



## Lire la littérature à l'école

Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?

De la GS au CM

Catherine Tauveron

Hatier pédagogie

# **PARTIE 1 : la lecture littéraire à l'école : pourquoi et pour quoi faire ?**

## *Spécificités et enjeux de la lecture littéraire*

### *1) apprendre à comprendre et donner le goût de lire : des intentions aux actes*

A l'école, de façon générale, l'attention se porte quasi exclusivement sur « ce que ça raconte » dans une lecture référentielle qui laisse peu de place à la dimension symbolique et esthétique. On appréhende le récit littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique. On tolère en maternelle qu'il puisse déclencher des réactions affectivo-identitaires, mais on les écarte par la suite.

### *2) le récit littéraire comme aire de jeux*

Tout texte exige des inférences pour être compris. Les élèves en difficulté de lecture croient que pour comprendre un texte, il suffit d'identifier et de retenir chacun de ses mots et que de la somme de ces mots va jaillir du sens. Représentation de l'acte de lire inadapté = obstacle redoutable lorsqu'il s'agit de lire de la littérature.

Le récit de fiction littéraire est en effet constitutivement lacunaire : le lecteur participe à sa finition.

Lacunaire constitutivement, le texte littéraire peut aussi l'être stratégiquement : le lecteur doit se livrer à 2 opérations (la détection des indices et le comblement, deux opérations que les maîtres et les manuels opèrent bien souvent à la place de l'élève par leur questionnement).

Le texte littéraire peut aussi être stratégiquement ambigu (voire contradictoire) : le texte littéraire organise la confusion. Textes informatifs ou explicatifs = l'auteur guide au mieux le lecteur en anticipant ses difficultés de lecture. Il existe une littérature qui, comme les textes informatifs, guide au maximum son lecteur. Il en existe une autre construite sur des zones d'incompréhension = terrain privilégié pour initier les jeunes enfants à la lecture et à ses plaisirs.

Les textes littéraires que nous retenons comme supports de lecture sont des textes qui ont du jeu et le sens du jeu : tout peut être signifiant dans un texte littéraire

### *3) la lecture littéraire comme « occupation d'un territoire » de jeu*

Lecture littéraire = lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats. Exige du lecteur une véritable occupation des lieux, un acte d'appropriation, soumettre le texte à des échafaudages de toutes sortes.

### *4) les enjeux du jeu littéraire*

Nous pensons que la lecture littéraire est à la portée des jeunes enfants qu'elle est en outre l'une des voies scolaires possibles pour les réconcilier aujourd'hui avec la lecture.

La lecture informatique traditionnelle centrée seulement sur le *Qui ? Où ? Quand ? Comment ?* est une lecture qui reste extérieure à l'élève. Elle ne s'échange pas parce qu'elle fait l'objet la plupart du temps d'un consensus + activité solitaire autour d'un questionnaire.

La lecture littéraire = se pose la question de *comment ça marche ?* sur moi mais aussi sur les autres = lieu d'écoute de soi et de l'autre, lieu d'intersubjectivité.

Si l'on considère maintenant l'élève en devenir et son cursus scolaire potentiel, nous posons qu'il est nécessaire d'introduire une continuité, de la maternelle au lycée, dans les modalités d'approche de la lecture du texte littéraire

Ancienne pratique : travailler la compréhension par étape (« comprendre » à l'école avant d'« interpréter » au collège) = ruptures radicales, attentes contradictoires pour l'élève

**Identifier clairement les problèmes de compréhension et d'interprétation que pose le récit littéraire aux élèves est une première étape indispensable si l'on se donne pour objectif d'apprendre aux élèves à les surmonter.**

## Quels textes pour initier à la lecture littéraire ?

### 1) Typologie des problèmes de compréhension et d'interprétation posés aux élèves par la littérature de jeunesse

#### Des problèmes de compréhension, non programmés par le texte, imputables aux élèves mêmes

##### 1) Des problèmes d'ordre cognitif :

- Ne reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé
- Toute nouvelle apparition d'un nom propre ou substitués = nouveau personnage
- Difficultés à synthétiser les informations sur un personnage
- Distinguer le but des quêtes secondaires
- Lire les relations entre les personnages

Dans les manuels = on propose au jeune lecteur textes sans ces difficultés

##### 2) des problèmes d'ordre culturel

Dans les récits = lieux communs culturels à construire (stéréotypes, symboles)

