire, « le livre noir » car il est mystérieux » et « tous les autres livres car « ils jouent un rôle ».

-18 retient le « livre noir car le grand père n'en parle jamais et le fixe soucieusement ».

Les remarques, questions :

- 18 se demande pourquoi le « livre noir est important » et « pourquoi il n'y a personne à par eux ».

-16 se demande pourquoi l'arbre est si précieux pour le grand-père. Il souligne également son incompréhension quant au rôle du « livre noir ».

BILAN DE LA PHASE 2 :

Pour les réactions, on remarque que tous les élèves expriment des émotions et que plus le niveau de lecture est élevé, plus les lecteurs justifient ces émotions par le retour au texte et parviennent à être précis sur leur ressenti. Par ailleurs, 10 et 12 ne prennent pas de risque dans leurs écrits, ils font référence soit au début du récit, avant que le sens ne s'obscurcisse, soit évoquent des éléments qu'ils jugent importants par leur répétition. Seule 11 dans ce groupe fait un réel travail de questionnement face au texte.

De plus, on remarque que dans le groupe des bons lecteurs, les émotions sont systématiquement justifiées de même que les éléments retenus. Par contre, on remarque que dans ce groupe la question de la situation des personnages à la fin du récit ne se pose

pas. Ils semblent avoir décidé d'une fin heureuse. Dans les deux autres groupes, la question du sort des personnages ressort.

Dans le groupe des lecteurs moyens, on remarque une réelle justification des éléments retenus, particulièrement chez 13 et 14 qui interprètent déjà certains éléments.

Par ailleurs, on observe différents types de justifications :

- Celles qui évoquent la constitution de l'histoire (personnages, lieux, temps,...). L'élève montre qu'il identifie la situation narrative : c'est le cas de 15 et 16.
- Celles qui évoquent le rôle de certains éléments de l'histoire. L'élève montre qu'il a fait des liens entre les éléments retenus : c'est le cas de 11, 13, 17 et 14.
- Celles qui montrent une réaction de l'élève lecteur, intrigué face à l'élément qu'il relève. Ce sont les éléments relevés par 11, 13, 14, 17 et 18 ;

Ainsi, nous pouvons observer que le niveau de lecture n'influe pas sur l'investissement du lecteur dans la lecture. Dans tous les groupes des réactions liées à l'imaginaire de chacun et à la subjectivité sont présentes.

À ce stade, on note que 14 produit une interprétation globale de l'histoire dans une formulation encore vague.

• PHASE 3

- Analyse des dessins justifiés de la situation finale.

Groupe de lecteurs faibles :

Les dessins :

Les élèves de ce groupe ont tous représentés une fin heureuse : le grand père est dehors (représenté assis sur une chaise, ou avec une canne) et le fils l'observe soit de dehors (12), soit de la fenêtre de la chambre (11). Chez 10 la maison n'est pas représentée et on remarque que les proportions ne sont pas cohérentes : au centre et en gros, on voit le lit et l'enfant couché, à droite le pommier et le grand père et entre les deux, un soleil qui rayonne vers l'enfant. On voit ainsi que 10 juxtapose des éléments qui font sens pour lui sans les mettre en perspective dans une scène cohérente.

Justifications :

Tous les élèves font référence au texte qui mentionne le réveil de l'enfant et la vision du grand-père qui regarde son arbre. On note que 11 précise que les fleurs de l'arbre sont en papier.

Groupe de lecteurs moyens :

Les dessins :

Les élèves de ce groupe ont tous représentés une fin heureuse : dans chaque dessin le grand père est auprès de son arbre (on retrouve la canne pour le grand-père chez 13).

-13 ne représente pas l'enfant observant son grand-père mais le sur-cadrage évoque bien une fenêtre par laquelle on observe.

-15 représente l'intérieur de la chambre de l'enfant de façon très réaliste. L'enfant observe par la fenêtre. On voit un grand-père heureux. 15 a représenté le livre noir sur la commode et précise que sur l'arbre il y a de vraies fleurs et des fleurs en papier.

Justifications :

14 justifie la présence du pommier (avec des pommes et non des fleurs) par la victoire de la renaissance de l'arbre.

Groupe de bons lecteurs :

Les dessins :

Les élèves de ce groupe ont tous représentés une fin heureuse : dans chaque dessin le grand père est auprès de son arbre (on retrouve la chaise pour le grand-père chez 16).

-17 ne représente pas l'enfant observant son grand-père.

-16 et 18 représentent l'enfant dans sa chambre. 18 représente le livre noir caché dans un petit meuble.

-Dans tous les dessins, on remarque le sourire des personnages qui montre que pour ces élèves, la fin est heureuse.

Justifications :

-17 justifie sa représentation en précisant que le grand-père « se réveille au printemps comme s'il avait hiberné ». Cela renvoie probablement à l'imprécision quant aux « nombre d'heures écoulées » et à « l'étrange sommeil » évoqués à la fin du texte.

-16 note que ce que va voir l'enfant en se levant va être « la plus belle image de sa vie » et voit peut-être ainsi cette fin comme la réparation de la souffrance éprouvée par le jeune garçon.

BILAN DE LA PHASE 3 :

Toutes les représentations des élèves envisagent une fin heureuse à ce récit (aucun élève de la classe n'a envisagé une fin malheureuse, mais quelques uns ont évoqué la possibilité d'un rêve avant le réveil de l'enfant).

On remarque que le groupe des faibles lecteurs représente la maison plutôt que la chambre de l'enfant. Ainsi, le point de vue est extérieur au récit. A l'inverse, une grande majorité des autres groupes représente la chambre de l'enfant avec l'enfant et une fenêtre qui permet de voir le grand père et le pommier. Chez 13 et 17 le cadre même prévu ou créé pour le dessin peut représenter une fenêtre. Ainsi l'enfant qui n'est pas représenté peut signifier qu'ils se mettent eux-mêmes dans la situation de l'enfant qui observe.

On remarque que la représentation du grand père est majoritairement associée à des objets qui montrent sa vieillesse, sa fragilité : soit la chaise, soit la canne.

Enfin on note la présence de l'imaginaire des élèves font des choix de représentation (les pommes chez 14, le livre noir chez 18) et la présence d'une subjectivité dans la justification (particulièrement chez 14, 16 et 17).

• PHASE 4

- Analyse des hypothèses sur ce qui empêche le retour du printemps et sur ce qui fait qu'il revient dans le récit.

Groupe de lecteurs faibles :

Hypothèses :

Les élèves de ce groupe font des hypothèses variées :

-10 pense que tout ce qui se passe avant le réveil de l'enfant est un rêve. Ainsi toute la partie obscure et intrigante du texte est résolue par le fait qu'il ne s'agit pas de la réalité.

-12 pense que le printemps ne revient pas car « au grand-père, il ne lui reste pas beaucoup de temps de vie ». On remarque qu'ici 12 fait le lien entre le grand-père et le pommier et en associant les deux il fait une hypothèse sur la mort du grand-père qui approche.

-11 pense que c'est à cause du jeune garçon, il formule une hypothèse étayée par le texte : « le garçon touche le livre noir et après tout est noir, alors que avant qu'il le touche, tout est bien ». Il montre alors qu'elle a interprété le comportement du jeune garçon qui franchit un interdit comme la source du problème.

Le retour du printemps :

-De façon logique, 10 attribue le retour du printemps au réveil de l'enfant.

-11 pense qu'il revient « grâce aux fleurs en papier ».

-Aucun élève ne s'exprime sur l'aspect magique du retour du printemps.

Groupe de lecteurs moyens :

Hypothèses :

Les élèves de ce groupe font des hypothèses variées :

-14 et 15 évoquent la situation écologique actuelle : le « réchauffement climatique » et le danger auquel fait face la planète font que le printemps ne revient pas.

-13 évoque comme 11 le fait que l'enfant a ouvert le livre noir. C'est là la cause du retard du printemps.

Le retour du printemps :

Si tous les élèves évoquent les « fleurs en papier » comme cause du retour du printemps, on sent dans les écrits des variations sur l'acteur réel du retour du printemps : soit c'est grâce au grand-père car c'est lui qui met les fleurs sur les arbres (13), soit ce sont les fleurs elles-mêmes (15), soit encore ce sont les « pages des livres » car les fleurs sont construites avec des pages de livres (14).

-Aucun élève ne s'exprime sur l'aspect magique du retour du printemps.

Groupe de bons lecteurs :

Hypothèses :

Les élèves de ce groupe font des hypothèses variées :

-18 pense que si le printemps ne revient c'est parce que « le papi va mal », et comme il l'a dit plus tôt, le grand-père est lié au pommier (qui représente le printemps), alors le pommier ne va pas bien non plus et par conséquent le printemps.

-16 pense que c'est à cause du « réchauffement climatique » et qu'ainsi le texte nous parle de ce qu'il se passe aujourd'hui.

-17 fait deux hypothèses : soit le livre noir est « maléfique », soit le réchauffement climatique est la cause du « dérèglement de la météo et des saisons ».

Le retour du printemps :

-Pour 18, le printemps revient grâce au « sommeil de l'enfant » et au fait que les deux personnages « ont mis des fleurs en papier sur l'arbre ».

-Pour 17, le printemps revient grâce « au retour du soleil et des fleurs ».

-Pour 16, c'est grâce aux « feuilles de papier » qui ont redonnées espoir au grand-père et à l'enfant » que le printemps revient.

-Aucun élève ne s'exprime sur l'aspect magique du retour du printemps.

BILAN DE LA PHASE 4 :

Ainsi, on remarque que différentes hypothèses se retrouvent quels que soient les groupes de lecteurs. En effet, l'enfant qui touche au livre noir est une action que tous les groupes envisagent comme la cause du retard du printemps.

De même, deux groupes évoquent le « réchauffement climatique » (moyens et bons lecteurs) et deux groupes évoquent la fin de vie du grand-père représentée par la fin du printemps (faibles et bons lecteurs). Ainsi, on peut penser que quel que soit le niveau de lecture, chacun est à même de faire des hypothèses plus ou moins justifiées.

Par ailleurs, quand il s'agit de déterminer ce qui a permis le retour du printemps dans le texte, les élèves évoquent majoritairement « les fleurs en papier » mais peu

poussent le raisonnement (les fleurs en papier sont le résultat de l'action du grand-père et de l'enfant, elles montrent leur espoir comme le souligne 16). On note cependant la réflexion de 14 pour qui le printemps revient grâce aux livres puisque c'est d'eux que sont issues les fleurs de papiers. C'est un bon point de départ pour initier une réflexion sur l'importance des livres dans le récit.

Enfin, on remarque qu'aucun élève n'a commenté le caractère magique du retour du printemps (quelques élèves dans la classe ont évoqué l'aspect « irréaliste » de ce retour).

Nous pouvons dire que les interprétations des élèves, tous niveaux confondus, illustrent bien l'ouverture interprétative du récit.

- **PHASE 5**

- Analyse des hypothèses sur le livre noir.

Groupe de lecteurs faibles :

Le contenu du livre :

Tous les élèves font des hypothèses sur le contenu du livre noir. Ainsi, il pourrait contenir des « paroles pour que l'hiver reste pour toujours » (12), ou des « histoires mystérieuses » (10), ou encore « la vie du pommier, celle du grand-père et l'avenir » (11).

On voit que l'imaginaire est hétérogène : d'un côté le livre semble être un élément négatif (source de malédiction chez 12), d'un autre il serait plutôt un élément positif (il représente la connaissance de tout, le passé et l'avenir chez 11).

Sa fonction dans le récit :

10 et 11 notent l'importance du livre noir dans la construction du « mystère » du récit. Il crée du « suspense ».

Groupe de lecteurs moyens :

Le contenu du livre :

Tous les élèves font des hypothèses sur le contenu du livre noir. Ainsi, il pourrait contenir « l'hiver » (13), ou « ce qu'il s'est passé » (14), ou encore « l'avenir maléfique du grand-père et son petit fils » (15).

On voit dans tous les cas que le livre noir est associé à quelque chose de négatif.

Sa fonction dans le récit :

-Pour 14, il représente la connaissance (« il est le voyant »), témoin du passé qui peut expliquer le présent.

-Pour 15, le livre noir « rend malheureux les gens ». C'est donc un élément qui à un rôle d'élément perturbateur.

Groupe de bons lecteurs :

Le contenu du livre :

Tous les élèves font des hypothèses sur le contenu du livre noir. Ainsi, il pourrait contenir « des secrets » (18) ou « des prédictions sur le futur », « l'avenir » (16 et 17).

Ainsi le livre noir est un mystère par la connaissance qu'il renferme qui n'est pas accessible à l'enfant.

Sa fonction dans le récit :

-Pour 18, le livre noir permet de créer du mystère.

-Pour 17, c'est aussi un objet de peur (le grand-père en a peur).

- Pour 16, il est source de tristesse et de peur.

C'est une nouvelle fois un élément perturbateur dans le récit.

BILAN DE LA PHASE 5 :

On remarque que la majorité des élèves relève le caractère mystérieux du livre noir. Tous les groupes évoquent la possibilité qu'il contienne la connaissance du passé et du futur. En somme l'explication de ce qui se déroule dans le récit.

