

Evaluation externe  
en 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire

# **PISTES DIDACTIQUES**

**Lecture**

Mars 2005

Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique  
Service général du Pilotage du système éducatif

*Le document de Pistes didactiques a été élaboré par le comité d'accompagnement de l'évaluation externe en lecture composé de :*

*Annette LAFONTAINE et Marie-Claire NYSSSEN, chercheuses au Service de Pédagogie Expérimentale de l'ULg;*

*Marcelle CLARINVAL-LE BOUCHER (FELSI), Nicky DE MAYER (CPEONS), Ariane LETURCQ (Enseignement de la Communauté française), Jean-Luc VANSCHepDAEL (FESeC);*

*Micheline LAURENT, inspectrice des cours de français (langue maternelle);*

*Anne WILMOT, chargée de mission au Service général du Pilotage du système éducatif;*

*Sébastien DELATTRE, attaché au Service général du Pilotage du système éducatif.*

# PISTES DIDACTIQUES





## SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
PARTIE I	
VERS UNE DIVERSIFICATION DES STRATEGIES DE LECTURE	7
L'enseignement explicite de stratégies de lecture	8
<u>Document 1</u>	
Construire le sens d'un texte : découvrir les différents niveaux de sens	12
Zoom sur les textes dits «résistants»	23
<u>Document 2</u>	
Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture	26
Zoom sur les articles de presse	29
<u>Document 3</u>	
Mobiliser ses connaissances préalables, ses convictions personnelles, opérer une mise à distance	31
Zoom sur un dispositif : le guide d'anticipation	32
PARTIE II	
VERS L'INTEGRATION DE DIVERSES STRATEGIES DE LECTURE AU SEIN D'UN PROJET : lecture en réseau de textes de types différents	35
ANNEXE 1 : DERRIERE LES JEUX, LES ENJEUX FINANCIERS	
ANNEXE 2 : DEFECTS DE FABRICATION	

## INTRODUCTION

Au mois d'octobre 2004, une épreuve d'évaluation externe en lecture et en mathématiques a été administrée aux élèves des classes de 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire de la Communauté française. Les résultats à cette épreuve ont été analysés, et un document intitulé *Résultats et commentaires* a été envoyé dans l'ensemble des écoles secondaires.

Voici, ici résumées, les grandes lignes des constats de cette opération d'évaluation externe 2004, pour ce qui concerne les compétences en lecture :

-  Quel que soit le type de texte envisagé, les élèves continuent à éprouver des **difficultés à dépasser le traitement littéral et local de l'information**; leurs stratégies les orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte.
-  Si la tâche demandée aux élèves consiste à retrouver une information non pas littérale mais synonyme, où les termes utilisés dans le texte diffèrent quelque peu de ceux utilisés dans la question, s'il faut rapprocher des éléments d'informations distants dans le texte, s'il faut découvrir des informations implicites à partir d'éléments dispersés ou encore réaliser une inférence, les élèves se trouvent en difficulté.
-  Chaque fois qu'une production personnelle, que l'expression d'un raisonnement par écrit est demandée aux élèves, ceux-ci sont en difficulté, ce qui se traduit, dans de nombreux cas, par une augmentation des omissions.
-  A cela s'ajoute le fait que les élèves ne **retournent pas systématiquement au texte** pour vérifier ou valider leurs réponses. Ils réagissent très souvent en recourant à leur logique personnelle, leur expérience, leurs connaissances préalables.

Les constats généraux et les commentaires réalisés à la suite de cette évaluation ont permis de dégager trois entrées pour l'explication des difficultés rencontrées et partant, pour les pistes à suggérer afin de tenter d'améliorer et diversifier les compétences en lecture des élèves :

- **Le matériau de lecture utilisé** : il est évident que les textes que l'on choisit conditionnent le degré de difficulté d'une épreuve. Certains des textes faisant partie de cette épreuve comportaient des difficultés bien particulières, en rapport direct avec les compétences qui, de manière générale, posent problème aux élèves. Ces textes dits **résistants**<sup>1</sup> sont cependant essentiels et doivent faire partie du quotidien des élèves.
- **Le mode de questionnement utilisé** : on a pu voir à plusieurs reprises dans l'épreuve, la difficulté qu'éprouvent les élèves lorsqu'on leur demande d'exprimer par écrit un raisonnement, qui plus est lorsque les éléments de réponse ne sont pas donnés tels quels dans le texte.
- **Les processus de lecture mis en jeu au travers des différentes questions** : les résultats diffèrent selon qu'il s'agit de retrouver une information explicite ou implicite, de réaliser une inférence, de relier des éléments proches ou éloignés. Toutes ces compétences ne demandent pas le même traitement de la part de l'élève.

On a beaucoup insisté dans la conclusion du Document «Résultats et commentaires» sur une nécessaire diversification à chacun de ces trois niveaux, étroitement interdépendants. Les **Pistes didactiques** prennent pour point d'ancrage la diversification des stratégies de lecture qui sera abordée et atteinte notamment par le biais de la diversification des textes proposés. Le questionnement constitue quant à lui une toile de fond permanente des différents chapitres de ce document. Il est envisagé au sens large c'est-à-dire non seulement

---

<sup>1</sup> Cette notion sera développée page 23.

les questions proprement dites que l'on peut (se) poser à propos du texte ou du livre lu mais aussi toute activité d'apprentissage qui peut venir se greffer sur la lecture.

L'objectif du présent dossier est avant tout de constituer un moteur de réflexion. Par les objets et tâches de lecture proposés, nous avons tenté de mettre en œuvre les principaux principes d'action qui ont été dégagés de l'apparition récurrente de certaines difficultés : les pistes didactiques choisies et les séquences développées intéressent, au premier chef, les enseignants qui ont participé à l'opération au mois d'octobre dernier mais aussi les enseignants du 1<sup>er</sup> degré. L'ensemble des outils peut être exploité tant avec les élèves en grande difficulté dans le domaine de la lecture qu'avec ceux qui se montrent capables d'accomplir des tâches de lecture complexes et élaborées : il s'agira simplement d'adapter les supports de lecture.

## — Structure du document

La partie I de ce document s'ouvre sur un point «théorique» à propos de **l'enseignement explicite de stratégies de lecture** : *quelles sont les connaissances à transmettre aux apprenants, comment les leur transmettre, quel est le rôle de l'enseignant ?*

Parmi la grande diversité de stratégies possibles, le choix s'est porté, sur les trois suivantes, chacune d'elles faisant l'objet d'un document indépendant :

- Construire le sens d'un texte : découvrir les différents niveaux de sens (Document 1)
- Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture (Document 2)
- Mobiliser ses connaissances préalables, ses convictions personnelles, opérer une mise à distance (Document 3)

Au fil de ces différents documents, le zoom sera mis tour à tour sur certains types de textes (les textes «résistants» et les articles de presse) ainsi que sur certains dispositifs propres à mettre en œuvre les stratégies visées (le guide d'anticipation et les affirmations préalables). Au-delà de pistes générales, certaines séquences seront développées dans le détail : elles constituent des outils concrets directement utilisables dans les classes, moyennant parfois, comme nous l'avons déjà souligné, une adaptation du texte qui servira de support à l'activité, selon le niveau d'enseignement et le niveau en lecture des élèves. Il conviendra également de prendre en compte leurs centres d'intérêts.

Lors de l'exposé des résultats, on a insisté sur la difficulté rencontrée chez de nombreux élèves lorsqu'il s'agit de construire un raisonnement. Cette difficulté s'est manifestée d'une façon d'autant plus aiguë lorsqu'il s'agissait, dans l'épreuve, de s'exprimer par écrit et que, dans certains cas, les élèves ne disposaient pas d'appui direct dans le texte ou le document lu. La tâche demandée allait donc bien au-delà du repérage du mot ou de la phrase à recopier à l'endroit prévu à cet effet. Pour répondre à cette préoccupation, un effort a été fait pour distiller quelques "exercices" d'expression écrite au fil des séquences. Il faut toutefois préciser qu'on n'a pu accorder ici à la production écrite toute la place qu'elle mériterait.