**La dimension culturelle de l'apprentissage est déterminante et devrait être une préoccupation constante des maîtres.**

#### Des problèmes de compréhension programmés délibérément par le texte

1) **Dans la littérature de jeunesse, il existe des récits qui conduisent délibérément à une compréhension erronée** (fausse piste révélée à la fin = compréhension fautive passage obligé pour la compréhension juste)

2) **Dans la littérature de jeunesse, il existe des récits qui empêchent délibérément la compréhension immédiate**

- L'adoption d'un point de vue
- Le relais de narration qui consiste à faire se succéder les témoignages partiels de plusieurs personnages
- La perturbation de l'ordre chronologique
- L'enchâssement du récit dans le récit
- Le déroulement en parallèle de plusieurs parcours de personnages
- Le silence, l'ellipse narrative
- Le brouillage volontaire des reprises anaphoriques
- Un monde fictif dont la nature et les frontières ne sont pas clairement identifiables ou dont la logique n'est pas cartésienne
- L'évocation, la citation, la transformation d'autres textes dans le texte
- L'éloignement des canons du genre
- Mise en scène avec lecteur fictif, auteur fictif
- Masquage ou perturbation des valeurs (personnage positif ou négatif ?)
- La pratique de l'ironie
- La contradiction entre texte et images

#### Des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte

1) **des problèmes d'interprétation à résoudre antérieurement à la compréhension de l'intrigue**

Deux représentations inadaptées et dangereuses : le texte littéraire n'a qu'un sens ou alors il a une infinité de sens. Il peut y avoir plusieurs façons de comprendre un texte mais les droits du lecteur ne peuvent dépasser les droits du texte. Certains problèmes de compréhension (les blancs, la polyphonie) peuvent accepter plusieurs solutions donc se résoudre en résolvant au préalable le problème d'interprétation. Si l'on veut apprendre à comprendre, il faut apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture.

2) **des problèmes d'interprétation à résoudre postérieurement à la compréhension de l'énigme** : le lecteur ayant accompli la synthèse de l'énigme n'en saisit pas l'intention : où veut en venir le texte ?

#### Des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur

Le lecteur peut problématiser le texte lui-même : opacifier une apparente transparence. Lecteur = orpailleur qui ne cesse de gratter le texte

### 2) critères de choix des textes et lecture du maître

#### Comment choisir les supports de lecture ?

On ne peut s'appuyer que sur les seuls goûts supposés des élèves ou du maître. On doit les choisir en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture = **construire des conduites de lecture réutilisables**

À côté des textes faciles (« collaborationnistes ») qu'il ne faudrait pas évincer, on propose des textes « résistants » qui sont de deux sortes :

- Textes réticents (problèmes de compréhension délibérés)
- Textes proliférants (textes polysémiques, problèmes d'interprétation)
- Textes à la fois réticents et proliférants

La difficulté doit :

- Être vivable (les élèves doivent pouvoir la surmonter dans un délai raisonnable)
- Être productive (de sens)

#### La lecture préalable du maître

Il faut se prémunir de toutes méprises ou illusions de lecture. D'où, le travail préparatoire du maître n'est pas la confection de questionnaires mais relecture multiples, solitaires ou à plusieurs maîtres = devoir de culture littéraire pour faire face aux hypothèses interprétatives des élèves

## *Quelles compétences développer chez les élèves ?*

### *1) des savoir-faire ou comportements spécifiques face aux textes*

#### La lecture littéraire : une activité à la jonction du cognitif et du culturel

- Incomplet par nature, le texte littéraire attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude
- Le texte littéraire invite le lecteur partenaire à conjuguer méfiance et adhésion
- Être libre d'interpréter le texte comme on l'entend mais en tirer des arguments et écouter les arguments des autres
- Activité de spéculation = sortir momentanément du texte pour errer et fouiller sa mémoire « affective » et « culturelle », intra et extra scolaire, mobiliser sa vie, ses souvenirs, sa culture génériques et livresque.
- Mettre en relation tous ces points = rôle du tisserand

**Les fils imposés par le texte** : ne pas reconnaître une citation insérée dans un texte ou une allusion = effets dommageables sur la compréhension

#### **Les fils importés par le lecteur :**

Le lecteur est en droit de se livrer à des associations subjectives (ne pas négliger le renvoi à un vécu commun) Mais faire constater que d'un album à l'autre, chez un même auteur, les mêmes personnages ne réapparaissent pas, qu'ils peuvent réapparaître, plus ou moins transformés sans que la nouvelle histoire soit une suite de la précédente.