Par ailleurs, beaucoup l'envisage comme source de malheur et tristesse. Il est globalement perçu comme un élément négatif, qui agit contre le grand-père et l'enfant. Le groupe des lecteurs faibles ne lui associe cependant pas d'émotions.

- **PHASE 6**

- **Analyse des hypothèses sur la morale du récit après avoir lu la dédicace.**

Groupe de lecteurs faibles :

Les élèves ne font pas tous une hypothèse sur la morale de l'histoire.

-Pour 10, la morale est qu'il « ne faut pas polluer ». On voit ainsi qu'il s'est nourri des interprétations de ses camarades qui ont évoqué les problèmes climatiques mais n'a pas ajusté cette hypothèse au récit même.

-11 dit que la morale est que « le jour où il n'y a pas le printemps qui revient, il faut faire quelque chose pour qu'il revienne ». Elle montre ainsi qu'elle a compris l'importance de l'action dans le problème du récit mais elle reste finalement au niveau de l'histoire, ne globalise pas.

Groupe de lecteurs moyens :

Les élèves font tous une hypothèse sur la morale de ce récit :

-13 évoque l'idée de « sacrifice » de choses précieuses pour sauver d'autres choses. Peut-être le sacrifice des livres pour sauver le printemps.

-14 dit que le message de l'histoire est « qu'il faut faire quelque chose pour la planète ».

-15 dit, avec ses mots, que pour obtenir quelque chose, il faut agir.

Groupe de bons lecteurs :

Les élèves font tous une hypothèse sur la morale de ce récit :

-18 dit que le message de ce récit est un message sur l'environnement : « l'homme pollue beaucoup trop et donc, si cela continue comme ça, le printemps ne reviendra plus ». On voit ainsi qu'il s'est nourri des interprétations de ses camarades qui ont évoqué les problèmes climatiques (il n'avait pas pris cette direction interprétative jusque là).

-16 fait la même conclusion en évoquant « une terre en très mauvais état » et la nécessité de « faire quelque chose pour l'environnement ».

-17 propose une morale plus globale : il faut « agir pour avancer dans la vie ».

BILAN DE LA PHASE 6 :

Beaucoup d'élèves sont partis sur l'hypothèse climatique et à travers celle-ci ont compris que le texte était un appel à l'action. Malgré tout, seulement 15 et 17 ont globalisé la morale pour en faire un principe plus général. 11 a également formulé cette idée mais en restant au niveau de l'histoire racontée.

• PHASE 7

➤ Analyse des jugements, goûts et des justifications sur le texte.

Groupe de lecteurs faibles :

Tous les élèves expriment leur avis sur le récit :

-12 apprécie le texte et se justifie par le fait que la fin est surprenante. Il évoque la tristesse finale, mais a pourtant dessiné une fin heureuse pour le récit. Il a montré qu'il avait bien saisi que la fin de vie du grand-père était en jeu. On voit ainsi qu'il envisage réellement deux fins pour le récit et si la représentation était heureuse, c'est dans les émotions qu'il sent que le texte ne finit pas bien.

-10 apprécie le texte et se justifie par un argument qui est sans lien avec le texte, son goût pour le printemps.

-11 n'apprécie pas le récit car la fin n'est pas claire et que l'histoire est « bizarre ».

Groupe de lecteurs moyens :

Tous les élèves expriment leur avis sur le récit :

-13 n'apprécie pas le texte qu'il juge trop triste.

-14 apprécie le texte et dit que la fin est belle comme l'histoire.

-15 apprécie le récit qu'il trouve original et mystérieux. Il note qu'il permet de ressentir plusieurs émotions.

Groupe de bons lecteurs :

Tous les élèves expriment leur avis sur le récit :

-18 apprécie le récit car il « parle du futur » et que la situation qu'il décrit est envisageable. Il note que la nature « compte beaucoup pour l'homme ».

-17 apprécie le texte pour son caractère « poétique ».

-16 apprécie le texte qui « parle du monde qui nous entoure » et remarque qu'il est « important de parler de ça » à l'heure actuelle.

BILAN DE LA PHASE 7 :

La plupart des élèves ont apprécié ce récit.

Les élèves du groupe des lecteurs moyens justifient leurs goûts en parlant des émotions créées par le récit.

Les élèves du groupe des bons lecteurs utilisent des arguments différents : ils rapprochent le récit du monde contemporain et évoque la nécessité d'aborder des sujets liés à l'environnement.

On retrouve chez 11 la déception des élèves qui ont l'habitude d'un sens clair apporté par le texte ou par le professeur. Laisser des questions sans réponse unique dérouté certains élèves.

IV.2.4 Conclusion.

L'observation des « écrits de travail » des élèves de 5^{ème} permettent de dresser un bilan sur l'apport du dispositif de lecture proposé. Dans l'ensemble, il apparaît que le parcours de lecture a bien fonctionné dans la mesure où les élèves ont participé à tous les « écrits de travail ». Ils sont majoritairement parvenus à formuler des pistes interprétatives et une morale qui ont permis de nourrir les débats en classe. Par la présence de ces écrits, tous les élèves ont participé aux débats, quels que soit leur niveau de lecture. Le fait que le texte soit ouvert à l'interprétation a participé à cette dynamique puisqu'il n'est pas de réponse unique. Toute proposition nous a mené à réfléchir sur sa possibilité.

De plus, il nous semble que le dispositif a permis de travailler la représentation que les élèves se faisaient d'un texte difficile. En effet, ils ont pu voir que le langage utilisé était simple et que pourtant le sens restait ambigu.

Enfin, le dispositif proposé a permis à chaque élève d'investir personnellement le texte, particulièrement à travers les écrits d'interprétation et le travail de représentation de la scène finale. La plupart des élèves ont apprécié pouvoir dessiner cette scène. Ces différents temps de réflexion montrent également que les élèves se nourrissent des débats qui précèdent et des propositions de leurs camarades.

Par ailleurs, nous pensons que le dispositif proposé se révèle plus particulièrement utile pour les lecteurs faibles ou moyens dans la mesure où il leur permet de construire le sens progressivement. En effet, on voit dès l'écrit de travail 2, que les bons lecteurs se sont fait une idée assez précise sur le sens de l'histoire (même s'ils la modifient par la suite). Les lecteurs faibles et moyens sont alors sur des questionnements qui touchent à la fin du récit, ils n'ont pas encore décidé, si l'on peut dire, du sort des personnages. Seul 14 à ce stade formule une interprétation globale de l'histoire mais encore vague.

La différence majeure entre les groupes de lecteurs réside dans leur capacité à justifier par le retour au texte, les faibles lecteurs identifient les émotions ressenties mais ne justifient pas par le texte ce qui les a provoquées, ni même en reformulant.

Dans le même sens, nous retrouvons, comme dans nos groupes de lecteurs de 4^{ème}, un groupe de bons lecteurs qui parvient facilement à formuler sa pensée, à se justifier et à organiser un propos cohérent. Cependant, nous notons cette fois que les élèves de ce groupe évoquent plus amplement les émotions ressenties. Peut-être pouvons-nous voir là une différence liée à l'âge des élèves. Il nous apparaît que les élèves de 5^{ème} sont dans un comportement moins retenu quand il s'agit de livrer leurs émotions. Malgré tout, nous pouvons remarquer que ce groupe, lors du jugement porté sur l'appréciation du récit ne formule pas d'argument lié aux émotions, ce qui est le cas des autres groupes.

Enfin, nous pouvons proposer quelques pistes qui permettraient d'améliorer la démarche de lecture proposée. En effet, il nous paraîtrait pertinent de mettre en place des groupes de travail sur différents thèmes abordés par le récit. En effet, des choix ont été faits dans ce parcours de lecture pour réfléchir à certains éléments du récit et il nous semblerait pertinent d'en ajouter, tout en séparant les éléments de réflexion par groupe de travail. Ainsi nous pourrions, par exemple, travailler plus en profondeur sur la relation grand-père / petit-fils, la présence des couleurs, le lien entre le grand-père et le pommier, l'évolution du comportement de l'enfant, le rôle des livres... éléments qui ont été abordés à l'oral, de façon collective. Dans le même sens, un écrit d'appropriation pourrait également être

envisagé pour faire le portrait de l'enfant, ce qui permettrait de faire des hypothèses sur ses origines (il semble n'avoir que le grand-père), et sur son état psychologique (le grand-père le console souvent). Ce type de proposition d'écriture permettrait aux élèves de combler « les blancs » de l'histoire et favoriserait leur identification au jeune narrateur.

V. Conclusion / discussion.

En conclusion de ce travail de recherche, il nous semble d'abord important de souligner sa faible étendue. En effet, deux propositions de protocoles de lecture ne suffisent pas à montrer l'étendue des possibles quant à l'approche de ces textes. Cependant, ils suffisent à montrer que leur abord est possible en classe et enrichissant pour leur contenu ouvert et surprenant pour les élèves. Ils permettent de réels débats sur le sens des textes, que ce dernier soit méthodiquement calculé par l'auteur pour perdre son lecteur ou généreusement ouvert pour l'amener à réfléchir sur des questions existentielles. On pourrait ainsi imaginer poursuivre ce travail en proposant des textes présentant d'autres types de difficultés (thème abordé, narration qui rend difficile l'identification car elle est menée par un personnage auquel on ne veut pas s'identifier, structure temporelle bouleversée, point de vue multiple...)

De plus, mener ce travail nous aura permis de développer une réflexion approfondie sur l'objectif même de la lecture au sein de la classe. Si l'on ne peut envisager de ne faire lire que des textes « résistants », il faut pourtant tendre à en intégrer davantage dans nos pratiques. D'une part, parce qu'ils permettent à des lecteurs faibles de se révéler dans des pratiques de lecture qui leur laissent la place et le temps de s'exprimer. D'autre part, parce qu'ils placent réellement l'élève en situation de résolution de problème. Cette position l'amène à adopter une posture active et motivée dans sa lecture. Le fait que le texte ne fasse pas immédiatement sens donne aux élèves une raison de se pencher sérieusement sur celui-ci.

Par ailleurs nous pensons que les écrits de travail se révèlent être une vraie richesse, tant pour l'élève qui prend par son écrit de l'assurance pour intervenir à l'oral que pour l'enseignant qui peut repérer les erreurs de lecture ou les pistes intéressantes. Néanmoins, nous avons pleinement conscience que l'étendue des possibles quant à la variété des

« écrits de travail » n'est pas représentée dans nos dispositifs de lecture. L'expérience nous amènera à pratiquer d'autres formes « d'écrits de travail ».

Pour finir et conclure ce travail, nous souhaitons insister sur l'importance d'un travail de recherche dans le cadre de cette formation. En effet, il nous semble que la forme même du mémoire de recherche aura permis de développer des réflexes professionnels non seulement sur la question didactique choisie, mais aussi pour les questions didactiques qui se posent à tous les enseignants au cours de leur carrière. De l'étude des textes à l'étude de langue, les questions professionnelles sont nombreuses et il est rassurant d'observer que nombre de chercheurs en didactique ont posé des jalons de réflexion propres à guider chacun dans sa réflexion sur sa pratique professionnelle.

ANNEXES

VI. Sommaire des annexes.

Annexe 1 : Texte de la nouvelle « Cycle de survie » de R. Matheson.....	75
Annexe 2 : Déroulé des séances de lecture de « Cycle de survie ».....	79
Annexe 3 : Les trois écrits de travail de la séance 1 de « Cycle de survie ».....	83
Annexe 4 : Les trois écrits de travail de la séance 2 de « Cycle de survie ».....	84
Annexe 5 : Les écrits de travail des groupes de lecteurs.....	85
Annexe 5a : Les écrits de travail du groupe des bons lecteurs.....	85
Annexe 5b : Les écrits de travail du groupe des lecteurs moyens.....	94
Annexe 5c : Les écrits de travail du groupe des lecteurs faibles.....	103
Annexe 6 : Texte de l'album jeunesse, <i>Demain les fleurs</i> , de T. Lenain.....	112
Annexe 7 : Déroulé des séances de lecture de <i>Demain les fleurs</i>	116
Annexe 8 : Les trois écrits de travail de la séance 1 de <i>Demain les fleurs</i>	119
Annexe 9 : Les quatre écrits de travail de la séance 2 de <i>Demain les fleurs</i>	120
Annexe 10 : Les écrits de travail des groupes de lecteurs.....	121
Annexe 10a : Les écrits de travail du groupe des bons lecteurs.....	121
Annexe 10b : Les écrits de travail du groupe des lecteurs moyens.....	130
Annexe 10c : Les écrits de travail du groupe des lecteurs faibles.....	139

Annexe 1 : Texte de la nouvelle « Cycle de survie » de R. Matheson

Et ils se tinrent au pied des tours de cristal dont les surfaces polies, tels de scintillants miroirs, réfléchissaient les rougeurs du couchant jusqu'à transformer la cité en un immense océan incarnat.

Ras glissa un bras autour de la taille de sa bien-aimée.

« Heureuse ? demanda-t-il avec tendresse.