Derrière les difficultés constatées sur le plan des compétences se cache peut-être un **problème de motivation** : si la localisation simple est mécanique et peu coûteuse en temps, le traitement plus approfondi suppose une relecture du texte et tous les élèves ne sont sans doute pas prêts ou motivés à le faire. Un élément déterminant à ce propos, c'est le **nombre élevé de non réponses** observé dès que la réponse suppose une production écrite personnelle supérieure à 1 ou 2 mots.

Cette problématique de la motivation a également pu être appréhendée par le biais du questionnaire adressé aux élèves. Les constats restent très alarmants : **les attitudes des élèves envers la lecture sont timidement favorables dans l'enseignement général et**

**technique. Elles peuvent être qualifiées de franchement défavorables dans l'enseignement professionnel.**

Ces constats d'ordre socio-affectif, venant se greffer sur les constats d'ordre «cognitif», nous inspirent une réflexion sur l'importance d'articuler les aspects proprement didactiques avec des **dispositifs plus larges** destinés à soutenir le goût de lire à l'école mais aussi en dehors de l'école. Plusieurs séquences sont développées au fil du document. Certaines d'entre elles sont extraites d'un ouvrage publié sur les Cercles de lecture en 2001<sup>2</sup>; d'autres s'inscrivent dans la même perspective et ont été élaborées et expérimentées dans des classes de 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Ces dispositifs constituent à n'en pas douter une voie prometteuse : ils poursuivent une amélioration de la compréhension et de l'interprétation des textes au travers d'interactions sociales entre élèves. Parce qu'ils font du livre ou du texte un objet de discussion, de débat, d'échange entre pairs, sous la conduite d'un adulte, ils sont de nature à susciter une motivation à lire qui ne soit pas simplement un geste individuel mais une façon de s'inscrire dans une communauté (la classe) qui apprend, ensemble, au départ de textes, que ceux-ci soient littéraires, d'opinion, ou informatifs<sup>3</sup>.

La partie II de ces Pistes didactiques propose un projet de lecture en réseau de textes de types différents. Le souci est ici d'offrir aux enseignants **les bases pour la mise en place d'un projet** qui permette l'intégration des diverses stratégies et types de textes abordés au fil de l'ensemble du document. Le projet est amorcé par la lecture d'une nouvelle, abordée par dévoilement progressif. Cette nouvelle a fait l'objet d'une expérimentation dans une classe de 2<sup>e</sup> G. L'expérience est rapportée ici dans le détail, illustrée par des productions d'élèves au fil des différentes étapes. Au-delà du souci de fournir des pistes concrètes, il nous a semblé important de tenter l'expérience avec des élèves du niveau qui nous concerne et d'en rendre compte ici non seulement pour en démontrer la faisabilité et la richesse mais également pour mettre à la disposition de tout lecteur de ces Pistes didactiques des productions authentiques d'élèves qui pourront être exploitées comme déclencheurs pour (re)lancer certaines étapes du dispositif lors de l'exploitation ultérieure dans d'autres classes.

Nous avons envisagé que la lecture de cette fiction puisse servir de tremplin à une recherche d'informations sur la thématique de l'exploitation des enfants; à l'occasion de cette recherche, les élèves vont se plonger dans différents types de textes qui pourront être abordés via des dispositifs tels que le guide d'anticipation ou les affirmations préalables. Ces séquences seront également détaillées dans ce cadre.

---

<sup>2</sup> Les Cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs (TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., De Boeck, Outils pour enseigner, 2003).

<sup>3</sup> Tout au long du document, nous désignons par textes *littéraires, informatifs, d'opinion*, etc. les textes **dont l'intention dominante** est de provoquer des émotions chez le lecteur pour les premiers, d'informer pour les deuxièmes, de transmettre l'opinion de l'auteur et de susciter éventuellement un débat dans le cas des troisièmes. Il va de soi qu'il s'agit ici d'une simplification destinée à alléger le commentaire. Il n'existe pas, à nos yeux, de frontière stricte entre les différents types de textes : on peut, par exemple, très bien s'émouvoir face à un texte informatif, acquérir des connaissances en lisant un texte littéraire, être d'accord ou non avec l'opinion exprimée par l'auteur ou la position prise par un des personnages et mener un débat à ce propos, etc.

# PARTIE I

## VERS UNE DIVERSIFICATION DES STRATEGIES DE LECTURE

A l'instar des évaluations externes précédentes, cette opération de 2004 conclut que les élèves éprouvent de notables difficultés à dépasser le traitement littéral et local de l'information. En effet, la capacité à situer et restituer de l'information explicite paraît largement acquise par la plupart des élèves à ce niveau de la scolarité et même à des niveaux inférieurs, et ne nécessite pas un travail pédagogique supplémentaire ou différent.

En revanche, lorsque les élèves doivent répondre à une question dont la réponse ne se trouve pas située à un endroit précis du texte mais doit être construite à partir d'éléments dispersés dans le texte, ou encore lorsque la réponse est simplement suggérée par l'auteur, beaucoup se trouvent en difficulté. L'analyse de leurs erreurs et l'analyse de contenu de leurs réponses aux questions ouvertes nous portent à conclure :

- qu'ils ont une représentation erronée de ce qu'est comprendre ce qu'on lit : leurs stratégies les orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte;
- qu'ils ne savent pas qu'il existe différents niveaux de sens :  
*ils ne disposent dès lors pas de stratégies efficaces pour **construire le sens** lorsque celui-ci n'est pas "déposé" explicitement à un endroit du texte.*
- qu'ils ont tendance à aborder tout texte indifféremment avec les mêmes «outils» :  
*ils pratiquent dès lors **une lecture mal ou insuffisamment adaptée au type de texte et de tâches** qui leur sont proposés.*

Il existe aujourd'hui un large consensus pour considérer que la lecture est un **processus actif et interactif de construction de sens** qui fait intervenir de multiples facteurs. Pour aider les élèves dans leurs démarches de lecteur, un changement de perspective didactique s'impose. Si l'on veut améliorer la compréhension en lecture, on ne peut se limiter à évaluer et exercer la lecture silencieuse. **Il faut apprendre aux élèves comment s'y prendre pour comprendre.** Les processus à mettre en œuvre varient selon le type de texte abordé et selon l'objectif de la lecture. **C'est donc une diversité de stratégies de compréhension qui doit leur être enseignée de manière explicite.**

# L'enseignement explicite de stratégies de lecture

## *En quoi consiste-t-il ?*

### *Quelles connaissances transmettre aux apprenants ?*

### *Comment les leur transmettre ?*

### *Quel est le rôle de l'enseignant ?*

Pour améliorer les compétences en lecture des élèves, il s'agit :

- de les placer face à **des textes diversifiés** et dans **des contextes de lecture diversifiés**;
- de leur apprendre à mettre **un éventail diversifié de stratégies au service de la compréhension**.

A l'évidence, la pratique, courante dans les classes, qui consiste à poser quelques questions sur le texte après une lecture silencieuse est totalement inopérante pour assurer l'apprentissage. Tout au plus sert-elle à confirmer à l'élève, de manière très vague, l'exactitude ou l'inexactitude de ses démarches de lecteur. La compréhension est ainsi évaluée, elle n'est pas enseignée. Et cette façon de l'aborder conditionne et renforce la représentation erronée énoncée plus haut.

Beaucoup d'auteurs pensent aujourd'hui que la compréhension en lecture doit devenir **un véritable objet d'enseignement explicite**.