#### La lecture littéraire : une activité symbolique

Apprendre aux jeunes enfants à restituer la chronologie, la hiérarchie des personnages puis apprendre à extraire le contenu symbolique de la lecture littéraire = donner des références culturelles communes

### *2) des connaissances sur les textes et plus généralement une culture*

Pas un programme mais un parcours d'orientation pour le maître.

#### Des connaissances sur le fonctionnement éditorial (notions de collections, série, recueil, paratexte, adaptation)

Construire des savoirs sur l'objet-livre et non sur des photocopies.

#### **1) pour rendre les élèves conscients qu'un texte s'inscrit dans un espace**

L'anticipation par l'observation de la couverture n'est formatrice que si elle s'accompagne de rétroaction. rétroaction = le propre d'une lecture littéraire soucieuse de découvrir ce qui se cache entre les plis du texte.

A observer : format, mise en page, typographie, illustration

#### **2) pour rendre les élèves conscients que le texte s'inscrit matériellement dans un ensemble d'autres textes**

- Le texte dans le livre : ce qui relève de la responsabilité de l'auteur, de l'illustrateur, de l'éditeur
- Le texte dans son ensemble : quels liens avec d'autres textes ? Quels effets de lecture ? Notion de recueil, de collection

### Des connaissances sur l'acte d'écrire et le processus de fictionnalisation

1) **le concept d'auteur** : de quelques malentendus à son propos les élèves doivent percevoir qu'un auteur est un créateur à distinguer du narrateur. Distinguer une œuvre singulière, reconnaissable entre toutes.

#### 2) **l'acte d'écrire : de quelques malentendus à son propos**

Ecrire n'est pas un acte d'originalité pure, c'est toujours réécrire = constante dans l'histoire de la littérature.

Transtextualité (G. Genette) : un texte s'inscrit toujours dans d'autres textes (citation explicite ou allusive, variation sur un thème, réécriture souvent parodique). Les formes de transtextualité :

- L'architextualité (inscription d'un texte dans la lignée des autres textes appartenant au même genre.

Genre : classe de textes historiquement constituée et reconnues comme telle par un public déterminé, plus ou moins codifiée et dotée de caractéristiques distinctes et identifiables.

- L'intertextualité ou présence d'un texte dans un autre texte (par citation ou allusion)
- L'hypertextualité ou relation de dérivation entre un texte et un autre (pastiche, parodie...) ce que nous appelons reformulations d'un texte source : la réécriture / réappropriation (hommage plus ou moins explicite), la parodie (transformation par imitation, déformation pour intention ironique, satirique), le pastiche (c'est le style qui est l'objet d'imitation = connivence culturelle plus fine), l'adaptation (passage d'un lectorat adulte à un lectorat enfant), la transposition (passage d'un médium à un autre par exemple du récit à la BD), les variantes (littérature orale dont on ne peut connaître la bonne ou première version), les variations (point de départ unique et modifications)

Pour les élèves, l'idée d'emprunt ou de copie = acte délictueux ; il faut modifier cette représentation.

### Des connaissances sur la « préhistoire » de l'histoire en cours de lecture

#### 1) **Connaissance des caractéristiques du genre dans lequel s'inscrit le texte choisi**

Type narratif avec schéma canonique = construction intellectuelle

Haut degré de généralisation peut rendre aveugle à l'extrême variété des écrits concrets.

Le récit s'incarne en genres divers plus ou moins codifiés et la connaissance de ces genres = guide efficacement le traitement des textes en lecture, joue comme un horizon d'attente :

- Gouverne la réception et facilite le traitement sémantique : en lisant je fais une hypothèse sur le genre qui guidera ma lecture et que je pourrai corriger au fur et à mesure de la lecture
- Permet un jugement évaluatif : œuvre originale = qui se démarque des canons du genre

Alterner avec les élèves des phases de repérage des normes génériques et des phases d'observation des écarts.