— Oh, oui, exhala-t-elle, ici, dans notre merveilleuse cité où tout le monde peut avoir accès à la paix et au bonheur, comment ne pas être heureuse ? »

Le couchant fit tomber les roses de sa bénédiction sur leur douce étreinte.

FIN

Le crépitement de la machine à écrire s'arrête. Il replie les doigts comme des fleurs qui se referment et clôt les paupières. Un véritable vin que cette prose. Un breuvage enivrant qui ruisselle sur les papilles gustatives de son esprit. J'y suis encore arrivé, songe-t-il. Bonté divine j'y suis encore arrivé.

Il baigne dans la béatitude. Il se laisse une fois de plus entraîner dans les flots de son euphorie. Puis il refait surface, régénéré, calibre son texte, libelle l'enveloppe, y insère le manuscrit, pèse le tout, appose les timbres et colle le rabat. Encore une brève plongée dans les eaux du délice, et en route pour la boîte aux lettres.

Il est presque midi lorsque Richard Allen Shaggley descend en boitillant la rue silencieuse dans son pardessus râpé. Il se dépêche de peur de manquer la levée. Ras et la cité de cristal est un texte trop réussi pour attendre seulement un jour. Il faut que le rédacteur en chef l'ait sur-le-champ. C'est une vente assurée.

Contournant le trou géant parsemé de tuyaux (Quand finira-t-on de réparer cet égout en miettes, bon sang ?), il clopine en toute hâte, les doigts crispés sur l'enveloppe, le cœur vibrant.

Midi. Il arrive à la boîte aux lettres et jette des regards anxieux autour de lui en quête du facteur. Celui-ci n'est pas en vue. Un soupir de soulagement s'échappe de ses lèvres. Le visage illuminé, Richard Allen Shaggley écoute le petit bruit mat que produit l'enveloppe en heurtant le fond de la boîte.

L'heureux auteur s'éloigne d'un pas traînant, pris d'une quinte de toux.

Al est grognon. Ses jambes le font de nouveau souffrir. Il remonte péniblement la rue silencieuse, grinçant légèrement des dents, sa sacoche de cuir tirant sur son épaule fatiguée. Je me fais vieux, songe-t-il, je n'ai plus la pêche. Ces rhumatismes dans les jambes. Quelle plaie. Ça ne facilite pas la tournée.

À midi et quart, il atteint la boîte aux lettres verte et sort les clés de sa poche. Laissant fuser un petit gémississement, il se penche, ouvre la boîte et en retire le contenu.

Un sourire détend son visage crispé par la douleur. Il hoche la tête.

Encore un récit de Shaggley. Qu'on va probablement tout de suite s'arracher.

Voilà quelqu'un qui sait écrire.

Al se redresse en grognant, glisse l'enveloppe dans sa sacoche, referme la boîte, puis repart clopin-clopant sans cesser de sourire. Transporter ses manuscrits, songe-t-il. Il y a de quoi être fier. Même quand on a mal aux jambes.

Al est un fan de Shaggley.

En rentrant de déjeuner peu après trois heures, Rick trouve sur son bureau une note de sa secrétaire.

Nouveau manuscrit de Shaggley juste arrivé. Une merveille. N'oubliez pas que R.A. le veut dès que vous l'aurez terminé. S.

Le visage en lame de couteau du rédacteur en chef s'illumine. Bonté divine, c'est une manne envoyée par ce qui menaçait d'être un après-midi sans intérêt. Les lèvres étirées en ce qu'il considère comme un sourire, il se laisse aller dans son fauteuil de cuir, réprime son geste pour se saisir du crayon rouge (rien à corriger dans un texte de Shaggley!) et fait glisser vers lui l'enveloppe posée sur la plaque de verre cassée qui recouvre son bureau. Bon sang, une nouvelle de Shaggley. Quelle chance! R.A. va être aux anges.

Il s'enfonce dans son fauteuil, captivé dès les premières lignes. Un frisson d'excitation le saisit, abolissant le monde extérieur. Il plonge en apnée dans les profondeurs du récit. Quel sens des proportions, quelle puissance d'évocation! Ce que c'est de savoir écrire. Machinalement, il chasse à petits coups la poussière de plâtre qui macule la manche de son costume rayé.

Tandis qu'il lit, le vent revient à la charge, faisant voler ses cheveux filasse, pareil à des ailes tièdes qui éventraient son front. Inconsciemment, il lève la main et suit d'un

doigt délicat la cicatrice qui, depuis l'attache de la mâchoire, barre sa joue d'une ligne livide.

Le vent forçait. Il gémit dans les poutrelles distordues tout en éparpillant des feuilles de papier aux bords brunâtres sur la moquette détrempeée. Rick a un geste agacé, décoche un regard furieux en direction de la fissure béante qui parcourt le mur (Bonté divine, quand en aura-t-on fini avec ces travaux ?), puis, retrouvant sa bonne humeur, revient au manuscrit de Shaggley.

Quand il en a enfin achevé la lecture, il essuie du doigt une larme d'émotion douce-amère et appuie sur la touche de l'interphone.

« Un autre chèque pour Shaggley », ordonne-t-il, puis il jette par-dessus son épaule la touche qui s'est brisée.

À trois heures et demie, il va déposer le manuscrit au bureau de R.A.

À quatre heures, le directeur de publication passe du rire aux larmes au cours de sa lecture tout en massant de ses doigts noueux la rugosité de son crâne dégarni.

Le vieux Dick Allen au dos cassé compose l'histoire de Shaggley l'après-midi même, la vue brouillée de larmes de joie sous sa visière, sa toux grasse couverte par le crépitement de sa machine.

L'histoire arrive au kiosque peu après six heures. Le marchand à la joue balafmée la lit six fois de suite en faisant passer son poids d'une jambe fatiguée sur l'autre, avant de se décider à contrecœur à la mettre en vente.

À six heures et demie, le petit homme au crâne dégarni descend la rue en boitillant. Un repos bien gagné après une rude journée de travail, songe-t-il en s'arrêtant au kiosque du coin pour acheter de quoi lire.

Il manque de s'étrangler. Bonté divine, une nouvelle histoire de Shaggley! Quelle chance!

Et l'unique exemplaire. Il laisse vingt-cinq cents pour le marchand, qui n'est pas là en ce moment.

Il rentre chez lui, traînant la jambe dans un décor de ruines squelettiques. (Bizarre, tout de même, qu'on n'ait pas encore remplacé ces bâtiments calcinés), déjà plongé dans la lecture du texte de Shaggley.

Il l'a fini avant d'arriver à domicile. Tout en dînant, il relit une fois encore cette merveille en secouant sa tête bosselée, subjugué par sa force, par l'infrangible magie de sa facture. C'est une source d'inspiration, songe-t-il.

Mais pas ce soir. Pour le moment, c'est l'heure de mettre de côté toutes les affaires. **[Pour le moment, c'est l'heure de tout ranger : la housse sur la machine à écrire, le manteau râpé, le costume rayé élimé, la perruque filasse, la visière, la casquette de facteur et la sacoche de cuir.]** — chaque chose à sa place.

À dix heures, il est endormi **[et rêve de champignons. Et au matin, il se demande une fois de plus pourquoi les premiers observateurs avaient décrit le nuage comme un simple champignon.]**²³

À six heures du matin, son petit déjeuner avalé, Shaggley est à sa machine à écrire.

Voici l'histoire, écrit-il, de la rencontre de Ras avec la belle prêtresse de Shahglee et de l'amour qu'il lui inspira.

R. MATHESON. Cycle de survie, in *Enfer sur mesure et autres nouvelles*, Flammarion,

1926

²³ En gras : parties coupées à la première lecture et présentées aux élèves avant l'écrit de travail 4.

Annexe 2 : Déroulé des séances de lecture de « Cycle de survie ».

Première séance				
Etapes	Temps	Activités professeur	Activités élèves	Modalités de travail
1	5min	<u>Lecture magistrale</u> (les élèves n'ont pas le texte)	Ecoute	Groupe classe
2	5min	<u>Consigne écrit de travail 1</u> : (les élèves n'ont pas le texte) 1. Qu'avez-vous compris de ce texte ? 2. Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.	Ecriture	Individuel (sur feuille)
3	10min	<u>Mise en commun</u> : Lecture de propositions. ➔ Première hypothèse de lecture : cheminement d'un récit de son auteur à son lecteur. -Eléments mémorisés qui permettent cette hypothèse notés au tableau de droite. -Questions et incompréhensions notées au tableau de gauche.	Participation orale	Groupe classe
4	5min	Titre noté au tableau. <u>Consigne écrit de travail 2</u> : Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi « Cycle de survie ? ».	Ecriture	Individuel (sur feuille)

5	10min	<p><u>Mise en commun</u> :</p> <p>Lecture de propositions.</p> <p>L'enseignant note les différentes propositions au tableau de droite.</p>	Participation orale	Groupe classe
6	10min	<p>Distribution du texte.</p> <p><u>Consigne écrit de travail 3</u> :</p> <p>Après avoir relu le texte, répondez aux questions.</p> <p>1. Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?</p> <p>2. Les personnages ont-ils des points communs ?</p>	Lecture Ecriture	Individuel (sur feuille)
8	5min	<p><u>Mise en commun partielle</u> :</p> <p>Circulation des propositions dans la classe</p> <p><u>Mise en commun</u> :</p> <p>Que pensez-vous de l'avis de vos camarades ?</p> <p>On note les commentaires validés par la classe sur l'ambiance et les personnages sur le tableau de gauche.</p>	Lecture Participation orale	Individuel Groupe classe
9	5min	<p><u>Bilan de la séance</u> :</p> <p>L'enseignant résume le parcours de lecture effectué dans la séance : hypothèse de lecture validée mais éléments dissonants (titre, ambiance, personnages)</p>	Ecoute	Groupe classe

Deuxième séance				
Etapes	Temps	Activités professeur	Activités élèves	Modalités de travail
1	5min	Rappel de la séance précédente par les élèves.	Participation orale	Groupe classe
2	10min	<u>Travail de recherche</u> : Consigne : Relevez tous les éléments relatifs aux personnages et au décor. Tableau distribué. Classe divisée en deux groupes de recherche : GP1 de l ligne 1 à 68 et GP2 de la ligne 69 à la fin.	Lecture	Individuel
3	5min	<u>Mise en commun</u> : Projection de tableaux d'élèves. Questions orales : 1. Quelles remarques peut-on faire suite à l'observation de ces éléments ? ➔ Possibilité d'un personnage unique, environnement fortement dégradé. 2. Cela ne vous fait-il pas penser à un scénario typique d'un certain genre ? ➔ personnage seul et abîmé dans un univers délabré : image du survivant dans un monde post-apocalyptique.	Participation orale	Groupe classe
4	5min	Projection de la fin du texte non coupée. <u>Consigne écrit de travail 4</u> : 1. Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de	Lecture Ecriture	Individuel (sur feuille)

		lecture ? Laquelle ? 2.Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?		
5	10min	<u>Mise en commun</u> : Lecture de propositions	Participation orale	Groupe classe
6	20min	<u>Ecriture d'appropriation</u> : Sujet : Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment : <ul style="list-style-type: none"> - Le métier qu'il faisait auparavant. - Pourquoi il agit ainsi. Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.	Ecriture	Individuel (sur feuille)

Annexe 3 : Les trois écrits de travail de la séance 1 de « Cycle de survie ».

Écrit de travail individuel 1 :

Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés).

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

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

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

Écrit de travail individuel 2 :

Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

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

Écrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

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

Les personnages ont-ils des points communs ?

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

Annexe 4 : Les trois écrits de travail de la séance 2 de « Cycle de survie ».

Travail de recherche :

Consigne : Relevez tous les éléments relatifs au décor et aux personnages à l'aide du tableau suivant :

Nom du personnage	Fonction (métier) et accessoire attribué	Etat du personnage (physique, psychologique)	Eléments du décor

Ecrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

.....
.....

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

.....
.....

Ecriture (écrit de travail 5) :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

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

Annexe 5 : Les écrits de travail des groupes de lecteurs.

Annexe 5a : Les écrits de travail du groupe des bons lecteurs.

Les écrits de travail de 2 :

Écrit de travail individuel 1 :

Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)

Le texte parle d'un auteur, sûrement très populaire dans la fiction, qui écrit une nouvelle puis qui décide de l'envoyer à une maison d'édition afin de la mettre en vente. La nouvelle de Chablas (qui est l'auteur) passe entre de nombreuses mains avant d'être publiée. Elle passe d'abord par un "facteur" qui la passe à son collègue puis à un rédacteur avant de la mettre en vente dans les kiosques et les boutiques.

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

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

Écrit de travail individuel 2 :

Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

Le titre "Cycle de survie" pourrait s'appeler ainsi car le fait que l'auteur envoie la nouvelle dans des mains puis dans d'autres et ainsi de suite soit une sorte de cycle puisqu'il doit le faire à chaque nouvelle parue. "Survie" car en faisant ça il gagne de l'argent lui permettant de vivre de ce travail.

Écrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

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

Les personnages ont-ils des points communs ?

Les personnages aiment tout les écrits de l'auteur. Leur lecture les fait se régénérer.

.....
.....

Écrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

Tout à fait. Il "se demande pourquoi les observations autour que le message m'était qu'un champignon". Il peut y avoir eu une attaque nucléaire (et c'est le terme de "champignon" comme un champignon atomique).
"Le réseau de champignon" peut aussi symboliser une cascade de prendre des stupéfiants.

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

Le terme "nuage" colle avec le thème post-apocalyptique.

.....
.....

Écriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

Eff... Quand j'essaie de me souvenir de l'ancienne époque, la bonne époque, ça me rend nostalgique. Je pourrais même me retourner avec moments où, dans mon bureau, j'écrivais avec passion des lettres entières durant tout le jour avec précipitation dans la boîte aux lettres. Je guettais l'arrivée du facteur, comme si j'étais inquiet à propos du départ de mes manuscrits. L'attente était incroyablement longue. À moins que je sois juste très impatient. Je passais ensuite mon temps devant la machine, en comptant combien de mots mon cœur faisait. Depuis l'incident nucléaire je n'ai plus rien fait que je fais tout le travail tout seul, comme si les gens étaient encore là. Je fais ça tout le temps, comme une machine. Mais je sais que je suis tout seul. J'attends juste mon heure en faisant ce qui, par le passé, me faisait vivre.

Les écrits de travail de 3 :

Écrit de travail individuel 1 :

Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)

ce texte résume le trajet d'un manuscrit de l'auteur au lecteur
en passant par la maison d'édition ^{et le lecteur} à chaque fois qu'une des personnes
intervient et qu'il lit le nom de l'auteur ils sont rassurés et heureux
que ce soit lui.

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

Écrit de travail individuel 2 :

Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

Dans ce titre je comprends pourquoi le mot "cycle" a été choisi
puisque c'est une sorte de "routine" de publication d'écrit mais
j'ai pas compris "de survie" ça n'a aucun rapport.

Ecrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

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

Les personnages ont-ils des points communs ?

Le seul point commun que je leurs trouve est qu'ils adorent tous ce manuscrit et son auteur.

.....
.....



Ecrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

Cet ajout confirme qu'il n'y a qu'un seul personnage.

.....
.....

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

Oui, puisqu'il a l'air d'être dans un monde post-apocalyptique (immeubles calcinés, trous géants, ...) il ferait donc ce "cycle de survie" pour se sentir moins seul.

.....

Ecriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

Ma vie me manque, mes gentils petits clients qui venait pour quelques vieux livres me manque, ma boutique de vieux livres me manque mais j'ai trouvé mes marques dans ce monde post-apocalyptique, j'ai d'ailleurs gardé plusieurs marques de l'apocalypse. J'ai trouvé quelques objets de l'ancienne vie de tous les jours, j'en fais des personnages, je me sens moins seul et de plus en plus fou. Pourquoi ai-je l'impression d'avoir de plus en plus raison ? Tout mes livres préférés sont partis en fumée et les bons moments que je passais à les lire avec.....

Les écrits de travail de 1 :

Écrit de travail individuel 1 :

Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)

Un écrivain connu finit d'écrire un de ses livres. Il le poste, direction son éditeur. Le facteur amène le livre à sa destination, tous émerveillé d'avoir le livre de son auteur préféré. A la maison d'édition plusieurs personnes le lisent puis le livre va chez le marchand. Le marchand lit le livre et puis le facteur l'achète et le lit. Ça finit de la même manière que ça commence.

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

Je n'est pas compris la fin.

Écrit de travail individuel 2 :

Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

Oui, elle est cohérente car cela fait un cycle à partir d'un auteur à un auteur différent. Cela fait une boucle.

Ecrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

Cette univers n'est pas très réaliste (trou béant parsemé de tuyaux, ruine squelettiques).

Les personnages ont-ils des points communs ?

Ils ont tous des problèmes physique (boitillement, rhumatisme, cicatrice, dos cassé, joue balafre, tête bosselée).

Ecrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

Il n'y a que un personnage qui joue les 7 personnages.
Donc oui cet ajout permet de confirmer la nouvelle hypothèse.
Il est fou.

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

Oui car si il fait ça c'est pour survivre.

Ecriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

A l'époque je commençais toutes mes journées par une tasse de café. Comme aujourd'hui. J'allais finir mon livre quand la bombe a explosé. Heureusement que j'avais installé mon bureau dans ma cave. Sinon je serais mort. Mais la solitude est-elle mieux que la mort ? Après l'explosion tout était mort. Le ciel est resté gris pendant des semaines. Ce temps m'avait suffi à réimaginer ma vie. Le cycle que j'entreprenais toutes les journées était mon moyen de survie. Dans ce monde il y avait des avantages comme n'avoir aucune obligation mais aussi des inconvénients comme succomber à la folie. Le cycle était le remède contre la folie. Enfin pas que le cycle il y a aussi la nourriture qui se fait rare. Alors que à l'époque on trouvait de tout dans les magasins. A cause de cette bombe il n'y a plus de verdure. A part de gros bûches.

Annexe 5b : Les écrits de travail du groupe des lecteurs moyens.

Les écrits de travail de 4

Ecrit de travail individuel 1 :
Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)

Cette histoire raconte la vie d'un vieil homme écrivain, mais dans cette histoire, on raconte que l'état de sa maison et de sa santé sont encombrant car il prend de la difficulté de se rejoindre à sa boîte au lettre pas loin de son habitat et les travaux pas finis (Rédacteur, auteur qui envoie son histoire, gacteur, trajet de manuscrit, différent intervenant, Richan, adlene, chadde)

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

- Qui est Mr RA?
- Lecture trop bref pour lecteur?
- qui achète le livre?
- RAS?

Ecrit de travail individuel 2 :
Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

Peut-être que le Rédacteur veut ces livre pour se récolter en peu de sous pour peut-être finaliser ses travaux ou se payer un docteur... (trajet -> différent étape de la protection du livre, en pense d'un auteur à un autre auteur (boucle), survie -> auteur pour besoin de vivre) **Survie?**

Ecrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

L'ambiance est plutôt lente, on a l'impression que chaque jeu est réglé comme une horloge, que ça se répète en boucle.

Les personnages ont-ils des points communs ?

Ecrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

Cet ajout peut nous faire penser que peut-être depuis le début ce sera un théâtre le personnage principal pourrait se déguiser en plusieurs personnages et créer une scène devant des spectateurs.

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?



Ecriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

Je me rappelle la dernière fois où je m'étais assis sur mon fauteuil de cuir, mon père revenait du travail après 22 h et se servit un verre d'eau, je me rappelle aussi l'odeur de la dinde cuite généreusement dans le four que ma mère faisait, mon moment préféré était quand la famille se réunissait à table les gens parlaient, les bouteilles de vin de la collection de mon oncle... Le matin, je sentais la douceur du vent et les rayons de soleil du printemps me caresser gentiment le visage, puis je m'étais en route dans ma boutique que mon grand-père tenait mais un beau jour, j'ai appris que la boutique fermer pour y faire chantier et construire un centre d'hôpital pour vieux.

Les écrits de travail de 5 :

Écrit de travail individuel 1 :

Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)

Chadellet est un écrivain de talent et adores par une personne qui se plaint de mal aux jambes, qui est peut-être l'éditeur de Chadellet.

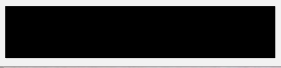
Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

Comment est-on passé de la lecture de l'éditeur à l'écriture du livre de Chadellet.

Écrit de travail individuel 2 :

Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

Je pense que c'est parce que le manuscrit peut se perdre à tout moment donc le manuscrit survit à travers le monde, le titre est cohérent avec l'hypothèse.



Ecrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

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

Les personnages ont-ils des points communs ?

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



Ecrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

"Pourtant on lui avait dit de ne pas consommer de champignons, mais il la fait quand même c'est pour elle que ce récit existe" Je pense qu'il joue tout les rôles car il a tout les costumes, il est au théâtre.

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

Oui car il doit jouer au théâtre donc il doit répéter la scène de théâtre plusieurs fois

Ecriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

Je me rappelle de ce marchand qui venait chaque jour pour voir mes spectacles fantastiques et de cette librairie qui publiait mes œuvres mais il y a trente ans des armées de soldats sont venus pour tout détruire sur leur passage, tous se que s'avais créer a était détruit puis quand les soldats sont partis une énorme explosion rasa toute la ville et mes amis restant aussi.

Seul moi restai en vie dans un bunker avec des vivres, pendant vingt-cinq ans j'ai mangé des champignons lumineux puis je me suis dit : "pourquoi ne pas reconstruire la ville avec ses habitants et continuer l'écriture".

J'ai donc essayé de reconstruire la ville pendant cinq ans, elle était petite ça ne pas était trop dur.

Les écrits de travail de 6 :

Ecrit de travail individuel 1 :
Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)

Ce texte parle d'un monsieur qui écrit des textes, les personnes qui les lisent aime bien.

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

Ecrit de travail individuel 2 :

Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

Cycle → trajet / étape dans la production du récit, on passe d'un auteur à un autre auteur (boucle)
Survie → auteur en a besoin pour vivre argent

Ecrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

Je ne sais pas.....
.....
.....

Les personnages ont-ils des points communs ?

Non.....
.....
.....



Ecrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

Ou que Richard Allen Shagaley est en fait tout les autres personnages.....
.....
.....

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

Non.....
.....

Écriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

Je me rappelle au temps où tout le monde était heureux, avait des problèmes, je vivais dans un pays tranquille, j'étais un facteur heureux. Je me souviens le moment où j'ai annoncé à ma mère que j'allais être rédacteur en chef avant qu'elle me dise, je me dis que j'ai souvent changé de métier, bref tout aller bien quand un jour je parti dans cave quand tous à coup toute les portes se claqua des bruits étrange venant de l'haut, je me souviens.

Annexe 5c : Les écrits de travail du groupe des lecteurs faibles.

Les écrits de travail de 7 :

Ecrit de travail individuel 3 : [REDACTED]

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

- mystérieux

Les personnages ont-ils des points communs ?

Oui car il y a pas d'interactions entre les personnages

Ecrit de travail individuel 4 : [REDACTED]

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

Oui car si on regarde tous les noms on obtient des morceaux du même nom

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

Oui si on apprend dans le texte qu'il est seul donc il « meurt » donc c'est la référence au titre « cycle de mort »

Ecriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

Je me souviens quand j'écrivais des nouvelles comme :
l'ombre du soleil, l'ombre de l'adolescent...
Le temps était si bon avant penser à la boulangère
pour chercher un croissant tout les matins avec Rich.
Je me souviens de mon lit mais je n'avais pas en le temps
de le présenter du champignon, quel dommage.

Ecrit de travail individuel 1 :

Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)

L'histoire commence dans une « cité de cristal » où un certain personnage attend un exemplaire d'un livre dans sa boîte aux lettres.

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

une « cité de cristal » ?

Ecrit de travail individuel 2 :

Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?

Le titre n'est pas cohérent car on part d'un rédacteur qui écrit pour un certain nombre de ventes et donc pour « survie ».

Les écrits de travail de 9 :

Ecrit de travail individuel 1 :
Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)
c'est une personne qui écrit des histoires en racontant sa vie

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.

Ecrit de travail individuel 2 :
Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?
Parce que le cycle c'est le trajet du livre et survie parce que ils ~~ont~~ sont livre pour gagné de l'argent pour vivre

Écrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

L'univers est meilleur.

Les personnages ont-ils des points communs ?



Écrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

oui, tout les personnages doit la même personnes.

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

oui, car il doit se référer au monde apocalyptique.

Ecriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

Je me rappelle que je travaillais chez Amazon quand je livrais les
cds aux clients, toute la journée j'étais dans mon camion
et un jour ~~un~~ après le changement j'allais ~~me~~ dans ~~ma~~ ma
maison et je crée des personnages pour ne pas m'ennuyer.

Les écrits de travail de 8 :

Écrit de travail individuel 1 :
Qu'avez-vous compris de ce texte ? (résumé, éléments mémorisés)
J'ai compris que ça parle d'un auteur / écrivain.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Notez les questions que vous vous posez par rapport à ce texte et/ou les éléments que vous avez retenus mais que vous ne comprenez pas.
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Écrit de travail individuel 2 :
Cette hypothèse de lecture est-elle cohérente avec le titre, comment expliquez-vous ce titre « Cycle de survie » ?
Car c'est un cycle avec différents intervenants.
Le livre est de personnage qui suit le cycle.
? de récit / D'Ristorio
.....
.....
.....
.....

Ecrit de travail individuel 3 :

Comment qualifieriez-vous l'ambiance qui règne dans ce texte ? Quelle impression cet univers vous fait-il ?

C'est un univers vieux car on utilise des machines à écrire.

Les personnages ont-ils des points communs ?

Oui, ils aiment la lecture.

Ecrit de travail individuel 4 :

Cet ajout vous permet-il de confirmer une nouvelle hypothèse de lecture ? Laquelle ?

Oui, qu'il est une seule personne.

Cette hypothèse est-elle cohérente avec le titre ? Pourquoi ?

Pas forcément. Il n'y a pas trop de rapport.
/plus

Ecriture :

Imaginez que vous êtes cet homme. Assis devant votre machine à écrire, vous repensez au monde tel qu'il était avant... En une quinzaine de lignes, exprimez les pensées du personnage en veillant à lui faire dire notamment :

- Le métier qu'il faisait auparavant
- Pourquoi il agit ainsi

Attention, vos choix doivent être cohérents avec l'analyse de la nouvelle faite en classe.

