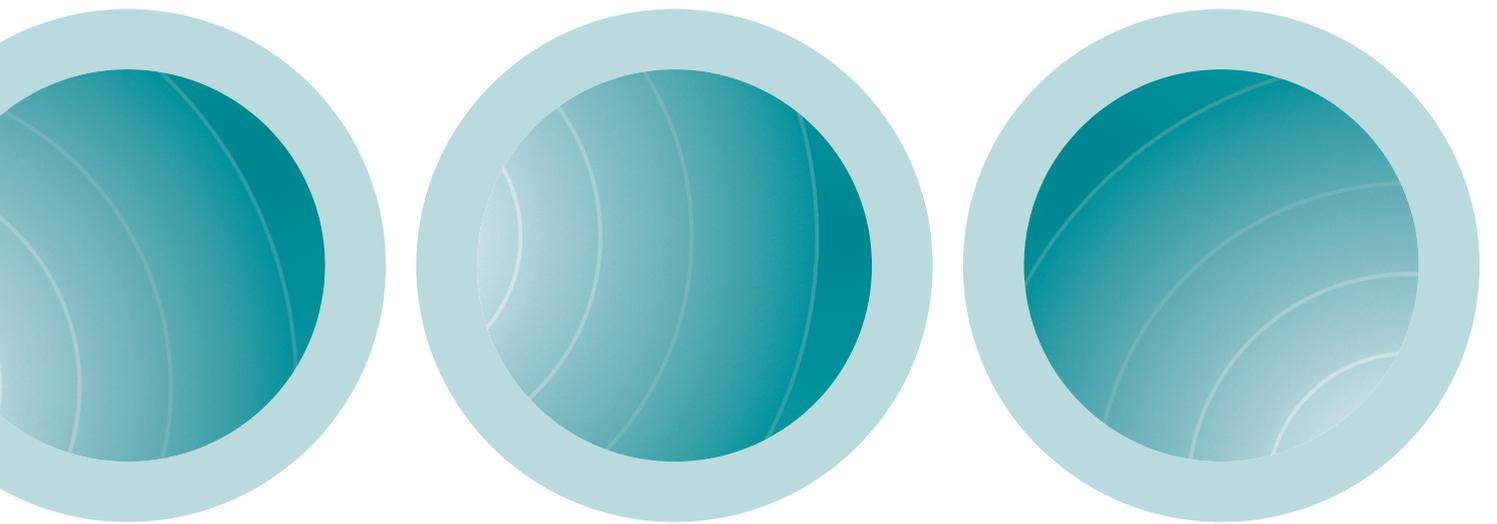


ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRITS

2^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Pistes didactiques



MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF



EVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE
LECTURE ET PRODUCTION D'ECRIT

2^e ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Pistes didactiques

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE
ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF

Ce document de **Pistes didactiques** a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe 2^e secondaire en lecture et en production d'écrit :

Mesdames Patricia SCHILLINGS et Catherine GABELICA, Chercheuses au Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement;

Mesdames Nadine DESPONTIN et Micheline LAURENT, Messieurs Michel DERACHE et Jean-Paul HOGENBOOM, Inspecteurs.

Mesdames Colette COLAS, Martine DECLERCK, Christine HUON, Carine ROTY, Messieurs Jean-Pierre DARIMONT et André PETRE, Enseignants.

Madame Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe du Service général du Pilotage du système éducatif ;

Monsieur Michel GEORIS, Chargé de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

Monsieur Sébastien DELATTRE, Attaché au Service général du Pilotage du système éducatif

SOMMAIRE

PRESENTATION GENERALE DU DISPOSITIF	5
INTRODUCTION	7
1. MOBILISER SES CONNAISSANCES : UN GUIDE D'ANTICIPATION RELATIF AU TEXTE <i>LA MOTONEIGE</i> (REPRIS DE L'EPREUVE EXTERNE, JANVIER 2007).....	10
2. ÉMETTRE DES HYPOTHESES SUR UN TEXTE : UN EXEMPLE DE QUESTIONNEMENT AVANT LA LECTURE D'UNE NOUVELLE POLICIERE <i>RUE DU CIMETIERE</i>.....	13
3. ÉMETTRE DES HYPOTHESES SUR UN TEXTE : UNE ACTIVITE DE QUESTIONNEMENT SUR LE TEXTE <i>LE PAON</i> (EXTRAIT DES <i>HISTOIRES NATURELLES DE JULES RENARD</i>).....	17
4. FAIRE ECRIRE POUR EXPLOITER LA COMPREHENSION SPONTANEE DES ELEVES.....	20
4.1. LE RESUME DIAGNOSTIQUE : ECRIRE POUR RESTITUER UNE COMPREHENSION SPONTANEE DE LA NOUVELLE DE FRANK ANDRIAT, <i>AU JARDIN</i>	23
4.2. LA PRODUCTION D'IMPRESSIONS PERSONNELLES : ECRIRE POUR REAGIR A LA NOUVELLE <i>AÏCHA</i> D'ANGELE DELAUNOIS.....	27
4.3. DES PISTES D'ECRITURE POUR CLARIFIER SA COMPREHENSION	37
4.3.1. Pistes d'écriture pour « Aïcha » d'Angèle DELAUNOIS	37
4.3.2. Piste d'écriture pour la nouvelle « Le pacte » d'Andrea CAMILLERI	37
4.3.3. Piste d'écriture pour le texte « L'abeille et les mouches » de Marianne FLAMENT	43
5. FAIRE DESSINER POUR METTRE EN ŒUVRE SA COMPREHENSION : ELABORER UNE PREMIERE ET UNE QUATRIEME DE COUVERTURE A PARTIR DE LA NOUVELLE <i>AU JARDIN</i> DE F. ANDRIAT	47
6. APPLIQUER LA HIERARCHIE DES QUATRE NIVEAUX DE COMPETENCES A LA REDACTION DES QUESTIONNAIRES	53
ANNEXE 1 : PISTES POUR UN CHOIX RAISONNE DES TEXTES ET DES LECTURES	70
ANNEXE 2 : BIBLIOGRAPHIE	72

PRESENTATION GENERALE DU DISPOSITIF

A) Descriptif de l'opération 2007

En conformité avec le décret du 2 juin 2006, au mois de février 2007, une épreuve d'évaluation externe en lecture et production d'écrits a été administrée aux élèves des classes de 2^e et 5^e années de l'enseignement primaire et aux élèves des classes de 2^e année de l'enseignement secondaire.

Les résultats obtenus par les élèves des classes des échantillons ont été analysés et les documents intitulés « Résultats et Commentaires » élaborés pour chacune des années concernées ont été envoyés dans les établissements scolaires en mai 2007.

Les constats généraux constituent une base de réflexion à l'élaboration des « Pistes didactiques ». L'objectif de ce document est d'apporter un soutien aux enseignants à travers des exemples d'activités concrètes et/ou démarches d'enseignement-apprentissage à exploiter en classe, en vue d'amener les élèves à la maîtrise des compétences répertoriées dans les Socles. Ce document se présente en deux grandes parties correspondant à la lecture et à la production d'écrits.

Comme annoncé dans le dossier de l'enseignant joint à l'épreuve de février 2007, l'Institut de la Formation en cours de Carrière propose des formations relatives aux évaluations externes non certificatives.

B) Regard sur les pistes didactiques des évaluations externes précédentes

Des évaluations externes ont été organisées depuis 1994 et ont donné lieu à l'élaboration de « **Pistes didactiques** ». Ces documents relatifs à la lecture et à la production d'écrits sont toujours accessibles et téléchargeables sur le site dont l'adresse figure ci-dessous : <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/eval>.

L'ensemble constitue une mine de ressources qui restent toujours utiles. En voici les grandes lignes.

Evaluation d'octobre 1994 « Lecture et Mathématiques en 5^e primaire »

Dans le document édité en mai 1995, deux orientations étaient proposées : « Lire pour écrire. Apprendre à écrire en partant de textes diversifiés » et « Lire et écrire, cela s'apprend. Comment organiser l'apprentissage de compétences spécifiques ? »

Dans la première orientation, trois principes sont développés :

- pour apprendre à écrire des textes, il faut travailler sur des textes lus,
- l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent coïncider dans le temps,
- pour améliorer la lecture et l'écriture, il faut travailler sur des textes diversifiés.

Dans la seconde, trois séquences sont présentées :

- apprendre à inférer une information non présente dans le texte,
- apprendre à se servir efficacement du dictionnaire,
- comprendre les liens dans un texte.

Evaluation de novembre 1996 « Lecture et Mathématiques en 1^{re} secondaire »

Les pistes mettent l'accent sur l'enseignement/apprentissage de la capacité d'inférer, la diversification des stratégies de lecture et des médiations qui favorisent la compréhension. Elles soulignent aussi l'importance du choix des textes en adéquation avec l'objectif poursuivi, abordent le repérage des idées essentielles d'un texte et proposent des exercices susceptibles d'améliorer la vitesse de lecture.

Evaluation de septembre 1997 « Lecture et Mathématiques en 5^e primaire »

Dans les Pistes didactiques, le volet Lecture souligne l'importance des textes informatifs comme sources à exploiter dans de nombreuses activités organisées dans des disciplines différentes. On propose plusieurs outils pour aider les élèves à structurer leurs démarches lors de recherche à savoir :

- la sélection de textes ;
- l'interaction avec le message (faire le lien avec les connaissances préalables, relier les substituts à leur antécédent, faire le point sur les connaissances antérieures et organiser un temps de réaction face au message) ;
- l'organisation de l'information ;
- la gestion de la compréhension.

Evaluation de septembre 2005 « Lecture en 3^e secondaire »

Ce document se décline en deux parties. La première aborde la diversification des stratégies de lecture. La description des enjeux de l'enseignement explicite de stratégies de lecture est assortie de plusieurs exemples de textes narratifs qui sous-tendent la construction du sens (implicite et explicite).

La deuxième partie propose un projet de lecture et des interactions entre le texte et le lecteur. La lecture d'une nouvelle abordée par dévoilement progressif sert de tremplin à la recherche d'informations. Les élèves sont confrontés par le biais de différents types de textes à divers modes de questionnement.

INTRODUCTION

L'objectif de ce recueil de pistes didactiques est de soutenir les enseignants en leur proposant des activités concrètes et des ressources didactiques.

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe menée en 2^e secondaire en lecture et production d'écrit. Cette évaluation avait une visée essentiellement **diagnostique et formative**. L'épreuve avait en effet pour objectif d'établir, à chaque niveau concerné, un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences en lecture¹, et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

En 2^e commune, les résultats indiquent que trop peu d'élèves se montrent capables d'interagir de façon « experte » et réellement efficace avec les textes de l'épreuve: en effet, seuls 19% des élèves parviennent à écrémer un texte pour repérer des informations explicites, à effectuer des inférences à partir d'éléments dispersés et à établir des liens entre le contenu des textes et leurs connaissances préalables (compétences de niveau 3, selon l'échelle relative à l'épreuve). En 2^e professionnelle, trop peu d'élèves atteignent le second niveau de compétence : seuls 23% se montrent capables de repérer et de reformuler une information explicite ou d'effectuer une inférence sur un passage (propositions de réponses à l'appui). Le troisième niveau de compétence n'est atteint que par 16% des élèves : ce qui signifie qu'appréhender le sens global d'un récit, mettre en relation des informations éloignées ou effectuer des inférences plus complexes au départ de propositions de réponses ou encore effectuer des liens entre le texte et ses connaissances préalables demeurent hors de portée de la grande majorité des élèves de 2^e professionnelle.

Ces résultats ont conduit les membres du groupe de travail à privilégier des activités susceptibles de développer les compétences situées dans les niveaux supérieurs des échelles relatives aux deux épreuves. Plus concrètement, les activités proposées dans ce recueil visent à amener les élèves à se questionner avant, pendant et après l'activité de lecture de façon à développer une meilleure compréhension.

Le questionnement au cœur des pistes didactiques

Le questionnement est un terme large qui renvoie à la fois à un processus de lecture expert (ou une stratégie de compréhension) et à une pratique de questionnement de textes largement répandue dans les classes : l'évaluation de la compréhension des élèves via des questionnaires.

Pourquoi apprendre aux élèves à questionner les textes ? Selon Cebes, Goigoux et Thomazet (2003), l'apprentissage explicite du questionnement peut aider les élèves à développer des attentes de sens et des représentations non seulement avant la lecture mais aussi au fur et à

¹ Les résultats ont mis en évidence quatre niveaux de compétences au sein des élèves de 2^e secondaire. En 2^e commune, le premier niveau de compétence atteste une capacité à repérer et à reformuler une information explicite et à effectuer une inférence simple sur une phrase. Au niveau 2, les élèves sont capables de repérer et de mettre en relation des informations explicites et d'effectuer des inférences sur un passage de texte. Au troisième niveau, les réponses au test indiquent une capacité à écrémer le texte pour repérer des informations explicites, à effectuer des inférences à partir d'éléments dispersés et à établir des liens entre le contenu des textes et les connaissances préalables. Au niveau 4, les élèves sont capables d'organiser et de synthétiser des informations, de poser et de formuler un jugement sur un texte.

En 2^e professionnelle, au niveau 1, les élèves se montrent capables de repérer une information présente dans le texte de façon explicite et d'effectuer des inférences simples sur des phrases s'ils disposent de propositions de réponses. Au niveau 2, les élèves sont capables de repérer et de reformuler une information explicite de même que d'effectuer une inférence sur un passage (propositions de réponse à l'appui). Au niveau 3, les élèves peuvent repérer et mettre en relation des informations éloignées, d'effectuer des inférences plus complexes au départ de propositions de réponses et d'appréhender le sens global d'un récit. Au niveau 4, ils se montrent capables d'effectuer des liens entre le texte et leurs connaissances préalables et d'effectuer des inférences sur un texte argumentatif sans disposer de propositions de réponses.

mesure de l'avancée du texte. Nombre d'élèves ont effectivement du mal à intégrer des informations nouvelles, à réagir au contenu de leurs lectures ou tout simplement à réajuster leur compréhension car ils ne sont pas conscients de l'importance de s'interroger eux-mêmes sur le sens. Les auteurs soulignent d'ailleurs que les élèves sont tout au long de leur scolarité, davantage accoutumés à être évalués sur leur compréhension que formés à évaluer eux-mêmes le produit de leur lecture.

Il importe donc d'apprendre aux élèves à adopter une attitude active : pour le lecteur, il s'agit par exemple de consacrer une partie de son attention à construire des relations logiques qui permettent de combler les non-dits du texte et de se rappeler les informations importantes (et non traiter chacune des phrases comme autant de phrases isolées). Les activités proposées dans ce document ouvrent des voies pour exercer cette stratégie de questionnement. Il convient toutefois de ne pas s'en tenir qu'aux activités proposées... Idéalement, celles-ci devraient non seulement être transférées à d'autres supports écrits, mais également (et surtout) dépasser le cadre du contenu du texte pour faire l'objet de discussions centrées sur les démarches et les processus mis en œuvre pour mieux comprendre les textes. Cette décentration momentanée de l'attention des élèves du sens (compréhension du texte) vers l'acquisition et la maîtrise des procédures impliquées dans l'activité de compréhension est en effet au cœur d'un apprentissage de la compréhension : apprendre et prendre conscience des stratégies efficaces, améliorer le fonctionnement de lecture, développer le sentiment de contrôle sur l'activité de lecture, sont pour les élèves des sources de motivation tout aussi puissantes que le contenu des textes.

D'une façon générale, les séquences proposées visent à aider les enseignants à élargir l'éventail des modes de questionnement de façon à alterner deux principes que Cèbes, Goigoux et Thomazet envisagent comme deux mouvements. Le premier, analytique, vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : par exemple, les questionnaires qui obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement. Le second, dit synthétique, concerne des tâches qui permettent aux élèves de « mettre ensemble », de relier les éléments du texte, de reconstruire la cohérence du texte.

Notons encore que sur le plan des démarches exercées, l'ensemble des démarches proposées dans ce document convient aux élèves de 2^e professionnelle de même qu'aux classes de 2^e commune qui comptent des lecteurs en difficulté. Toutefois, certains supports pourront sans doute être modifiés.

Pour développer et évaluer la compréhension

Les pistes de questionnement proposées peuvent être utilisées par l'enseignant pour développer mais aussi évaluer la compréhension des élèves, à condition toutefois que ceux-ci aient été familiarisés auparavant avec un type de tâche tel que le résumé diagnostique ou avec une activité d'écriture liée au texte. De la même façon, avant d'évaluer les élèves en leur adressant des questions faisant intervenir des niveaux de compétences élevés, il est important de les amener à prendre du recul et à analyser les démarches de lecture qui sont requises pour répondre correctement à ces questions complexes (voir le questionnaire relatif à la nouvelle *Au jardin* dans la séquence 6). L'objectif est de montrer que le questionnaire est un outil de questionnement parmi d'autres.

Pour enfin et surtout favoriser l'engagement dans la lecture

Les pistes proposées dans ce document visent à aider les élèves à interagir avec l'écrit avant, pendant ou après la lecture. Les modes d'interaction avec le texte sont variés : illustrations, questionnaires, résumés diagnostiques ou expressions écrites. Le point commun de ces activités est de partir de la compréhension spontanée de l'élève pour l'enrichir, la confronter à celles des autres, la reconstruire,... sous la guidance de l'enseignant. L'engagement est également favorisé par le choix de textes qui défient (à des degrés divers) la sagacité du lecteur.

SUPPORTS ET ACTIVITÉS

POUR AMENER L'ELEVE A SE QUESTIONNER ...	Objectifs
<p>AVANT LA LECTURE</p> <p>1. Mobiliser ses connaissances : un guide d'anticipation relatif au texte <i>La motoneige</i></p> <p>2. Émettre des hypothèses sur un texte : un questionnaire avant la lecture d'une nouvelle policière <i>Rue du cimetière</i></p> <p>PENDANT LA LECTURE</p> <p>3. Émettre des hypothèses sur un texte : une activité de questionnement sur le texte <i>Le paon</i></p>	<p>Amener l'élève à se définir un projet de lecture, développer des attentes, vérifier sa compréhension pendant et après la lecture, identifier les informations importantes, ...</p>
<p>POUR AMENER L'ELEVE A DEVELOPPER SA COMPREHENSION ...</p>	
<p>APRES LA LECTURE</p> <p>4. Faire écrire pour développer la compréhension des élèves</p> <p style="padding-left: 20px;">4.1 Le résumé diagnostique : écrire pour restituer une compréhension spontanée de la nouvelle <i>Au jardin</i></p> <p style="padding-left: 20px;">4.2 La production d'impressions personnelles : écrire pour réagir à la nouvelle <i>Aïcha</i>.</p> <p style="padding-left: 20px;">4.3 Des pistes d'écriture pour clarifier sa compréhension</p> <p style="padding-left: 40px;">Pistes d'écriture pour la nouvelle <i>Aïcha</i> Pistes d'écriture pour la nouvelle <i>Le pacte</i> Pistes d'écriture pour la nouvelle <i>L'abeille et les mouches</i></p> <p>5. Faire dessiner pour mettre en œuvre sa compréhension : élaborer une première et une quatrième de couverture à partir de la nouvelle <i>Au jardin</i></p> <p>6. Proposer un questionnaire de compréhension basé sur les quatre niveaux de compétences : questionnaire relatif à la nouvelle <i>Au jardin</i></p>	<p>Amener l'élève à interagir avec les textes en recourant à d'autres types de médiations que le questionnaire.</p> <p>Favoriser la mise en œuvre de différents processus de compréhension et amener l'élève à réfléchir aux processus mobilisés par les questions qui lui sont posées.</p>

1. Mobiliser ses connaissances : un guide d'anticipation relatif au texte

***La motoneige* (repris de l'épreuve externe, janvier 2007)**

Parmi les ressources qui permettent de renforcer l'engagement des élèves dans la lecture en leur donnant un but de lecture clair et à dimension sociale, on peut citer comme particulièrement efficaces les dispositifs basés sur les guides d'anticipation.

1.1. Fonctionnement des guides d'anticipation

Avant la lecture d'un texte, les élèves sont invités à se prononcer sur un certain nombre d'affirmations relatives au thème du texte. Ils doivent également se préparer à défendre leur opinion. En petit groupe, ils discuteront de leurs avis et tenteront de se mettre d'accord en confrontant leurs arguments, pour ou contre. Ensuite, ils liront le texte et confronteront leurs opinions personnelles et celles de leur groupe au point de vue de l'auteur du texte. Dans un dernier temps, ils tenteront, en cas de désaccord avec l'auteur, de vérifier s'ils restent sur leur opinion ou s'ils se rallient à celle de l'auteur.

1.2. Quelques indications sur la rédaction des affirmations de départ

Dans le cas de textes argumentatifs, il convient de proposer des opinions, qu'elles soient de l'auteur ou rapportées, face auxquelles les élèves vont pouvoir se positionner.

Dans le cas des textes informatifs, il s'agit que les affirmations soient suffisamment générales et accessibles pour que les élèves puissent alors confronter leurs représentations, leurs présupposés, à l'information présente dans le texte. Un écueil à éviter consisterait à présenter des affirmations ponctuelles, face auxquelles il est impossible de se positionner parce que l'alternative se résume à : « je sais/je ne sais pas ».

Une fois le travail de confrontation des hypothèses avec le contenu du texte effectué, une mise en commun des discussions en petits groupes est organisée.

Une attention particulière est apportée aux éléments du texte découverts qui permettent ou non de s'appuyer sur celui-ci pour justifier ou infirmer une opinion.

Avant la lecture du texte :

Quel est votre avis sur les affirmations suivantes ? Par quel(s) argument(s) les justifiez-vous ? (Travail personnel puis mise en commun en petit groupe)

Opinions	Mon avis	Justification
Les motoneiges sont des engins très modernes, on a dû les inventer il y a quelques années.		
La motoneige est un grand danger pour l'environnement et devrait être interdite.		
La motoneige, comme le jetski, est un de ces engins de pur loisir, ce n'est qu'un jouet pour grande personne.		

Après la lecture du texte :

Opinions	L'avis de l'auteur	Ses arguments
Les motoneiges sont des engins très modernes, on a dû les inventer il y a quelques années.		
La motoneige est un grand danger pour l'environnement et devrait être interdite.		
La motoneige, comme le jetski, est un de ces engins de pur loisir, ce n'est qu'un jouet pour grande personne.		

LA MOTONEIGE

Avec son moteur et ses skis permettant de partir à la conquête de grands espaces, la motoneige a un côté séduisant. Mais le revers de la médaille est qu'elle n'est pas nécessairement la meilleure amie de l'environnement...

Depuis la nuit des temps, l'être humain a toujours dû s'adapter à son environnement. Ainsi, les habitants des vastes contrées enneigées ont dû trouver des solutions pour se déplacer durant les rudes mois d'hiver. C'est ainsi que sont nés le ski ou encore les raquettes à neige.

Pour transporter des marchandises, l'homme a aussi utilisé l'animal comme le renne, le chien ou encore le yack. Mais pour aller plus vite encore, il lui fallait un engin à moteur...

Ce petit bolide est finalement sorti de l'imagination du Canadien francophone Joseph Armand Bombardier¹, dans les années 1930.

Une machine à moteur munie d'un guidon, montée sur deux skis à l'avant et propulsée par une courroie appelée chenille : le tour était joué ! L'invention commença à faire un malheur vers 1960, date du début de sa commercialisation. Bien vite, cette motoneige allait avoir deux utilités.

D'une part, les déplacements, à tel point que maintenant encore, elle est le moyen de transport idéal du Groenland ou encore dans le nord de la Finlande, du Canada ou des Etats-Unis. D'autre part, les loisirs !