#### 2) **Connaissance de l'intertexte ou du texte-source**

Réclame la participation active du lecteur = complice, partenaire de jeu qu'elle instaure avec son savoir, sa mémoire

#### 3) **Connaissance de l'univers de l'auteur**

- Une homogénéité diégétique : monde fictionnel peuplé de personnages récurrents ou présentant des similitudes, gouverné par une logique propre
- Une homogénéité langagière : style particulier, pacte de lecture
- Une homogénéité fantasmatique : exemple : Claude Ponti
- Une homogénéité symbolique : Rascal = entre prose poétique et humour noir (envie ou difficultés de grandir, se trouver soi-même dans l'affrontement au monde)

#### 4) **des connaissances sur les stéréotypes culturels**

Les stéréotypes : schème collectif figé constitué d'une thèse ou de ses attributs obligés = représentation littéraire renvoie à une image d'ores et déjà familière pour que les enfants puissent la retrouver. Ex : l'avare

#### 5) **des connaissances sur les mythes et les symboles**

- La configuration imaginaire : le ressort du texte renvoie à une pulsion, une terreur ou à un désir (figure culturellement maîtrisable). Ex : David et Goliath et le sentiment d'infériorité
- Le mythe : récit connu de toute une communauté culturelle qui développe et rationalise une configuration imaginaire et qui l'oriente en distinguant des valeurs
- Le symbole : objet matériel qui participe à la constitution d'une configuration imaginaire mais qui est actif dans un nombre suffisant de références, elles-mêmes suffisamment diversifiées pour qu'il acquière une sorte d'autonomie culturelle
- Le motif : à la différence du symbole, reste en arrière-plan. Fait partie du décor. Ex : dans l'œuvre de Ponti, récurrence de l'arbre, du miroir

## 6) Des connaissances sur les techniques narratives (effet de point de vue, polyphonie, asynchronie, ellipses, relais de narration, construction du personnage...)

Art littéraire du récit = inventer des modes de narration, des procédés techniques surprenants et qui doivent produire une signification

Les procédés techniques doivent être rencontrés à plusieurs reprises, identifiés comparés.

La narration et le point de vue : peu de questionnement dans les classes sur le narrateur. Deux formes narratives de base : à la première personne ou à la troisième. La fonction du narrateur : raconter mais aussi souligner l'organisation du récit. Son degré d'implication à la surface du texte est variable. Son degré de fiabilité est aussi variable (toute parole du narrateur n'est pas parole d'évangile). Narration à la première personne = le point de vue adopté est celui du narrateur. Narration à la troisième personne = le point de vue adopté peut être celui du narrateur ou du personnage. Autre paramètre : le degré de savoir du narrateur et le degré de pénétration des consciences des autres personnages qu'il s'autorise.

Le relais de narration (Enfant Océan de Mourlevat)

Variation de points de vue (histoire à 4 voix de Browne)

La construction du personnage : comprendre un récit = synthétiser les informations sur le personnage que le texte a distillé. Le personnage se construit tout au long du texte. Comprendre un récit suppose également identifier clairement le but du personnage et sa logique comportementale. Saisir aussi les relations avec les autres personnages.

## **PARTIE 2 : quels dispositifs de présentation et de questionnement des textes pour développer des conduites de lecture spécifiques**

### *Les limites des dispositifs traditionnels*

#### *1) l'explication des mots difficiles peut-elle être un préalable à la compréhension ?*

Savoir lire = savoir ne pas s'arrêter voire se bloquer sur un mot. On croit aider les élèves à comprendre en fournissant la traduction du vocabulaire. Dans le même temps, on leur laisse entendre que comprendre un texte serait comprendre chacun de ses mots.

La qualité lexicale d'un texte tient à ses mots justes. Au lecteur revient encore la tâche de tisser des liens entre les mots tremblants, ces mots qui vacillent quand on les rapproche d'autres mots et qui, rassemblés en réseaux pluriels exhibent à chaque confrontation de nouvelles strates de sens.

#### *2) les questionnaires des manuels aident-ils à mieux comprendre ?*

Certaines questions = simple prélèvement d'informations, ne permettent pas de combler les blancs intéressants du texte. Imposant un parcours de lecture, elles n'autorisent pas le lecteur à construire sa propre démarche, elles occultent tout à la fois les réponses qu'il peut apporter et toutes les questions qu'il peut se poser.

Les fonctions et les effets des questions :

Les questions s'affichent comme une aide à la compréhension mais fonctionnent comme un instrument de vérification de la compréhension mal étalonné puisqu'il s'en tient à une compréhension de surface et pose lui-même des problèmes de compréhension.

Les questionnaires se substituent à l'acte de lire : je lis d'abord les questions après je regarde le texte. Le questionnaire a, dans ce cas, pour effet paradoxal d'empêcher la lecture du texte questionné. Activité de lecture = faire des phrases correctes.