ARRR... Si seulement rien ne s'était passé; si seulement
ifnal tout le monde n'avait obligation de faire
comme ça. Après cette explosion nucléaire, tout le
monde a perdu la tête, et je suis obligée de faire
comme eux pour ne pas être exclus.

Annexe 6 : Texte de l'album jeunesse, *Demain les fleurs*, de T. Lenain.

Je venais d'arriver chez grand-père. Grand père habitait une maison entourée d'arbres et de champs qui fuyaient aussi loin qu'on pouvait regarder, jusqu'aux collines qui barraient l'horizon. Dans son jardin, il y avait un arbre aussi vieux que lui.

Grand-père était très vieux, mais jamais triste. Il séchait mes pleurs d'un seul sourire – il avait souvent à le faire. Et la peau de ses mains, plus ridée que l'écorce de son vieil arbre, était aussi douce que ses mots d'amour.

C'était l'hiver, un hiver très froid. Un hiver aux joues rouges et aux doigts engourdis. Un hiver qui avait tout blanchi, avec de la buée qui s'échappait de nos bouches, et un bonhomme de neige sous le pommier.

Bien au chaud dans la maison, grand-père se balançait dans son fauteuil, devant la cheminée. Il lisait des livres qu'il empilait autour de lui au fur et à mesure qu'il les finissait. Il me racontait parfois, et j'écoutais. Il lui arrivait aussi de s'endormir le livre ouvert dans les mains. Je l'en débarrassais et je montais sur ses genoux. Je posais ma tête sur sa poitrine. Les battements de son cœur me berçaient.

On aimait sortir chercher du bois, remplir les mangeoires des oiseaux, ou regarder les champs blancs s'étendre jusqu'aux collines blanches. Grand-père allait caresser l'écorce du vieux pommier. Il parlait à son arbre. *Demain les fleurs*. Voilà les trois mots qu'il lui répétait, *Demain les fleurs*. On rentrait ensuite se réchauffer au feu de la cheminée.

Les jours passaient, l'hiver avançait. Les livres s'entassaient sur les tables, sur les chaises... Grand-père ne les rangeait jamais sur les étagères. Quand je lui demandais pourquoi, il me montrait le pommier par la fenêtre et il me répondait : *Au printemps*. Les fleurs, le printemps... Je m'étais mis à dessiner. Et chaque matin j'allais guetter l'apparition des bourgeons sur les branches, tandis que le bonhomme de neige fondait lentement. Bientôt, il n'est plus resté du bonhomme blanc qu'un petit tas glacé et une carotte fripée. Sur les étagères, il n'y avait plus beaucoup de livres : quelques romans et puis, isolé des autres, un gros livre noir. La couverture ne portait aucune inscription. Grand-père n'y touchait jamais, et ne me répondait pas quand je l'interrogeais à son sujet. Un jour où il était sorti, je m'en étais emparé. Mais je n'avais pas osé soulever la

couverture. Je l'avais vite reposé à sa place. Quand je m'étais retourné, grand-père était derrière moi.

La date du printemps approchait. Je barrais les jours sur le calendrier. Grand-père lisait moins. Il avait l'air soucieux. Il sortait souvent examiner les branches de son arbre, longuement, à s'y user les yeux. Elles restaient nues. Aucun bourgeon, aucune feuille, aucune fleur. Je me pendais au cou de grand-père pour lui chuchoter à mon tour : *Demain les fleurs*. Il me souriait à peine et retournait s'asseoir dans son fauteuil. Les sourcils froncés, le regard inquiet, il fixait sans plus bouger le livre noir, sur l'étagère.

21 mars. Sur le calendrier c'était le printemps, mais dehors c'était l'hiver. Un hiver sans neige ni ciel bleu. Un hiver gris et sale, sans âme. La silhouette du pommier se découpait dans la brume comme celle d'un arbre mort. Grand-père ne quittait plus son fauteuil, les yeux rivés sur le livre noir. Il répétait : *Voilà, c'est arrivé, c'était écrit et c'est arrivé*, sans autre explication. Je montais sur ses genoux, mais il ne m'écoutait plus. Je pleurais en fixant avec effroi le livre noir. J'avais peur que grand-père ne devienne mort, comme son arbre. J'avais peur de rester seul, pour toujours.

Un soir, grand-père a enfilé son manteau. Je l'ai suivi. Il m'a pris par la main et nous nous sommes mis en marche. La nuit tombait, le vent nous glaçait. Les arbres que nous rencontrions étaient aussi nus que le pommier. Leurs silhouettes macabres se dressaient tout au long du chemin. J'imaginai leurs branches s'allonger, nous agripper et nous déchiqeter. C'était la fin de la vie, j'en étais certain. La main de grand-père était devenue aussi sèche et dure que du bois. Nous sommes arrivés près d'une maison. Grand-père a frappé à la porte. Nous avons attendu. Personne n'est venu ouvrir. Les volets étaient fermés. Les habitants avaient-ils fui ? S'étaient-ils terrés au fond de leur cave ? Avaient-ils lu, eux aussi, le livre noir ?

Grand-père et moi avons repris notre marche, pour rejoindre une à une les maisons voisines. Les portes et les volets étaient clos. Les appels de grand-père restaient vains. Seuls lui répondaient les hurlements des chiens.

A chaque fois, grand-père repartait d'un pas plus lourd. C'était lui qui me serrait la main désormais, lui qui se raccrochait à moi.

La dernière porte devant laquelle nous nous sommes arrêtés fut celle de la chapelle. Grand-père est tombé à genoux. Il a murmuré quelques mots, peut-être une prière. Je ne l'avais jamais vu prier.

Je l'ai aidé à se relever. Il m'a serré contre lui, m'enveloppant de ses bras et de ses mains pour me protéger de la nuit et du vide. J'avais beau me presser contre sa poitrine, je n'entendais plus son cœur.

Nous sommes rentrés. Le feu s'était éteint dans la cheminée. Il faisait sombre et froid dedans aussi, maintenant. Grand-père est resté longtemps assis sur son lit, à pleurer. Les larmes coulaient de ses yeux aussi lentement que la sève s'écoule de l'écorce meurtrie d'un pommier. Je ne parlais plus. Je me balançais doucement à ses côtés dans la pénombre, et je chantais tout bas une berceuse que je n'avais jamais apprise, mais qui me remontait du fond du cœur.

Quand je me suis aperçu que grand-père s'était levé, il avait déjà rassemblé autour de lui les livres éparpillés dans la maison. Il en arrachait les pages. J'ai cru qu'il était devenu fou. Fou de rage contre ces histoires dont aucune n'avait su devenir vraie comme celle à laquelle nous appartenions dorénavant. L'histoire du livre noir. Mais grand-père arrachait les pages sans haine, sans colère. Alors je me suis assis à côté de lui, sur le sol, et je l'ai imité.

Quand il n'est plus resté de pages que dans le livre noir, grand-père a ramassé une feuille parmi celles qui s'étaient amoncelées autour de nous. Il l'a froissée. Et de ses doigts noueux et veineux est née une première fleur de papier. Puis une deuxième, puis une troisième. J'ai fait de même. Mes premières fleurs n'étaient pas très ressemblantes. Mais peu à peu, elles s'ajoutèrent aux siennes sans qu'on puisse les différencier. Tout en continuant à travailler, grand-père a entonné la berceuse qui m'était remontée du fond du cœur peu avant, et elle est remontée d'encore plus loin.

Bientôt la pièce fut pleine de nos fleurs de papier. Grand-père en a rempli un des paniers qu'il utilisait d'habitude pour le bois et il est sorti. Il a marché jusqu'au pommier. Il a posé le panier au pied du tronc, et il a accroché des fleurs sur les branches les plus basses. Quand ses bras sont devenus trop courts, il m'a fait signe de monter sur ses épaules et de là, j'ai grimpé dans le pommier. Une à une j'ai couvert les branches les plus hautes avec les fleurs que grand-père me passait, et dont il allait remplir le panier dès qu'il se vidait.

Bientôt, malgré la nuit encore plus noire, encore plus froide, le pommier a été couvert d'autant de fleurs qu'au plus beau de ses printemps. Nous avons fleuri tous les arbres aux alentours. Et chaque fleur était une tache blanche dans la nuit noire et glacée qui n'en finissait plus.

Nous nous sommes couchés épuisés et transis de froid. Grand-père m'a serré dans se bras. Il m'a dit : *Adieu, mon petit*. Mes yeux se sont fermés et j'ai compris qu'on ne se réveillerait plus jamais. J'ai pensé aux fleurs de papier dont nous venions de couvrir les arbres. J'y ai pensé très fort, et je me suis juré que ce serait ma dernière image avant de m'endormir pour toujours ; celle-là et aucune autre.

Combien d'heure se sont écoulées, de cet étrange sommeil ? Un rayon de soleil m'a caressé le visage. J'ai ouvert les yeux. J'étais seul dans le lit. Il était dehors. Il regardait son pommier. Un vent léger faisait danser des fleurs sur les branches. De vraies fleurs. Et d'autres, qui étaient encore de papier.

Annexe 7 : Déroulé des séances de lecture de *Demain les fleurs*.

Première séance				
Etapes	Temps	Activités professeur	Activités élèves	Modalités de travail
1	5min	<u>Ecrire le titre au tableau</u> <u>Consigne écrit de travail 1</u> : A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots.	Lire Ecrire	Individuel (sur feuille)
2	5min	<u>Mise en commun</u> Chaque élève donne un mot qu'on note au tableau. →Hypothèses de lecture.	Participation orale	Groupe classe
3	5min	<u>Lecture magistrale</u> (consignes distribuées) (les élèves n'ont pas le texte)	Ecoute	Groupe classe
4	10min	<u>Consigne écrit de travail 2</u> : (les élèves n'ont pas le texte) 1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ? 2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ? 3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).	Ecriture	Individuel (sur feuille)
6	10min	Distribution du texte	Relecture	Individuel

		<u>Nouvelle consigne écrit de travail 2:</u> Justifiez vos réponses en vous appuyant sur le texte.	silencieuse Analyse	(sur feuille)
7	10min	<u>Consigne écrit de travail 3 :</u> Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.	Dessin Ecriture	Individuel (sur feuille)
Deuxième séance (conçue à partir des écrits de travail de la séance 1)				
Etapes	Temps	Activités professeur	Activités élèves	Modalités de travail
8	5min	Rappel séance précédente. Présentation des différentes pistes d'interprétation qui ressortent de la séance 1.	Participation orale Ecoute	Groupe classe
9	10min	<u>Consigne écrit de travail 4 :</u> Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses. Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?	Ecriture	Individuel (sur feuille)
10	10min	<u>Mise en commun :</u> Lecture de propositions. Débats sur la validité des propositions.	Participation orale Ecoute	Groupe classe
11	5min	<u>Consigne écrit de travail 5 :</u> Selon vous, que contient le livre noir ? Quelle est sa fonction dans ce récit ?	Ecriture	Individuel (sur feuille)

12	5min	<u>Mise en commun :</u> Lecture de propositions. Débats sur la validité des propositions.	Participation orale Ecoute	Groupe classe
13	5min	Projection et lecture de la dédicace de l'album. <u>Consigne écrit de travail 7 :</u> Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?	Ecriture	Individuel (sur feuille)
14	5min	<u>Mise en commun :</u> Lecture de propositions. Débats sur la validité des propositions.	Participation orale Ecoute	Groupe classe
15	5min	<u>Consigne écrit de travail 8 :</u> Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?	Ecriture	Individuel (sur feuille)

Annexe 8 : Les trois écrits de travail de la séance 1 de *Demain les fleurs*.

Écrit de travail 1 :

A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :

.....

Écrit de travail 2 :

1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?

.....

2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?

.....

3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).

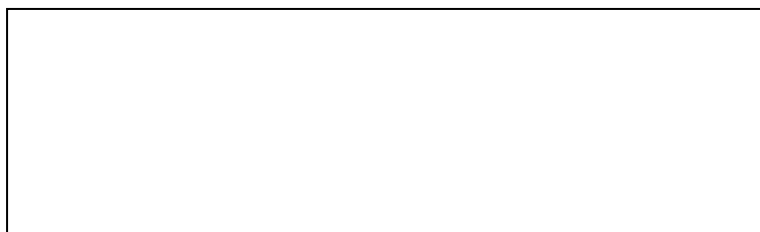
.....

- ➔ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.

.....

Écrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi ?) :

.....

.....

Annexe 9 : Les quatre écrits de travail de la séance 2 de *Demain les fleurs*.

Écrit de travail 4 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

.....

Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

.....

Écrit de travail 5 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

.....

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

.....

Écrit de travail 6 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

.....

Écrit de travail 7 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

.....

Annexe 10 : Les écrits de travail des groupes de lecteurs.

Annexe 10a : Les écrits de travail du groupe des bons lecteurs.