Explorer des régions inaccessibles

Le Canada, avec ses terres enneigées une bonne partie de l'hiver, était le terrain de jeu idéal pour une telle aventure. Aujourd'hui, ils sont des milliers à partir sur les pistes, à s'avancer dans les forêts ou sur les lacs gelés et ainsi, à pouvoir explorer des régions inaccessibles pour les automobilistes ou trop reculées pour les piétons. Une fois la nuit tombée, ces Davy Crockett des temps modernes plantent la tente pour le bivouac ou s'arrêtent dans des gîtes perdus et spécialement conçus pour les accueillir.

Evolution incontournable, la motoneige se décline aussi en sport de compétition. Le but

du jeu ? Etre le plus rapide sur un circuit de vitesse recouvert de neige et de glace. Ou encore, filer le plus rapidement possible sur un parcours tracé à travers les campagnes et les bois. Une des épreuves les plus connues est le Raid Harricana qui est un peu le Paris-Dakar des neiges puisqu'il se déroule en plusieurs étapes. Mais l'épreuve la plus spectaculaire reste le snocross où, cramponnés à leur motoneige, les concurrents doivent évoluer sur une courte piste parsemée de trous et de bosses ce qui leur permet d'effectuer des sauts !

Une menace pour l'environnement ?

Un engin permettant de passer à peu près partout et de partir, en toute liberté, à la conquête de grands espaces vierges : la motoneige avait tout pour plaire aux

passionnés des sports mécaniques ! Cependant, il ne faut pas perdre de vue que ce bolide est un engin à moteur. Il nécessite donc une certaine habileté au niveau du pilotage et surtout, le respect des consignes de sécurité, sous peine de valser rapidement dans le décor ou sur un arbre !

Par ailleurs, l'utilisation régulière de cet engin comme loisir pose également certaines questions, les mêmes qui surgissent chez nous à propos des 4X4 ou encore de ces petits bolides à quatre roues baptisés quads. En effet, est-il bien nécessaire et raisonnable d'aller ainsi traverser des zones naturelles avec un engin bruyant et polluant qui peut donc détériorer la flore et perturber la faune ? Tout est probablement une question de juste milieu : l'idéal est de délimiter des espaces où cette pratique est autorisée et de l'interdire ailleurs.

A l'origine, la motoneige a été inventée pour permettre à l'être humain de s'adapter au milieu hostile dans lequel il vivait et donc, de se déplacer dans des conditions difficiles. Il ne faudrait pas que l'histoire s'inverse et que la motoneige se transforme en un engin qui menacerait l'environnement ...

Voir le site Internet www.museebombardier.com qui contient une foule d'informations, mais aussi de photos sur l'histoire de la motoneige. Editions Averbode- extrait de ID n°5 de janvier 2006.

2. Émettre des hypothèses sur un texte : un exemple de questionnement avant la lecture d'une nouvelle policière *Rue du cimetière*²

Avant de s'intéresser à l'étude d'un texte, il faut prendre en considération tous les éléments qui l'entourent (titre, auteur, illustration sur la première de couverture, quatrième de couverture pour les romans ou recueils de nouvelles...). Ces indices extra-textuels forment le paratexte. A partir de l'étude de ces différents indices, on peut formuler des hypothèses de lecture.

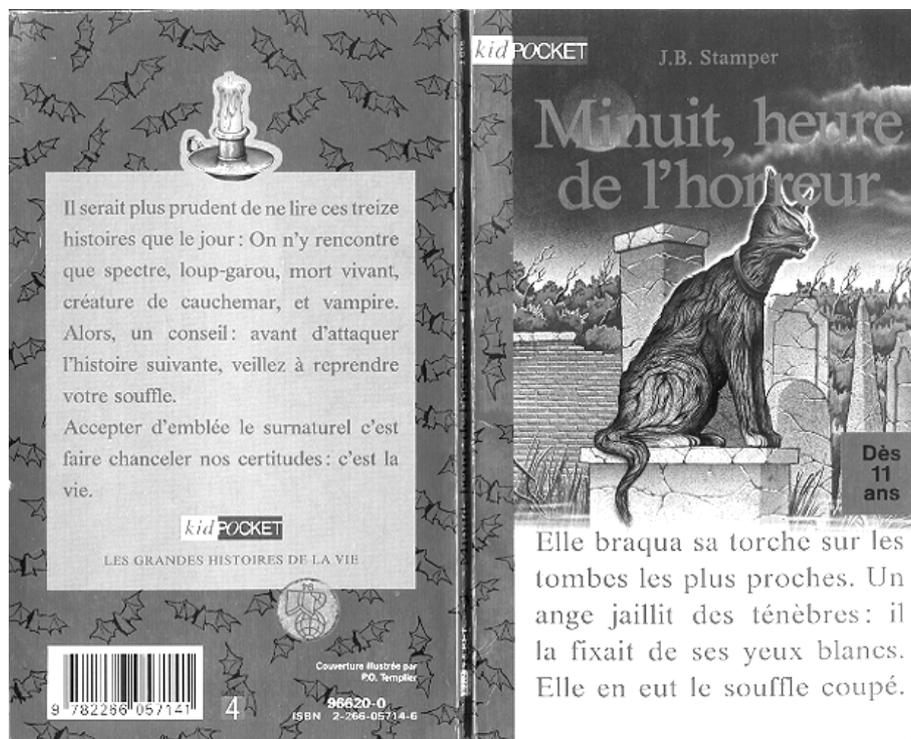
Quel que soit le type de lecture concerné (textes fictionnels, documentaires,...), les paratextes ou « seuils » d'une oeuvre constituent une bonne entrée en matière dans la mesure où première et quatrième de couverture, illustrations, table des matières et autres énoncés qui accompagnent le texte à lire ont la fonction de toucher une cible, de créer des attentes. Il est important que les élèves développent des compétences de lecture dans ce domaine, vu leur rôle dans la production et la réception d'un texte.

L'activité suivante prend place avant la lecture de la nouvelle *Rue du cimetière*. Elle vise la lecture du paratexte : première, quatrième de couverture, page 4 (intérieur du livre). Cf. p. 14 du présent document

Les deux objectifs poursuivis sont:

1. Identifier la situation de communication : auteur, titre, édition, genre ou sous-genre de texte, intention dominante sur le lecteur... ;
2. Émettre des hypothèses (sur la suite du texte ou sur l'interprétation d'éléments du texte) et les étayer par des indices.

² Nouvelle extraite de STAMPER J.B., *Minuit, heure de l'horreur*, Kid Pocket, 1994, pp. 5-12.



PAGE 4

Titre original

Still More Tales for the Midnight Hour

Publié pour la première fois aux États-Unis par

Scholastic Inc. (New York)

Loi n° 49 956 du 16 juillet 1949 sur les publications

destinées à la jeunesse janvier 1994.

© 1989, by J.B. Stamper.

© 1994, éditions Pocket, pour la traduction française,

Avec l'autorisation de Scholastic Inc. (New York).

ISBN 2-266-05714-6

1. Identifier la situation de communication : auteur, titre, édition, genre ou sous-genre de texte, intention dominante vis-à-vis du lecteur...

Consigne 1 : *Tu vas lire une histoire, extraite d'un recueil de textes. L'observation de la première, de la quatrième de couverture et de la page 4 va te donner un ensemble d'informations sur ce livre.*

Complète cette fiche de présentation en précisant le(ou les) documents utilisé(s)

		1 ^{re} de couv.	4 ^e de couv.	Page 4
	J'écris la réponse	Je coche		
a.	Le nom de l'auteur			
b.	Le titre du livre			
c.	Le titre original			
d.	Le nom de l'édition			
e.	Le nom de la collection			
f.	Le nom de l'illustrateur			
g.	La tranche d'âge			
h.	L'année de parution de la traduction française			
i.	Le lieu de la première publication			
j.	Le nombre d'histoires			

Consigne 2 : *Parmi ces renseignements que la lecture du paratexte d'un livre peut te fournir,*
 1. *coche ceux qui sont présents dans les documents que tu possèdes,*
 2. *indique dans quel(s) document(s) tu as trouvé le renseignement*

	Je coche l'indication présente dans les documents	Je coche le ou les document(s) utilisé(s)		
		1 ^{re} de couv.	4 ^e de couv.	Page 4
a.	Un bref résumé du livre			
b.	Un extrait du livre			
c.	La biographie de l'auteur			
d.	La bibliographie de l'auteur			
e.	Le code-barre			
f.	Un numéro ISBN			
g.	Les indications du prix			

2. Émettre des hypothèses (sur la suite du texte ou sur l'interprétation d'éléments du texte) et les étayer par des indices

Avant de lire cette histoire, réponds à ces questions.

Ce livre est un recueil de petites histoires...

2.1. *Sous quelle étiquette peut-on classer ces histoires ?*

--

2.2. *Justifie ta réponse :*

--

L'illustration de la première de couverture représente un chat sur une tombe.

2.3. *Que fait le chat sur cette tombe?*

Je donne mon hypothèse :

--

J'explique pourquoi :

--

"Elle braqua sa torche sur les tombes les plus proches" (première de couverture)

2.4. *Que veut-elle faire ?*

Je donne mon hypothèse :

--

J'explique pourquoi:

--

2.5. *Un ange jaillit des ténèbres* (première de couverture)

Que vient faire cet ange dans le récit ?

Je donne mon hypothèse :

--

J'explique pourquoi :

--

2.6. *Que se passe-t-il à ...minuit ?*

Je donne mon hypothèse :

--

J'explique :

--

3.Émettre des hypothèses sur un texte : une activité de questionnement sur le texte *Le paon* (extrait des *Histoires Naturelles* de Jules RENARD)

Cette activité vise à exercer la capacité des élèves à questionner le sens d'un texte au cours de la lecture. L'élève découvre le texte en quatre étapes : il est amené à formuler des hypothèses sur l'identité du héros et à les réajuster en cours de lecture. Si elle s'apparente à une activité de dévoilement progressif, la démarche présentée ci-dessus revêt un avantage majeur : elle permet à l'enseignant de s'assurer que chaque élève est non seulement capable de développer des attentes de sens, mais surtout de prélever pendant la lecture des indices susceptibles de confirmer ou d'infirmier le sens progressivement élaboré. Lorsque ce type d'activité est mené oralement, il est plus difficile pour l'enseignant d'amener les plus faibles lecteurs à s'exprimer. Le passage par l'écrit, lui, permet de garder une trace du travail cognitif, ce qui offre un terrain d'exploration des démarches et des raisonnements menés par les élèves. Cette phase d'analyse est essentielle afin de rendre transparents les mécanismes par lesquels certains élèves auront pu construire l'identité du paon et d'aider les plus faibles à comprendre comment s'y prendre.

Démarche

L'élève reçoit un tableau à compléter (voir page suivante).

Le texte est donné aux élèves sans son titre. Il est divisé en quatre parties, le professeur distribue le premier paragraphe, l'élève le lit et complète le tableau. Il reçoit ensuite la deuxième partie, complète le tableau ...

A la fin de la lecture, chacun écrit sur sa feuille l'identité du héros et son caractère, en se référant aux éléments du texte qui ont permis d'inférer ces deux informations.

Quelques élèves qui n'ont pas trouvé les réponses correctes verbalisent leur démarche qui sera confirmée, infirmée ou complétée par des éléments apportés par d'autres qui explicitent également leur travail de compréhension.

N.B. Cet exercice permet de bien comprendre l'effet produit par les procédés de personnification, de comparaison et de métaphore.

Consigne :

En lisant progressivement le texte suivant divisé en quatre extraits, tu vas découvrir, à partir des éléments qui te sont donnés et de ceux que tu peux imaginer, qui est le héros du récit et quel est son caractère.

Après la lecture de chaque partie, complète le tableau et ajuste tes hypothèses en fonction du déroulement du texte.

	Ce que j'apprends sur : ➤ l'identité du héros ➤ son caractère	Mes hypothèses à partir de ce que j'ai lu:	Vérification 1 ^{re} partie	Vérification 2 ^e partie	Vérification 3 ^e partie	Vérification 4 ^e partie
1 ^{re} partie						
2 ^e partie						
3 ^e partie						
4 ^e partie						

Le héros est

Il est.....

1^{re} partie

*Il va sûrement se marier aujourd'hui.
Ce devait être pour hier. En habit de gala, il était prêt. Il n'attendait que sa fiancée. Elle n'est pas venue. Elle ne peut tarder.
Glorieux, il se promène avec une allure de prince indien et porte sur lui les riches présents d'usage.*

.....

2^e partie :

*L'amour avive l'éclat de ses couleurs et son aigrette tremble comme une lyre.
La fiancée n'arrive pas.
Il monte au haut du toit et regarde du côté du soleil. Il jette son cri diabolique: Léon ! Léon !
C'est ainsi qu'il appelle sa fiancée. Il ne voit rien venir et personne ne répond.*

.....

3^e partie :

*Les volailles habituées ne lèvent même point la tête. Elles sont lasses de l'admirer. Il redescend dans la cour, si sûr d'être beau qu'il est incapable de rancune.
Son mariage sera pour demain.*

.....

4^e partie :

*Et, ne sachant que faire du reste de la journée, il se dirige vers le perron. Il gravit les marches, comme des marches de temple, d'un pas officiel.
Il relève sa robe à queue toute lourde des yeux qui n'ont pu se détacher d'elle.
Il répète encore une fois la cérémonie*

4. Faire écrire pour exploiter la compréhension spontanée des élèves

Force est d'admettre que pour un certain nombre d'élèves, lire un texte pour le cours de français est assimilé à une tâche scolaire un peu ennuyeuse, souvent assortie de l'obligation de se soumettre à un contrôle ou à un questionnaire destiné à vérifier leur compréhension. S'il n'y a pas de tâche écrite, tout se passe alors dans le cadre d'un jeu de questions-réponses, oralement, en classe, et dirigé par le professeur ; questionnement que beaucoup d'adolescents subissent sans nécessairement s'impliquer réellement. Dans ce cas, il arrive souvent que ce soient presque toujours les mêmes élèves d'une classe qui s'investissent et engagent le dialogue avec le professeur. Il est trop d'élèves qui, dans ce cas, ne réfléchissent pas, sachant que d'autres répondront ou qui, après avoir entendu les propositions de leurs camarades, abondent dans leur sens sans nécessairement bien comprendre pourquoi, ni vraiment se rendre compte qu'ils n'y ont pas réfléchi, en se trompant eux-mêmes et en leurrant le professeur sur leur véritable compréhension.

Par ailleurs, on peut craindre que les activités de compréhension en lecture ne soient interprétées par les élèves comme si c'était la vision du professeur qui était la vraie, comme si le sens s'imposait à eux sans qu'ils s'investissent personnellement dans leur lecture. C'est parfois pour cette raison que bon nombre d'élèves décrochent, se dévalorisent et se sous-estiment, se croyant incapables de parvenir eux-mêmes à décrypter ce sens inaccessible.

En outre, certaines activités de lecture souvent pratiquées en classe se perdent dans des dérives technicistes (étude du schéma narratif pour lui-même, utilisation de textes au service de l'étude de notions de narratologie ou de stylistique, etc.), ou se bornent à proposer aux élèves des questions qui n'exercent guère, voire pas du tout, les compétences de haut niveau qui leur font si cruellement défaut³ comme l'a encore montré l'analyse des résultats de l'évaluation externe 2007.

Enfin, trop rares sont les moments où est sollicitée en classe la compréhension spontanée, non canalisée par une quelconque guidance : de même, rares sont les moments où est sollicitée une véritable interaction entre les élèves pour confronter les démarches mises en œuvre par chacun d'entre eux, permettant alors de faire émerger la métacognition encore trop négligée au D.I. de l'enseignement secondaire.

C'est pour travailler dans ce sens que nous proposons ici des pistes d'exploitation de récits qui partent de la vision personnelle et spontanée de chaque élève. Ces exploitations commencent chaque fois par une lecture autonome d'un récit, voire d'un extrait de récit, sans que les élèves soient placés sur des rails. Chaque fois, c'est la compréhension individuelle qui sert de tremplin vers des activités d'interaction collective où tout est fait pour en faire rejaillir le bénéfice sur la progression de chacun. Ces pistes ont pour perspective essentielle d'amener progressivement les élèves et, notamment, parmi eux, les lecteurs qui éprouvent des difficultés, vers une posture de lecteur autonome et critique. Elles présentent la spécificité de placer les jeunes lecteurs dans une situation proche des pratiques sociales de référence.

Un petit « zoom » sur l'importance du passage par l'écrit

« Les paroles s'envolent mais les écrits restent ». C'est pourquoi, dans les deux cas, une prestation écrite qui suit immédiatement le « tête-à-tête » est sollicitée : il importe de demander aux élèves de noter par écrit leurs réflexions... afin de les inciter à réfléchir. Sinon, certains

³ C'est pourquoi le dossier relatif aux questionnaires proposé dans la partie 6 de ces pistes didactiques est d'une très grande utilité car il devrait aider à construire des questionnaires plus pertinents.

comptent sur la réflexion des autres et s'habituent à ne plus réagir personnellement. Mais c'est également indispensable pour la confrontation des visions de chacun lors de l'interaction qui suivra.

Cette tâche est parfois difficile pour eux mais il faut insister et les motiver. Si un élève est vraiment trop « bloqué » par l'écrit, on lui demande alors d'écrire quelques mots, voire un seul, de façon à traduire ce qui lui semble essentiel à exprimer : il pourra développer plus longuement oralement ce qu'il a tenté d'écrire. Mais, sur toutes les expérimentations réalisées, il est très rare que les élèves se contentent d'écrire un mot : parfois l'idée est extrêmement mal formulée mais l'explication orale qui suit permet de la faire mieux comprendre.

N.B. Si des élèves disent ne rien avoir compris et être incapables de noter quoi que ce soit, il convient de les obliger à au moins expliquer pourquoi ils ne comprennent rien. Bien souvent, si l'on commence l'échange par l'écoute de leurs réflexions, on se rend compte que leur justification inclut des éléments constructifs pour asseoir une analyse ⁴.

La lecture des notes, en commençant par les élèves qui disent n'avoir pas compris grand-chose ou qui n'ont presque rien écrit, permettra, progressivement de rebondir sur une explication qui entraîne une explicitation ou une réaction commune, ou complémentaire ou contradictoire chez d'autres élèves.

La compréhension naît ou s'affine grâce à la confrontation des différentes représentations mentales des élèves, de l'échange autour de celles-ci, de leur justification... et grâce à un incessant retour à l'observation du texte.

L'expérimentation de cette méthodologie montre qu'elle s'avère particulièrement intéressante pour mener une activité interactive destinée à aider les élèves à mieux comprendre un récit qui pose problème. Elle fait appel à la vision du sens global de l'histoire racontée par chaque élève. Il s'agit de partir de ce que chacun comprend et d'élucider progressivement les incompréhensions, les confusions de sens ou les erreurs d'interprétation par l'éclairage des réflexions de la classe et en maintenant un constant retour au texte pour confirmer ou infirmer les hypothèses.

Cette activité est particulièrement révélatrice, tant pour chaque élève à qui elle permet de faire le point sur sa compréhension spontanée et sur les démarches à mettre en œuvre pour mieux comprendre, que pour le professeur qui se rend mieux compte des diversités de compréhension et des difficultés de lecture de ses élèves. En connaissance de cause, il pourra alors prévoir des remédiations adaptées aux besoins de chacun en différenciant les prolongements de l'activité.

Répétée plusieurs fois sur l'année, en alternance avec des lectures accompagnées de questions, cette pratique devrait contribuer à susciter des déclics qui débouchent sur le recours à des démarches jamais encore empruntées de la part des faibles lecteurs. En effet, pendant l'interaction collective, grâce à l'éclairage des diverses visions de l'histoire et au retour incessant au texte sur lequel il faut s'appuyer pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises, on apprend, entre autres, comment faire :

- pour mettre l'accent sur les informations nécessaires au sens global du récit ;
- pour mettre en relation des informations explicites disséminées dans le récit et en déduire un raisonnement ;
- pour dégager une information implicite à partir d'un ou plusieurs passages ;
- pour interpréter certaines informations en ne trahissant pas le sens du texte ;
- pour identifier l'effet produit par les choix opérés par l'auteur pour raconter l'histoire...

⁴ Par exemple, la réflexion suivante notée à propos de la nouvelle fantastique de Thomas Owen, *Cérémonial nocturne* » (in Contes à l'encre de la nuit, Labor, coll. Espace Nord) « *Je ne comprends rien parce que c'est drôlement compliqué* » entraînera une demande d'explication supplémentaire « *Qu'est-ce qui est compliqué ? – Pourquoi dis-tu « drôlement »* » qui obligera l'élève à aller plus loin dans son analyse.

On découvre également que tout le monde n'a pas, au départ, la même vision des choses et que c'est de cette confrontation que peut émerger une compréhension plus fine et plus pertinente.

Même si certains élèves se trompent totalement et semblent n'avoir rien compris, il est toujours possible, en retournant au texte, d'élucider les causes de cette incompréhension ⁵. **On est régulièrement étonné par la découverte de ce qui se passe dans la tête des élèves au moment où ils découvrent l'univers d'une histoire. C'est une pratique très valorisante car les élèves ont l'impression que c'est grâce à leur réflexion, même quand elle est très incomplète, voire erronée, que l'on a pu élucider les problèmes.**

Les récits qui se prêtent le mieux au recours à cette méthodologie sont ceux dont l'accès à la compréhension de l'histoire est rendu difficile généralement suite aux choix narratifs opérés par l'auteur qui a conçu le récit et décidé de raconter les événements d'une certaine manière, le plus souvent pour produire un effet sur les lecteurs (*Cf. bibliographie pour des suggestions de nouvelles qui posent problème*).

Tel est le cas des récits qui présentent :

- une perturbation de la narration (bouleversement du schéma narratif, retours en arrière...)
- des changements de narrateur,
- des changements de focalisation,
- la nécessité d'identifier le narrateur ou les personnages,
- la nécessité de mettre en relation deux parties du récit, d'établir le rapport entre les événements pour reconstituer toute l'histoire,
- la nécessité de traiter l'implicite pour comprendre l'histoire,
- etc.

Cette pratique est idéale pour une situation d'apprentissage mais pourquoi ne pas imaginer que le résumé diagnostique puisse servir à l'évaluation, à condition toutefois que les élèves aient eu l'occasion d'être confrontés de nombreuses fois à ce type d'exercice et qu'une remédiation appropriée ait été mise en place en fonction des besoins constatés.

⁵ Par exemple, toujours à propos de la nouvelle de Thomas OWEN, *Cérémonial nocturne* (déjà citée), quand une élève a lu ce qu'elle avait noté « *C'est une histoire de drogué* », le retour au texte a permis de lui expliquer le sens figuré de l'expression « *Je fus piqué au vif* ». En outre, cette élève faisait ainsi allusion au fait que le héros devait avoir des hallucinations, ce qui a entraîné l'analyse du passage où se produit un fait surnaturel.

4.1. Le résumé diagnostique : écrire pour restituer une compréhension spontanée de la nouvelle de Frank ANDRIAT, *Au jardin*

L'activité a été expérimentée dans deux classes de 2^e Générale et Technique de transition (39 élèves en tout) : en annexe, figure un recensement des informations comprises par les élèves ⁶. Le texte de référence figure en page 57 de ce document⁷.

La compréhension de l'histoire est problématique parce que le texte présente plusieurs des caractéristiques mentionnées à la page précédente ⁸.

Descriptif de l'activité

- Le récit est proposé à la lecture autonome des élèves et accompagné de la consigne suivante :

Après la lecture de ce récit complet, tu vas essayer, en quelques lignes, de raconter l'histoire de façon à ce que quelqu'un qui ne la connaît pas la comprenne bien.