#### *3) ce que peuvent être des dispositifs fertiles*

Dispositif de questionnement fertile quand il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève (problématiser le texte) et l'interaction des élèves autour du texte.

Dans les activités ou débats, l'enseignant reste en réserve, il joue le rôle de jardinier (collecte, fait fructifier les amorces d'interprétation, il ne lamine pas les propositions interprétatives des élèves en vue d'obtenir un consensus mou mais au contraire les fait rebondir), son rôle de garant des droits du texte (ne pas rejeter brutalement une interprétation inacceptable mais différer la lecture), des droits et des devoirs des élèves.

## *Des dispositifs de première présentation du texte*

### *1) pour une mise en scène de la lecture et une mise en selle du lecteur*

#### **Lecture linéaire in extenso, lecture fragmentée ou lecture buissonnière ?**

Lecture fractionnée = souci respectable de ne pas effrayer le jeune lecteur, entrecoupé de moments de discussion collective ou de questionnaire. Le découpage intempestif, l'étirement de la lecture qui en résulte, le retardement de l'issue de l'intrigue peuvent finir par priver les élèves du plaisir de lire.

Lecture in extenso = pour entrer dans un univers créé, immersion fictionnelle

Dans la mesure du possible, le rôle du maître, devrait être d'encourager la lecture longue in extenso, à un rythme dont l'élève serait le seul maître = donner le livre suffisamment tôt à lire avant que ne commence le débat public. Ouvrir l'espace d'échange sur comment chacun s'y est pris pour entrer dans le livre ?

Puis, activités ultérieures imposant relecture partielle.

La lecture buissonnière se doit d'explorer tous les modes de contact et d'appropriation.

Le maître choisit une mise en scène de présentation du livre se donnant pour objectif de faire tomber les jeunes lecteurs dans le piège préparé par le texte pour mieux l'identifier ou leur faire pointer les zones d'ombres = provoquer les questions et les réponses des élèves, sans questions et réponses préconstruites du maître.

#### **Lecture par dévoilement progressif**

La technique ne vaut que si le texte s'y prête c'est-à-dire un texte qui conduit délibérément le lecteur sur de fausses pistes, le manipule à sa guise et à la seule condition que le maître ait pu pratiquer un découpage avisé, notamment aux moments où le texte programme une erreur d'interprétation (= fausse piste, nécessaire à la compréhension du texte).

#### **Lecture dans un désordre « concerté »**

Rupture avec la lecture linéaire pour deux raisons :

- Le texte lui-même se joue du désordre ou de l'absence d'ordre
- Projet didactique du maître : occultation initiale des données premières du texte

#### **Lecture puzzle**

Pas pour vérifier que les enfants sont capables de reconstituer un texte à partir d'un prélèvement d'indices, mais pour attirer l'attention des élèves sur des indices qui pourraient autrement passer inaperçus et mettre les indices prélevés au service d'une activité d'interprétation fine.

#### **Lecture avec ou sans images**

- Le texte constitue un objet autonome et les images ne fonctionnent que comme des illustrations : l'auteur du texte et l'illustrateur sont souvent des personnes différentes
- Le texte présente des incomplétudes que comblent délibérément les images : le projet est un projet global
- Le texte est en contradiction volontaire avec les images (ex : l'Afrique de Zigomar)

Lire l'image revient moins alors à l'interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète le texte et donc à comprendre la notion même d'interprétation. Aspect transitoire de l'album = aide momentanée à la lecture littéraire, permet d'appréhender, d'expérimenter des attitudes de lecteur.

### *2) pour une mise en résonance des textes : la lecture en réseau*

#### **Conditions de l'efficacité de la lecture en réseau :**

Trois objectifs d'apprentissage :

- Éducation d'un comportement de lecture spécifique (mise en relation de textes déposés dans la mémoire culturelle du lecteur)
- Construire et structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation
- Permet, en multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans l'ombre

**Attention !**

**Il ne convient de ne pas voir des réseaux partout**

**Le réseau efficace ne se confond pas avec un réseau thématique**

Le réseau doit répondre à un problème de lecture attesté ou anticipé par le maître et il doit se présenter comme la réponse la plus appropriée (obstacles de lecture communs à plusieurs textes = construire une réelle compétence de lecture). Pour cela, il faut