L'enseignement explicite en lecture a pour objet **les stratégies de compréhension**. Ces dernières sont variées. Il peut s'agir, par exemple, de découvrir le sens de mots inconnus à l'aide du contexte, de dégager les idées essentielles d'un texte, d'appréhender le sens global de celui-ci, de planifier et d'adapter son mode de lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture, d'intégrer les informations nouvelles à celles que l'on connaît déjà, d'établir des liens entre différentes parties du texte, d'évaluer un texte de manière critique et de porter un jugement, etc.

Cet enseignement explicite doit permettre aux élèves de **maîtriser de manière consciente les procédures** qui caractérisent ces stratégies et de comprendre dans quelles conditions elles peuvent opérer. Il s'agit donc d'un **enseignement métacognitif** sur les stratégies de lecture qui aidera les élèves à progresser de manière notable et à dépasser les procédures rudimentaires ou erronées auxquelles ils se tiennent parfois en dépit de déboires répétés.

Qu'entend-on par **enseignement métacognitif** ?

C'est un enseignement qui porte sur **l'explicitation des processus** qui sous-tendent une activité, une stratégie cognitive. Une telle explicitation suppose qu'on fournisse à l'apprenant:

1. **Des connaissances déclaratives**, qui permettent de définir, d'identifier la stratégie (CE QU'ELLE EST - par exemple : qu'est-ce qu'une lecture de survol ?);
2. **Des connaissances procédurales**, qui indiquent COMMENT on fait pour pratiquer la stratégie;
3. **Des connaissances conditionnelles ou pragmatiques**. Celles-ci concernent les raisons pour lesquelles la stratégie est utile (c'est le POURQUOI) et les situations dans lesquelles on peut ou non l'utiliser (c'est le QUAND).

En principe, si on opère dans le cadre d'une pédagogie fonctionnelle, la compréhension des conditions dans lesquelles une stratégie peut être utilisée (le pourquoi et le quand) devrait être largement facilitée : les projets de lecture devraient en effet permettre aux élèves d'éprouver l'utilité et l'adéquation des procédures enseignées.



## Rôle de l'enseignant



### **Rendre le processus "transparent"**

- expliciter la stratégie
- appliquer la stratégie : servir de modèle
- expliciter le "+" apporté par la stratégie



### **Interagir avec chaque élève en se plaçant à son niveau**



### **Assurer l'application autonome de la stratégie : d'une pratique guidée à une appropriation progressive**



### **Rendre le processus "transparent"**

Au point de départ, il est important d'explicitement la stratégie c'est-à-dire de la définir en utilisant un langage adapté aux élèves. Il est également utile de lui donner un nom pour en faciliter le rappel.

Il est nécessaire également, dans ce type d'enseignement, de faire des démonstrations pratiques de la stratégie afin que les élèves maîtrisent progressivement ses procédures (le comment) et comprennent son intérêt (le pourquoi). L'enseignant verbalise clairement et de façon détaillée, la façon dont il procède, les indices qu'il utilise pour résoudre l'obstacle auquel il se heurte dans sa compréhension.

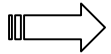
*Par exemple, au cours d'une lecture à voix haute, l'enseignant peut, devant un mot inconnu, dire aux élèves : Je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire ceci mais je n'en suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification. L'enseignant poursuit ainsi sa lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse sur le sens du mot en question.*

Quelle que soit la manière dont on introduit ce type d'enseignement, il faut parvenir à convaincre les élèves que les nouvelles stratégies apportent un "plus" par rapport à celles qu'ils utilisent déjà. Pour cela, l'enseignant peut simplement proposer aux élèves une nouvelle stratégie et faire la démonstration pratique qu'elle est susceptible d'améliorer leurs stratégies de lecture. Mais on peut aussi partir d'une difficulté rencontrée au cours de la réalisation d'un projet. Cette difficulté peut soit être anticipée lors de la phase de préparation du projet, soit apparaître lors d'une phase d'évaluation intermédiaire ou finale.



### **Interagir avec les élèves en se plaçant à leur niveau**

L'objectif est de permettre à chacun de progresser par rapport à son niveau initial de compréhension et non par rapport aux autres. C'est un défi : l'enseignant doit être à même d'évaluer le niveau de chaque intervention des élèves et d'y réagir de manière suffisamment adéquate pour les faire progresser dans l'usage des stratégies.



## D'une pratique guidée à une appropriation progressive

L'enseignant interagit avec les élèves pour leur montrer en quoi leur usage stratégique est efficace ou non; il les assiste grâce à des indices, des rappels, tout en diminuant graduellement l'aide apportée. Il module son aide en fonction des difficultés rencontrées.

L'enseignant discutera de la stratégie avec les élèves et leur fournira des commentaires spécifiques sur leur façon de l'utiliser. **Pour progresser, les élèves ont besoin de savoir, non seulement si leur réponse est bonne ou non, mais surtout pourquoi elle est correcte ou non.** Une simple note venant sanctionner les réponses de l'élève à un questionnaire de lecture silencieuse n'a aucune portée formative : si elle est faible, l'élève ne dispose pas d'éléments l'aidant à réajuster ses stratégies pour améliorer sa performance. Si elle est bonne, et si les questions se sont limitées à la restitution d'éléments donnés tels quels dans le texte, elle ne sera pas représentative des compétences réelles de l'élève : en effet, il peut répondre de façon tout à fait exacte à des questions littérales sans avoir compris le texte.



L'enseignement explicite des stratégies de compréhension peut être réalisé en groupe, en sous-groupes ou individuellement. Cependant, le travail en groupe ou en sous-groupes permet aux élèves de voir comment les autres membres de la classe expliquent la stratégie utilisée et les amènent ainsi à confronter leur propre conception de cette stratégie à celle de leurs compagnons.

Il ne suffit évidemment pas de prévoir quelques interventions métacognitives pour être assuré que tous les élèves vont parvenir à mettre spontanément en œuvre la stratégie et qu'ils vont la maîtriser parfaitement. Il faut encore qu'ils parviennent à l'intégrer dans leurs comportements de lecteur. Par ailleurs, il est rare qu'une tâche de lecture ne requière pas l'usage conjoint de plusieurs stratégies différentes. Il faut donc que les élèves apprennent à les combiner. Pour qu'ils soient à même d'intérioriser progressivement et de relativiser les procédures, à nouveau, **rien ne peut remplacer un réinvestissement dans des situations fonctionnelles.**

Au cours de ces situations de réinvestissement, il est essentiel que l'élève puisse jouir des rétroactions les plus riches et les plus fines possible. Celles-ci peuvent provenir :

- du professeur lui-même, nous l'avons vu, qui doit interagir avec les élèves en montrant l'exemple, en expliquant pourquoi tel usage de la stratégie s'est révélé efficace ou non, correct ou non, et en veillant à diminuer son aide de façon graduelle de manière à assurer des pratiques autonomes;
- des autres élèves, dans la mesure où on parvient à créer un climat coopératif dans la classe. Se révèlent particulièrement intéressantes les organisations en groupes de travail coopératif et en enseignement réciproque<sup>4</sup>. De nombreuses études montrent combien les élèves faibles peuvent profiter du travail accompli avec des élèves plus avancés, et combien ces derniers peuvent, à leur tour, profiter de l'occasion qui leur est ainsi fournie "d'enseigner" leurs savoirs et leur savoir-faire aux autres.

---

<sup>4</sup> Cf. *Les Cercles de lecture*, Op. cit., pp 129-134.