N.B. Il est très opportun de demander également aux élèves :

- s'ils trouvent le récit difficile à comprendre et pourquoi ;
- s'ils apprécient ou non le récit.

Très souvent, certains élèves mettent le doigt sur les causes de la difficulté : ainsi, dans le cas de cette nouvelle, c'est évidemment le problème de l'identité des deux personnages principaux qui est épinglé par la plupart des élèves.

L'appel au jugement de goût est très intéressant et, souvent, celui-ci apporte un éclairage qui n'a pas été proposé par l'élève dans le résumé : dans ce cas, l'importance des émotions exprimées dans le récit est soulignée par bon nombre d'élèves...

- Pendant la rédaction des notes, le professeur circule dans la classe et repère les élèves qui ont bien compris l'histoire : la lecture des résumés de ces élèves doit être réservée pour la fin de l'échange.

On peut donc prévoir une différenciation dans la suite de l'activité en groupant ces élèves dans une recherche - dont ils feront ensuite profiter leurs condisciples - leur permettant...

- de repérer dans le texte tous les indices contribuant à justifier leurs hypothèses,
- d'identifier les choix narratifs (notamment la personnification du chien) opérés par l'auteur pour produire l'effet de surprise à la fin du récit,
- d'en expliquer l'opportunité et d'en apprécier la pertinence,
- de regrouper les motifs que chacun a utilisés pour exprimer une appréciation positive ou négative.

- Au cours d'un échange interactif guidé par le professeur, les résumés sont lus en classe : il est essentiel de demander que s'expriment d'abord les élèves qui pensent n'avoir rien compris (et qui sont en général ceux qui ont les notes les plus courtes). Les divers problèmes de compréhension sont élucidés progressivement grâce à la confrontation des visions différentes et en retournant continuellement à l'observation du texte.

N.B. En principe, pour la lecture, la notation individuelle et l'échange, il faut compter deux heures si possible consécutives, mais, en fonction du nombre d'élèves et des difficultés rencontrées, une période supplémentaire sera sans doute nécessaire.

⁶ Elle a également été expérimentée avec des élèves de 3^e et 4^e professionnelles.

⁷ Un questionnaire de compréhension de cette nouvelle est proposé à la page 60.

⁸ C'était également le cas de la nouvelle de Nicolas ANCIEN qui a été proposée dans l'évaluation externe 2007.

- Une synthèse des démarches qu'il a fallu exercer pour comprendre le récit et en élaborer un résumé pertinent doit alors être réalisée : l'apport de la recherche effectuée par les élèves qui avaient compris tout seuls est très précieuse et discuté avec toute la classe⁹. Cette synthèse est notée dans le cahier et servira de fiche-outil lors de la prochaine activité de ce genre, de façon à ce que les élèves puissent se rappeler les déclics et les stratégies de compréhension observés et exercés lors de l'échange interactif. Par exemple, si on a appris à inférer une information implicite en mettant en relation des informations explicites, il est essentiel de le noter pour que les élèves fassent appel à ce type de stratégie à propos d'un autre texte : dans le cas de la nouvelle *Au jardin*, cette stratégie permet d'identifier les deux personnages et de comprendre ce qui est arrivé.

9

Aperçu des informations découvertes spontanément et sans aucune guidance au moment de l'élaboration du résumé diagnostique

Sur les 39 élèves, voici par ordre décroissant le nombre de ceux qui ont mentionné les informations suivantes indispensables au sens global après leur lecture autonome :

La mort du personnage à qui s'adresse le narrateur	26
L'identité du narrateur (un chien)	20
L'identité de l'autre personnage (son maître)	20
Le regret des moments heureux passés avant la mort du maître	12
La tristesse et le désespoir du narrateur suite à la mort de celui qu'il aimait tant	7
L'intention suicidaire du narrateur à la fin du récit	11

Constats :

- Les élèves qui comprennent qu'il s'agit d'un chien identifient aussi le maître.
- Si onze élèves pressentent la volonté suicidaire du narrateur, ils n'en expriment pas tous la raison profonde.
- Certains comprennent que le narrateur veut mourir sans avoir nécessairement identifié que c'était un chien.
- Sur les trente-neuf élèves, deux ont écrit que le narrateur est une femme, et trois, un enfant. Quatre pensent que le personnage auquel il s'adresse est une femme et ils imaginent une relation amoureuse entre les deux personnages.

Quelques productions d'élèves accompagnées d'un petit commentaire ¹⁰

<p>C'est une personne qui raconte les saisons.</p> <p>Appréciation:</p> <p>Je n'ai pas bien compris. je pensais que c'étaient des plantes mais c'étaient des hommes.</p>	<p>C'est évidemment le strict minimum mais ce qu'écrit cet élève est juste : il a beaucoup à apprendre de l'interaction qui suit. Il n'a été sensible qu'à l'aspect descriptif de la nature.</p>
<p>Une personne raconte ce qu'elle ressent dans son jardin, comment elle s'y sent puis elle raconte la mort d'un proche.</p> <p>Appréciation:</p> <p>On parle d'un jardin où il fait bon vivre, on parle de bonheur, puis, à la fin, on parle de mort et j'ai peur de la mort.</p>	<p>Il manque certes beaucoup dans ce résumé pour qu'on comprenne l'histoire mais l'élève mentionne des précisions intéressantes : d'abord la mort d'un personnage (lequel ? La mort du maître et la mort du chien sont évoquées : le retour au texte permet de le montrer), ensuite le contraste entre deux situations qui s'opposent.</p>
<p>Une chienne se balade dans un jardin en repensant à son maître et à son passé, elle explique qu'elle ressent la présence de son maître et ce qu'elle faisait de ses journées avec son maître, qu'elle appréciait la joie de la nature du printemps à l'hiver, et qu'elle a retrouvé un des trésors.</p> <p>Appréciation:</p> <p>Je me doutais qu'elle parlait d'une personne défunte. Ce n'est pas mon genre de texte, je préfère les textes avec du suspense et de l'action.</p>	<p>Bien que cet élève ait compris une grande partie de l'histoire, il ne la raconte pas complètement et pas suffisamment pour que quelqu'un qui ne connaît pas le texte puisse la comprendre.</p> <p>Ici aussi, une précision est apportée lors de l'appréciation.</p>
<p>Un petit garçon aimait jouer aux soldats de plomb et en particulier avec un grenadier, Eugène. Il aimait se promener avec lui et faire cent et cent batailles. Le petit garçon a dû donner ses soldats de plomb à son cousin et il enterra Eugène dans le jardin pour le garder. Un jour, Eugène fut retrouvé par hasard dans le jardin des années plus tard.</p> <p>Appréciation:</p> <p>Je n'ai pas aimé car l'histoire est compliquée et je n'ai pas tout compris.</p>	<p>Cet élève est très lucide et, comme il se rend compte qu'il n'a pas compris, il est prévu qu'il soit parmi les premiers à lire ses notes. Par retour au texte et, grâce à l'éclairage de l'interaction, il est aisé de lui montrer qu'il a vu quelque chose mais qu'il s'est focalisé sur le retour en arrière concernant l'enfance d'un des deux personnages.</p>
<p>L'histoire raconte une complicité incroyable entre deux êtres. On voit leur amitié dans un jardin, au fil des saisons. Ils se comprennent, l'un aime l'arrivée du printemps, l'autre le tapis de feuilles mortes sur le sol en automne. En hiver, quand il n'y a pas de neige, qu'il est moins agréable de sortir, le premier raconte sa vie au deuxième. Le jour où</p>	<p>C'est évidemment une des meilleures productions recueillies. A la lecture de ce résumé, on voit bien que cette élève a parfaitement compris l'histoire mais elle pourrait la raconter de manière plus claire. Le retour au</p>

¹⁰ Les productions sont livrées avec l'orthographe corrigée.

l'un trouve dans ce jardin un petit soldat de plomb, la joie de l'autre était si grande qu'elle en devenait communicative. Ce jour-là, il a retrouvé une partie de sa jeunesse. Alors, le jour où le maître ne se réveille pas, son meilleur ami à quatre pattes n'a pas d'autre solution que de partir rejoindre son maître en emmenant avec lui Eugène, le soldat de plomb, sous la terre du jardin où le chien se promenait avec le maître autrefois.

Appréciation :

J'ai beaucoup apprécié ce récit : j'aime la façon de l'auteur de rendre ce récit vivant alors qu'il s'agit du monologue d'un chien. Bien que l'histoire soit très triste, on ne peut pas s'empêcher d'apprécier l'immense preuve d'amour qui se cache derrière ce geste désespéré.

texte révèle également quelques imprécisions.

C'est dans son appréciation qu'elle précise clairement que le narrateur est un chien.

Pour terminer, voici un résumé recueilli dans une classe de 3 P : il est extrêmement intéressant car c'est grâce à l'erreur de l'élève (qui a débouché sur l'observation du passage du texte mal interprété) qu'a pu être élucidée l'identité du narrateur.

C'est une personne qui vit au milieu d'un jardin. Cette personne vit avec le capitaine Eugène. Un moment, le capitaine Eugène ne se lève pas. L'autre personne est inquiète et elle est montée voir dans sa chambre. Et le capitaine Eugène est mort. Alors l'autre personne va faire un trou dans le jardin pour l'enterrer. Le capitaine Eugène était un chien.

4.2. La production d'impressions personnelles : écrire pour réagir à la nouvelle *Aïcha* d'Angèle DELAUNOIS

Le sujet de cette nouvelle dont le texte est reproduit ci-après mobilise intensément les élèves qui sont le plus souvent interpellés non seulement par la situation vécue par Aïcha, une jeune fille de 15 ans - en l'occurrence un mariage forcé imposé par sa famille qui l'oblige à abandonner ses études et à rompre une amitié-, mais également par l'attitude de la narratrice qui, bien que profondément choquée, ne se permet pas de porter un jugement en raison de la différence d'éducation et de culture qui existe entre elle et son amie. Si les filles sont plus directement concernées, les garçons sont également fort interpellés et se prononcent davantage sur le rôle attribué au frère d'Aïcha qui est chargé de surveiller et protéger sa sœur.

En raison de cette implication affective, il arrive que l'implication personnelle des élèves leur fasse négliger la compréhension du récit : c'est en cela que l'exercice proposé est également très opportun car le retour au texte permet de nuancer les réflexions émises. (Cf. un exemple en illustration).

En outre, ce récit, à travers les réflexions exprimées par la narratrice, une jeune adolescente, permet une prise de conscience de l'importance de l'école et des études et de leur aspect émancipateur, de la chance qui est donnée de pouvoir entreprendre une formation qui donne accès à l'indépendance : ces sujets sont évidemment cruciaux, particulièrement pour les élèves qui ne jettent pas toujours sur l'école un regard positif.

Dans une classe particulièrement faible, il est possible de proposer la lecture de la nouvelle par découverte progressive de façon à alléger la tâche de lecture autonome. Cela ne devrait pas hypothéquer l'expression ultérieure de réactions personnelles.

Suggestion d'un dispositif pour l'activité

- Lecture totalement autonome de la nouvelle
 - Rédaction par chaque élève de quelques lignes pour exprimer librement sa réaction personnelle
 - Lecture à voix haute des réflexions exprimées
 - Echange interactif mené par le professeur et visant à
 - élucider d'abord les problèmes de compréhension rencontrés par retour au texte sous l'éclairage des visions particulières exprimées ;
 - comprendre et expliquer le comportement des personnages de l'histoire (Aïcha et la narratrice, le frère d'Aïcha, sa famille) ;
 - choisir les thèmes de réflexion qui seront traités lors du travail par équipes ultérieur (cf. *étape suivante*)
 - Travail par équipes de deux ou trois élèves en fonction du thème de réflexion choisi : les réflexions individuelles relatives à ce thème sont mises en commun, regroupées, développées davantage sur la base de l'échange oral qui a eu lieu :
 - élaboration d'un texte suivi motivant la prise de position ou le jugement exprimés ;
 - réorganisation des idées en vue d'un enchaînement cohérent ;
 - amélioration de la formulation : correction de la construction des phrases, ajout de connecteurs adéquats pour lier les idées, correction de l'orthographe.
 - Encodage des textes au centre cyber-media
 - Relecture par toute la classe des textes élaborés par équipes en vue d'une dernière amélioration :
 - soit le matériau est reproduit de façon à ce qu'un exemplaire soit mis à la disposition des élèves (un pour deux par exemple) ;
 - soit chaque texte est proposé sur transparent à l'aide d'un rétro-projecteur.
- L'objectif est de rendre lisibles et, par là même, de valoriser les productions réalisées en vue de les communiquer à d'autres.

Cf. en annexe : les thèmes des productions réalisées et un des textes issus d'une expérimentation dans une classe : les textes ont été présentés sur un panneau lors d'une journée « Portes ouvertes ».

Prolongements possibles

- La rencontre d'une personne-ressource
Ce récit fictionnel suscite des interrogations, les élèves se demandant si les faits sont vraisemblables. Il est donc très opportun d'organiser une rencontre avec une ou plusieurs personnes-ressources susceptibles de les éclairer. Dans ce cas, une heure peut être consacrée à la préparation de la rencontre de cette personne-ressource en ...
 - listant les interrogations suscitées par la situation,
 - rédigeant des questions à lui poser.N.B. Lors de l'expérimentation, c'est une élève musulmane de 7^e P qui a été interviewée par la classe sur proposition de ses professeurs; dans une autre classe, c'est le professeur de religion islamique qui est intervenu. Ce pourrait être un représentant d'infor-jeunes ou toute personne spécialiste de la problématique ou concernée par celle-ci.
- La recherche de textes informatifs à propos de la problématique du mariage forcé
- L'utilisation du matériau constitué par les petites productions d'élèves pour greffer le rappel ou l'étude de notions d'orthographe, de grammaire et de conjugaison à partir des besoins constatés
L'observation et la correction des erreurs constatées tout au long de l'activité d'écriture s'y prêtent aisément et donnent beaucoup de sens à ces apprentissages.
- La comparaison de la chanson *Aïscha* (Interprétation de KHALED - Composition de J.J. GOLDMAN) avec la nouvelle d'Angèle DELAUNOIS.
Même si la situation évoquée dans la chanson composée par J. J. GOLDMAN et interprétée par KHALED est différente de celle qui est racontée dans la nouvelle d'Angèle DELAUNOIS, on peut établir une comparaison intéressante en ce qui concerne la conception de la femme et le respect de sa liberté de choix.

Quelques questions de comparaison :

- Les deux textes parlent d'une jeune Musulmane prénommée Aïscha ou Aïcha. Pourtant, la situation évoquée dans la chanson composée par J. J. GOLDMAN et interprétée par KHALED est très différente de celle qui est racontée dans la nouvelle d'Angèle DELAUNOIS : en effet, dans la nouvelle, la narratrice est une fille de 13 ans qui raconte son amitié avec une jeune fille musulmane de 15 ans tandis que dans la chanson, c'est un homme ou un garçon qui s'adresse à la jeune fille qu'il voudrait séduire.

Il y a d'autres différences très importantes entre les deux histoires : lesquelles ?

- Relisez le dernier couplet de la chanson. L'état d'esprit d'Aïscha (le personnage de la chanson) est-il plus proche de ce que pense Aïcha (le personnage de la nouvelle) ou plutôt de ce que pense la narratrice de la nouvelle ?

- Dans le texte de présentation du recueil « *Variations sur un même t'aime* » qui contient la nouvelle *Aïcha*, l'auteur, Angèle DELAUNOIS explique comment est née en elle l'idée de cette histoire. A des années d'intervalle, elle a rencontré deux filles musulmanes qui sont devenues ses amies et dont elle a été séparée. C'est pourquoi elle a souhaité évoquer leur problème si délicat et elle écrit ceci : « *Sujet délicat et combien actuel ! Il n'est qu'à écouter les actualités à la télé ou à la radio*

pour comprendre à quel point bien des femmes de notre siècle subissent encore le poids de la tradition, sans pouvoir dire un mot. »

On comprend facilement le rapport entre ce qu'elle écrit là et l'histoire d'Aïcha qui est racontée dans la nouvelle. Mais peut-on appliquer l'explication donnée par A. DELAUNOIS à la jeune fille de la chanson ?

- Voici deux réflexions d'élèves de votre âge qui comparent les deux textes :
 - « *Ce sont deux histoires totalement différentes mais peut-être qu'elles veulent faire comprendre la même chose. »*
 - « *Aïcha de la nouvelle n'a pas autant de chance qu'Aïscha de la chanson. »*
- Etes-vous d'accord avec ces réflexions ? Justifiez votre point de vue.

AÏCHA, l'amitié...

*A Fatima,
Où qu'elle soit.*

Paris : 1960.

J'avais treize ans. C'était l'hiver.

Je n'aimais pas beaucoup l'école. Selon moi, c'était un mal nécessaire pour lequel il fallait dépenser le moins d'énergie possible. Sans trop me forcer, je réussissais à
5 passer dans toutes les matières. Je m'étais installée au fond de la classe pour ne pas distraire les élèves assidues qui paniquaient à l'idée d'obtenir une seule note en dessous de la moyenne.

Nous avons des pupitres doubles. A côté de moi, la place était vide et j'avais entassé dans le casier libre une foule d'objets hétéroclites qui n'avaient
10 qu'un rapport éloigné avec les matières enseignées.

La directrice de l'école surgissait toujours dans notre classe comme si ses jupes étaient en flammes. Ce jour-là ne fit pas exception à la règle. J'entendis son pas de brigadier dans le couloir, ce qui me donna juste le temps de cacher quelques bandes dessinées compromettantes. Elle ouvrit la porte avec brusquerie,
15 l'œil d'aigle aux aguets, et nous toisa une bonne minute avant de nous ordonner de nous rasseoir.

- Mesdemoiselles, je vous présente Aïcha Ben Rachid, une nouvelle élève, qui arrive tout juste du Maroc. Je vous demande de bien l'accueillir et de l'aider à s'intégrer parmi nous.
20

A moitié cachée par l'imposante silhouette de la directrice, je découvris alors la plus extraordinaire petite femme que notre classe abrita jamais.

Aïcha était toute petite, menue et délicate comme une poupée. Elle avait d'immenses yeux de gazelle, relevés vers les tempes, et une peau d'une blancheur de porcelaine. Elle était habillée d'une façon tellement incroyable que j'en restai
25 bouche bée.

Sa tête était couverte d'une sorte de fichu bleu clair, orné de pompons multicolores et de minuscules pièces de monnaie, noué sur le dessus du crâne. Un haïk, sorte de grande robe noire en tissu transparent, la couvrait des pieds à la tête, mais laissait deviner des vêtements de dessous aux couleurs éclatantes : une
30 longue tunique rose vif en tissu imprimé et un pantalon bouffant assorti, serré aux chevilles. Seule concession à nos habitudes, elle portait d'épaisses chaussettes de laine blanche dans des petits souliers dorés.

Le professeur lui indiqua la place libre à côté de moi. C'était la seule disponible. Elle traversa la classe, les yeux baissés, et se glissa sur mon banc. Les piécettes de sa coiffure tintaient à chacun de ses gestes. Petite musique joyeuse qui troubla ma tranquillité.
35

Je n'étais pas très heureuse d'être ainsi dérangée dans mon installation de luxe et de devoir entasser en catastrophe, dans un seul casier, tout le fouillis qui en remplissait deux. Toutes les têtes étaient tournées vers nous et le professeur eut
40 beaucoup de mal, ce matin-là, à nous ramener aux accords du participe passé.

Aïcha posa sur le pupitre une sacoche de cuir, ornée de motifs dorés en relief. Elle en sortit un cahier et plusieurs livres qu'elle empila avec soin. Elle plongea la main une seconde fois dans son sac à merveilles et en ramena une longue boîte noire en bois, incrustée de motifs géométriques en nacre. Une
45 farandole de caractères arabes dansait tout autour du couvercle. C'était un

magnifique et mystérieux objet, propre à alimenter mes envies d'envol et d'espace. Elle s'en servait comme coffre à crayons.

50 Je bouillais de curiosité, intriguée au plus haut point par cette fille d'ailleurs. Dans notre classe, elle ouvrait une fenêtre sur les déserts de cailloux et les oasis fragiles de son lointain pays. Mine de rien, j'observai ma voisine et me grisai de nos différences. Le dos de ses mains minuscules était entièrement couvert d'arabesques brunes, peintes au henné avec une patience infinie, tandis que leur paume était teinte en rouge. Un tatouage bleu en étoile soulignait son menton. Le bord inférieur de ses yeux était relevé d'un trait de khôl, noir et humide. Aïcha dégageait une odeur étrange et dérangeante. Quelque chose comme un fort parfum de fleurs, mélangé à des épices inconnues que j'imaginai brûlantes. Elle était incroyablement jolie, avec une douceur et une grâce qui n'appartenaient déjà plus à l'enfance.

60 Ma voisine tourna vers moi l'éclat doré de ses yeux et me sourit. Je lui tendis mon livre de grammaire en soulignant du doigt la leçon du jour et nous entrâmes ainsi, avec une sereine confiance, au pays sans frontières de l'amitié.

65 Il n'était pas facile d'être l'amie d'Aïcha. Elle était si différente de nous. Aux récréés, elle se réfugiait près de la porte du préau, grelottant sous le vent et la pluie, en quête du moindre courant d'air chaud. Elle ne se mêlait jamais à nos jeux, ignorant totalement les subtilités de la marelle, dédaignant les élastiques, se moquant des parties de billes et des concours de balle au mur.

70 Elle ne mangeait jamais à la cantine avec nous. Elle était musulmane et certains aliments qui nous étaient familiers lui étaient interdits. Elle avait obtenu la permission de déjeuner dans le préau. Alors que nous partions en rang vers le réfectoire, elle sortait de sa sacoche une serviette blanche emprisonnant selon les jours une saucisse épicée, une salade aux légumes inconnus ou quelques boulettes de viandes, roulées serrées dans une galette de pain plat. Elle finissait son repas par un thermos de thé chaud, abominablement sucré, et une petite pâtisserie dégoulinante de miel.

75 Parfois, nous faisons des échanges. Je lui apportais du chocolat, des triangles de fromage, des tranches de gâteau aux fruits et elle partageait avec moi les délices de sa serviette blanche. Ce n'était pas toujours de mon goût mais cela excitait joliment mes papilles. Je raffolais des petits carrés aux pistaches... Par contre, le chausson sucré aux oignons et au poulet me jeta le cœur au bord des lèvres pour un après-midi entier.

80 Un jour, sans savoir que pour elle c'était chose interdite, j'apportai à Aïcha la moitié d'un sandwich au jambon. Elle me regarda d'un air paniqué, ouvrit la bouche pour s'expliquer, mais la tentation fut la plus forte... Fermant les yeux sur son péché, elle mordit dans le pain, dégustant pour la première, et sans doute, la dernière fois, la saveur fumée de la viande rose. Délectable secret, partagé avec un sourire complice.

85 Avec le retour du soleil, Aïcha se dégela. Elle aimait marcher dans la cour, sous les grands arbres. Pendue à mon bras, elle m'arrivait à peine en dessous de l'oreille. Elle me posait mille et une questions sur ma famille et sur la façon dont nous vivions, éprouvant pour moi une curiosité jumelle de la mienne pour elle.