Les écrits de travail de 17 :

Écrit de travail 1 :
A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :
bonheur / printemps / amour / mort / lumière

Écrit de travail 2 :

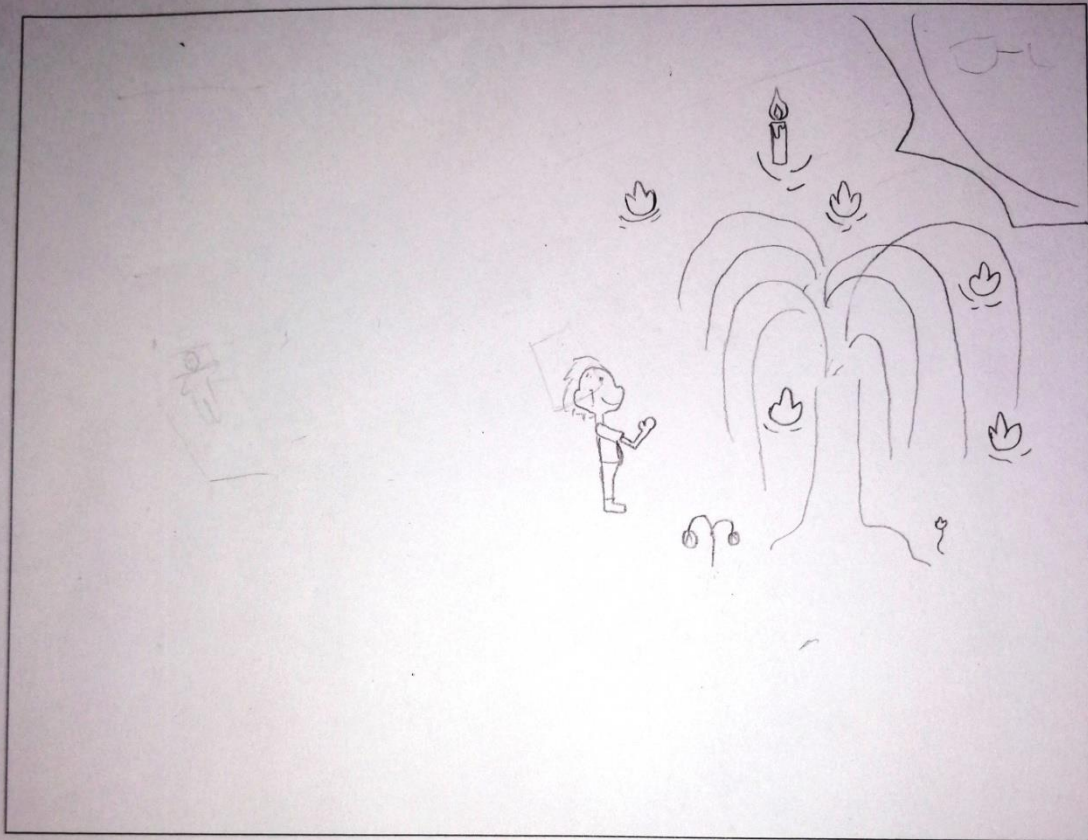
1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?
Je me sens triste mais un peu soulagée après la lecture
2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?
le pommier car il a l'air d'être le centre de l'histoire
le livre noir car il est très mystérieux
et tout les autres livre car il joue un rôle
3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).

→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.

Le grand père a l'air désespéré et l'hiver donne l'impression que tout se meurt se qui rend ce passage triste. Dans l'avant dernier paragraphe on comprend qu'ils vont mourir mais en fait ils se réveillent et les pleurs ont repoussés le pommier et le livre semble être au centre de l'histoire.

Écrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi) :

C'est le grand père devant l'arbre en fleur au
matin, il se réveille au printemps comme si il avait
hiberné, parce que c'est la scène finale du texte

Ecrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

Le livre est mal ficé ou alors le réchauffement climatique détraque la météo et les saisons

Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

au retour du soleil et des fleurs

Ecrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

Selon moi le livre noir prédit le futur

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

C'est un sujet de peur. Le grand père a peur de lui.

Ecrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

~~Il~~ message d'agir pour avancer dans la vie

Ecrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

J'ai bien aimé car j'ai trouvé ce texte plutôt poétique

Les écrits de travail de 16 :

Écrit de travail 1 :
A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :
Printemps, avenir, couleur, fleurs, arbre

Écrit de travail 2 :

1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?
Ce texte me donne une impression de vide au fil de l'histoire.
Et je ressens de l'amour et de la tristesse.

2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?
l'hiver, Pour moi les éléments importants sont les livres, l'arbre, le grand-père et l'enfant car c'est avec tous ces éléments que l'histoire se crée.

3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).
Pourquoi l'arbre est si précieux au yeux du grand-père ? Et se n'ai pas compris le rôle du livre moi ?

→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.
Ce texte me donne une impression de vide car au fil de l'histoire j'ai l'impression que le grand-père va disparaître, mais que l'enfant ne supporte pas voir son grand-père triste donc l'enfant fait tous jours remonter le moral du grand-père. C'est à ce moment de l'histoire que je ressens l'amour que l'enfant a pour son grand-père.

Écrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi ?) :

J'ai dessiné le petit garçon en train de se réveiller dans un lit, puis il regarde par la fenêtre son grand-père heureux de voir des fleurs dans son arbre. Pour le garçon cela va être une des plus belles images de sa vie.

Ecrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

Le printemps ne revient pas car c'est le réchauffement climatique, cela montre ce qui se passe sur terre en ce moment et que si ça continue ont va tous mourir.

Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

Grâce au feuille en papier qui a redonné espoir au grand-père et à l'enfant.

Ecrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

Il contient l'avenir donc la mort.

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

Sa fonction c'est la tristesse et la peur.

Ecrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Oui ce livre fait passer un message car ça montre que la terre est en très mauvaise état et qu'il faut faire quelque chose pour l'environnement.

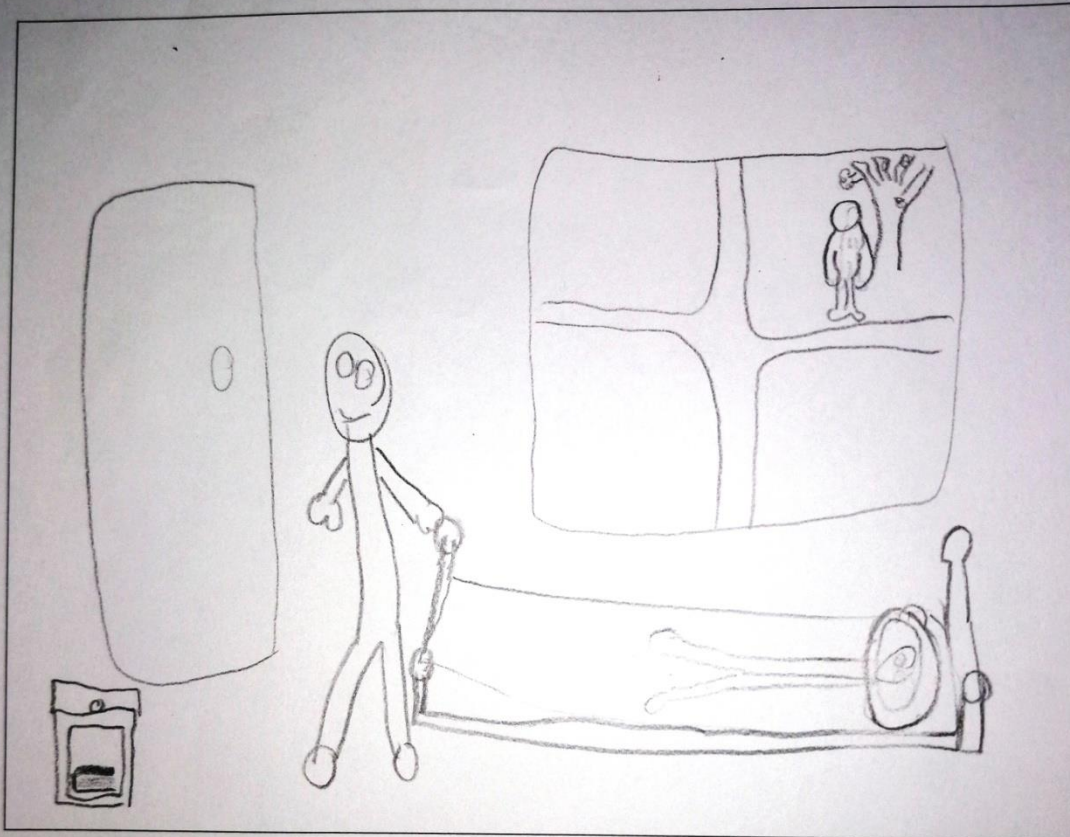
Ecrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

Oui car ça parle du monde qui nous entoure, et c'est important de parler de ça car c'est ce qui se passe en ce moment.

Écrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi ?) :

L'enfant est dans la maison et il ~~est~~^{voit} voit quand père regarde la poignée
il y a la ligne noir.

J'ai mis l'enfant debout car je me dit que ~~de~~ quand il se est réveille
il a vu son grand père debout.

Écrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

En se pensant que le printemps ne revient pas car le papier est mal donc le papier sera mal son plus.

Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

La saison de l'effort et grâce au fait que lui et le papier ont mis de l'effort dans le papier sur l'arbre.

Écrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

Il contient des secrets.

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

Il est un peu mystérieux car il cache quelques choses.

Écrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Oui, il raconte qu'il faut que l'homme parle beaucoup trop et donc si selon certains il come ça le printemps de revenir plus facilement.

Écrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

Oui car il parle du futur et que peut-être il y aura en son plus de printemps. Il parle que la nature compte beaucoup pour l'homme et que le printemps rend heureux les gens.

Annexe 10b : Les écrits de travail du groupe des lecteurs moyens.

Les écrits de travail de 13 :

52

Écrit de travail 1 :
A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :
futur, printemps, fleurs, joie, maturité

Écrit de travail 2 :

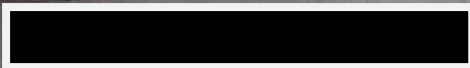
1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?
Au début c'était joyeux car je me sentais bien mais petit à petit c'était triste et donc ça m'a rendu chagrin.

2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?
Les éléments sont le grand-père, le paronien, le livre noir, les fleurs, pour moi c'était important.

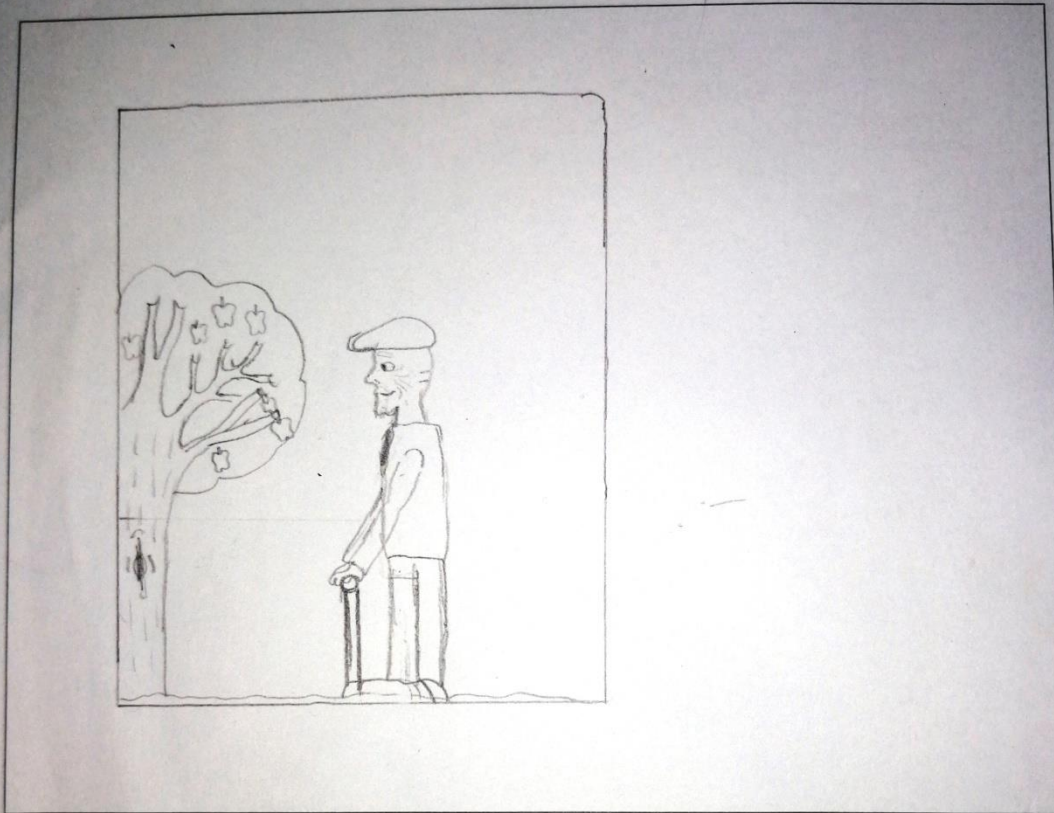
3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).

→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.