## L'enseignement de stratégies au sein de projets de lecture

Si l'on souhaite que les élèves apprennent à gérer leur compréhension, il semble que la meilleure solution soit de **les mettre en situation de mener de véritables projets de lecture**. Il serait cependant erroné de croire qu'il suffit de lancer les élèves dans de tels projets pour qu'ils parviennent d'eux-mêmes à découvrir les chemins qui les conduiront à destination. Les recherches montrent que livrés à eux-mêmes, beaucoup d'élèves se retrouvent rapidement dans toute une série d'impasses de compréhension, dont ils ne savent comment sortir. Ou encore, que faute d'un recul stratégique suffisant, ils perdent dans leur lecture tout sens de l'orientation.

L'enseignant ne peut donc se contenter d'aménager des activités fonctionnelles de lecture; il faut encore qu'il apprenne à ses élèves comment en venir à bout. Il doit servir de guide, baliser la route des élèves au cours même de la réalisation des projets. Cette **pratique guidée** des stratégies peut s'exercer au cours des divers moments du projet, lors des **phases de préparation, d'exécution et d'évaluation**.

### — La préparation

Il s'agit d'un moment stratégique particulièrement important, qu'il faut apprendre aux élèves à ne pas négliger : pour ne pas se perdre en cours de route, il convient en effet qu'un lecteur prenne immédiatement du recul par rapport à la tâche et se soucie de sa destination<sup>5</sup>. Concrètement, cela signifie qu'il faut bien comprendre les enjeux du projet de lecture et déterminer les méthodes de travail qui conviennent à sa réalisation.

### — L'exécution de la tâche

Lors de cette phase, la tâche essentielle de l'enseignant sera de vérifier qu'en cours de route, les élèves ne perdent pas de vue les enjeux de leur projet et qu'ils adoptent les méthodes de travail conseillées. Pour ceux qui seraient confrontés à certains problèmes ponctuels de compréhension, il peut rappeler certaines stratégies connues, en enseigner de nouvelles, et pratiquer quelques rectifications de parcours.

### — L'évaluation

Il ne s'agit pas d'évaluer les performances des élèves comme on le fait par exemple dans le cadre d'une lecture silencieuse. Il s'agit plutôt de leur apprendre à évaluer leurs résultats, à opérer, le cas échéant, les ajustements requis. Nous restons donc bien dans le cadre d'une pratique guidée où l'évaluation revêt toujours un caractère formatif.

---

<sup>5</sup> Cet aspect sera abordé dans le document 2 : Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture.

# Enseignement stratégique

## Document 1

### Construire le sens d'un texte : découvrir les différents niveaux de sens

Comme nous l'avons souligné, de nombreux élèves, à leur entrée dans le secondaire et même encore au-delà, pensent que la signification littérale est la seule qui existe. Ils ont des difficultés à réaliser, peut-être parce qu'ils n'y ont pas été sensibilisés, qu'au fil de la lecture, il faut construire divers niveaux de sens parce que l'auteur ne dit pas tout, qu'il se plaît parfois à nous faire "deviner", à laisser des «blancs» dans le texte qu'il revient au lecteur de combler en établissant des liens entre différents éléments ou événements évoqués ou suggérés, en établissant des liens également avec son vécu, ses connaissances, sa culture, ses émotions, etc.

Cette séquence<sup>6</sup> décrit les différentes étapes à parcourir avec les élèves pour les amener à découvrir les différentes couches de sens du texte. Elle propose des exercices guidés sur différents textes qui se prêtent bien à la démonstration<sup>7</sup>.

### OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE

- Faire prendre conscience aux élèves qu'un texte comporte différents niveaux de signification, plus ou moins difficiles à découvrir. On distingue :
  - *le sens explicite (ou sens littéral);*
  - *le sens implicite : c'est le sens que l'on doit découvrir en faisant ce qu'on appelle des inférences;*
  - *le sens personnel : tout ce qui concerne la réception du texte, c'est-à-dire les réactions propres à chaque lecteur, l'interprétation, l'effet produit par le texte, le jugement que le lecteur porte sur le texte, etc.*
- Apprendre aux élèves à dégager ces différentes significations dans différents types de textes. Cela se fera au moyen d'exercices qui seront, dans un premier temps, guidés par l'enseignant.
- Apprendre à distinguer les questions portant sur l'explicite, sur l'implicite et sur l'interprétation personnelle.

### DÉROULEMENT

#### 1. Le QUOI et le POURQUOI

##### Qu'est-ce que le sens d'un texte ?

Le mieux est de partir de la "définition" que les élèves en donnent eux-mêmes. On recueille, note et examine les diverses réponses :

- *c'est quand je comprends;*
- *c'est ce que je comprends;*
- *c'est quand j'apprends quelque chose de nouveau;*
- *c'est ce que l'auteur dit;*
- *c'est ce qui est écrit dans le texte qu'on lit;*
- *etc.*

---

<sup>6</sup> Cette séquence a été adaptée de *L'enseignement des stratégies de compréhension, Transition primaire/secondaire* (Terwagne, S., Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 1994).

<sup>7</sup> Nous avons indiqué en italiques les consignes et explications que nous proposons aux enseignants de donner aux élèves.

## **Et où est-il le sens ?**

Essayer ici aussi de dégager les idées préalables des élèves pour les amener ensuite à une réflexion sur le fait que le sens ne se trouve pas uniquement dans les mots : *il ne suffit pas de décoder (ou de déchiffrer) chaque mot pour pouvoir comprendre, saisir le sens d'un texte. Dans de nombreux textes, il y a des sens "cachés" : à la façon d'un iceberg, la partie visible constitue le sens explicite; la partie immergée constitue le sens implicite que le lecteur doit découvrir ou construire.*

## **Le COMMENT et le QUAND**

### **a. Le sens explicite ou littéral**

On distribue à la classe la fable italienne **L'Araignée et l'Hirondelle** et on lit le texte à voix haute.

Dame Araignée en avait vraiment assez de sa voisine, Dame Hirondelle : celle-ci n'arrêtait pas de venir lui voler les mouches qui se prenaient dans sa toile ! Non mais, quelle impertinence ! Cela réclamait vengeance. "A défaut de mouches, se dit Dame Araignée, j'attraperai ma voleuse, et je la mangerai." Aussi se mit-elle à tisser la plus large et la plus solide toile qu'elle eût jamais conçue... et cette toile venait barrer une fenêtre par laquelle Hirondelle passait fort souvent. On allait voir ce qu'on allait voir ! Dès le lendemain, Dame Hirondelle passa effectivement au travers de la fenêtre, et emporta avec elle... et la toile, et tout, et notre ambitieuse tisseuse pendue au bout !

**Fable italienne**

On demande ensuite à un volontaire de raconter l'histoire. Après la narration, on met en évidence la façon dont l'élève a procédé : *tout ce qu'il/elle vient de nous raconter se trouve dans le texte, même si parfois c'est exprimé avec d'autres mots. C'est ce qu'on appelle le sens **explicite** ou **littéral**.*

### **b. Le sens implicite**

*Il y a un sens caché dans cette histoire. Comme dans toutes les fables, l'auteur nous raconte cette histoire pour donner une leçon ou une morale. Ici, celle-ci n'est pas exprimée de façon explicite. Elle l'est parfois dans d'autres fables.*

Essayer d'extraire cette morale avec les élèves. Leur expliquer en quoi consiste ce processus qui vise à inférer ce sens qui n'est pas donné directement, qui n'est pas explicite : *inférer, c'est donc extraire du texte quelque chose qui n'y est pas écrit clairement mais qu'on peut deviner, découvrir à partir d'une ou plusieurs choses qui sont dites dans le texte.*

## **Mais il existe d'autres modes d'inférence**

Expliquer aux élèves que ce n'est pas seulement dans les fables qu'il s'agit d'inférer certaines significations et qu'inférer, ce n'est pas uniquement trouver la leçon ou la morale d'une histoire.