90 Elle ne me parlait jamais des siens, mais me racontait volontiers son étonnant pays. Elle était intarissable comme l'oued de son village qui chantait et cascadaient entre deux murailles ocre. Dans sa vallée verdoyante, les champs étaient bordés de haies de rosiers dont on récoltait les boutons pour faire de l'eau parfumée. Une fois, elle était allée jusqu'au grand Sahara. Elle s'étonnait encore de la qualité du silence, troublé seulement par le glissement du sable, et de l'infinie

monotonie des dunes rousses qui bloquaient l'horizon. Ses yeux étincelaient lorsqu'elle parlait de Marrakech, la ville rose cuite au soleil, et de la grouillante animation de ses souks, enfermés dans un rempart. La bouche entrouverte, les yeux perdus, je rêvais à l'infini aux paysages qu'elle me dévoilait.

Mais d'Aïcha elle-même, je ne connaissais rien.

Elle me racontait les lieux qu'elle aimait passionnément, mais ne parlait jamais des gens qui les peuplaient. Ce silence abritait une étrange angoisse qu'il m'arrivait par moments de saisir, sans la comprendre. Aïcha soupirait souvent et son petit visage de princesse arabe devenait presque tragique.

Personne ne savait ce qu'elle faisait en dehors de l'école. Moi, qui étais sa meilleure amie, j'ignorais jusqu'à son adresse. Lorsque la cloche sonnait la fin des cours, elle entassait ses cahiers dans sa sacoche et se faufilait pour sortir le plus vite possible. Un jeune homme brun l'attendait sur le trottoir d'en face. Le regard farouche, indifférent à tout le reste, il la regardait traverser la rue de son pas gracieux de gazelle. Sans un salut, il l'entraînait dans son sillage, vers une vieille voiture déglinguée qu'il garait en dépit du bon sens sur le passage clouté. Dès qu'il posait le regard sur elle, elle échappait à notre univers d'écolières et j'avais alors la triste impression de ne plus exister.

Un jour, elle finit par répondre à mes questions répétées au sujet du bel inconnu qui l'attendait à la sortie de l'école .

- C'est Aziz, mon frère. Chez nous, les filles ne peuvent pas circuler comme elles veulent ... Tu ne peux pas comprendre, ce serait trop long à t'expliquer.

L'année scolaire touchait à sa fin. Nos projets d'été se précisaient. Aïcha devenait nerveuse et ses yeux dorés ressemblaient de plus en plus à ceux d'une biche traquée. Je sentais qu'elle avait peur de quelque chose, mais elle refusait obstinément de me parler de ce qui la tracassait. Une semaine avant la fin des cours, je remarquai que le frère de mon amie n'était pas le seul à l'attendre. Un homme plus âgé, que je pris d'abord pour son père surveillait, lui aussi, la sortie de ma délicieuse compagne.

Lorsqu'elle le vit, Aïcha s'immobilisa sur le bord du trottoir. Elle fixa l'étranger d'un regard troublant qui me mit mal à l'aise ... regard curieux de fille ... regard de femme coquette ... regard qui interroge. Durant quelques secondes, toute l'intensité de son âme s'exprima par ses yeux. C'était tout ce qu'elle pouvait se permettre. C'était presque trop.

Moi, je n'y comprenais rien du tout.

C'est le lendemain de ce jour-là qu'Aïcha me dit adieu.

Les yeux pleins de larmes, elle me tendit la boîte noire que, chaque jour, j'avais caressée du regard.

- C'est pour toi, je te la donne.

- Mais pourquoi ? Tu vas en avoir besoin pour l'école, à la rentrée prochaine.

- Je ne reviendrai pas. L'école, c'est fini pour moi.

- Comment ça fini ? T'es bien trop jeune pour cesser tes études.

- Je vais avoir quinze ans dans deux semaines et mon père a décidé de me marier le jour de mon anniversaire.

Je fus horrifiée.

Les jambes molles, je tombai assise sur les marches du préau, serrant la boîte noire contre mon cœur. Existait-il vraiment des pères qui donnaient leurs filles-enfants ... et des hommes qui épousaient leur ignorance ? Ma petite princesse des sables pleurait en gémissant comme un animal blessé. Je l'entraînai au fond de la cour et, cachée derrière un platane, elle me raconta.

150 Ses parents avaient tout arrangé. Sa mère avait rencontré la mère de son futur époux aux bains turcs. Elles venaient de la même ville et se connaissaient depuis toujours. Elles avaient parlé de leurs enfants préférés : d'Aïcha-la-Belle, élevée dans le respect des traditions séculaires, et d'Osaka-le-sage qui avait étudié dans les meilleures écoles et qui possédait une quincaillerie prospère. Les négociations avaient été menées rondement. Les hommes des deux familles s'étaient rencontrés pour fixer le montant de la dot et les femmes avaient prévu dans les moindres détails le déroulement de la noce. Après la cérémonie, la jeune épouse partirait en grande pompe pour vivre dans la maison de son mari auquel elle devrait une obéissance absolue ... à jamais perdue pour sa propre famille.

155 Tout avait été décidé sans que la principale intéressée en soit informée. Elle s'était bien doutée de quelque chose, mais elle ne connaissait la vérité que depuis quelques jours seulement. La veille, elle avait vu son futur époux pour la première fois. C'était lui qui l'attendait en compagnie de son frère à la sortie de l'école.

Un vieux ! D'au moins trente ans !

160 Indescriptible ! Ce que je ressentis à ce moment-là est impossible à raconter. Colère, dégoût, frustration, horreur, révolte se bouscuaient pour faire éclater ma poitrine, tandis que mon amie me racontait sa terrible histoire en tremblant.

165 Curieusement, au fur et à mesure qu'elle me parlait, son chagrin semblait s'apaiser. Elle sécha ses dernières larmes avec un coin de son haïk noir et me fit cette remarque qui me sidéra:

170 - Tu sais, j'ai quand même de la chance ! Osaka est riche. Je ne manquerai de rien et nous vivrons dans une belle maison. Et puis, c'est un homme doux, il ne me battra jamais. J'essayerai d'être une bonne épouse pour lui. Est-ce que tu l'as vu ? Moi je l'ai trouvé très beau.

175 Ses grands yeux devinrent rêveurs. Elle avait déjà accepté son destin, pressée de connaître les extases mystérieuses des amours adultes. Je réalisai soudain que cette fille miniature était une femme très désirable et j'en fus bouleversée de chagrin. Il y aurait tant à dire ... et je ne savais pas par quel bout commencer.

Étais-je en mesure d'évaluer sainement cette situation qui me dépassait ?

Avais-je le droit de la juger ?

J'ai préféré me taire.

180 Nous n'avions jamais vécu dans le même monde.

185 J'avais à peine quitté le cocon de l'enfance et je n'étais pas si pressée que ça de grandir. De ses paumes teintes, Aïcha caressa mes joues mouillées. Ensuite, elle traversa la rue pour rejoindre son frère, sans un regard derrière elle. Je ne la revis plus jamais.

190 La boîte noire eut une curieuse influence sur ma vie. D'une certaine façon, mon amitié pour Aïcha y était enfouie. Pour moi, cette boîte symbolisait l'enfermement des femmes qui n'ont d'autre choix que l'obéissance et je pris brusquement conscience de la chance que j'avais. Personne ne pouvait m'empêcher d'étudier, de lire, de grandir, de voyager ou d'aimer comme je le voulais. Comme tout le monde, j'allais connaître certaines entraves mais ce n'était rien en comparaison de celles qu'Aïcha allait subir. Moi, j'avais le choix. En travaillant, je pourrais me construire ... et devenir une femme libre ! Mes notes montèrent en flèche à partir de ce moment-là et je fus bien la seule à y trouver une certaine logique.

195

J'ai souvent pensé à ma petite voisine de classe. Seul le silence a répondu à mes questions. Je n'ai pas réussi à la faire vieillir alors que la poussière des voyages a imprimé des chemins sur mon front. Aïcha est à jamais inscrite dans le cahier de mes treize ans, lumineuse dans son haïk noir et son fichu à pompons, dans tout l'éclat de perle de son printemps.

200

Inch'Allah !

Angèle DELAUNOIS, " Aimer, 2007 ", pp. 219-233

Ed. Michel Quintin. Site Web www.editionsmichelquintin.ca

Une illustration de l'activité menée dans une classe

Un exemple de nuance d'un jugement (porté sur l'attitude d'un personnage) qui ne tenait pas compte des informations fournies par le récit

Voici une réflexion notée par une élève après une lecture autonome¹¹ :

Pourquoi la copine d'Aïcha n'a rien dit pour l'empêcher de partir se marier avec un homme de trente ans ? Ce n'est pas normal ! Ça, moi, je ne comprends pas ! A sa place, j'aurais tout fait pour l'empêcher !

Cette réflexion comprend deux volets : l'incompréhension de l'attitude de la narratrice et une prise de position personnelle. La discussion en classe a permis de bien différencier les deux. En effet, le retour au texte et l'observation des passages suivants a permis d'expliquer la réaction de la narratrice. Certes, l'auteur de cette réflexion est libre de ne pas l'admettre mais on ne peut pas dire qu'elle n'est pas expliquée dans le récit. C'est parce que la narratrice n'a pas reçu la même éducation qu'elle ne se permet pas de juger.

« Je fus horrifiée.

Les jambes molles, je tombai assise sur les marches du préau, serrant la boîte noire contre mon cœur. Existait-il vraiment des pères qui donnaient leurs filles-enfants ... et des hommes qui épousaient leur ignorance ?

(...)

Un vieux ! D'au moins trente ans ! Indescriptible ! Ce que je ressentis à ce moment-là est impossible à raconter. Colère, dégoût, frustration, horreur, révolte se bousculaient pour faire éclater ma poitrine, tandis que mon amie me racontait sa terrible histoire en tremblant.

(...)

Il y aurait tant à dire ... et je ne savais pas par quel bout commencer. Etais-je en mesure d'évaluer sainement cette situation qui me dépassait ? Avais-je le droit de la juger ? J'ai préféré me taire. Nous n'avions jamais vécu dans le même monde. »

D'autres élèves avaient pris en compte cette dimension, par exemple :

Ça me fait mal au cœur que l'histoire se termine comme ça. Mais je comprends quand même que sa copine ne veut pas la juger. Elles n'ont pas la même culture. Ce qui compte, c'est leur amitié et qu'elles ne s'oublient pas.

Voici les thèmes des productions communes réalisées en groupant les idées de plusieurs élèves :

- C'est une belle histoire d'amitié entre deux filles.
- Nous avons apprécié ce récit.
- Nous n'avons pas apprécié ce récit.
- Nous n'aurions pas réagi comme la narratrice.
- Nous n'aurions pas réagi comme Aïcha.
- Qu'est-ce que l'histoire d'Aïcha nous montre ?
- Ce que nous a apporté la rencontre de la personne-ressource.

¹¹ Les fautes d'orthographe et la ponctuation ont été corrigées.

Un exemple de texte produit après regroupement d'idées et après amélioration de la formulation

Qu'est-ce que l'histoire d'Aïcha nous montre ?

Ce qui arrive à Aïcha a servi d'exemple pour son amie : cela l'a aidée à voir la vie d'une autre manière et à comprendre la chance qu'elle a de construire sa vie comme elle veut.

Cette histoire nous montre que nous avons de la chance car nous avons beaucoup de libertés dont Aïcha ne dispose pas : la liberté de se marier avec la personne de notre choix, la liberté de manger ce qu'on aime, la liberté de pouvoir rentrer chez soi sans que nos frères nous attendent à la sortie de l'école, la liberté de pouvoir être jolies, de se maquiller, de sortir avec les personnes que nous souhaitons et de s'habiller comme toutes les filles d'aujourd'hui.

Elle montre aussi qu'il y a parfois des difficultés à bien comprendre des amis étrangers car ils n'ont pas nos coutumes. Mais en allant vers ceux qui sont différents, on apprend la vie des autres : il ne faut pas juger à l'apparence, il faut juger ce qu'il y a à l'intérieur d'une personne, ce qu'il y a dans son cœur.

4.3. Des pistes d'écriture pour clarifier sa compréhension

4.3.1. Pistes d'écriture pour « Aïcha »

➤ Production d'un texte narratif

La narratrice n'a jamais revu Aïcha. Imagine qu'elles se rencontrent vingt ans plus tard et raconte la scène.

➤ Production d'une lettre

Ce qu'elles ne se sont pas dit lors de leur séparation, on peut imaginer qu'elles se l'écrivent ultérieurement :

- la lettre de la narratrice à Aïcha
- la réponse d'Aïcha à la narratrice

➤ Production d'un texte argumenté

Au moment où Aïcha lui apprend la raison de son départ, la narratrice exprime les sentiments qu'elle éprouve mais elle n'explique pas sa réaction à son amie, préférant se taire. Que penses-tu de cette attitude ? L'approuves-tu ? Si tu avais été à sa place, aurais-tu agi de même ?

4.3.2. Piste d'écriture pour la nouvelle « Le pacte »¹² d'Andrea CAMILLERI »

L'activité d'écriture proposée est une alternative aux questions de compréhension sur le texte. La piste d'écriture proposée consiste à faire rédiger par les élèves la lettre que le personnage central aurait pu écrire pour expliquer son comportement et ses motivations. Il s'agit donc bien d'amener l'élève à s'identifier à l'un des personnages pour mieux comprendre ses motivations et vérifier ainsi s'il est capable d'extraire du texte les différents éléments implicites du récit. Cette activité peut s'inscrire soit dans le cadre d'un apprentissage visant à faire accéder les élèves à des niveaux supérieurs de compréhension, soit dans le cadre d'une évaluation de leur capacités de compréhension. Il est toutefois utile que les élèves aient été familiarisés avec ce type d'activité de production écrite au préalable. On trouvera le texte de la nouvelle ci-après.

Consigne :

Après avoir lu le texte, rédige la lettre qu' Angela Clemenza va envoyer à la personne que Corrado Militello allait épouser. Elle lui explique leur histoire, l'attitude de Corrado et la signification de son geste.

¹² Cette nouvelle a aussi servi de support à un outil d'évaluation de compétences destiné aux élèves de deuxième commune. Dans sa première partie, cet outil propose d'écrire un résumé apéritif de la nouvelle. La deuxième partie est constituée d'un certain nombre d'items destinés à vérifier la compréhension du texte et les caractéristiques du genre de texte à produire par l'élève. Cet outil est disponible sur le site www.enseignement.be, sous la rubrique « Outils d'évaluation ».

Démarche :

- Lecture silencieuse du texte.
- Exercice individuel d'écriture : la lettre.

Il s'agit d'un exercice qui :

- *provoque un changement de narrateur,*
- *rétablit la chronologie de l'histoire,*
- *exprime le raisonnement d'Angela Clemenza,*
- *formule son sentiment de cohérence, de justice, de bon droit.*

La correction collective prend appui sur les productions d'élèves. Elle peut viser différents éléments.

- Rétablir la chronologie de l'histoire par un retour au texte (délimiter les différents moments et les reporter sur une ligne du temps à partir du moment de l'énonciation) ;
- Caractériser le sentiment de Corrado Militello et souligner le passage qui le condamne : le texte ne nomme pas le sentiment de Corrado mais plusieurs éléments permettent de le déduire, de l'inférer, encadrer ces informations et traduire à partir de là son sentiment (*-Il m'a dit qu'il n'avait pas fermé l'œil de la nuit. Il m'a avoué avoir menti, il ne l'épousait pas par peur de la solitude, mais parce que, de cette femme, il était vraiment amoureux*).
- Exprimer le raisonnement d'Angela Clemenza en faisant souligner dans le texte les passages qui expliquent son geste (*il pouvait se marier cent fois, parce que de cette femme, il était vraiment amoureux, parce que nous avons pris un engagement, fait un pacte, qui de nous deux s'éprendra d'une autre personne paiera de sa vie cette trahison*). Toutes ces informations se trouvent dans le texte, c'est en les rapprochant, en les mettant en relation, qu'on peut expliquer le geste d'Angela.
- Exprimer le sentiment de bon droit de justice qui guide Angela Clemenza (*rien, aucune émotion, les yeux d'un lac de montagne sans la moindre ride, Mais je la connais déjà, commissaire ! C'est moi qui l'ai abattu, Pauvre Corrado, il s'est fait une belle peur !*). Angela n'exprime pas explicitement ses sentiments par rapport à son geste. La mise en relation de ces différents passages du texte permettra de nommer ce sentiment.

Prolongement possible :

Rédige quelques questions (trois ou quatre) qui te semblent essentielles pour vérifier la bonne compréhension de cette nouvelle par les élèves d'une autre classe.

La démarche peut s'opérer en deux temps. Une première phase d'élaboration de questions peut s'effectuer individuellement ou en petits groupes. Ensuite, il est intéressant de mener une discussion sur la pertinence des questions : répondent-elles au sens global du texte ? Selon les modalités de travail choisies pour la première phase de travail, les questions peuvent ensuite être échangées en classe ou adressées à d'autres groupes d'élèves.

Le pacte d'Andrea CAMILLERI

Toute vêtue de noir, talons hauts, petit chapeau démodé, sac à main de cuir brillant accroché au bras droit, la dame (car on comprenait très bien que c'était une dame, et d'une ancienne classe) progressait à petits pas décidés sur le bord de la route, les yeux baissés, sans se soucier des rares autos qui l'effleuraient.

5 Même de jour, par sa distinction et son élégance d'un autre temps, cette femme aurait attiré l'attention du commissaire Montalbano : alors, à deux heures et demie sur une route de campagne... Montalbano rentrait chez lui à Marinella, après une longue journée de besogne au commissariat, il était fatigué, mais il roulait lentement. Par-dessus les vitres baissées, lui parvenaient les odeurs d'une nuit de mi-mai, des fragrances de jasmin émanant des jardinets des villas à sa droite, des
10 embruns salés de la mer à sa gauche. Après avoir roulé quelques instants derrière la dame, le commissaire se porta à sa hauteur et, penché sur le siège du passager, lui demanda :

« Vous n'avez besoin de rien, madame ? »

La femme ne releva même pas la tête, ne fit pas le moindre geste et continua d'avancer. Le commissaire alluma les phares de route, arrêta la voiture, descendit et se plaça devant elle,
15 l'empêchant de poursuivre.

Alors seulement, la dame, nullement effrayée, se décida à le regarder. A la lumière des phares, Montalbano vit qu'elle était très âgée, mais les yeux, d'un bleu intense, presque phosphorescent, d'une jeunesse intacte, détonnaient avec le reste du visage. Elle portait des boucles d'oreilles précieuses et un splendide collier de perles.

20 « Je suis le commissaire Montalbano » dit-il pour la rassurer, même si la femme ne donnait pas le moindre signe d'inquiétude.

« Enchantée. Moi, je suis Mademoiselle Angela Clemenza. Vous désirez ? »

Elle avait appuyé sur le « Mademoiselle ». Le commissaire explosa.

« Moi, je ne désire rien. Ça vous paraît logique de vous promener couverte de bijoux, à cette
25 heure de la nuit, seule ? Vous avez eu de la chance qu'on ne vous ait pas encore volée et jetée dans un fossé. Montez en voiture, je vous accompagne.

- Je n'ai pas peur, et je ne suis pas fatiguée. »

C'était vrai, son souffle était régulier, sur son visage, il n'y avait pas trace de sueur ; seules ses chaussures blanches de poussière révélèrent que la demoiselle marchait depuis un long moment.

30 Entre deux doigts, Montalbano lui prit délicatement un bras, la poussa vers la voiture.

Pendant un moment encore, Angela Clemenza le regarda, le bleu de ses yeux était comme troublé de violet. Elle était à l'évidence en colère, mais elle ne dit rien et monta.

A peine assise dans la voiture, elle posa le sac à main sur ses genoux, se massa l'avant-bras droit. Le commissaire remarqua que le sac était gonflé, il devait peser.

35 « Où dois-je vous accompagner ?

- Quartier Gelso. Je vous guide. »

Le commissaire poussa un soupir de soulagement, le quartier Gelso n'était pas loin, c'était du côté de la campagne, à quelques kilomètres de Marinella. Il aurait voulu demander à la
40 demoiselle comment elle avait bien pu finir par se trouver seule, de nuit, en train de rentrer chez elle à pied, mais la retenue et le maintien strict de la dame l'intimidaient.

De son côté, la demoiselle Clemenza n'ouvrit pas la bouche, sinon pour donner de brèves indications sur la route à suivre. Après avoir franchi un grand portail de fer battu et suivi une allée parfaitement tenue, Montalbano s'arrêta sur l'esplanade devant une villa du XIX^{ème} siècle, à trois étages, crépie de frais, nette, avec une porte et des fenêtres aux peintures vertes flambant neuves. Ils
45 descendirent.

« Vous êtes une personne exquise. Merci. » dit la demoiselle.

Et elle tendit le bras. S'étonnant lui-même, Montalbano s'inclina et lui baisa la main. La demoiselle Clemenza lui tourna le dos, fouilla dans son sac, en tira une clé, ouvrit la porte, entra, referma.

50 Il n'était pas encore sept heures du matin quand il fut réveillé par un coup de fil de son adjoint. Mimi Augello.

« Excuse-moi, Salvo, si je t'appelle à cette heure, mais il y a eu un meurtre. Je suis déjà sur les lieux. Je t'ai envoyé une voiture. »

Il eut à peine le temps de se raser qu'arriva l'auto.

55 « C'est qui, qui a été tué, tu le sais ? demanda-t-il à l'agent qui conduisait.

- Un professeur à la retraite, il s'appelait Corrado Militello, répondit l'homme. Il habite près de la vieille gare. »

60 La maison de feu le professeur Militello se dressait en effet près de la vieille gare mais en pleine campagne. Avant que Montalbano franchisse le seuil, Mimi Augello, qui, ce matin-là, s'était mis en tête de jouer les premiers de classe, l'informa :

65 « Le professeur avait dépassé les quatre-vingts ans. Il vivait seul et ne s'était jamais marié. Depuis une dizaine d'années, il ne sortait plus de chez lui. Chaque matin, une bonne venait, la même depuis trente ans, celle qui l'a trouvé mort et nous a téléphoné. La maison est faite comme ça : à l'étage, deux grandes chambres à coucher, deux salles de bain et un cagibi. Au rez-de-chaussée, un salon, une petite salle à manger, une salle de bain et un bureau. C'est là qu'on l'a tué. Pasquano est au travail. »

Dans l'antichambre, la bonne, assise sur le bord d'une chaise, pleurait en silence, balançant le buste. Le corps du professeur Corrado Militello gisait en travers du bureau de son cabinet de travail. Le docteur Pasquano, médecin légiste, était en train de l'examiner.

70 « L'assassin, dit Mimi Augello, a voulu sadiquement terroriser le professeur avant de le tuer. Regardez là : il a tiré sur la lampe, dans la bibliothèque, sur ce tableau... dans la fenêtre. Le dernier coup, il le lui a réservé. Un revolver, il n'y a pas de douilles.

75 - Ne nous perdons pas dans le décompte des coups, intervint le docteur Pasquano. Il y en a eu cinq, d'accord, mais il a peut-être tiré sur le buste de Wagner, qui est en bronze, la balle a rebondi et cueilli le professeur en plein front, et l'a tué. »

Augello ne répondit pas.

Dans la cheminée, une montagne de papier brûlé. Sa curiosité éveillée, Montalbano interrogea son adjoint du regard.

80 « La bonne m'a dit que depuis deux jours, il brûlait des lettres et des photographies, répondit Augello. Il les gardait dans ce coffre qui, maintenant est vide. »

Manifestement Mimi Augello se trouvait dans un de ces jours où, quand il se mettait à parler, même un canon, on ne pouvait pas l'arrêter.