Quand je lis le texte je pense ressentir les émotions et là j'ai ressenti de la joie et de la tristesse. Le grand-père est un élément important parce que c'est lui qui est l'auteur de ce qui s'est passé. Le paronien car on symbolise le printemps le livre noir parce que à cause du titre il n'y a pas eu de printemps, les fleurs parce que se symbolise aussi le printemps.



Ecrit de travail 3 :
Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi ?) :

J'ai fait ce dessin parce que pour moi c'est la situation finale.
J'ai mis un homme et le pommier parce que la situation finale est le vieillard qui regarde le pommier.

[REDACTED]

Écrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

Le printemps ne revient pas parce que l'enfant a ouvert le livre noir.

Finalement, dans le texte, grâce à qui le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

Le printemps revient grâce au père qui avait mis les fleurs en papiers.

[REDACTED]

Écrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

Le livre noir peut contenir l'hiver.

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

[REDACTED]

Écrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Le texte exprime qu'il faut sacrifier les plus précieuses pour nous pour sauver les autres.

[REDACTED]

Écrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

J'ai pas apprécié parce que c'est trop triste.

Les écrits de travail de 14 :

Écrit de travail 1 :
A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :
printemps, Départ,

Écrit de travail 2 : [redacted]

1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?
J'ai l'impression qu'ils veulent faire passer un message qui dit que la planète est en danger. Le texte fait mention de la surprise et un peu de tristesse.

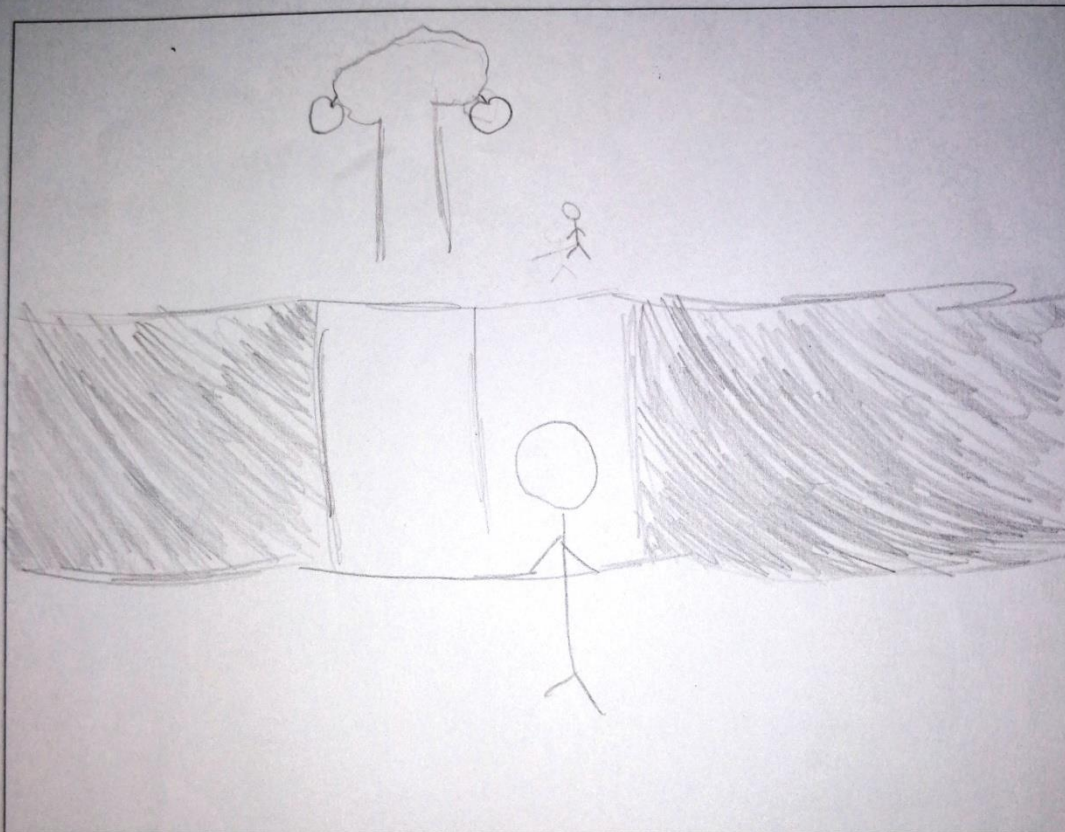
2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?
Les plumes de papiers qui déviment de vos yeux car elles font comme les fleurs des arbres.

3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).
- Pourquoi tous les papiers sont-ils écrits ?
- Ils posent un très bon message.

→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.

Écrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi ?) :

J'ai choisi de représenter quand l'arbre remak car c'est
emblématique suite au début de l'histoire.

Écrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

Car le monde est en danger

Enfinement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

Grâce au page du livre qui détermine des plans.

Écrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

Il contient ce qui s'est passé

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

Il est le sujet de ce film

Écrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Oui, qu'il faut faire quelque chose pour la planète

Écrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

Oui, car il a une très belle fin et une très belle histoire

Les écrits de travail de 15 :

Écrit de travail 1 :
A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :
fleur, nature, future, enterrement, printemps

Écrit de travail 2 :

1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?
J'ai l'impression que le texte n'est pas fini.
Je ressens de la nostalgie.

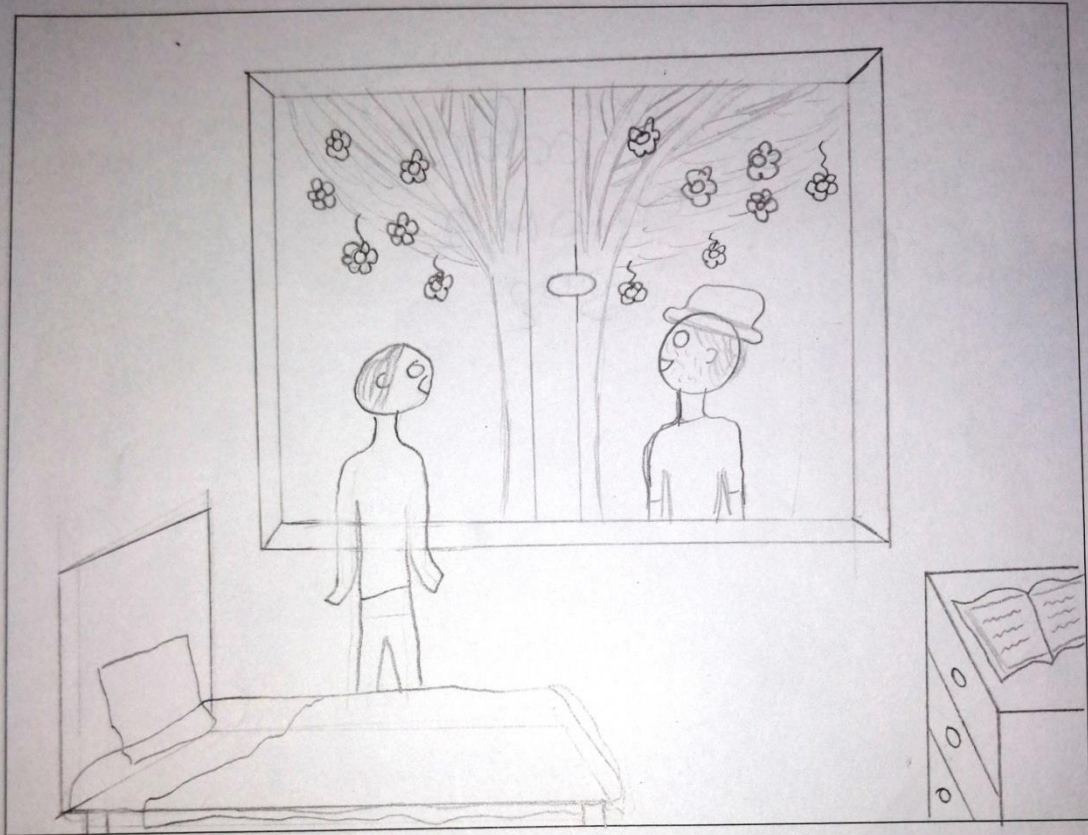
2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?
Le pommier, les fleurs et le livre noir car cette histoire est construite autour de ces trois éléments.

3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).
J'ai bien aimé le texte mais je ne pense pas que ça devrait se finir comme ça.

→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.
Je pense que c'est pas fini car on a pas d'explication sur la sorte d'étrange sommeil.

Ecrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi ?) :

J'ai dessiné la chambre du garçon
avec le grand-père à la fenêtre,
le grand-père est dehors et
le jeune garçon va en se
réveiller, le livre est sur
le petit meuble. Sur l'arbre il y
a des vraies fleurs et des fausses fleurs.

Ecrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

À cause du refroidissement climatique.

Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

Grâce au fossé fleur qui'ils sont accroché au pommier.

Ecrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

Selon moi le livre noir contient l'avenir maléfique du grand-père et son petit fils.

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

La fonction du livre noir est qu'il rend malheureux les gens.

Ecrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Oui, le message est que si tu veux un chose bien il se bouge pour l'avoir.

Ecrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

OUI car ce texte est intéressant et on trouve l'histoire est mystérieuse et ce texte nous ressentir plusieurs émotions.

Annexe 10c : Les écrits de travail du groupe des lecteurs faibles.

Les écrits de travail de 12 :

Ecrit de travail 1 :
A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :
fleurs, jardin, soleil, ~~printemps~~, printemps, pousser.

Ecrit de travail 2 : [REDACTED]

1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?
Au début de la joie, satisfaction et après de la tristesse.

2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?
les fleurs et le livre noir parce que ils parlent tout le temps de ça.

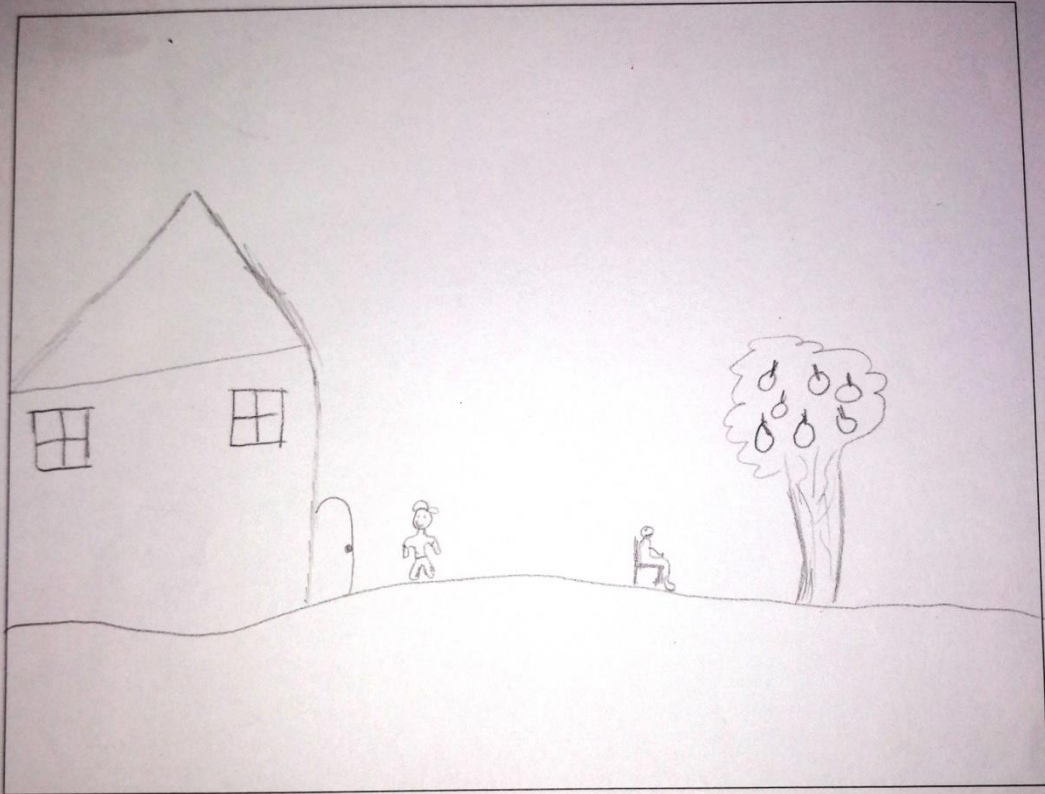
3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).

→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.

1) "Grand-père était très vieux, mais jamais triste"
2) "Demain les fleurs"

Écrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi) :

Ca représente quand le garçon se réveille et voit son grand
père dehors en train de regarder l'arbre

Ecrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

Je pense que c'est car le grand-père lui reste pas beaucoup de temps de vie.

Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

Ecrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

il contient des paroles pour que l'hiver reste pour toujours.

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

Ecrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Non, pour moi il n'y a pas de message à faire passer.

Ecrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

Oui, j'ai apprécié ce texte car on ne s'y attend pas que la fin sera triste.

Les écrits de travail de 10 :

Écrit de travail 1 : [REDACTED]

A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :

la joie fleur jours vendeurs nature

Écrit de travail 2 : [REDACTED]

1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?

Je ressens la tristesse

2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?

des feuilles de papier par ce que son père lisait
des livres de nature car chez son grand père il y avait
des arbres et des champs

3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).