## Un autre exemple : les histoires drôles (*Scène au Far West*)

Distribuer le texte et le faire lire aux élèves. Leur demander ensuite : *qu'avez-vous compris ? Que fallait-il faire pour comprendre ?*

### Au Far West

L'histoire se passe dans un saloon, à l'époque du Far West. Parmi les clients accoudés au bar, il y a un tout petit bonhomme et une sorte de bûcheron, qui a tout du géant.

Le petit bonhomme vide son verre et sort du saloon. Il revient aussitôt, rouge de colère :

- Qui a peint mon cheval en vert ?

Alors le géant se retourne calmement et dit, d'une voix grondante :

- C'est moi, pourquoi ?

- Euh... fait le petit bonhomme, c'est pour la deuxième couche : la première est sèche.

Essayer de partir de leurs propres processus pour mettre en évidence qu'il fallait deviner que le petit a peur d'affronter le gros et qu'il trouve une manière de s'en sortir. *Mais le texte dit-il que le petit a peur ? Non, il a fallu l'inférer.*

Faire remarquer aux élèves que les histoires drôles reposent très souvent sur ce processus d'inférence. Si tout était explicitement dit, la blague perdrait beaucoup de son effet.

Ici, il s'agissait **d'inférer les sentiments du personnage (et son changement d'attitude)**.

Dans l'histoire suivante, il s'agit de **deviner ce qui s'est passé** :

Comme chaque matin, au saut du lit, un homme et sa femme écoutent la météo à la radio. Ce matin-là, ils entendent :

- Nous annonçons dix centimètres de neige aujourd'hui. Veuillez mettre vos voitures du côté pair de la rue pour le déneigement !

La femme se dépêche et va placer l'auto du côté pair. Le lendemain, ils écoutent à nouveau la radio qui annonce :

- ... 15 cm de neige aujourd'hui. Veuillez mettre vos voitures du côté impair de la rue pour le déneigement !

Le mari se dépêche et va placer l'auto du côté impair. Le surlendemain, ils écoutent la radio :

- Nous annonçons 30 cm de neige aujourd'hui. Veuillez garer vos voitures KRRRRRRR KRRRRR

Et une panne d'électricité interrompt l'émission. La femme, perplexe, regarde son mari et lui demande :

- Qu'est-ce qu'on va faire, on ne sait pas de quel côté placer la voiture, maintenant! Son mari gentiment lui dit :

- Et si on la laissait dans le garage ?

## Un autre exemple : le texte *Les 3 astronautes*

### Les trois astronautes

Pour préparer le futur voyage sur Mars, la NASA a décidé d'envoyer trois astronautes autour de la terre pendant trois ans, afin de tester la résistance des êtres humains à la vie dans l'espace. Un peu avant le départ, le directeur de la NASA reçoit les trois volontaires et leur dit :

- Vous savez depuis les temps héroïques de la conquête spatiale, on a fait beaucoup de progrès : vous aurez beaucoup de place, et je peux même vous permettre d'emporter ce que vous voulez. Pour que notre expérience réussisse, il faut en effet que vous vous sentiez à l'aise, et même mieux que chez vous ! Demandez, et c'est accordé !
- Eh bien moi, dit le numéro 1, j'ai toujours adoré les films de Spielberg. Si vous pouviez m'installer un magnétoscope avec les copies de ses films, je serais le plus heureux des hommes.
- Facile, dit le directeur.

Et on embarque le matériel et les cassettes vidéo de tous les films de Spielberg.

- Moi, dit le second, c'est la nourriture, mon péché mignon. Alors j'espère que je n'aurai pas à supporter votre infecte nourriture synthétique en poudre et en pilules !

Et on commande chez un traiteur renommé 2000 petits plats surgelés, les uns plus appétissants que les autres.

- Moi, dit le numéro 3, je dois le confesser, je suis un gros fumeur. J'espère que désormais il n'est plus interdit de fumer dans vos engins spatiaux !
- Ce n'est pas bon pour la santé, dit le directeur, mais pas de problème. Et puis, ça permettra d'étudier l'effet du tabac en apesanteur.

Et on embarque vingt caisses de cigares de La Havane dans le vaisseau.

Enfin, c'est le départ.

Trois ans plus tard, le vaisseau atterrit, et il y a une foule immense, toutes les télévisions du monde, tous les responsables de la NASA pour accueillir les trois héros.

Numéro 1 sort, heureux comme un gosse, il connaît par coeur les répliques d'Indiana Jones. A force de regarder les films, il a même fini par lui ressembler !

Sort Numéro 2 ... il a pris 20 kilos, sa combinaison craque de tous les côtés, et il déclare : "Eh bien, si la bouffe est aussi bonne, je suis prêt à faire le voyage vers Mars.

C'est alors que sort Numéro 3, tellement pressé qu'il bouscule ses deux compagnons. Il se précipite, presque en pleurs, vers le directeur de la NASA :

- Dites, vous n'auriez pas du feu, s'il vous plaît ?

Ici, il s'agissait également de **deviner ce qui s'est passé** : on a certes embarqué les caisses de cigares, mais on a oublié de fournir du feu (ou l'astronaute a oublié d'emporter un briquet). Si bien qu'il n'a pas pu fumer pendant tout le voyage!

### Exercice guidé avec une nouvelle de F. Brown<sup>8</sup>

*Nous avons vu qu'il était nécessaire de faire des inférences dans la lecture des fables, quand la morale n'est pas donnée par l'auteur, qu'il fallait en faire pour comprendre des histoires drôles. En fait, il faut en faire dans la lecture de pratiquement tous les types de textes.*

<sup>8</sup> Nouvelle extraite de *Lune de miel en enfer*. Denoël, 1964.

Voici une nouvelle de F. Brown. Vous allez la lire et noter, chacun pour vous, quelle(s) inférence(s) il est nécessaire de faire pour bien comprendre la fin de l'histoire. On leur demande également de rédiger, au terme de leur lecture, un court texte qui réponde à la question **Que s'est-il passé à la fin de l'histoire ?**

### **Vaudou**

Madame Decker venait de rentrer d'un voyage à Haïti - voyage qu'elle avait fait seule - et dont le but était de donner au couple Decker le temps de réfléchir avant d'entamer une procédure de divorce.

Le temps de réflexion n'avait rien changé. En se retrouvant après cette séparation, Monsieur et Madame Decker avaient constaté qu'ils se haïssaient plus encore qu'ils ne le pensaient avant.

- La moitié ! proclama d'une voix ferme Mme Decker. Je n'accepterai sous aucun prétexte un sou de moins que la moitié de nos biens !
- C'est ridicule ! dit M. Decker.
- Tu trouves ? Tu sais que je pourrais avoir la totalité et non la moitié. Et très facilement : j'ai étudié les rites Vaudou, pendant mon séjour à Haïti.
- Balivernes ! dit M. Decker.
- C'est très sérieux. Et tu devrais remercier le ciel d'avoir épousé une femme de coeur, car je pourrais te tuer sans difficulté, si je le voulais. J'aurais alors tout l'argent, et tous les biens immobiliers - et sans avoir rien à craindre. Une mort provoquée par le Vaudou est impossible à reconnaître d'une mort par lâchage du coeur.
- Des mots ! dit M. Decker.
- Tu crois ça ! Je possède de la cire, et une épingle à chapeau. Veux-tu me donner une petite mèche de cheveux, ou une rognure d'ongle ? Je n'ai pas besoin de plus. Tu verras.
- Superstitions ! dit M. Decker.
- Dans ce cas, pourquoi as-tu si peur de me laisser essayer ? Moi, je sais que ça marche. Je te fais donc une proposition honnête : si ça ne te tue pas, j'accepterai le divorce sans demander un sou. Et si ça marche; j'hérite de tout, automatiquement.
- D'accord, dit M. Decker. Va chercher ta cire et ton épingle à chapeau.