85 « La victime a ouvert à l'assassin, il n'y a pas de trace d'effraction. Certainement, elle le connaissait, elle se fiait à lui. Un familier. Tu sais quoi, Salvo ? Un petit neveu quelconque va sortir de je ne sais pas où, qui attendait depuis trop longtemps l'héritage et qui a perdu patience. Le vieux était riche, des maisons, des terrains constructibles... »

90 Montalbano ne l'écoutait pas, il était perdu dans ses souvenirs de films policiers anglais. Ce fut ainsi qu'il fit une chose qu'il avait déjà vue faire dans un de ces films : il se baissa sur la cheminée, avança une main vers les cendres, tâta. Il eut de la chance, sous ses doigts, il sentit un petit carré de carton épais. C'était un fragment de photographie, grand comme un timbre. En le regardant, il sentit comme une secousse électrique. Un demi-visage de femme, mais comment ne pas reconnaître les yeux ?

« Trouvé quelque chose, demanda Augello.

95 - Non, dit Montalbano. Ecoute Mimi, occupe-toi de tout, moi, j'ai à faire. Salue le juge pour moi. »

« Entrez, entrez, dit Melle Clemenza, manifestement contente de le revoir. Venez par ici, la maison est devenue trop grande pour moi depuis la mort de mon frère. Je me suis réservé ces trois chambres au rez-de-chaussée, cela m'évite les escaliers. »

100 Neuf heures et demie du matin, mais la demoiselle était impeccable; à côté d'elle, le commissaire se sentit sale et négligé.

« Puis-je vous offrir un café ?

- Ne vous dérangez pas. Je dois seulement vous poser quelques questions. Connaissez-vous le Professeur Corrado Militello ?

105 - Depuis 1935, commissaire. J'avais alors dix-sept ans, lui un an de plus. »

Montalbano la regarda fixement : rien, aucune émotion, les yeux d'un lac de montagne sans la moindre ride.

« Je suis vraiment navré, croyez-moi, d'être obligé de vous annoncer une mauvaise nouvelle.

110 - Mais je la connais déjà, commissaire ! C'est moi qui l'ai abattu. »

Montalbano s'effondra sur un siège, qui heureusement se trouvait derrière lui. Melle Clemenza s'assit aussi, gardant un maintien parfait.

« Pourquoi, réussit à articuler le commissaire.

- C'est une histoire vieille comme Hérode, vous allez vous ennuyer.

115 - Je vous garantis que non.

- Vous voyez, depuis la deuxième moitié du XVIIème siècle, pour des raisons que je ne connais pas et que je n'ai jamais voulu connaître, ma famille et celle des Corrado ont commencé à se haïr. Il y eut des morts, des duels, des agressions. Les Capulet et les Montaigu, vous vous souvenez ? Et nous deux, au lieu de nous haïr, nous nous sommes épris l'un de l'autre. Roméo et Juliette, exactement. Nos familles, pour une fois d'accord, nous ont séparés, moi, on m'a mise chez les sœurs, lui il a fini au collège. Ma mère, sur son lit de mort, me fit jurer de ne jamais épouser Corrado. Ou lui ou personne, me dis-je en fait à moi-même ; Corrado fit de même. Pendant des années et des années, nous nous sommes écrit, nous nous sommes téléphoné, nous nous arrangions pour nous rencontrer. Quand nous nous sommes retrouvés seuls survivants de nos familles, moi

120 j'avais soixante-deux ans et lui soixante-trois. Nous sommes tombés d'accord qu'à cet âge, il aurait été ridicule de se marier.

« Oui, très bien, mais pourquoi.. ?

- Voilà six mois, il m'a passé un long coup de fil. Il me dit qu'il n'en pouvait plus d'être seul. Il voulait épouser une veuve, une lointaine parente. Mais comment ça, lui demandai-je, à

130 soixante ans tu trouvais cela ridicule, et à quatre-vingts, non ?

- Je comprends, c'est pour cela que vous...

- Vous voulez plaisanter? Pour moi, il pouvait se marier cent fois ! Le fait est qu'il m'a rappelée le lendemain. Il m'a dit qu'il n'avait pas fermé l'œil de la nuit. Il m'a avoué avoir menti, il ne l'épousait pas par peur de la solitude, mais parce que, de cette femme, il était vraiment

135 amoureux. Alors, là, vous comprenez, les choses changeaient.

- Mais pourquoi ?

- Parce que nous avons pris un engagement, fait un pacte. »

Elle se leva, ouvrit le même petit sac à main de la veille au soir, en tira un petit billet jauni, le tendit au commissaire.

140

Nous, Angela Clemenza et Corrado Militello, devant Dieu, nous jurons ce qui suit : qui de nous deux s'éprendra d'une autre personne paiera de sa vie cette trahison.

Lu, signé et souscrit :

Angela Clemenza, Corrado Militello.

145

Vigata, le 10 janvier 1936

« Vous avez lu ? C'est tout. En règle, non ?
- Mais il l'a peut-être oublié ! » s'exclama Montalbano.

Il avait presque crié.

150 « Moi pas, dit la demoiselle tandis que ses yeux viraient dangereusement au violet. Et voyez-vous, hier matin, je lui ai téléphoné pour vérifier. Il m'a dit qu'il était en train de brûler mes lettres. Alors, je suis allée relire le pacte. »

Montalbano sentait un cercle de fer qui avait commencé à lui serrer le front, il suait.

« Vous avez jeté l'arme ?

155 - Non »

Elle rouvrit le sac, en tirant un Smith & Wesson centenaire, énorme. Elle le tendit à Montalbano.

« J'ai eu du mal à l'abattre, vous savez ? Je n'avais jamais tué avant. Pauvre Corrado, il s'est fait une belle peur ! »

160 Et maintenant, que devait-il faire ? Se lever et la déclarer en état d'arrestation ? Il recommença à fixer le revolver, indécis.

« Il vous plaît, demanda en souriant Melle Angela Clemenza. Je vous l'offre. De toute façon, il ne me sert plus. »

Andrea Camilleri : *Le Pacte* in *Un mois avec Montalbano*, Editions Fleuve noir, 1999.

4.3.3. Piste d'écriture pour le texte « L'abeille et les mouches »

Comme les deux activités précédentes, la tâche d'écriture proposée ici vise à amener les élèves à exprimer l'implicite du texte en se réappropriant le récit sous l'angle de l'un des personnages (ici la mère de Bee).et en reliant différentes informations disséminées par l'auteur. On trouvera le texte de la nouvelle ci-après.

Consigne :

Réécris le texte en italique en changeant de narrateur.

(M'man et le commissaire étaientM'man faisait ma valise.)

La narratrice sera la mère de Bee. Elle raconte les événements qui suivent de son point de vue.

Démarche :

Cette activité va permettre d'exprimer l'implicite du texte à travers le personnage de la mère.

Pour faciliter le travail de réécriture, on peut guider les élèves en suggérant quelques questions à se poser :

- *Pourquoi la mère s'est-elle mise à pleurer ?*
- *Pourquoi a-t-elle précipitamment téléphoné en Australie ?*

Correction :

A partir des textes des élèves, déterminer la pertinence des choix narratifs posés par les élèves.

Il peut être intéressant d'effectuer collectivement un retour au texte pour repérer les éléments explicites et les mettre en relation pour dégager l'implicite. On peut, par exemple, souligner en rouge dans le texte les indices qui permettent de penser que quelque chose d'important a changé depuis le départ du père, souligner en bleu tous les indices qui montrent que la mère de Bee a un comportement différent d'avant le départ du père et souligner en vert tous les éléments qui font du puits un endroit important.

Tous ces éléments sont ensuite mis en relation pour répondre à la question :

Pourquoi la mère de Bee envoie-t-elle sa fille en Australie ?

Les productions écrites peuvent alors être réexaminées en tenant compte de l'élucidation de la question.

L'abeille et les mouches

L'hôtesse de l'air est gentille. Elle m'a donné un bonbon quand l'avion a décollé. Elle vient souvent me dire bonjour, et elle m'explique ce qu'on voit par le hublot. Elle porte le même parfum que mon institutrice. Mais moi, je n'ai pas envie de bavarder.

5 M'man m'a dit que je serais à Sydney dans la soirée. Mon oncle Joe et ma tante Wivina m'attendent à l'aéroport. Je ne les ai jamais rencontrés. M'man disait : « L'Australie, c'est très loin, on n'a pas assez d'argent pour y aller. » Mais chaque Noël, Joe et Wivina m'envoient un cadeau.

10 C'est eux qui m'ont donné la boule en osier pleine de sent-bon, et le clown Julius qui a trois clochettes à son chapeau, une qui fait un ré, l'autre qui fait un fa et la troisième un la. Je n'ai que huit ans mais je connais toutes les notes, car j'étudie le solfège depuis deux ans avec madame Sonia.

M'man me dit toujours que je dois écrire de très gentilles lettres à tante Wivina et oncle Joe, parce qu'ils sont tristes de ne pas avoir d'enfant. Ma maman a de la chance d'avoir un enfant, elle.

15 Le clown Julius est dans mon sac mais je n'ose pas le sortir à cause des clochettes. Je lui parle à travers la toile. Julius me comprend toujours. Quand M'man m'a dit de mettre des jouets dans un sac, c'est lui que j'ai pris en premier. J'ai dû laisser mon chien en peluche, et toutes mes poupées parce qu'on ne peut pas emmener trop de choses dans un avion ; mais je les retrouverai en rentrant.

20 Il a fallu faire mon sac très vite. M'man emballait mon pyjama, mes shorts, mes T-shirts, enfin tous les vêtements d'été (là où habitent Joe et Wivina, il ne pleut presque jamais). Je ne sais pas pourquoi M'man a voulu tout à coup que je parte en Australie. On était bien chez nous. Mon jardin est beau en été. Une vraie jungle !

25 D'un côté, il y a la haie, derrière laquelle j'entends des gens qui se promènent en bavardant ; de l'autre côté, le talus du canal avec le chemin de halage et, en contrebas, l'eau qui clapote lorsqu'une péniche passe. Entre les deux, il y a notre potager. On a des rhubarbes, des radis, des haricots, et des tournesols qui montent très vite et très haut ; et plein de mauvaises herbes.

Les bateliers me disent bonjour en passant. Celui que je préfère, c'est monsieur André, de la Marie-Christine. Il passe toutes les trois semaines. Chaque fois, il me crie : « Salut Bee ! Bien le bonjour à Julius ! » et je réponds en criant très fort moi aussi : « Autant de sa part, capitaine ! »

30 J'aurais bien voulu passer toutes mes vacances à la maison. Le soir, on dînait dans la cour. Les crapauds chantaient au bord du canal. C'était gai.

Domage que mon papa nous ait quittés. Mais comme a dit M'man : « Au moins maintenant, il n'y a plus personne pour nous critiquer ou pour tirer la gueule ! » C'est vrai que mon papa, c'est un râleur.

35 L'hôtesse de l'air me dit que les nuages ressemblent à des plumes d'oiseaux. Mais moi, je pense à ma maison et à ma maman. Le soir où P'pa est parti, je suis restée très tard dans le jardin. Je n'avais pas envie de rentrer pendant qu'ils se disputaient.

40 Je les avais entendus en m'approchant de la cour à l'heure du dîner. P'pa était en train de trifouiller dans le moteur de son Harley. Il devait y avoir plein de boulons et d'écrous sur le pavé de la cour. Quand mon papa bricole sa moto, c'est toujours moi qu'il appelle pour retrouver les vis. Surtout quand le soir tombe. Je les retrouve plus facilement que lui. C'est facile : il suffit de passer la main doucement sur chaque pavé.

45 M'man disait : « Je t'en prie, laisse-moi un peu de temps. J'ai tellement à faire avec la petite. Je trouverai une baby-sitter. On recommencera à sortir... » Elle pleurait ma maman. Mais mon papa, quand il a le nez dans sa mécanique, il n'y a que ça qui compte ! Il a répondu : « Ma décision est prise. Ce foutu carburateur ne veut pas céder ! Passe-moi la clé à molette. »

La suite, je ne l'ai pas entendue, parce que je suis partie en courant vers le fond du jardin. Je suis revenue à la maison beaucoup plus tard, en tapant dans les buissons avec mon bâton. Quand je suis rentrée dans la cuisine, M'man m'a dit que P'pa était parti pour toujours.

50 C'est dans ces jours-là qu'il a recommencé à pleuvoir si fort. Moi, j'aime les pluies d'été. Elles font revenir toutes sortes d'odeurs qu'on avait oubliées, des odeurs de terre et de plantes. Pendant les trois jours de grande pluie, je ne suis pas sortie. Je restais dans ma chambre, les fenêtres ouvertes. J'écoutais l'averse dessiner le jardin pour moi.

55 J'espérais que maman allait se consoler assez vite. Il me semblait qu'elle avait plein de projets pour la maison. Mais je n'ai pas osé lui demander si c'était un tapis pour le salon ou un nouveau balatum pour ma chambre, ou encore autre chose, qu'elle avait rangé dans la cour. Elle était très nerveuse et m'engueulait pour un oui ou pour un non. Le soir, après le dîner, quand elle croyait que je ne l'entendais pas, elle se mettait à pleurer.

60 La pluie a cessé. En quelques heures, le soleil a tout séché. C'est ce jour-là que j'ai découvert un nouveau coin, plus loin que le potager, derrière la haie, formée par les buissons de sureaux. Je n'avais encore jamais osé m'avancer si loin.

65 Le soir, j'ai raconté ma découverte à maman pour la distraire. Et il me semble que M'man est devenue plus joyeuse. Elle a recommencé à chanter des airs de Carmen. L'air de l'oiseau rebelle, quand elle le chante spécialement pour moi, ça me fait le même effet que les pigeons qui tournent autour de la maison : à chaque passage, on dirait que le ciel tout entier vibre et descend vers la terre.

L'hôtesse de l'air vient de m'apporter un plateau couvert de petits plats emballés dans du plastique. Elle voudrait que je mange. Mais je n'ai pas faim. J'ai une grosse boule dans la gorge.

70 Le lendemain du jour où le soleil est revenu, les policiers sont arrivés. Ils ont longé le potager en sondant le canal avec de longues perches. J'aimerais bien avoir une perche comme celle-là. C'est autre chose que mon bâton! Les policiers disaient à M'man qu'il fallait vérifier si P'pa n'était pas tombé dans le canal après avoir bu trop de bières.

Ils avaient tort de s'inquiéter. Mon papa est parti avec sa bonne amie, c'est tout ! Mais comme m'a expliqué monsieur le commissaire, les policiers devaient faire leur métier, et ils font de leur mieux.

75 Je le savais depuis longtemps, moi, que mon papa sortait avec Nathalie du bureau de tabac. Le dimanche matin, pendant que M'man préparait le rosbif et la compote, P'pa m'emmenait acheter des cigarettes. Il en profitait pour lui glisser des petits messages à Nathalie et même des bisous dans le cou. Il croyait que je ne l'entendais pas ! Mais je n'ai jamais rien dit à M'man pour ne pas lui faire de peine.

80 L'hôtesse de l'air aussi a de la peine. Elle dit que si je ne mange pas, je n'irai pas avec elle dans les couloirs du Boeing pour l'aider à débarrasser les plateaux. Mais je n'y peux rien si j'ai mal au cœur. Quand l'avion monte ou descend, la boule dans ma gorge descend et monte, elle aussi, et je ne me sens pas bien. Je ne comprends pas pourquoi M'man ne m'avait pas parlé de ces vacances en Australie. J'aime savoir les choses à l'avance.

85 Ce matin, monsieur le commissaire est revenu voir maman. Moi, comme papa de remplacement, le commissaire, je ne suis pas contre. Pour les laisser à deux, j'ai pris Julius et je suis allée lui montrer mon coin au fond du jardin.

90 J'ai compris que M'Man y était allée plusieurs fois, car le passage entre les sureaux s'était élargi. J'ai expliqué à Julius que j'avais découvert la fermeture d'un ancien puits. M'man dit que c'est le couvercle d'une citerne d'eau de pluie. Mais Julius aime les histoires fantastiques ; alors, je lui ai parlé de souterrains secrets.

Je me suis couchée sur la plaque de fonte. Le soleil tapait fort. Le métal était brûlant sous mes cuisses. Je me suis amusée à crier à travers la petite ouverture ovale, au milieu de la plaque, et j'ai écouté l'écho de ma voix sur l'eau.

95 Ma voix ne résonnait plus aussi bien que l'autre fois. Alors, j'ai glissé une longue tige de
sureau par l'ouverture, pour essayer de sentir la surface de l'eau.

Puis, en serrant fort Julius contre moi, j'ai couru vers la maison. J'aime raconter mes
découvertes à M'man. Elle me dit toujours si j'ai bien entendu, bien senti ; sans elle, je ne saurais
jamais vraiment si j'ai tort ou raison.

100 *M'man et le commissaire étaient toujours dans la cuisine. J'étais pressée de raconter à
M'man qu'il y avait quelque chose dans la citerne, quelque chose qui bouchait tout l'espace
entre l'eau et le couvercle. J'ai dit aussi le bruit des mouches qui entraient et sortaient par
l'ouverture de la plaque. J'avais reconnu les grosses mouches, celles qui vont en été sur les
crottes de chien.*

105 *Il y a eu un long silence dans la cuisine. Le commissaire est sorti dans le jardin. M'man a
commencé à pleurer très fort. Je ne savais pas comment la consoler. Brusquement, elle s'est
arrêtée de pleurer. Elle a téléphoné à tante Wivina, en Australie. Elle lui a parlé en anglais.
Le commissaire est revenu. Il est resté à la porte de ma chambre tout le temps que M'man
faisait ma valise.*

110 Julius a du chagrin. Mais je lui explique qu'il ne peut pas pleurer maintenant. Ce ne serait
pas gentil pour l'hôtesse de l'air. Elle est chouette. Elle circule dans les allées avec son chariot et
met sur mes bras les plateaux vides. Et quand les gens disent : « Mais Mademoiselle... cette petite
est aveugle ! », elle répond : « Oui. Mais je n'ai jamais vu de petite fille aussi débrouillarde ! »

115 C'est vrai, je sais faire plein de choses. Je devine comment les gens bougent, et s'ils sont
fâchés ou contents, rien qu'en écoutant le bruit de leurs vêtements et leur respiration. Quand il y a
du vent ou qu'il pleut, j'entends les objets se dessiner autour de moi. Et quand je chante ou que je
crie, les choses me répondent.

120 L'hôtesse de l'air va m'emmener dans le poste de pilotage, pour dire bonjour au
commandant. Elle m'a promis que le copilote allait me prendre sur ses genoux et que je pourrai
toucher toutes les manettes. J'en aurai des choses à raconter à Wivina et Jo.

Marianne Flament in *Sang d'encre*, Editions Labor.

5. Faire dessiner pour mettre en œuvre sa compréhension : élaborer une première et une quatrième de couverture à partir de la nouvelle *Au jardin* de F. Andriat

Dans cette activité, l'illustration permet à l'élève d'exprimer sa compréhension spontanée du texte. Ce type de médiation, comme le résumé diagnostique (cf. : séquence 4.1), constitue un moyen pour l'élève de construire et d'exprimer sa compréhension du sens global du texte. Ces traces de compréhension individuelle peuvent ensuite faire l'objet de discussions et de retours au texte afin de reconstruire collectivement l'implicite du texte. Le passage par l'illustration peut être très pertinent avec de plus faibles lecteurs : en suscitant l'élaboration d'un lien pertinent entre le texte et l'image, il favorise en effet l'expression d'une vision personnelle du récit (ou de certains de ses éléments) sur un canal de communication moins inhibant que l'écrit.

Associée à la rédaction d'un résumé apéritif, cette activité permet aussi d'introduire une réflexion sur la manière de produire un effet « d'attente » sur le futur lecteur sans toutefois dévoiler tout l'implicite du texte.

La nouvelle *Au jardin*, dont on trouvera le texte p. 57, combine deux qualités majeures : d'une part, son attractivité, (récit en « je », texte pas trop long, présence de liens affectifs profonds qui unissent les personnages, qualité de l'écriture) et, d'autre part, sa complexité (rythme lent de la narration, texte très introspectif, adoption d'un point de vue inattendu du personnage principal, non identifiable au début du texte, registre de langue assez soutenu).

Déroulement de l'activité :

- lecture autonome¹³ par les élèves
- explication du travail demandé (qui n'est possible que s'il a fait l'objet d'un apprentissage préalable) :
 - Première de couverture : illustration, titre, auteur, édition, ...
 - Quatrième de couverture : rédaction d'un résumé apéritif (et, facultatif, extrait significatif du texte). Il est également possible de demander à l'élève de donner un nouveau titre au texte. Il se devra alors d'être cohérent avec l'illustration et le résumé apéritif.

rappel : présence des informations principales (personnages, cadre spatio-temporel, élément déclencheur) mais aucun dévoilement de l'intrigue principale pour préserver l'effet de surprise au lecteur.

précision : l'illustration et le résumé (voire l'extrait choisi) seront cohérents : ils exprimeront une même interprétation du texte.

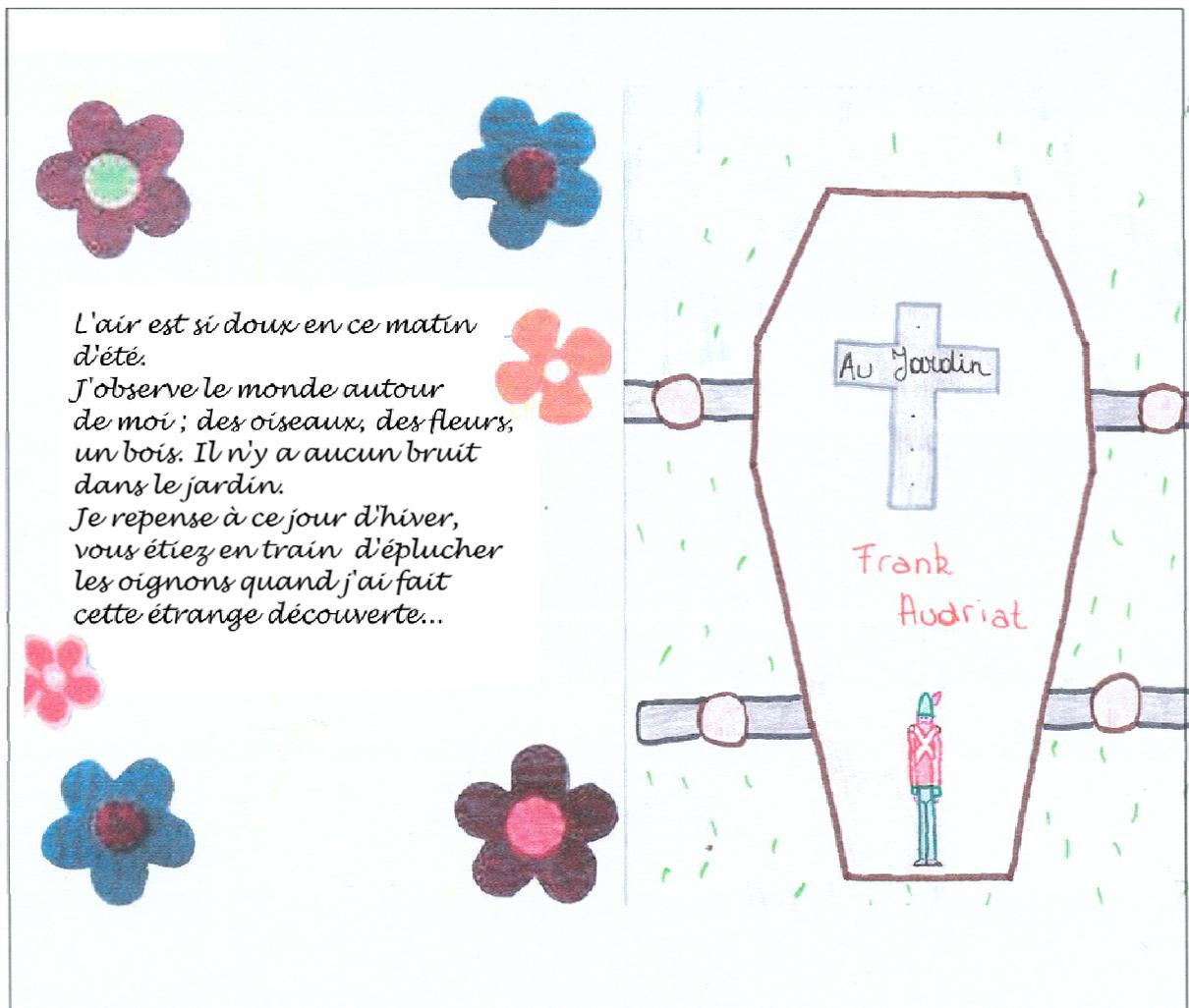
- Elucidation collective : la reformulation par l'élève du choix de son illustration et le partage avec la classe sont essentiels car ils permettent de confronter les avis et les interprétations, et de les ajuster. Cette étape permet à l'élève de comprendre ses erreurs ou ses incohérences et de les corriger, ainsi que de préciser sa pensée grâce aux remarques du groupe. Au professeur, elle permet de distinguer si la compréhension de l'élève est seule en cause ou s'il s'agit encore de difficultés à mettre des mots sur ce que l'on a compris du texte.