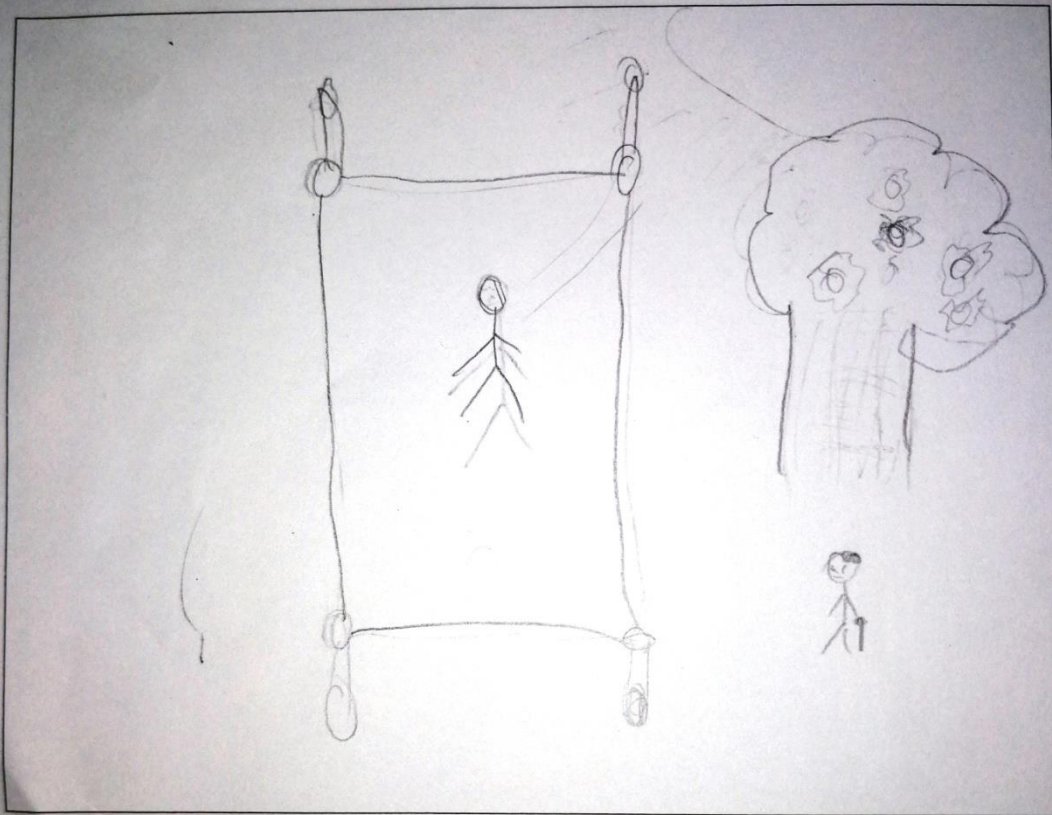
Chaque il y a une ~~ho~~ suite

→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.

Grand-père habitait une maison entourée d'arbres et quand
sa c'est passé c'était

Ecrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi) :

Le réveil est sous l'arbre le pommier
et le rayon de soleil

le grand père est devant l'arbre (le pommier

Écrit de travail 5 : [REDACTED]

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

Le printemps ne revient pas car c'est un rêve.

Enfin, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

Le printemps revient car il se réveille.

Écrit de travail 6 : [REDACTED]

Selon vous, que contient le livre noir ?

Le livre noir contient des histoires mystérieuses.

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

Il met la suspension dans le récit.

Écrit de travail 7 : [REDACTED]

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Oui, qu'il ne faut pas polluer.

Écrit de travail 8 : [REDACTED]

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

Oui, car j'ai apprécié ce texte car le printemps est mon saison préférée.

Les écrits de travail de 11 :

Écrit de travail 1 :

A quoi vous fait penser le titre, donnez cinq mots :

Fleur, Amour, printemps, nature, saison

Écrit de travail 2 :

1. Quelles impressions vous fait ce texte ? Que ressentez-vous à la lecture de ce texte ?

Le texte est triste. Je ressens de la tristesse.

2. Quels éléments vous paraissent importants dans cette histoire, pourquoi ?

Les éléments qui paraissent importants est son premier parce que il va toujours le regarder, le livre noir car son fils a pas le droit de le toucher et les livres car ils en lisent toujours.

3. Notez toutes les remarques que vous souhaitez faire (avis, questions sur le texte).

On ne sais pas si il est mort à la fin du récit ?

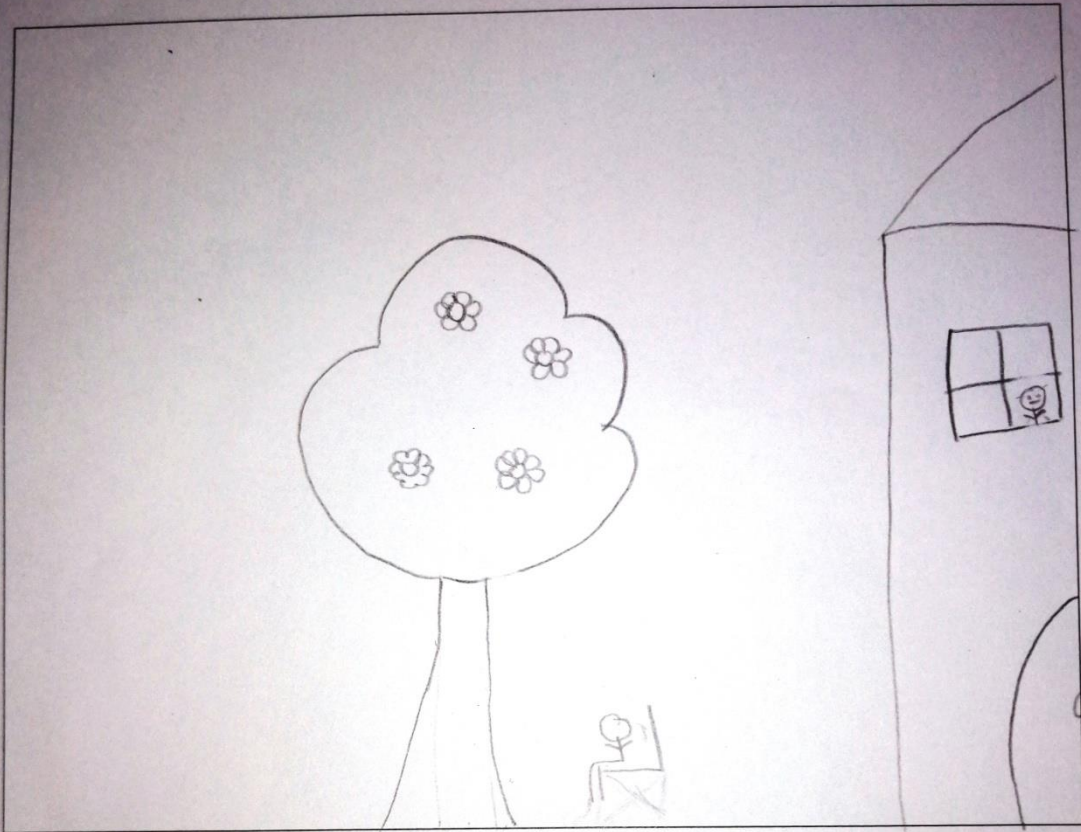
→ Après avoir relu le récit, justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur le texte.

On ne sait pas si il est mort parce que dans le texte, il dit : "Grand père m'a serré dans ses bras. Puis a dit : Adieu mon petit. Mes yeux se sont fermés et j'ai compris que on se reveillait plus jamais. Un rayon de soleil m'a caressé le visage, j'ai ouvert les yeux. Il regardait son premier."

Son premier est très important pour lui, il répète toujours "Demain les fleurs."

Écrit de travail 3 :

Dessinez l'image qui représenterait la situation finale du texte en justifiant vos choix.



Justification de la représentation (qu'as-tu choisi de représenter et pourquoi ?) :

J'ai choisi la scène du petit garçon qui se réveille et qui va son papa sur une chaise en train de regarder son arbre en fleurs parce que c'est pour moi la dernière scène.

J'ai dessiné un arbre avec des fleurs son papa une maison et le fils à la fenêtre.

Ecrit de travail 5 :

Pourquoi le printemps ne revient-il pas ? Faites des hypothèses.

Je pense qu'il ne revient pas parce que le garçon a touché le livre noir et après c'est noir alors que avant qu'il le touche tout est bien.

Finalement, dans le texte, grâce à quoi le printemps revient-il ? Qu'en pensez-vous ?

Je pense qu'il revient grâce au fleur en papier.

Ecrit de travail 6 :

Selon vous, que contient le livre noir ?

Le livre noir contient la vie du pommier ou la vie du grand-père et l'avenir.

Quelle est sa fonction dans ce récit ?

La fonction du livre noir dans ce récit est le mystère de l'histoire.

Ecrit de travail 7 :

Selon vous, ce récit a-t-il un message à délivrer, une morale ? Laquelle ?

Le jour où il n'y a pas le printemps qui revient il faut faire quelque chose pour qu'il revienne.

Ecrit de travail 8 :

Avez-vous apprécié ce texte ? Pourquoi ?

Non je n'ai pas apprécié ce texte parce que on ne comprend pas la fin et l'histoire est bizarre.

Bibliographie

- Bayard, Pierre (1998). *Qui a tué Roger Acroyd ?* Coll. Paradoxe. Éd. De Minuit.
- Bellemin-Noël, Jean (1979). *Vers l'inconscient du texte*. Coll. Quadriga. Presses Universitaires de France.
- Bellemin-Noël, Jean (2001). *Plaisir de vampire*. Coll. Écriture. Presses Universitaires de France.
- Chabanne, Jean-Charles et Bucheton, Dominique (2000). Les écrits "intermédiaires". *La Lettres de la DFLM* 2000, 20001-1, n°26, 23-27.
https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/256764533/52d5ea4582c5966551c8cae93e1f2a92/ecrits_intermediaires_bucheton_et_chabanne.pdf
- Delcambre, Isabelle (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui* 2007, n°157, 33-41.
- Dufays, Jean-Louis (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 2006, n° 33, 79-101.
- Dufays, Jean-Louis (1994). Stéréotype et littérature : L'inéluctable va-et-vient. *Le Stéréotype : Crise et transformations*, Presses universitaires de Caen, 77-89.
<http://books.openedition.org/puc/9702>
- Eco, Umberto (1965). *L'œuvre ouverte*. Seuil.
- Eco, Umberto (1979). *Lector in fabula*. Grasset.
- Falardeau, Érick (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, n° 3, 673-694.
<https://doi.org/10.7202/011409ar>.
- Gervais, Bertrand (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal, XYZ éditeur, coll. Théorie et littérature.
- Giasson, Jocelyne (1990). *La compréhension en lecture*, De boeck.
- Goigoux, Roland et Cèbe, Sylvie (2009). *Lector & Lectrix*. Retz.
- Jenny, Laurent (2003). La fiction. *Méthode et problème*. Genève : Département de français moderne.
<http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/fiction/>

Jouve, Vincent (1993). *La lecture*. Hachette.

Langlade, Gérard. Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. In Marilyn Brault et Sylvain Brehm (dir.) (2008). Montréal : Figura, Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire. coll. Figura, vol. 20.

Langlade, Gérard (1993). *La lecture*. Hachette livre, Paris.

Langlade, Gérard. *Le Texte du lecteur*. In Mazaauric, Catherine, Fourtanier, Marie-José, Langlade, Gérard (dir) (2011). Peter Lang.

Langlade, Gérard (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, n°145, 85-96.

Larrivé Véronique (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif, *Repères*, n°51, 157-176.

<http://journals.openedition.org/reperes/913>

Le Fustec, Annie, Sivan, Pierre (2004). Lectures sans esquives. *Le français aujourd'hui*, n°145, 49-59.

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-49.htm>

Mesnager, Jean (2002). Pour une étude de la difficulté des textes. *Le français aujourd'hui*, n°137, 29-40.

<https://doi.org/10.3917/lfa.137.0029>.

Picard, Michel (1986). *La lecture comme jeu*. Coll. « Critique », Ed. de Minuit.

Rouxel, Annie (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, n°147, 57-66.

<https://doi.org/10.3917/lfa.147.0057>.

Rouxel, Annie (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, n°157, 65-73.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>.

Sauvaire, Marion (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Education & didactique* 9, n° 2, 107-117.

Schaeffer, Jean-Marie (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.

Tauveron, Catherine (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. Repères n°19, 9-38.

Tauveron, Catherine (2002). De jeunes chasseurs sur le pied de guerre. *Le français aujourd'hui*, n°137, 19-28.

<https://doi.org/10.3917/lfa.137.0019>.

Tauveron, Catherine (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, n°157, 75-82.

<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>

Thérien, Gilles (1990). Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*.

Vandendorpe, Christian. Comprendre et interpréter. In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.) (1992). *La Lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage*. Logiques, Montréal, 159-181.

Vibert, Anne (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Intervention en séminaire national.

http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Vibert, Anne (2012). Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques.

https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_187701/fr/-expliquer-un-texte-litteraire-ce-que-la-recherche-en-didactique-de-la-litterature-peut-apporter-au-renouvellement-et-a-la-diversification-des-pratiques