Il jeta un coup d'œil à ses ongles :

- Mes ongles sont un peu courts, je vais plutôt te donner quelques cheveux.

Quand il revint, portant quelques bouts de cheveux dans un couvercle de flacon de pharmacie, Mme Decker était en train de pétrir la cire. Elle prit les cheveux, qu'elle malaxa avec la cire, puis elle modela une figurine représentant vaguement un corps humain.

- Tu le regretteras ! dit-elle en enfonçant l'épingle à chapeau dans la poitrine de la figurine de cire.

Monsieur Decker fut très surpris. Il n'avait pas cru au Vaudou, mais c'était un homme de précautions, qui ne prenait jamais de risques inutiles.

Et il avait toujours été exaspéré par l'habitude qu'avait sa femme de ne jamais nettoyer sa brosse à cheveux.



### **c. Le sens personnel**

*C'est ce que **vous**, vous pensez du texte, de ce qu'il raconte, des informations qu'il donne mais aussi de la façon dont c'est écrit.*

*Si on reprend l'exemple de la fable :*

*Etes-vous d'accord avec cette morale ?*

*Est-ce que le texte vous a plu ?*

*Est-ce que ce texte te fait penser à d'autres textes que tu connais ?*

*Etc.*

On peut entamer un échange avec l'ensemble de la classe ou en petits groupes sur ces interprétations et ces impressions personnelles. On insistera toujours sur l'importance de justifier son point de vue en l'étayant au moyen d'éléments qui peuvent être repris du texte ou en le soutenant par des motifs personnels ou issus d'une interaction avec les pairs et/ou l'enseignant(e). Des dispositifs mettant la lecture au centre de discussions animées au sein de la classe, tels les cercles de lecture, offrent aux élèves des opportunités formidables d'échanges à propos de leurs impressions personnelles et autant d'occasions de leur faire découvrir que l'interprétation est plurielle.

On conclura la séquence par l'élaboration d'un référentiel où on résumera les différents niveaux de sens. Ce référentiel peut être élaboré et donc enrichi, au fil de la rencontre d'autres textes appelant d'autres modes d'inférence et d'autres modes de réactions personnelles.

**Exploitation d'une nouvelle<sup>9</sup>**  
Quand Angèle fut seule,  
de Pascal MERIGEAU, parue dans la revue **Polar**, n° 28, 1983<sup>10</sup>

Le texte de cette nouvelle peut être aisément téléchargé sur le site<sup>11</sup> de l'académie de Rouen où l'on en trouve une exploitation très fouillée et très riche pour des classes de seconde des lycées en France. Mais elle convient parfaitement à un 2<sup>e</sup> degré de notre enseignement secondaire : le dispositif suivant est adapté aux élèves de 3<sup>e</sup> et il a même été expérimenté avec succès dans des classes de 2<sup>e</sup> G.

Cette nouvelle, qui constitue, à n'en pas douter, un texte dit «résistant<sup>12</sup>», est idéale pour faire comprendre aux élèves en quoi consiste la saisie de l'implicite d'un récit. En effet, à première vue, on peut croire (c'est ce que croient la grande majorité des jeunes lecteurs) qu'elle raconte une histoire très banale. En fait, le récit fourmille de détails épars qui peuvent permettre de reconstituer l'histoire d'un crime. Cette nouvelle offre une excellente illustration de la détection de l'implicite par la constatation d'une infraction aux lois du discours<sup>13</sup> : le récit en dit effectivement beaucoup trop s'il ne s'agit que de l'histoire d'une femme qui se retrouve seule suite à la mort par maladie de son mari.

**Il faut surtout se montrer patient et éviter d'orienter les élèves** en leur soufflant une autre interprétation que celle que la première lecture leur a permis de faire. Il suffit d'attendre que le déclic se produise chez l'un d'entre eux, c'est-à-dire qu'un élève repère un détail qui laisse à penser qu'en dépit des apparences, c'est plus qu'une histoire banale, qu'il y a un sens caché à découvrir. Une fois ce fil tiré, les autres élèves embrayent et alimentent le raisonnement entamé. Parfois ce déclic a lieu dès la première lecture mais, la plupart du temps, ce n'est qu'au cours d'une relecture que l'implicite se découvre.

### 1. Suggestion d'exploitation au 2<sup>e</sup> degré

#### CONSIGNE DONNEE

*Tu vas tout d'abord faire à propos de ce texte une lecture individuelle, à la suite de laquelle tu le cacheras, avant d'essayer de compléter par écrit une phrase qui te sera donnée. Tu te concerteras ensuite avec ton équipe (3 élèves maximum) et vous vous mettrez d'accord pour une formulation commune.*

*Complète la phrase suivante de façon à ce qu'elle résume l'essentiel de l'histoire, d'après le souvenir que tu en gardes.*

Angèle est .....qui .....  
..... parce que .....  
.....

<sup>9</sup> Cette séquence a été mise au point par Micheline Laurent, et expérimentée dans diverses classes (avec environ 150 élèves, de la 2<sup>e</sup> Générale à la 4<sup>e</sup> Technique de Qualification). Chaque fois, le déclic évoqué s'est produit et, à la fin d'une période de deux heures de cours, consécutives ou non, toutes les classes ont découvert le sens implicite.

<sup>10</sup> Cette nouvelle a été reproduite dans la revue *Pratiques* n°76, Metz, 1992.

<sup>11</sup> [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).

<sup>12</sup> Cette notion est développée page 23.

<sup>13</sup> Les lois du discours énoncées par H.-Paul Grice, philosophe du langage ('70) sont les suivantes :

- loi de pertinence : ne pas être à côté du propos,
- loi de quantité: n'en dire ni trop ni trop peu,
- loi de sincérité : ne pas dire ce que l'on sait faux,
- loi de modalité : ne pas compliquer la formulation à plaisir. Cf. à ce propos l'ouvrage de F. THYRION, L. ROSIER avec et sous la coordination de M. DENYER, *Référentiel de langue*, De Boeck, 2003 (pages 70 et 71).

#### Formulation commune de l'équipe<sup>14</sup>

Angèle est ..... qui .....  
..... parce que .....  
.....

#### Lecture des différentes phrases ainsi obtenues : chaque phrase est notée au tableau.

- a) Explicitation orale des mini-résumés de l'histoire : si des divergences se font jour à propos de l'interprétation de l'histoire, chaque équipe justifie son point de vue.

On peut également envisager de souligner les éléments communs aux résumés, en recourant à différentes couleurs pour réunir ceux qui évoquent la solitude d'Angèle, ou sa tristesse, ou la maladie de Baptiste, etc.

- b) Le professeur fait alors le point sur l'interprétation de la nouvelle par les élèves. Deux scénarios sont possibles :

- le "déclic" s'est produit chez un ou plusieurs élèves(e) et on repart de celui-ci;
- toutes les interprétations vont dans le sens d'une histoire assez banale.

Ce second scénario est dans l'ordre des choses puisque c'est voulu par l'auteur. Le professeur propose alors de relire le texte et de confronter le résumé de cette histoire, perçue comme banale, aux détails du texte.

S'il s'agit de gagner un peu de temps, l'enseignant peut amorcer la réflexion des élèves en attirant leur attention sur le fait qu'un écrivain ne dit jamais rien gratuitement : le moindre détail a une signification.

- c) Relecture du texte à la lumière des explications fournies afin

- d'une part, de vérifier si les réflexions ne sont pas incompatibles avec ce qui est dit dans le texte et n'en contredisent pas le sens,
- d'autre part, de repérer les détails du récit qui ne concordent pas avec les interprétations données.