¹³ En fonction du niveau des élèves et de l'objectif assigné à l'activité il peut éventuellement s'avérer nécessaire de procéder à une **élucidation du sens** avec l'ensemble de la classe par un questionnement approprié (découverte de l'identité du narrateur dans le texte, recherche des indices explicites du texte qui le prouvent, petit débat appréciatif) ...ceci pour éviter que le travail d'illustration ne tombe trop rapidement dans une impasse.

Exemples de productions d'élèves et commentaires de l'enseignant

Les quatre productions d'élèves sont retranscrites sans erreur orthographique.

Production 1 :



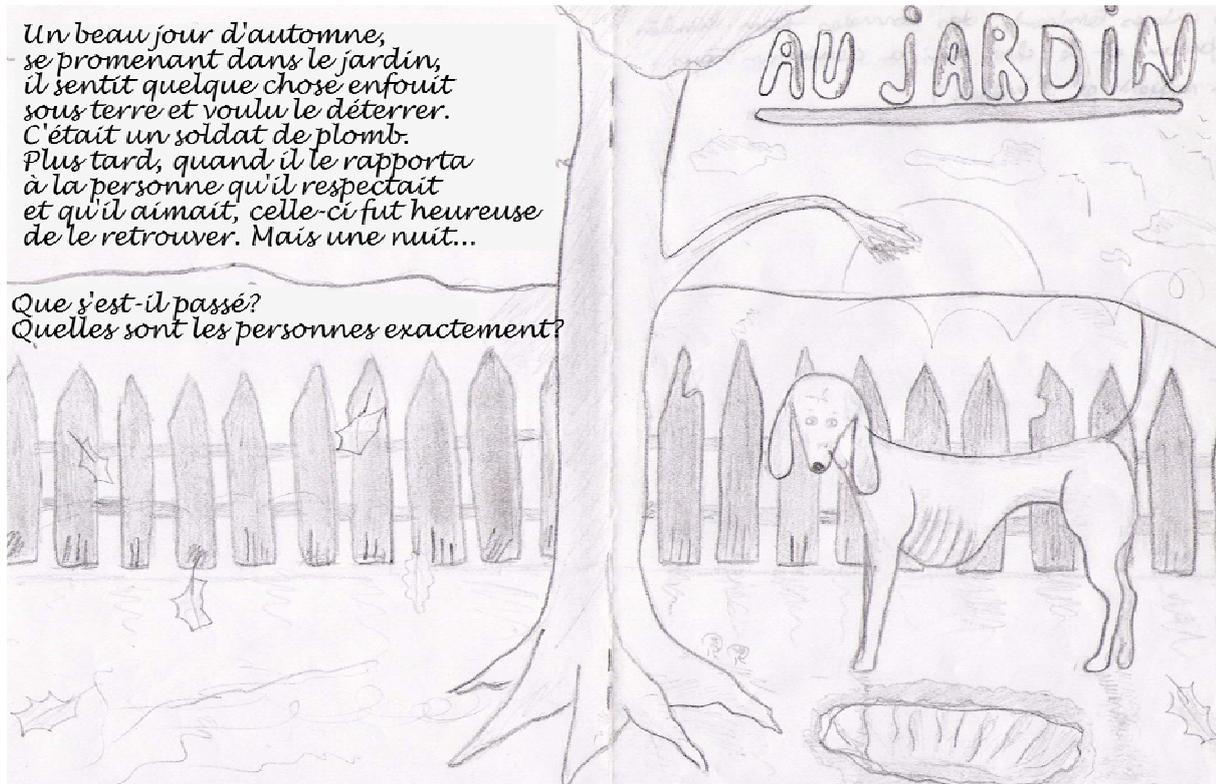
Justification de l'illustration par l'élève :

« J'ai dessiné le cercueil et les quatre hommes en noir car l'homme est mort. Le petit soldat de plomb car c'était l'ami du maître que le chien avait retrouvé dans la terre. »

Commentaire de l'enseignant

« La plus implicite des productions, aussi bien dans l'illustration que dans le résumé ; effet sur le lecteur garanti. »

Production 2 :



Justification de l'illustration par l'élève :

« Parce qu'il y a l'automne, les feuilles des arbres tombent.
Des barrières pour limiter le jardin et le chien qui a creusé un trou (par rapport à l'histoire). »

Commentaire de l'enseignant

« Présence du chien trop explicite et qui efface tout l'intérêt du texte.
On aurait pu l'accepter dans le cadre d'une médiation de la lecture par l'illustration, car elle témoigne bien de la compréhension de l'élève, mais pas pour une première de couverture accompagnée d'un résumé apéritif. »

Production 3 :

LE JARDIN

Deux mystérieux personnages habitent une maison isolée, proche de la forêt. Ils passent leurs journées à profiter de la nature. Mais un jour, l'un d'entre eux mourut. Que va devenir le second personnage ? Réponse dans le livre



RÉALISER PAR : FRANK ANDRIAT

Justification de l'illustration par l'élève :

« J'ai choisi ce dessin car dans tout le texte, on fait souvent mention d'un grand jardin. La souche de l'arbre est là car, à un moment, le chien fait allusion à un endroit de recueillement. »

Commentaire de l'enseignant

« Illustration sobre mais cohérente avec le résumé (jardin-forêt)
Intérêt du choix de la souche qui évoque à l'élève un élément de recueillement. »

Production 4 :

C'est l'histoire d'une personne qui, à un certain âge, va voir un ami. Cet ami va raconter un bout de vie du personnage. Mais qui est cet ami qu'il va trouver ?



Franck André

Justification de l'illustration par l'élève :

« Parce qu'il fallait garder le suspense jusqu'à la fin. D'après moi, le meilleur moment c'est quand le chien découvre le soldat. C'est pourquoi j'ai choisi ce dessin. »

Commentaire de l'enseignant

« Choix judicieux de l'illustration et en accord avec la construction du sens chez l'élève. Par contre, incohérence totale du résumé apéritif. »

Pour prolonger le travail sur le rapport texte-image : la lecture d'albums

Le lecteur, si jeune soit-il, a son histoire. Il emmagasine des images, des souvenirs de lectures qui ont marqué son imaginaire et qui lui servent, le plus souvent sans qu'il s'en rende compte, de points d'ancrage et de référents pour ses nouvelles lectures.

La lecture d'albums répond à ce besoin essentiel d'établir des liens dans sa lecture pour mieux la comprendre, de se construire des images pour mieux s'impliquer en tant qu'acteur dans le texte. Elle aide les élèves à « entrer en lecture ».

L'album n'est pas un livre comme les autres, son coût souvent élevé le rappelle. C'est un bel objet, aux illustrations soignées et les élèves ne s'y trompent pas : la séduction de l'image, les textes à valeur symbolique, le va-et-vient qui s'installe chez le lecteur entre le texte et l'illustration favorisent la lecture intégrale.

La lecture d'albums est donc un genre littéraire en soi, exigeante et complexe. La construction du sens se fait dans la relation entre le texte et l'image : le lecteur doit procéder à deux lectures parallèles, parfois divergentes, parfois complémentaires, mais en interaction permanente. Et l'image est aussi importante que le texte, parfois plus que le texte, pour comprendre le récit. Elle est souvent facteur de trouble et d'ambiguïté et donc de plaisir pour le lecteur confirmé ou accompagné.

Le travail de l'enseignant consistera à dégager les intérêts pédagogiques de l'album choisi, à aider l'élève à sortir de l'appréciation subjective, à proposer des livres qui permettent de travailler, comme dans les autres récits :

- des schémas narratifs différents;
- la notion de point de vue : histoire vue et racontée par des personnages différents;
- le rapport texte-image : il participe à la construction du sens et prend en charge le schéma narratif au même titre que le texte;
- la notion de personnage;
- la compréhension de l'implicite;
- la justification de son interprétation à l'aide des éléments présents dans le texte ou dans l'image et des situations qu'ils suggèrent;
- l'intertextualité, la mise en réseau;
- etc.

Tout comme lors de la lecture de récits ou de romans et grâce à ces entrées multiples, les élèves vont apprendre à comparer, à repérer des similitudes ou des différences, à se livrer à des activités de transformation et de création, à se familiariser avec les différents genres littéraires, à tisser des réseaux de textes et d'images, à établir des liens sociaux autour des livres en exprimant et en partageant les réactions suscitées par la lecture de ces albums.

Quelques albums intéressants à travailler au premier degré :

- *Le livre disparu*, C. THOMPSON, Circonflexe.
- *L'île du monstrel*, Y. POMMAUX, Ecole des Loisirs, collection Mouche.
- *La mouche qui lit*, P. SIMON, Rue du monde.
- *Le voyageur d'Oregon*, RASCAL ET JOOS, Pastel.
- *Une histoire à quatre voix*, A. BROWNE, Ecole des Loisirs, collection Lutin poche.
- *Otto*, T. UNGERER, Ecole des loisirs, collection Lutin poche.
- *L'homme bonsaï*, F. BERNARD et F. ROCCA, Albin Michel Jeunesse.

6. Appliquer la hiérarchie des quatre niveaux de compétences à la rédaction des questionnaires

Lire : un acte individuel réalisé en toute autonomie par la lecture silencieuse

Trop souvent, le professeur est omniprésent dans la compréhension d'un texte: il stimule la classe, l'interroge et sonde interminablement sa capacité à comprendre un texte; il relance opiniâtrement la mécanique et se disperse parfois dans un dialogue incessant avec les élèves qui ne parlent qu'avec lui et grâce à lui. Nous n'évoquerons pas ici les nombreuses séances d'explicitation collective des textes dans lesquelles les plus démunis ne parviennent guère à s'impliquer et qu'ils quittent bien souvent avec beaucoup d'amertume, conscients d'y avoir montré plus souvent leurs défaillances que leurs aptitudes.

Pour que les élèves progressent en lecture, le professeur ne doit pas craindre de s'effacer régulièrement et progressivement pour laisser l'élève prendre ses responsabilités en toute autonomie, certes, en encadrant sa réflexion, mais en lui laissant de plus en plus l'initiative. L'enfant n'est-il pas ... condamné tôt ou tard à lire seul sans la béquille encourageante et rassurante de l'adulte qui clarifie, qui explicite, qui guide? L'action du professeur visera donc à installer des démarches, des stratégies de lecture, à les expliciter à l'élève, afin de le rendre responsable, de le rendre autonome, de laisser le jeune lecteur partir lui-même, *silencieusement*, à la découverte du sens du texte.

Parfois, il est vrai, dans les classes, la lecture silencieuse n'existe que pour elle-même et constitue souvent un exercice certificatif fastidieux pour l'élève si elle n'est pas *suivie* d'apprentissages formatifs immédiats. Toutefois, il est indispensable que la lecture silencieuse précède l'acte de clarification de la compréhension. Il est essentiel que l'acte de lire d'un élève soit un acte autonome, posé selon son propre rythme et non lié à celui de la classe ou de certains condisciples plus audacieux et plus compétents. A l'issue de cet acte de lecture individuel, d'abord succinct, puis de plus en plus complexe, l'élève mettra en comparaison ses découvertes avec celles de ses pairs, il s'interrogera sur sa force d'élucidation, sur sa compétence à analyser, à structurer, à interpréter. Mais il conviendra donc qu'il ait été lui-même auparavant confronté *seul* aux défis posés par le texte, qu'il soit narratif ou autre. Pour que la démarche socio-constructiviste soit efficace, elle doit progressivement ***suivre l'acte de lecture autonome. Elle tendra à ne plus systématiquement ni le précéder ni lui être simultanée.***

Dans un souci de guidance, surtout vis-à-vis des élèves les plus faibles, on installera un va-et-vient incessant entre les activités stimulant la lecture individuelle, en réelle autonomie, et celles favorisant les interactions des pairs et de l'enseignant autour de la lecture compréhension.

Apprendre à répondre à un questionnaire: un apprentissage essentiel.

Ce type d'évaluation ou de diagnostic avec un questionnaire demande un apprentissage qui soit clarifié progressivement à l'élève : ce dernier doit donc être entraîné à prendre conscience qu'on veut l'initier à une compréhension de l'explicite, de l'implicite, à la formulation d'un avis personnel, etc. Ainsi, en amont, le professeur aura bien appréhendé lui-même les manières de questionner judicieusement un texte et d'apprécier la manifestation autonome de la compréhension d'un écrit.

Les stratégies de questionnement auront été explicitées à l'élève pour qu'il puisse mieux les dominer et s'en servir progressivement comme d'un outil, d'un levier de compréhension d'un texte en toute autonomie. Les moments d'évaluation formative auront donc élucidé les pratiques de questionnement; celles-ci auront fait l'objet d'une clarification en classe de manière directe, immédiate. Les élèves eux-mêmes auront été initiés à l'art de bien questionner un texte. En collectif, le professeur aura eu le soin de stimuler la production de questions, de comparer leur validité, de les hiérarchiser par ordre d'importance, de guider vers l'appropriation du sens global par le questionnement.

Rédiger des questions, oui, mais de bonnes questions : la validité du questionnaire

Les questionnaires de compréhension, et c'est certainement là le point faible de nombreuses pratiques d'évaluation, doivent certes porter systématiquement sur la perception du sens global explicite (il faut vérifier que l'élève sait faire face à cette exigence : dans la vie courante, les textes qu'il aura à traiter seront souvent de cette facture!) mais aussi sur la saisie de l'implicite : les questions ne doivent pas se multiplier, mais être suffisamment nombreuses, exigeantes et pointues de façon à permettre la manifestation des compétences de lecture attendues.

Pour être valide, un questionnaire doit stimuler la manifestation des niveaux de compétences attendus. Le document *Résultats et commentaires de l'évaluation externe non certificative en 2^e année de l'enseignement secondaire*¹⁴ définit quatre niveaux de compétences, liés spécifiquement aux supports, ainsi qu'à l'épreuve et aux items soumis aux élèves de la Communauté française lors de l'épreuve de février 2007. Toutefois, il est important de se fonder sur cette hiérarchie des niveaux de compétences¹⁵ pour ventiler le type de questions qui seront nécessaires à la bonne manifestation de la compréhension du texte.

En effet, ces différents niveaux permettent de construire un questionnaire qui équilibre les compétences relatives à la maîtrise du sens global, au repérage d'informations explicites, à la mise en relation élémentaire ou complexe d'éléments explicites pour effectuer ou comprendre une nouvelle formulation, pour effectuer une inférence élémentaire ou complexe, pour émettre et vérifier des hypothèses, pour établir la structure du récit et exploiter le lexique du support, pour manifester une interprétation fondée sur l'observation du contenu du texte et ses connaissances préalables du thème.

Proposer l'alternance entre questions fermées à réponses choisies et questions ouvertes à réponses construites (courtes ou longues).

C'est au moment de l'évaluation que le recours à des questions fermées à réponses choisies est sans doute le plus compréhensible. Hormis le fait que cette démarche a, depuis longtemps, fait ses preuves dans le cadre des évaluations certificatives au sein de nombreuses disciplines universitaires comme celles des facultés de mathématique, de sciences appliquées ou de droit, pour ne citer que celles-là, il convient de mettre en exergue qu'elle est effectivement *la seule* qui puisse rendre compte de la compétence à comprendre *sans* mettre en jeu la compétence à s'exprimer. Combien de nos élèves n'ont-ils pas été indûment notés comme faibles en compréhension parce qu'ils n'avaient pas été capables de formuler clairement ce qu'ils avaient effectivement compris?

Bien sûr, les choix multiples proposent une conceptualisation du texte préalablement effectuée par l'adulte, mais ils permettent à l'élève de choisir une explication qu'il estime plausible. Celui-ci pose donc un choix réfléchi pour autant que les questionnaires à choix multiples soient effectivement bien réalisés et ne conduisent pas à perturber l'élève, mais à le soutenir ou à l'aiguiller vers une observation, une analyse et une structuration du texte¹⁶. En outre, accompagnés d'une justification, dont on appréciera la cohérence par rapport au choix émis, ils stimuleront l'élève à poser un acte responsable de compréhension non contaminé par l'acte d'écriture.¹⁷

¹⁴ *Résultats et commentaires relatifs aux évaluations externes non certificatives 2007 en lecture et production d'écrit en 2^e année de l'enseignement secondaire*, Ministère de la Communauté française – A.G.E.R.S. – Service général du pilotage du système éducatif, Mai 2007.

¹⁵ *Ibidem*, pages 9 à 30.

¹⁶ Les questionnaires à réponse choisie sont particulièrement utiles pour permettre à l'élève de dépasser l'obstacle d'une abstraction trop complexe dans la formulation de la compréhension.

¹⁷ "Evidemment, les propositions de réponses orientent les élèves qui doivent donc identifier la réponse correcte et non la produire. Cependant, chacun des distracteurs correspond à un élément mentionné dans le texte et est donc plausible si l'élève n'extrait pas le sens global du récit. Bien qu'il se situe à un niveau taxonomique plus faible, ce type de questionnement est intéressant dans la mesure où il permet d'évaluer ou de travailler (en discutant, par exemple, la pertinence de chacune des propositions) des compétences aussi complexes que le sens global, même avec de faibles lecteurs.", in *Ibidem*, page 12.

Il importe de favoriser l'alternance entre les questionnaires à choix multiples (accompagnés de justifications cohérentes formulées ou composées d'un relevé d'indices du texte), mais aussi à réponse courte, par appariement ou par VRAI/FAUX et les questions ouvertes, lesquelles, si elles n'imposent pas une conceptualisation de l'adulte à l'enfant, sollicitent un niveau taxonomique généralement plus élevé et n'offrent pas « *un cadre de réponse structurant* »¹⁸. Il est cependant intéressant, notamment lorsqu'il s'agit de poser une interprétation, de la formaliser, de recourir aux questions à réponses ouvertes qui favorisent l'implication de l'élève et sollicitent une autonomie affirmée du lecteur en face du support.

Appliquer la hiérarchie des quatre niveaux de compétences à la rédaction des questionnaires: une piste didactique

Il est impérieux, à propos de tout texte, d'établir des questionnaires qui manifestent ces niveaux de compréhension.

A cet effet, voici une nouvelle de Frank ANDRIAT, *Au jardin*, qui sert de prétest alternatif à *Nettoyage à sec* de Nicolas ANCIEN et dont le questionnaire illustre la hiérarchie des quatre niveaux de compétences définis dans le document précité¹⁹. En outre, ce texte présente, comme celui de Nicolas ANCIEN, une structure résistante sur le plan de l'identification du narrateur, de la focalisation, de l'ordre chronologique et de la construction d'une forte chute de l'intrigue.

¹⁸ *Ibidem*, page 19.

¹⁹ *Ibidem*.

AU JARDIN

Je descends au jardin, j'ai l'impression de votre présence. J'avance de quelques mètres, je m'arrête, j'écoute les oiseaux, je hume l'air, je fouille des yeux les bosquets, les parterres et, plus loin, le petit bois, je me retourne, regarde vers l'escalier qui mène à la terrasse de la maison. En vain : vous n'êtes pas là.

5 Le jardin est sauvage : il se termine par une jeune futaie et, ensuite, au-delà du chemin de pierres, dernière trace des hommes et de la ville près de chez nous, c'est la forêt, une immense marée de feuillus, des centaines d'hectares, où, avec vous, je me perdais parfois.

10 Nous pouvions parcourir des kilomètres sans rencontrer personne, côte à côte, presque en silence, à écouter le bruit du vent dans les arbres, à respirer les odeurs qu'il nous apportait, à percevoir la rumeur de la ville toute proche, mais, pour nous, si lointaine. Notre humeur, cependant, nous poussait à demeurer au jardin plutôt que de nous en éloigner : il était mon territoire et le vôtre, un territoire que nous réussissions à partager sans querelle, sans jalousie, sans calcul, ce qui distingue les faux amis des vrais. Vous aviez vos heures, j'avais les miennes et nous nous accordions fréquemment des temps de solitude où l'un ne savait rien de l'autre. Cela augmentait le plaisir des retrouvailles : comme vous pouviez me faire fête quand je vous rejoignais, même après une courte absence !

15 Le jardin est le lieu privilégié de mes promenades. Chaque saison lui donne un charme qui me ravit. Pendant de longues heures, il m'est arrivé de contempler ses métamorphoses : assis sur la pelouse, couché sur la terrasse, derrière la fenêtre de la cuisine qui le domine ou sur l'escalier qui y conduit et que j'ai dévalé combien de fois avec vous à mes trousses ! En été, la broussaille folle qui l'envahit me met aux anges. A vous aussi, elle plaisait. Je vous entends encore me dire, avec un rire dans la voix :

-Regarde, on se croirait en pleine forêt vierge ! À quelques minutes de la ville.

20 Nous habitons au bout d'une rue sans issue, la dernière maison, celle qui, avec son jardin, s'appuie sur la forêt voisine. Quand ils venaient vous rendre visite, vos amis s'égarait souvent. Chaque fois, lorsque enfin ils arrivaient avec dix, quinze, voire trente minutes de retard, j'entendais la même plainte : -Tu aurais pu nous dessiner un plan ! Dans ces petites rues à sens unique, on ne s'y retrouve pas !

30 Au printemps, le jardin retrouve sa toison. J'aime alors y descendre et renifler les folles odeurs qu'amène la poussée de la vie. Une fête: je passe d'un buisson à l'autre dans l'excitation de la découverte. Souvent, vous m'accompagniez et, avec la même ferveur infantile, vous touchiez au printemps du bout des yeux, des doigts, du nez. Parfois, très tôt le matin, dans la rosée fraîche et cristalline, nous découvrions ensemble le renouveau de la nature. Chaque année, vous criiez de joie le jour où apparaissaient les premiers perce-neige. C'était pour vous un symbole, " une claque à l'hiver " pour reprendre vos paroles, et, comme je le pouvais, je participais à votre enthousiasme, sans toujours le comprendre.

35 Le jardin, en hiver, était maussade et, à part de folles courses dans la neige, les rares jours où elle tapissait la terre durcie par le froid, nous ne nous y rendions pas souvent. Vous préféreriez alors vous installer dans le salon, au pied du feu, dans votre rocking-chair, vous balançant doucement, le visage tiède de chaleur, un sourire aux lèvres, tranquille. Vous me racontiez des passages de votre vie. Votre ton me charmait, la douceur de votre voix, je devenais tiède de plaisir, près de vous, sans surtout vous interrompre, blotti dans la tendresse de vos souvenirs, loin du jardin et cependant tout près parce que c'est là que vous aviez grandi, c'est là que vos parents vous avaient surpris à commettre vos premières imprudences, c'est là que vous aviez enfoui vos premiers trésors.