**1) une bonne sélection des textes**

Bien entendu, les élèves, initiés au tissage, contribuent aussi à leur manière, à la constitution du corpus

**2) un ordre de présentation pensé**

- Démarche de résolution de problèmes : commencer par un texte-noyau, difficile et problématique, qui sera éclairé par les autres textes du réseau, d'accès plus faciles
- Selon une progression classique, commencer par un texte simple dont le procédé d'écriture peut être nettement circonscrit pour aller progressivement vers des textes utilisant le procédé de manière plus complexe ou moins évidente. Les œuvres qui trouvent leur intérêt dans un jeu entre l'auteur et le lecteur sont plus difficiles d'accès que les œuvres qui racontent d'abord une histoire.
- Ne proposer en apparence aucune progression, aucun texte-noyau, c'est-à-dire, donner à lire en même temps les textes du réseau pour que s'engagent entre eux des allers retours.

## *Des dispositifs de questionnement du texte*

*1) des dispositifs qui utilisent des canaux variés*

*Les échanges oraux*

Accueillir les réactions orales spontanées des élèves (après première lecture), le maître reformule la demande de la manière la plus générale possible, ni approbation, ni désaccord, il est à l'écoute. Le questionnement magistral après ce type d'échanges, se fait le plus discret possible (questionnement indiscret peut désamorcer tous les pièges tendus par les textes proliférants). Interactions verbales des élèves = résolution collective de problèmes de compréhension ou d'interprétation

Rôle de l'enseignant :

- De faire expliciter ou développer les interprétations des élèves
- De pointer sur le texte de manière précise des zones d'indécidabilité, des portes ouvertes qu'il invite à franchir
- D'amorcer le débat de manière souple (« et alors ? ») ou rusée parce que faussement innocente
- De renvoyer les élèves à la littéralité du texte
- D'inviter les élèves à un retour métacognitif sur leur façon de lire
- Inviter les élèves à construire leur propre questionnement sur le texte

*Le rôle possible du dessin*

Pour exprimer une interprétation, en discuter la pertinence à partir d'un support tangible en libérant les élèves en difficulté de la mise en mots.

*Le rôle de l'écrit de travail*

Les écrits sont, en la circonstance, conçus comme des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions (pédagogie constructiviste).

*2) typologie des écrits de travail*

Des écrits pour accueillir ou faire s'exprimer les premières (ou ultimes) impressions de lecture, ce faisant permettant la mise au jour d'erreurs de compréhension

*Expression des premières impressions de lecture; à partir d'un incipit*

On sait que les erreurs de compréhension se concentrent sur les premières pages de romans. D'où journaux de lecture rédigés par les élèves en début de la lecture de roman.

*Expression des ultimes impressions de lecture*

Demander à chaque enfant d'écrire ce qu'il a personnellement compris du texte et ce qui l'a le plus étonné (permet de relativiser la réussite apparente d'une séquence de lecture !)

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

Des écrits pour faire repérer une mauvaise posture de lecture : placer l'élève momentanément dans la posture de l'écrivain, à partir de tâches partielles d'écriture, qui sont autant d'interventions dans le texte d'origine.

Des écrits pour aider les élèves à problématiser eux-mêmes leur lecture : proposer de formuler des questions qui leur semblent pertinentes pour lire l'ensemble du texte (qui ne pose pas de problèmes de compréhension)

Des écrits pour confronter, mettre en résonance, reformuler des interprétations individuelles spontanées = reformulation synthétique (résumé interprétatif) . Permet au maître, à partir de la collecte des interprétations, de clore le travail interprétatif global : laquelle de ces reformulations est en ce moment la plus proche de ton interprétation ? Argumente ta réponse.

Des écrits pour provoquer des interprétations divergentes sur des passages problématiques : l'enseignant sélectionne de courts passages, des phrases, des mots qui lui paraissent ouverts et sur lesquels il oblige les élèves à concentrer leur attention (expliquer un passage par écrit + mise en commun)

Des écrits pour affiner les interprétations spontanées de chacun : donner des explications personnelles sur un extrait, un titre

Des prélèvements ou biopsies sans indication de l'objectif pour stimuler le travail d'interprétation : relever des éléments du texte pour comprendre

Des prélèvements pour objectiver une intuition de lecture

Des schémas pour affiner l'interprétation initiale

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

Des écrits pour rendre les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture : avoir une réflexion métacognitive collective sur un parcours de lecture