#### Nouvelle formulation éventuelle<sup>15</sup>

Angèle est..... qui .....  
..... parce que .....  
.....

#### Questions possibles après l'élucidation de l'implicite

- *Si tu considères la manière dont l'histoire est racontée, quelle(s) réflexion(s) as-tu envie de faire après une première lecture de ce récit ?*
- *Apprécies-tu ce récit ? Oui ou non. Justifie ton avis en donnant une raison précise.*

---

<sup>14</sup> Ce passage par un travail de groupe se justifie quand le nombre d'élèves est très important : il a été utilisé avec succès dans une classe de 26 élèves. Dans ce cas, il paraît en effet difficile de demander à chaque élève de donner sa phrase-résumé et de les noter toutes au tableau. Cette étape n'est pas indispensable lorsqu'on travaille avec une classe moins nombreuse.

<sup>15</sup> Cette étape n'est pas indispensable : en général, et ça a été le cas dans l'ensemble des expériences rapportées ici, la discussion suffit à l'élucidation de l'interprétation.

## **Prolongement éventuel par une tâche d'écriture<sup>16</sup>** **(après compréhension de la lecture du récit)**

### Consigne

*Maintenant que tu as bien saisi toute l'histoire, tu vas pouvoir l'expliquer à des lecteurs qui ne l'auraient pas comprise !*

*Dans ce but, tu vas rédiger un petit texte argumenté destiné à prouver la thèse suivante :*

*Si la mort de Baptiste est un meurtre, suffisamment d'informations présentes dans le texte permettent d'inférer qui est l'assassin et quels sont ses mobiles. Justifie cette interprétation en reprenant certaines informations données par le récit et en établissant entre elles le rapport adéquat.*

Voici une aide pour réaliser l'exercice.

*Poursuis le raisonnement exposé dans le texte suivant en veillant à bien amorcer ton argumentation et à enchaîner logiquement les idées.*

*Cette nouvelle semble raconter une histoire assez banale : celle d'une femme déjà âgée qui, se sentant très triste à la mort de son mari, se remémore leur vie commune tout en mettant de l'ordre dans sa maison. Or, son histoire n'est sans doute pas aussi courante qu'une première impression le laisse croire. En réalité, Angèle a fort bien pu tuer son mari, comme le suggèrent certaines informations données par le texte. En effet ...*

## **2. Un complément d'informations pour éclairer l'exploitation**

### Quelques caractéristiques de ce récit

Certains récits contiennent un très grand nombre d'informations exprimées de manière claire et explicite, ce qui facilite la lecture et l'observation. Mais lire, c'est aussi et surtout comprendre ce qui n'est pas dit de manière explicite, c'est en quelque sorte «lire entre les lignes».

On peut ainsi **raisonner à partir des informations explicites et «inférer» des informations implicites** : voilà bien une opération essentielle quand on lit. En effet, le texte ne comporte pas que des informations explicites immédiatement signifiantes pour le lecteur. Pour bien comprendre, le lecteur doit savoir lire entre les lignes, deviner, interpréter ce qui n'est pas dit clairement; il doit pouvoir se baser sur certaines informations données pour émettre des hypothèses sur ce qui se passe, s'est passé ou va se passer; il peut aussi se baser sur sa propre expérience, son vécu, ses connaissances. Les rapports qu'il établit entre toutes les données qui sont ainsi à sa disposition lui permettent de formuler des explications qui ne sont pas explicites dans le texte.

La nouvelle de P. Mérimée propose toute une série d'informations explicites, mais parmi celles-ci, certaines peuvent être mises en relation avec d'autres pour induire un raisonnement qui fait alors apparaître des informations implicites. Leur mise en commun permet alors une nouvelle interprétation qui modifie le déroulement de l'histoire telle qu'on l'avait d'abord comprise.

---

<sup>16</sup>Il faut évidemment que les élèves aient été familiarisés à la structure d'un texte argumentatif : cela peut être l'occasion de leur montrer la différence entre un résumé de l'histoire d'Angèle (texte narratif) et la production d'une argumentation relative à cette histoire.

### En voici l'illustration

a) Si tu essaies d'établir un rapport entre les informations suivantes (c'est-à-dire en mettant en relation chaque information n° 1 avec chaque information n°2), tu dois être capable de déduire des explications que les simples informations explicites prises séparément ne donnent pas.

<u>Informations n°1</u>	<u>Informations n° 2</u>	<u>Informations implicites</u>
<i>Il y avait bien vingt ans qu'on n'avait pas vu un rat dans la maison.</i>	<i>Angèle jette un paquet de mort-aux-rats aux trois quarts vide.</i>	
<i>Un paquet de mort-aux-rats aux trois quarts vide</i>	<i>La mort inexpliquée de Baptiste dans d'atroces douleurs.</i>	
<i>Le mal qui sciait le corps de Baptiste avait triomphé.</i>	<i>Angèle trouve cela normal</i>	
<i>Certaines informations données à Angèle par Cécile à propos de Germaine Richard :</i> ..... ..... .....	<i>Les expressions utilisées par Angèle pour parler de Germaine :</i> ..... ..... .....	
<i>La couleur des yeux du fils Richard</i>	<i>La couleur des yeux de Baptiste</i>	
<i>La première phrase du texte : «Tout n'avait pas toujours marché comme elle l'aurait souhaité...»</i> ..... ..... .....	<i>D'autres informations présentes dans le texte :</i> ..... ..... .....	

b) Tu peux assez facilement inférer les sentiments éprouvés par Angèle pour Germaine : quels sont-ils et sur quels détails du texte te bases-tu pour le dire ?

### 3. Réflexion sur la manière dont l'histoire est racontée

L'auteur de la nouvelle «*Quand Angèle fut seule*» ne raconte pas l'histoire de manière classique et c'est un des moyens qu'il a choisi pour semer la confusion dans l'interprétation que le lecteur peut faire de son texte.

Comment s'y prend-il ?

A cause d'un renseignement figurant dans la note bibliographique, à la fin du texte, on déduit facilement le genre de cette nouvelle : en effet, un «*polar*» est un récit policier (roman ou film).

C'est effectivement une histoire policière car presque tous les ingrédients du roman policier s'y trouvent : une mort suspecte, une victime, un possible assassin et un mobile. Or, manifestement, à une première lecture, on ne saisit pas nécessairement qu'il s'agit d'une histoire policière. A quoi est-ce dû ?

En concevant son récit, l'auteur a choisi des moyens qui lui permettent de «brouiller» la lecture.

En voici quelques-uns :

<u>Choix faits par l'auteur-narrateur</u>	<u>Les moyens narratifs utilisés</u>
➤ L'histoire n'est pas racontée dans l'ordre chronologique (= dans l'ordre où les événements se sont passés) : le récit commence juste après l'enterrement de Baptiste, et il y a des retours en arrière pour expliquer ce qui s'est passé avant (on remonte jusqu'à quarante ans en arrière).	L'auteur-narrateur a recours à la <u>rétrospection</u>  (= retour en arrière, «flash back»)
➤ L'histoire antérieure (qui s'est passée avant l'enterrement) est livrée par l'intermédiaire du personnage principal : tout est vu par les yeux d'Angèle.	L'auteur-narrateur a recours à la <u>focalisation interne</u> (les choses sont vues, racontées par le biais d'un personnage).
➤ En lisant, on entre dans les pensées du personnage principal et on les partage.	L'auteur-narrateur a recours au <u>discours intérieur</u> .
➤ Le lecteur ne possède pas toutes les informations nécessaires à une interprétation correcte du récit.	L'auteur-narrateur a recours à une <u>rétenion d'informations</u> .
➤ Le lecteur doit établir des rapports entre certaines informations explicitement données et se livrer à un raisonnement qui l'amène à déduire une interprétation.	L'auteur-narrateur oblige le lecteur à <u>«inférer»</u> , à <u>saisir l'implicite du texte</u> .
➤ Les informations que le lecteur doit interpréter ne sont pas groupées dans le texte et certaines sont même très éloignées, ce qui explique que le lecteur ne comprend pas du premier coup.	L'auteur-narrateur a recours à une dispersion des informations importantes qui permettent d'expliquer, de comprendre : c'est ce qu'on appelle des indices.