45 Je me souviens du jour où, en retournant la terre, j'en ai retrouvé un. C'était un soldat de plomb, hiératique, un grenadier de la Grande armée, m'avez-vous expliqué ensuite; il avait été le héros de

cent et cent batailles imaginaires ! Je vous revois lorsque j'ai déboulé dans la cuisine avec ma découverte, que je l'ai posée près de vous qui étiez occupé à éplucher des oignons.

- Eugène ! Vous êtes-vous exclamé, le capitaine Eugène !

50 Vous avez lâché votre couteau, vous avez saisi cet Eugène que je ne connaissais pas, mais qui vous semblait si proche et, étaient-ce les oignons ou l'émotion des retrouvailles ?, j'ai vu couler sur vos joues deux larmes fines et fluides. Ensuite, vous vous êtes tourné vers moi, votre joie me parcourait l'échine tant elle était communicative, et vous m'avez dit :

55 -Un des trésors de ma jeunesse ! J'en possédais tout un régiment, mais il était le plus beau. Quand j'ai grandi, ma mère a décidé de donner mes soldats à mon petit cousin. J'ai sauvé Eugène du lot et je l'ai enterré au jardin en une triste cérémonie. J'avais oublié qu'il était là : c'est comme si tu m'offrais un moment de mon enfance. Il y a si longtemps !

60 En automne, le jardin se transforme en une féerie de couleurs et d'odeurs. J'adore marcher sur les tapis de feuilles qui craquent sous mon poids. En pénétrant dans le petit bois, je m'étonne, après l'été qui m'a fait oublier cet aspect du paysage ici, de revoir le ciel entre les arbres presque dénudés. Quelques feuilles jaunes, marron, brunes et ocre s'accrochent encore aux branches dans un reste de vie, comme pour fuir la crainte de mourir. Par terre, c'est un festival d'odeurs qui m'enivrent, mais vous n'avez pas toujours compris l'importance, pour moi, des parfums dégagés par le jardin en automne : plusieurs fois, je vous en ai voulu quand je vous ai vu venir, muni de votre râteau et de
65 votre brouette, pour ramasser les feuilles mortes du chemin. En ratissant le sol, vous créiez un scandale ! Vous transformiez les humeurs délicieuses du petit bois en une fadeur exsangue, en une netteté qui m'étonnait de vous qui m'affirmez tous les étés aimer la touffeur du feuillage et les broussailles buissonnières.

70 Je vous disputais alors, je ne vous laissais pas tranquille pendant que vous vous acharniez à dénaturer mes arômes d'automne. Vos coups de râteau en devenaient plus nerveux, plus larges et, un après-midi même -je voudrais tant ne plus m'en souvenir -, vous m'avez lancé à la tête, d'un geste exaspéré, votre arme assassine. Sans ma rapidité, vous m'auriez touché ! Je vous ai boudé pendant deux jours. J'ai filé dans la forêt toute proche, j'y ai erré plusieurs heures, râleur et rageur, l'amertume au ventre, oubliant même de profiter du tapis d'automne qui m'était ici offert en toute
75 générosité et sans offense aucune. Lorsque je suis rentré à la maison, votre inquiétude m'a paru hypocrisie, votre gentillesse, minauderie et vos mots doux, des mots mous. Scène de ménage, crise d'amitié : j'ai conservé mes distances jusqu'au surlendemain. J'étais fier de vous mettre à mon tour quelque peu en peine.

80 Aujourd'hui, ma réaction me paraît tellement puérite ! Je la regrette, elle me désole. Si chaque fois que nous nous fâchons avec ceux que nous aimons, nous pouvions penser qu'un jour, ils ne seront plus là ! Je descends dans le jardin, je vous y cherche. Je tourne en rond dans la maison, je vous y respire. Votre présence est partout et, pourtant, je suis seul. Me manquent votre voix, votre regard, vos mots ronds et apaisants, ces conversations que nous pouvions avoir rien qu'en nous offrant nos deux silences, votre main qui, si souvent, se posait sur moi en caresses désirables qui me donnaient
85 de frémir de plaisir, votre pas qui s'accordait au mien lors de nos promenades, tout ce qui fait un homme agréable à vivre.

Un matin, vous ne vous êtes pas levé avec l'aube, comme d'habitude. Inquiet, je suis monté voir dans votre chambre. Au fur et à mesure que je gravissais les marches qui conduisent au premier étage, mon malaise s'est transformé en peur. À cause de la lourdeur du silence. À cause de l'odeur, semblable à celle du jardin en automne quand c'est déjà presque l'hiver: une odeur de vie veuve, de vie abandonnée. J'ai poussé la porte de votre chambre et j'ai stoppé net: ici, le relent était plus net encore. Comment pouviez-vous dormir dans une atmosphère pareille ?

Vous étiez couché sur le côté, le corps légèrement recroquevillé dans une position qui m'a paru inconfortable. C'est vous qui sentiez si fort. De votre bouche légèrement entrouverte, s'échappait un

95 remugle de feuilles mortes. J'ai soudain compris que vous ne m'appelleriez plus jamais par mon nom, ni autrement d'ailleurs, que, de vos lèvres figées, ne s'échapperait plus aucun souffle de vie, que même vos silences seraient muets.

Je me suis mis à hurler à la mort. Dans votre chambre, au pied de votre lit, devant vous, misérable. Dans la cuisine ensuite, puis dans le jardin. J'ai conduit ma détresse dans le petit bois qui avait vu
100 notre unique mésentente. J'ai ameuté les arbres, les oiseaux, l'air et le vent, les chiens du quartier et enfin les voisins. Ils sont venus voir ce qui justifiait un tel vacarme. Je les ai menés jusqu'à vous, puis tout est allé trop vite.

Des hommes noirs, une longue boîte qui sentait le pin, un coup de pied parce que je ne voulais pas qu'ils vous saisissent et ma fuite vers le jardin où j'ai tourné en rond, inondé par ma peine. Quand je
105 suis revenu à la maison, ils vous avaient emporté et, pour vous retrouver, j'ai dû me contenter des restes de votre odeur. Vos pantoufles dans la chambre vous racontaient encore, le tissu du rocking chair devant la cheminée et, dans l'évier de la cuisine, cette tasse où, hier soir, vous avez posé une dernière fois les lèvres.

Sur la commode, dans le salon, depuis que je vous l'ai retrouvé, trône le capitaine Eugène. Je le
110 saisis en un éclair, sûr de ce que je désire, traverse la cuisine en courant, descends dans le jardin, le dépose par terre à l'endroit même où je l'ai découvert. Ensuite -est-ce la force du désespoir ? -, à folle allure, je creuse un trou, large et profond, dans le sol meuble et humide que le jardin veut bien m'offrir. Tout à coup, dans cette terre que vos propres mains ont creusée pour y cacher votre trésor, je perçois plus que jamais votre présence, comme si vous étiez là, près de moi, tendre et apaisant. Je
115 m'arrête : c'est ici qu'il faut que je dépose le capitaine Eugène.

Il semble minuscule dans le trou immense. Vous êtes là et j'en chavire ! Les hommes noirs ont eu beau vous emporter, vous êtes là, près de moi dans le jardin où l'air s'est arrêté, en attente, comme avant l'orage. Je me couche sur Eugène pour combler le trou trop large et, la truffe contre le sol, en jappant de détresse, j'attends que le jardin nous recouvre de sa bonne terre aimante.

Tant de chiens, nouvelles écrites avec Chistian Libens, Frank Andriat, Thèrèse Dekie et Benoît Coppée. Chez Memor, 1998.
Nouvelle de Frank ANDRIAT

Proposer un questionnaire de compréhension basé sur les quatre niveaux de compétences²⁰

1. En terminant la lecture de ce récit, certains sont surpris, d'autres pas. Et toi ?
Complète la phrase qui correspond à ton impression.

- J'ai été surpris(e) parce que
-
- Je n'ai pas été surpris(e) parce que
-

Commentaire²¹: la question vise la manifestation de compétences de niveau 4.

Elle demande en effet d'identifier et d'expliciter un procédé de dissimulation de l'identité du narrateur dans un récit long où l'élucidation ne se produit qu'à l'avant-dernière ligne du texte (lignes 118 et 119).

L'élève doit donc non seulement percevoir le sens global implicite du récit, mais aussi apprécier la structure de ce texte manifestement construit pour repousser jusqu'à la dernière ligne l'identification du narrateur et le choix qu'il pose.

En outre, elle demande de relever des indices qui permettent ou non de procéder à l'identification précoce du chien par inférence.

Cette question sera particulièrement utile en cas d'évaluation formative puisqu'elle permettra de jouer le rôle d'un déclic lors de la discussion entre pairs.

Elle s'imposera également dans les textes nettement résistants dont la chute est forte.

En évaluation certificative, on lui préférera une question resserrant davantage le champ de réflexion de l'élève et structurant sa réflexion sur la chute même du texte (Exemple: "La fin du récit est surprenante. A ton avis, pourquoi?")

2. Ligne 4 "En vain : vous n'êtes pas là."
Explique quel est le contexte évoqué par cette phrase :

- 2.1 Qui est le personnage à qui s'adresse le narrateur ?
.....
- 2.2 Que s'est-il passé ?
.....
- 2.3 Relève un passage qui élucide à coup sûr ce qui s'est passé.
lignes à

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 3.

Il s'agit ici de percevoir le sens global implicite (la mort du maître, décrite, mais non explicitée), mais avec des questions qui structurent la progression du récit.

²⁰ Ce questionnaire est celui qui a été présenté en prétest lors de l'évaluation diagnostique. Une seconde utilisation de ce questionnaire a été évaluée récemment dans quelques classes.

²¹ Chaque commentaire s'efforce d'abord de situer le niveau de compétences selon la hiérarchie citée dans *Résultats et commentaires de l'épreuve de 2C*, ouvrage cité. Il tente ensuite de montrer la qualité de la démarche entreprise par l'élève qui atteint ce niveau de compétences.

L'élève doit mettre en relation des indices explicites qui permettent de formuler le nœud de l'intrigue du récit.

3. Quels sont les indices qui, tout au long du récit, t'apportent des précisions sur l'identité du narrateur ?

Énonces-en trois en expliquant pourquoi tu les as choisis.

- 3.1.
- 3.2.
- 3.3.

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 3.

La question vise le repérage d'indices qui mettent en relation plusieurs informations et permettent ainsi à l'élève d'élucider, d'inférer l'identité du narrateur.

Mais la lecture est ici guidée par le questionnaire qui fait procéder à une sélection d'informations, qui donne un caractère plus structurant à la démarche de compréhension.

La formulation des justifications implique que l'élève sache généraliser à partir des indices. Cette formulation personnelle accroît le niveau des compétences, puisqu'elle demande d'abstraire une catégorie des êtres vivants.

La question reste difficile et impose à l'élève de rester cohérent dans sa perception du narrateur

4. Le jardin procure de nombreuses sensations au narrateur.

Pour chacun des sens proposés, donne un exemple du texte.

SENS	SENSATIONS LIEES AU JARDIN: exemples	Lignes
Odorat		
Vue		
Toucher		

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 2.

Si la question demande à mettre en relation des indices explicites et d'en inférer qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre catégorie de sensations, le cadre structurant de la réponse guide le lecteur et lui permet de brasser l'ensemble du récit.

En outre, la question ne porte pas sur le sens global, mais sur des indices qui le construisent progressivement.

5. Parmi les adjectifs qui suivent, certains peuvent caractériser la relation qui s'est établie entre le narrateur et le personnage à qui il s'adresse; d'autres ne le peuvent pas. Lesquels? Coche-les et justifie ensuite deux de tes choix.

- indifférence
- rivalité
- complicité
- agressivité
- affection
- jalousie
- soumission

5.1 Le mot ne convient pas parce que.....

5.2 Le mot ne convient pas parce que.....

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 3.

Cette question propose un niveau de difficulté appréciable qui manifeste que l'élève perçoit la progression des différents états d'âme qui caractérisent les interactions entre les deux personnages. Il doit mettre en relation plusieurs indices explicites afin d'inférer les différentes abstractions qui les résument, ces notions conceptuelles ne constituant pas des éléments explicitement nommés dans le récit.

Cela suppose également qu'il mette en relation de façon suffisamment fine ses connaissances préalables des sentiments, mais aussi du lexique avec les indices explicites du texte.

Toutefois, cette question est généralement bien réussie par le fait qu'il s'agit de qualifier des moments de la relation entre deux êtres sans nécessairement les avoir identifiés de façon déterminante, démarche qui constitue ici la perception du sens global implicite majeur.

6

6.1. Trouve un mot ou une expression de remplacement pour désigner « hommes noirs » et « longue boîte qui sentait le pin ».

« hommes noirs »

« longue boîte qui sentait le pin ».....

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 2.

Ici, le travail sur le lexique demande de mettre en relation des indices qui sont relativement proches, mais dont les caractéristiques ne sont pas nettement explicites.

La réponse concourt à la perception du sens global implicite et du nœud de l'intrigue du récit (la mort du personnage).

6.2 Justifie l'emploi de telles expressions dans le contexte de l'histoire.

.....

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 4.

Cette question vise non seulement la perception du sens global implicite lié à l'identité du narrateur, mais aussi la structure du récit et les procédés de style utilisés par l'auteur pour maintenir le mécanisme de résistance à son texte.

Elle exige de l'élève une perception affinée des aptitudes de compréhension supposées du narrateur en face des événements. Elle permet de vérifier si le lecteur atteint à la perception du point de vue (focalisation) comme procédé d'écriture du récit.

7. « J'ai conduit ma détresse dans le petit bois qui avait vu notre unique mésentente ».Lignes 99-100

7.1 Quelle était la raison de cette mésentente ?

.....

7.2 Quand a-t-elle eu lieu ?

.....

7.3 Quel reproche le narrateur se fait-il aujourd'hui ?

.....

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 2.

Il s'agit ici de percevoir une péripétie de l'intrigue avec des questions qui structurent la progression du récit, l'élève devant repérer des indices dans un contexte moins large.

L'élève doit mettre en relation des indices explicites qui permettent de formuler un des moments du récit.

La question peut paraître complexe aux élèves qui ont des difficultés à rapprocher des éléments relativement éloignés l'un de l'autre dans le récit.

8. "Je le saisis en un éclair, sûr de ce que je désire ..." (lignes 109 et 110)

8.1 A partir de ce moment-là, quelle est la décision prise en fin de récit par le narrateur ?

.....

.....

8.2 Explique pourquoi le narrateur prend cette décision.

.....

.....

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 4.

Il s'agit ici de percevoir la situation finale du récit dont les indices explicites permettent d'inférer l'issue tragique.

La formulation des réponses ouvertes déterminera la qualité de la perception du sens global: l'importance symbolique du Capitaine Eugène dans la vie du maître – celle qu'il prend maintenant dans la vie du chien et dans sa mort prochaine implicite. Cette question vise la perception de l'essentiel des relations qui unirent le maître et le chien.

La réponse peut appeler plusieurs niveaux de manifestation de la compréhension. Il faudra être attentif à retenir des paliers différents qui correspondent à une explication faisant progressivement la part belle au sens global du récit. En effet, le profond désir du narrateur est de s'abandonner à la mort en compagnie du Capitaine Eugène, là où son maître avait enfoui le plus cher trésor de son enfance.

9. "Vous êtes là et j'en chavire" (ligne 116)

Choisis la signification du verbe « chavirer » qui s'applique le mieux au narrateur à ce moment du récit

- Le narrateur est tombé à la renverse car il a aperçu son ami.
- Le narrateur est envahi par un sentiment de bonheur intense.
- Le narrateur est bouleversé car il retrouve l'odeur de la terre.
- Le narrateur est effondré de douleur.

Commentaire: la question vise la manifestation de compétences de niveau 3.

Le cadre structurant de la question permet bien sûr à l'élève de s'orienter vers des réponses qui permettent la compréhension d'un mot du lexique rare et, en outre, utilisé dans une acception particulière.

Toutefois, le choix de la bonne proposition montre la perception affinée du sens global du récit dans sa situation finale. Le bonheur perdu ne peut que se retrouver dans cette issue fatale. L'inférence n'est plus à faire, mais le choix à poser reste difficile pour un élève qui se situe à la surface de l'intrigue du récit.

Observations

Ce questionnaire ne respecte volontairement ni l'ordre chronologique du récit, ni sa structure, ni la progression des niveaux de compétences mis en œuvre, l'allure du questionnaire devant conserver une valeur non formative, mais certificative.

En outre, il ne donne, en aucun moment, des informations qui permettent de connaître l'identité du narrateur ni du deuxième personnage.

Il serait particulièrement intéressant que le professeur s'implique dans la construction de questionnaires semblables qui puissent mettre en action les différents niveaux de compétence.

Mais il sera impérieux que l'élève puisse lui aussi être initié à mieux comprendre le pourquoi des questions posées. On l'aidera donc à mettre en relation les indices, les informations explicites, à formuler les rapprochements, à conceptualiser les sentiments des personnages, à émettre et à vérifier des hypothèses, à se centrer sur la perception du sens global, à manifester des démarches d'interprétation liées au texte, à maintenir la cohérence dans ses réponses d'une question à l'autre.

On l'initiera à l'auto-questionnement en donnant des textes différents à la classe et en favorisant de petits défis de lecture fondés non pas sur la localisation d'éléments explicites mais bien sur la perception du sens global, sur l'état d'esprit des personnages, sur leur évolution au cours du récit, sur la structure du récit, sur les procédures mises en œuvre pour retarder une élucidation, pour donner de la résistance au texte.

Ici, par ailleurs, avec ce support, il serait intéressant d'initier à des techniques de réécriture du texte pour favoriser l'insertion d'indices changeant l'identité du narrateur ou favorisant son

élucidation de façon plus rapide, la transformation de la situation finale, la progression du récit selon l'ordre chronologique, l'arrêt de la lecture du récit en dévoilement progressif pour inciter à rétablir l'ordre chronologique, à modifier la focalisation, etc.

C'est en effet en s'impliquant activement dans les stratégies de lecture, en les appliquant à la création de questionnaires, à la réécriture du récit, que l'élève parviendra mieux à comprendre la portée des questions, leur limite, leur validité. C'est par ces exercices qu'il sera mieux à même de s'engager dans un processus d'écriture personnel où il pose lui-même ses choix, où il recourt consciemment à des techniques de structuration des textes.

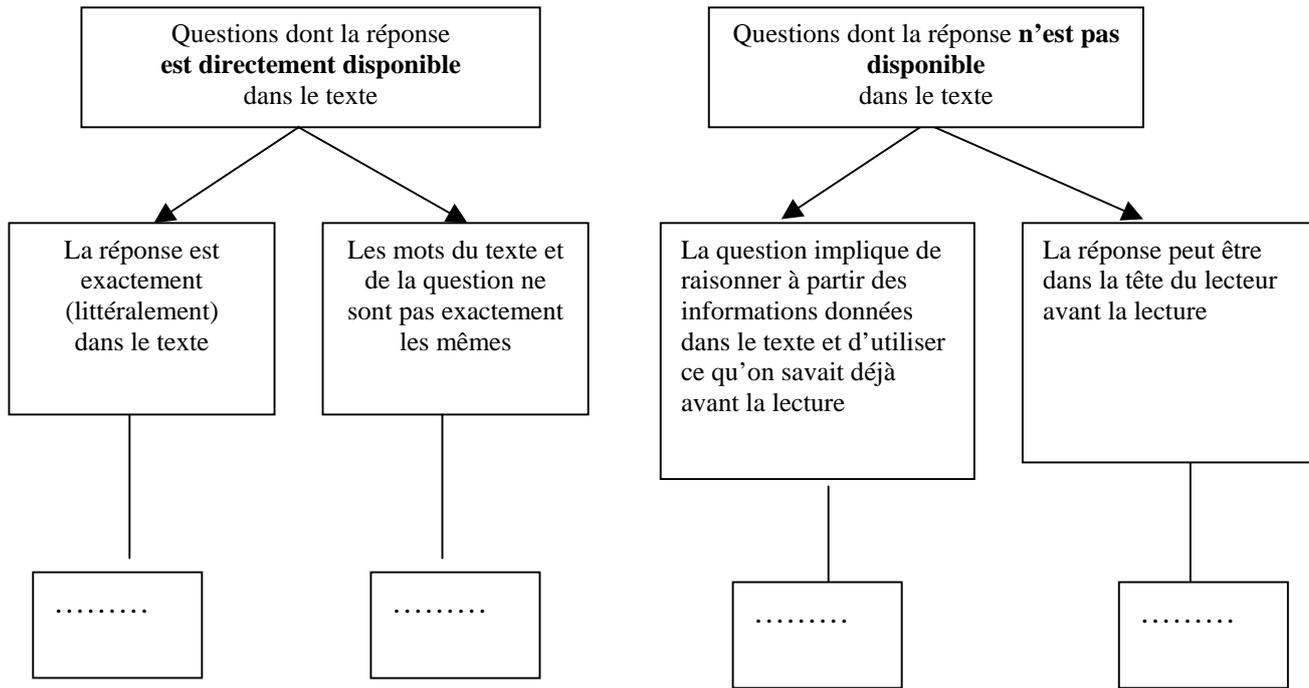
On comprendra donc que le moment de correction du questionnaire est important, mais qu'il ne suffit pas de noter les réponses au classeur pour avoir fait émerger les compétences.

Pour faire prendre conscience aux élèves que **le questionnement est une démarche qui peut les aider à mieux comprendre les textes**²², il ne s'agit pas d'apprendre à répondre à des questionnaires mais **de leur apprendre à tirer profit du traitement des questionnaires pour développer leurs compétences en lecture de texte.**

Dans cette perspective, Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003) ont développé des activités ciblées sur l'enseignement de la compréhension. Parmi les outils élaborés par ces auteurs, pointons une typologie des questions et des procédures qui offre un cadre de réflexion sur les procédures de lecture à mettre en œuvre face aux différents types de questions. Dans cette logique de travail, l'enseignant s'attache moins à interroger les élèves qu'à aider ceux-ci à interroger le texte. L'important est d'aider les élèves à prendre le contrôle de leur activité et de leur apprendre à tirer profit des questionnaires **pour développer un mode d'interrogation du texte qu'ils pourront progressivement intérioriser et utiliser lorsqu'ils seront laissés à leurs propres ressources.**

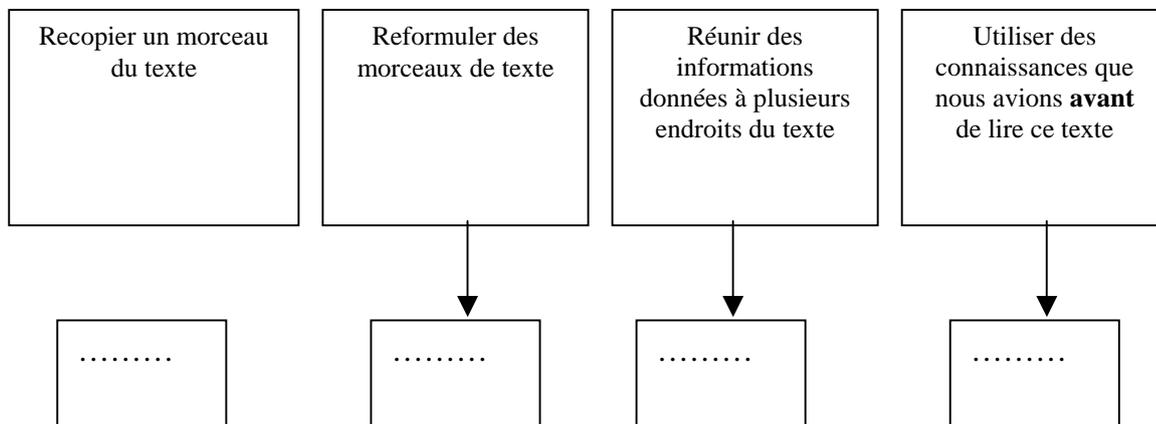
²² Cèbe *et al.* écrivent : (...) *les questionnaires sont des tâches qui peuvent les aider à mieux comprendre les textes.* Je préfère parler de « questionnement », comme stratégie, plutôt que de l'outil ou de l'objet « questionnaire » qui évoque automatiquement l'évaluation ou le test.