Des écrits pour faire s'exprimer le souvenir de lecture comme manifestation d'une réélaboration personnelle (mémoire de lecture)

- Souvenirs immédiats : choisir librement un passage ou un personnage de l'histoire qui plaît et justifier son choix par écrit
- Souvenirs qui remontent à plusieurs semaines : pour baliser le chemin que l'œuvre continue de faire en l'esprit de chaque enfant

Des écrits pour permettre aux élèves d'exprimer leur vision des objectifs par le maître : le mieux, le maître annonce d'entrée de jeu l'objectif qu'il poursuit. En cas de résolution de problèmes complexes, ne pas donner l'objectif au risque de le résoudre. Donc interroger les élèves en fin de séance, oralement ou par écrit, sur leur représentation des finalités de la séance = **clarté cognitive** chez les élèves.

### **PARTIE 3 : quel dispositifs pour nourrir la culture des élèves ?**

#### *La mise en relation concertée des textes comme moyen de construire une culture : typologie des réseaux possibles*

1) *des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels*

Autour des genres

Autour des symboles

Autour des mythes et légendes

Autour des personnages-types (personnages qui sont traités dans notre littérature comme des figures = le loup, la sorcière...)

2) *des réseaux pour identifier des singularités*

Singularité d'un auteur

Singularité d'une reformulation (réseau du texte et son intertexte)

Singularité d'un procédé d'écriture qui peut faire obstacle délibéré à la compréhension ou à l'interprétation

Les chevauchements de réseaux sont bien souvent inévitables.

## Des réseaux autour d'un personnage – stéréotype

- 1) l'avare au CP
- 2) le « vilain pas beau » au CP

## Des réseaux hypertextuels

- 1) La Belle au bois dormant de Perrault et ses adaptations au CM
- 2) Les Trois petits cochons (variantes et parodies) au CE2
- 3) une réécriture : le Corbeau et le Renard d'Ésope à la Fontaine, au CP

## Des réseaux intertextuels

- 1) l'Annonce de Gérard Moncomble au CM (fait intervenir Charles Perrault)
- 2) Bon appétit Monsieur Renard de Claude Boujon en GS ou CP
- 3) Plouf de Philippe Corentin en GS ou CP
- 4) Autour de Tibert et Romual de Jonas en GS ou CP

## Des réseaux autour d'un auteur

- 1) Claude Clément et son univers fantasmagorique en CM2
- 2) Philippe Corentin et son univers langagier au cycle II
- 3) Claude Boujon et son univers humoristique au CE1
- 4) Autour de Tibert et Romual de Jonas en GS ou CP

## Des réseaux génériques

Pour construire un réseau générique (= sur le genre), le maître doit connaître les propriétés formelles spécifiques du genre retenu et au besoin les construire lui-même en comparant attentivement et méthodiquement les textes. Le rôle du réseau est de préciser ou remettre en cause ces pré-conceptualisations initiales et de conduire les élèves à dégager des critères de reconnaissance de plus en plus affinés.

- 1) autour des récits de rêve de la GS au CE1
- 2) la triplification dans les contes merveilleux au CP
- 3) un autre genre : le récit de brouille en CP ou GS

## Des réseaux autour d'un procédé d'écriture : exemple de la rétention d'informations ou de la figure du silence

- 1) de quelques formes de la figure du silence

Le silence peut porter sur :

- l'identité du narrateur
- Les antécédents de pronoms
- L'issue (ou le but) de la quête du personnage
- L'interprétation à donner d'un comportement de personnage

Le brouillage, figure voisine du silence, peut porter sur l'identité des personnages

- 2) le silence sur l'origine des pronoms (CM)

Certaines histoires organisent volontairement la confusion du lecteur en celant l'identité d'un personnage central, simplement désigné sous la forme « il » ou « elle ».

**PARTIE 4 : quels comportements effectivement induits  
chez les élèves ?**

*Des enfants d'école élémentaire sont-ils capables d'une lecture distancée attentive au fonctionnement et à la fabrication du texte ?*

*Une lecture distancée, attentive au fonctionnement du texte, est-elle incompatible avec une lecture fusionnelle ?*

*Des enfants d'école élémentaire peuvent-ils accéder à une interprétation symbolique ?*

*Des enfants d'école élémentaire peuvent-ils faire preuve d'un jugement esthétique et critique des œuvres ?*

*Des enfants en difficulté de lecture peuvent-ils tirer profit d'une initiation à la lecture littéraire ?*