Typologie des questions



Typologie des procédures

Comment avons-nous fait pour répondre aux questions ?



Réponses aux questions relatives à la nouvelle d'Andriat

Comme c'était le cas pour les exemples de résumés diagnostiques (cf : séquence 4.1), ce relevé d'un échantillon de réponses²³ montre que, pour autant qu'ils soient entraînés à ce type de questions, les élèves peuvent atteindre ce niveau de performances qui correspond davantage à des attentes élevées, le questionnaire ne comprenant pratiquement aucune question portant uniquement sur le relevé d'éléments explicites. La pratique explicite de ce type de questionnaire, confortée par une discussion en classe, doit donc être fréquente pour assurer le niveau des études attendu en fin de 1^{er} degré.

QUESTION 2 « En vain vous n'êtes pas là » lignes 3-4 (niveau 3)

2.1 A qui s'adresse le narrateur ?

7 élèves répondent « au personnage décédé, son maître »

Autres réponses:

- à son mari décédé
- à la personne qui est morte
- au lecteur
- à « vous »
- à la personne qui habitait auparavant dans cette maison
- ...

2.2 « Que s'est-il passé ? »

10 élèves évoquent la mort, seuls 5 élèves pensent à la mort du maître.

2.3 « Relève un passage qui explique à coup sûr ce qui s'est passé »

13 élèves situent correctement le passage.

7 élèves se trompent.

2 élèves ne répondent pas.

QUESTION 5 « Caractérisation de la relation qui s'est établie entre le narrateur et le personnage à qui il s'adresse ». (niveau 3)

- 2 élèves n'ont pas répondu à la question. Les mots le plus souvent justifiés sont : jalousie, soumission et indifférence.

Exemples de justifications :

- indifférence : les 2 personnes ont l'air très attachées entre elles ; ils sont très proches et ce sont de vrais amis ; dès qu'un personnage est heureux, l'autre l'est aussi ; ils sont très complices.
- soumission : les 2 personnes se respectent ; personne n'est sous les ordres de l'autre ; c'est son ami ; le narrateur n'exige aucune chose de la personne.

²³ Les réponses ont été recueillies dans une classe de 22 élèves de 2^e commune comprenant 13 filles et 9 garçons.

- jalousie : on voit très bien que les personnages s'aimaient profondément et avaient beaucoup d'affection l'un pour l'autre ; il n'est pas jaloux du tout de cette personne, bien au contraire ; ils se partagent le jardin sans se quereller.

QUESTION 7 « J'ai conduit ma détresse dans le petit bois qui avait vu notre unique mésentente » lignes 99-100. (niveau2)

7.1 Quelle était la **raison** de cette mésentente ?

Dans l'ensemble, la raison fournie par les élèves est correcte.

Exemples :

- ce personnage a dégagé toutes les feuilles
- le ramassage des feuilles mortes
- l'un voulait ramasser les feuilles et l'autre ne voulait pas
- le personnage ramassait les feuilles mortes et le narrateur n'était pas d'accord
- le chien n'était pas content qu'on ramasse les feuilles et son maître lui a lancé le râteau à la figure
- le maître du narrateur enlevait toutes les feuilles mortes

7.2 Quand a-t-elle eu lieu ?

La majorité des élèves répondent « en automne » et justifient par la présence de feuilles mortes.

7.3 Quel reproche le narrateur fait-il aujourd'hui ?

Pour la plupart, les élèves reprennent les mots du texte « réaction puérile », d'autres explicitent par les deux phrases suivantes : « Je la regrette, elle me désole. Si chaque fois... ils ne seront plus là ! » soit en les reprenant soit en les réexprimant avec leurs mots.

QUESTION 8 : « Je le saisis en un éclair, sûr de ce que je désire... » (lignes 109 et 110) (niveau 4)

8.1 Décision prise en fin de récit par le narrateur

9 élèves donnent une réponse correcte et complète.

Exemples :

- la décision prise par le narrateur est de se coucher dans le trou avec le soldat Eugène et de se laisser mourir ;
- se laisser mourir près d'Eugène ;
- se suicider ;
- la décision prise par le narrateur est qu'il va « se suicider » avec le soldat de plomb du personnage ;

7 élèves ne parlent que du soldat Eugène .

Les autres élèves donnent une réponse erronée ou imprécise, deux ne répondent pas.

Exemples :

- Je pense que le narrateur va prendre conscience de ne plus jamais disputer quelqu'un .
- Il va rejoindre les 2 personnes qui sont mortes et enterrer son passé.
- La remettre là où elle était.

8.2 Pour quelle raison le narrateur prend-il cette décision ?

Un seul élève ne répond pas. Les avis des autres vont être partagés selon leurs réponses au 8.1 mais la majorité veut rapprocher le soldat Eugène de son maître.

Exemples :

- parce qu'il a envie de se dire que le capitaine Eugène sera près de vous ;
- il creuse un trou profond et y met le soldat Eugène pour qu'il soit avec son ami ;
- il veut l'enterrer comme son maître.

Les autres expriment la tristesse ressentie.

Exemples :

- il prend cette décision (mourir) car il est malheureux ;
- il n'a plus de raison de vivre ;
- il ne veut pas vivre dans la souffrance de savoir que le personnage est mort et enlevé par les hommes noirs ;
- ...

ANNEXE 1 :

Pistes pour un choix raisonné des textes et des lectures

Plusieurs paramètres peuvent faciliter un choix judicieux des textes :

- **Choisir des textes qui motivent l'enseignant**

Des recherches ont montré le rôle capital joué par l'enseignant dans la construction de la motivation des élèves pour la lecture. L'enseignant doit être un « passeur » et se positionner comme lecteur face à ces élèves.

- **Choisir des textes qui intéressent les adolescents**

Sur le plan de l'intérêt pour le contenu, diverses enquêtes (IEA, 1991, PISA 2000) montrent que les préadolescents apprécient les récits d'aventure ou fantastiques ainsi que ceux qui portent sur le passage à l'autonomie avec des personnages qui leur ressemblent.

Les jeunes adolescents préfèrent des personnages en quête de leur propre identité et souvent placés dans des situations extrêmes ainsi que des fictions fournissant de l'information concrète sur différents thèmes (sexualité, perspective professionnelle, santé...). Les grands adolescents se tournent davantage vers les problèmes de société (racisme, guerre...).

En termes de genres de récits, les garçons de 2^e secondaire préfèrent les bandes dessinées aux livres de fiction et, dans ces derniers, ils portent leurs choix prioritaires vers les récits d'aventure, d'horreur, d'humour, d'espionnage et de science-fiction.

Les filles sont davantage portées vers les récits biographiques ou sentimentaux et sont globalement plus ouvertes à la littérature et aux « classiques » que les garçons.

Il est à noter également que le temps et l'importance consacrés à la lecture par la très grande majorité des adolescents en Europe décroît vers 12-14 ans.

- **Choisir des textes « complexes » qui mobilisent les habiletés de lecture des élèves**

S'il est judicieux de choisir des textes qui intéressent les élèves, il est également nécessaire d'opter pour des textes permettant un réel apprentissage de la lecture. Des textes trop simples ne pousseront guère l'apprenti lecteur à mobiliser des stratégies de compréhension, des textes trop lisses et conformes ne susciteront guère en classe de questionnements, de débats interprétatifs et appréciatifs.

Des textes « résistants » :

Cette variété de textes comprend :

- des textes conduisant délibérément le lecteur à une compréhension erronée : textes qui pratiquent la rétention d'information (récit policier, par exemple), qui répartissent judicieusement des indices ambigus, qui conduisent le lecteur sur une fausse piste qui lui sera brutalement révélée à la fin (type *Le dormeur du val* d'A. Rimbaud). Ces textes invitent à la relecture pour déterminer où et comment la sagacité du lecteur a pu être prise en défaut ;

- des textes empêchant délibérément la compréhension immédiate par :
 - l'adoption d'un point de vue inattendu (non humain, par exemple) ou multiple (mêmes événements vus par des personnages différents, par exemple) ;
 - la perturbation de l'ordre chronologique ;
 - l'enchâssement de récits, la présence d'ellipses massives ;
 - l'effacement des relations de causes à effets ;
 - l'étrangeté du monde représenté (ses frontières, ses lois, ses valeurs) ;
 - la pratique de l'intertextualité, l'usage de symboles inconnus, l'éloignement des caractéristiques du genre ;
 - la mise en abyme de la lecture, de l'écriture ou du récit ;
 - la perturbation des valeurs attendues...

Des textes polysémiques :

Cette variété de texte peut comprendre :

- des textes ouverts présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux de significations et donc diversement interprétables.
- des textes présentant, au-delà du sens global littéral, des significations morales, symboliques, idéologiques...

Ces textes « complexes » vont susciter la **collaboration active du lecteur**, générer en classe des questions-problèmes de sens à résoudre, des débats interprétatifs.

Reste que « les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte » (U. ECO) et que toutes les interprétations ne sont donc ni possibles ni équivalentes. Une interprétation sera d'autant meilleure qu'elle reprend en compte un plus grand nombre de signifiants et que la reconstitution à laquelle elle aboutit est plus cohérente.

- **Déterminer le degré d'attractivité / complexité des textes**

Différents critères permettent de mesurer le degré d'attractivité/ complexité potentiel d'un texte :

Plus on choisit un texte « complexe », plus il faut s'assurer que son potentiel d'attractivité est suffisant pour soutenir la motivation des élèves.

- Critères liés à la présentation du livre :
 - Nombre de pages,
 - Typographie, support (format),
 - 1^{re} et 4^e de couverture,
 - Découpage (chapitres, titre, table, ...),
 - Nombre et nature des illustrations,
 - Appartenance ou non à une série ou à une collection,

- Critères liés à l'univers de référence du texte :
 - Degré de proximité / distance avec les connaissances (sur le monde, sur le genre de texte...) et le système de valeurs du lecteur ,
 - Référence ou non à d'autres œuvres artistiques ,
 - Degré d'intérêt du lecteur pour le thème traité ou le genre ,
 - ...

- Critères liés aux personnages :
 - Nombre,
 - Évolution ou non des personnages,
 - Personnages stéréotypés ou non,
 - Degré d'identification possible aux personnages,
 - Mode de désignation,
 - ...

- Critères liés à la situation :
 - Nombre d'événements ou de sous-récits,
 - Degré d'explicitation des enchaînements logiques et des ellipses éventuelles,
 - Nombre de lieux différents,
 - ...

- Critères liés à la narration :
 - Début accrocheur ou non,
 - Construction linéaire ou non,
 - Présence ou non de retours en arrière, d'anticipation, d'ellipses,
 - Rythme rapide ou lent de la narration,
 - Énonciation unique ou multiple,
 - Rapport entre longueur et densité des informations,
 - Fin ouverte ou non,
 - ...

- Critères relatifs au style :
 - Registre(s) de langue utilisé(s) ,
 - Lexique ,
 - Syntaxe ,
 - Degré d'accessibilité des inventions langagières, des métaphores, du ton utilisé (ironique, humoristique) ,
 - ...

ANNEXE 2 :

Bibliographie

Pour en savoir plus sur la lecture

- CHAUVEAU, G., *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, 1997.
- DUFAYS, LEDUR, GEMENNE, *Pour une lecture littéraire I*, De Boeck-Duculot, 1999 (rééd. 2005)
- GIASSON, J., *La lecture : De la théorie à la pratique*, De Boeck, 1997.
- GIASSON, J., *Les textes littéraires à l'école*, Montréal-Paris, Gaétan Morin éditeur, 2000.

Pour mettre en oeuvre des activités de familiarisation avec le monde des livres

- MAGA, J.-J. et MERON, Chr., *Le défi lecture*, Chronique sociale, 1990.
Pour rappel, cet ouvrage propose des activités de découverte pouvant être réalisées en dehors du cadre d'un défi lecture.
- MICHEL, P., *1001 escales sur la mer des histoires*, Collectif Alpha Bruxelles, 2001. (Tel. 02/538.36.57, collectif.alpha@skynet.be).
Un excellent ouvrage dont nous avons repris des propositions d'activités de familiarisation. Au total « 52 démarches pour apprendre [et aimer] les livres » pour progresser vers la lecture autonome et même l'écriture. Chaque démarche, construite sur un ou des titres précis de littérature de jeunesse, est clairement décrite et accompagnée de témoignages ou de productions des apprenants. Destiné au départ à des adultes non-lecteurs, cet ouvrage intéressera l'enseignant confronté à de faibles lecteurs ou à des élèves maîtrisant mal la langue.
- POSLANIEC, Chr. , *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Education, Pédagogie pratique à l'école et au collège, 2000.
Une série impressionnante d'activités destinées tantôt aux enfants, tantôt aux adolescents, centrées sur des ouvrages précis. La première partie propose des activités sur l'objet-livre, le paratexte, les débuts de livres ou les illustrations ; la quatrième présente une série d'animations à mener en classe ou en bibliothèque.
- STOECKLE, R., *Activités à partir de l'album de fiction. De l'école maternelle au collège*, Paris, L'école, 1994.
Notamment des propositions d'activités accompagnées de bibliographies sur les illustrations (classées par thème ou en fonction de tableaux et de peintres), sur l'objet-livre (format, typographie, mise en page, papier...).

Pour mettre en œuvre des activités pendant ou après la lecture

Décodage

- AFL (Association Française pour la Lecture), *Elsa*, (sous Windows à partir de la version 3.1.) Successeur d'ELMO, ce logiciel propose une progression continue par une série d'exercices qui entraînent sept processus (vitesse, enchaînement et différenciation des groupes de mots, anticipation, représentation mentale, rapport entre vitesse de lecture et compréhension). Les exercices sont adaptés au niveau de l'élève testé à chaque séance. AFL: www.lecture.org
- CHEVALIER, Br., *a.r.t.h.u.r Un atelier pour maîtriser la lecture 6^e*, Nathan Retz, 1990 ou *Bien lire au collège 6^e*, *Textes et exercices d'entraînement progressif*, Nathan, 1996.

Manuels d'exercices d'entraînement (avec leurs corrigés) de processus de lecture (saisie et identification de mots, anticipation...) avec un chapitre centré sur la lecture de textes narratifs.

- CRUTZEN, D., *Objectif lecture ! Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle*, De Boeck, 1998. Un intelligent manuel d'apprentissage ou remédiation explicite et réflexif des processus de lecture (décodage inclus). Les activités sont différenciées en deux niveaux. Les textes, regroupés par thèmes d'intérêt sont cependant plus informatifs que littéraires et s'adressent prioritairement à des publics multiculturels.
- LECTEST 1.0 SOUS WINDOWS
Cette version sous Windows (compatible Windows 95 et +) rassemble en un seul programme l'évolution des didacticiels DOS LecTest et LecPlus distribués par le CAF (<http://www.lecaf.be>). Elle se fonde sur l'accroissement de la perception de l'empan et la vitesse de lecture, allié à une bonne compréhension des textes.

Le LecTest 1.0 sous Windows propose à l'élève une série d'activités créées par le professeur:

- la lecture complète de textes dont on vérifie la compréhension générale (avec ou sans le texte sous les yeux) au moyen d'un Q.C.M. exigeant ou non une ou plusieurs justifications;
- le repérage d'une information dans un texte en justifiant ou non son choix;
- la recherche d'un mot ou d'un intrus dans une liste;
- la lecture complète d'un texte dont il s'agira de combler des lacunes en choisissant ou en écrivant des mots à partir d'une liste contenant ou non des intrus;
- la lecture des phrases et des textes éclatés qu'il s'agit de reconstituer dans un ordre logique ou chronologique.

Les résultats sont enregistrés et peuvent être visualisés sous forme de graphiques.

- RIVAIS, Y., *140 jeux pour lire vite*, RETZ
- ROUGIER, R., *Des jeux de lecture à la découverte du texte, 8-11 ans*, Retz, 1990.
Deux petits recueils d'exercices pour accélérer la saisie de mots

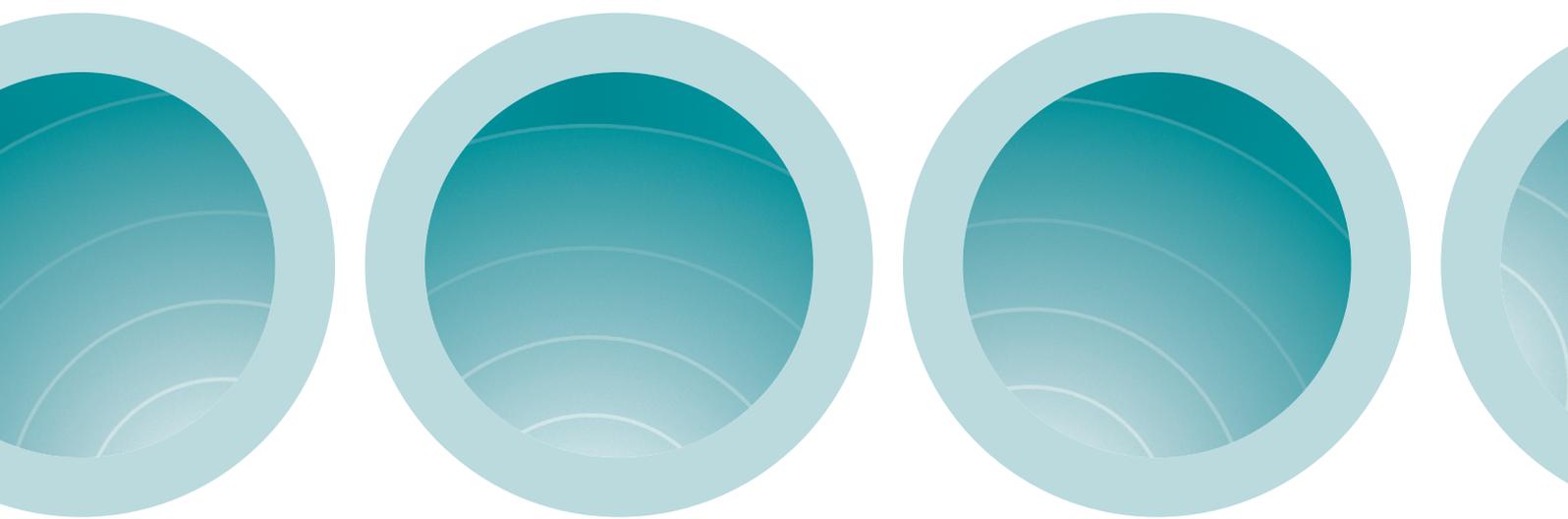
Compréhension / interprétation / appréciation

- ADAMS, G., DAVISTER, J., DENYER, M. *Lisons futé Stratégies FLE*, Duculot, 1998.
- Fiches reproductibles d'exercices des stratégies de lecture sur divers types de textes et guide pédagogique pour l'enseignant.
- DE CROIX, S., « Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture » in *Enjeux*, n° 50, 2001.
- DUMORTIER, J.-L. (dir.), *Lecture pour toi, 1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e* Labor, 1992-1995.
Un apprentissage des caractéristiques du récit et de certains genres par la littérature de jeunesse.
- DUMORTIER, J.-L. (dir.), *Ecrire pour les autres 4^e* : Labor, 2003.
Le ch. 7 est consacré à la rédaction d'une critique d'un récit de fiction,
- GIASSON J., *La lecture De la théorie à la pratique (op. cit.)*.
Pistes pédagogiques pour construire des activités.
- JOLIBERT, J. et CREPON, C., *Former des enfants lecteurs de textes*, Tome 2, Hachette Education, Pédagogie pratique à l'école, 1991. Un excellent petit ouvrage destiné à l'enseignant qui propose une méthodologie efficace facilement adaptable au 1^{er} degré, un seul chapitre est toutefois consacré à la lecture du récit.
- LAFONTAINE, D., *Les cercles de lecture*, De Boeck-Duculot, Savoirs en Pratique, 2001.
- MICHEL, *1001 escales sur la mer des histoires (op. cit.)*. Les trois dernières parties offrent des propositions concrètes d'activités centrées sur des titres précis.

- POSLANIEC, Chr., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse, (op. cit.)*. De nombreuses activités de lecture centrées sur des titres précis, graduées selon une progression et ciblées sur certains apprentissages : processus, faits de langue, articulation texte/illustration, références, composantes du récit...
- ROSIER, J.M. (dir) *Français Parcours et références Récit et Poésie manuel ¾*, De Boeck, 2004. Le chapitre 7 est consacré à la rédaction d'une note critique de lecture.
- DESCORTES, M., JORDY, J. *Bonnes nouvelles*, Bertrand-Lacoste , Classiques BL, 1997. Un excellent petit recueil de nouvelles « résistantes » ou « polysémiques ». L'ouvrage est accompagné d'un guide pédagogique : *Parcours de lecture*.

**Quelques nouvelles qui se prêtent bien à une exploitation
par un résumé diagnostique**

- BROWN, Fredric, *Pas encore la fin*, in Fantômes et farfafouilles, Denoël, coll. Présence du futur, 1963
- FLAMENT Marianne, *L'abeille et les mouches*, in Sang d'encre, Labor, 1996.
- MERIGEAU, P., *Quand Angèle fut seule*.
N.B. Cette nouvelle a été exploitée dans le document Pistes didactiques accompagnant l'évaluation inter-réseaux en 3^e G (AGERS Service du pilotage inter-réseaux 2005). Elle a été reproduite dans la revue Pratiques n°76, Metz, 1992. On la trouve sur le site suivant : [http : //www.ac-rouen.fr/lycees/jeanne-d-arc/recit/angele/sommaire.html](http://www.ac-rouen.fr/lycees/jeanne-d-arc/recit/angele/sommaire.html)
- PAQUET, Johan, *Comment avez-vous deviné*, in Encres noires Labor, 1991.
- DAHL, Roald, *La logeuse*, in Mieux vaut en rire Gallimard Jeunesse, 1999.
- ANCION, Nicolas, *L'affaire Smilodon / Le chien brun et la fleur jaune de Chine / Nettoyage à sec : trois nouvelles*, in *Les ours n'ont pas de problème de parking*, Le grand miroir, 2001 (on peut s'adresser à l'auteur pour obtenir le recueil qui n'est plus publié actuellement : nicolas.ancion@lycos.com)
- DAENINCKX, Didier, *Le chat de Tigali*, in Dix petits noirs, Syros Jeunesse, 2004.
- BOILEAU-NARCEJAC, *Remords*, in Manigances © Denoël, 1971.
- SKARMETA, Antonio, *La rédaction*, in *Le cycliste de San Cristobal*, traduit de l'espagnol par Laure BATAILLON, Seuil, 1984
- PAVLOFF Franck, *Brun Matin*, Editions Cheyne Le Chambon-sur-Lignon, France, 2002 (Cf. www.cheyne-editeur.com/pdf/matin_brun.pdf.)



Ministère de la Communauté française
A.G.E.R.S. - Service général du Pilotage du système éducatif

D/2007/9208/28