## Zoom sur les textes dits "résistants"

### Choisir des textes simples ou complexes ?

#### Pistes pour un choix raisonné de récits de fiction

S'il est judicieux de choisir des textes lisibles, «qui marchent» et intéressent les adolescents<sup>17</sup>, il est nécessaire également d'opter pour des textes qui permettent un réel apprentissage de la lecture. **Des textes trop simples et attendus ne pousseront guère l'apprenti-lecteur à mobiliser ses processus de lecture, des textes trop lisses et conformes ne susciteront guère en classe d'interrogations, de débats interprétatifs et appréciatifs.**

#### Déterminer le degré de lisibilité / complexité des textes<sup>18</sup>

Différents critères permettent de mesurer le degré de complexité potentielle d'un texte :

- critères liés à la présentation du livre : nombre de pages, typographie, support (format), 1<sup>re</sup> et 4<sup>e</sup> de couverture, découpage (chapitre, titre, table), nombre et nature des illustrations, appartenance ou non à une série ou à une collection, forme éventuelle de recueil...
- 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 littéraires ou 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 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'anticipations, d'ellipses; rythme rapide ou lent de la narration, énonciation unique ou multiple, rapport entre longueur et densité des informations...
- 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...)

---

<sup>17</sup> Sur le plan de l'intérêt pour le contenu, diverses enquêtes 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, perspectives professionnelles, santé...). Les grands adolescents se tournent davantage vers les problèmes de société (racisme, guerre...).

En termes de genres de récits, les garçons de 2<sup>e</sup> secondaire préfèrent les bandes dessinées aux livres de fiction et dans ces derniers 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 (Sources : IEA, 1991 et PISA 2000).

<sup>18</sup> Cf. Liste indicative des sources de difficultés illustrée sur les titres proposés en littérature de jeunesse dans le programme du cycle III de l'enseignement fondamental en France (fin des primaires). <http://www.pedagogie.ac.toulouse>.

## Choisir des textes «résistants»<sup>19</sup>

- 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 (par exemple, *Le dormeur du val* d'A. Rimbaud ou encore *Quand Angèle fut seule* de P. Mérimée<sup>20</sup>). 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 :
  - o l'adoption d'un point de vue inattendu (non humain par exemple) ou multiple (mêmes événements vus par des personnages différents par exemple);
  - o la perturbation de l'ordre chronologique;
  - o l'enchâssement de récits;
  - o la présence d'ellipses massives;
  - o l'effacement des relations de cause à effet;
  - o l'étrangeté du monde représenté (ses frontières, ses lois, ses valeurs);
  - o la pratique de l'intertextualité;
  - o l'usage de symboles inconnus;
  - o l'éloignement des canons du genre;
  - o la mise en abyme de la lecture, de l'écriture ou du récit;
  - o la perturbation des valeurs attendues;
  - o ...

## Choisir des textes polysémiques<sup>21</sup>

- 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<sup>22</sup> vont susciter la **collaboration active du lecteur**, générer en classe des questions-problèmes de sens à résoudre, des débats interprétatifs. Sans oublier toutefois 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 prend en compte un plus grand nombre de signifiants et que la reconstitution à laquelle elle aboutit est plus cohérente.

---

<sup>19</sup> Nous empruntons ces propositions à C. TAUVERON (l'INRP de Paris).

<sup>20</sup> Cette nouvelle a fait l'objet d'une séquence développée pages 18 à 22.

<sup>21</sup> Source : C. TAUVERON, Op.Cit.

<sup>22</sup> Cf. par exemple, MM. M. DESCORTES, J. JORDY *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*.



Suggestions de titres de nouvelles et de romans «résistants ou polysémiques»	
DAENINCKX Didier, <i>Le chat de Tigali</i> , Syros Jeunesse DAENINCKX Didier, <i>Le chat de Tigali</i> in «Dix petits noirs. Dix grands auteurs du polar» Syros jeunesse, 2004.	1 <sup>er</sup> degré
GAVALDA, A. et al., <i>Nouvelles à chute</i> , Magnard, collège.	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> degrés
B FRIOT, <i>Nouvelles histoires pressées, Encore des histoires pressées</i> , Milan poche junior, 2000, 2001.	1 <sup>er</sup> degré
BENAIT Hélène, <i>Mots cachés à deviner</i> , Actes sud Junior, Les grands bonheurs.	1 <sup>er</sup> degré
BOUDET, R., <i>Histoires de toutes les couleurs</i> , Ecole des loisirs.	1 <sup>er</sup> degré
RODARI Gianni, <i>Histoires à la courte paille</i> , Livre de Poche jeunesse, 1985.	1 <sup>er</sup> degré
RIVAIS Yak, <i>Safari</i> in « <i>Histoire de toutes les couleurs</i> ».	1 <sup>er</sup> degré
WUL Stephan, <i>Expertise</i> .	
VERLANGER, <i>Les bulles</i> . Autres nouvelles : <i>Il était arrivé quelque chose, Vu d'en haut Laurent Xavier Petit</i> .	début 2 <sup>e</sup> degré
DAHL Roald, <i>Coup de gigot</i> , Folio junior, 2002.	2 <sup>e</sup> degré
SAKI, <i>La souris</i> , dans «Le bœuf en visite» Laffont.	2 <sup>e</sup> degré
BUZATTI, <i>Pauvre petit garçon</i> in «Le K», Pocket Poche Nouvelles, 2002.	2 <sup>e</sup> degré
CARSON MC CULLERS, <i>Correspondance</i> in «Le cœur hypothéqué», Stock, 1971.	2 <sup>e</sup> degré
BROWN Frederic, <i>Fantômes et farfafouilles</i> , Denoël, Présence du futur, 1992.	1 <sup>er</sup> / 2 <sup>e</sup> degrés
DESCORTES M. et JORDY J., <i>Bonnes nouvelles</i> , Bertrand Lacoste, Classiques BL, 1997.	1 <sup>er</sup> / 2 <sup>e</sup> / 3 <sup>e</sup> degrés
ANCION, N., <i>Les ours n'ont pas de problème de parking</i> , Ed. Le grand miroir, 2001.	2 <sup>e</sup> degré
KEDROS, A., <i>Scène d'une vie de chien</i> , Nouvelle publiée dans <i>Le monde diplomatique</i> , mars 1992.	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> degrés
SAUERWEIN, L., <i>Des traces dans la neige</i> , in «Je bouquine», n° 191, janvier 2000.	
BRADBURY, R., <i>Le dragon</i> in «Un remède à la mélancolie», coll. Présence du futur, Denoël, 1961.	2 <sup>e</sup> degré
BROWNE, A., <i>Histoire à quatre voix</i> , Ecole des loisirs.	1 <sup>er</sup> degré
TEISSON Jeannine, <i>Au cinéma Lux</i> , Syros Jeunesse, 2000.	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> d, 3P
ANDRIAT <i>Au jardin</i> in «Tant de chiens» Memor.	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> degrés
BOILEAU-NARCEJAC <i>Un homme comme les autres</i> in «Manigances» Denoël, 1971.	
MERIGEAU, P., <i>Quand Angèle fut seule...</i> , revue POLAR n°28, 1983.	1 <sup>er</sup> /2 <sup>e</sup> degrés

## Enseignement stratégique Document 2

### Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture

La lecture est, par essence, un acte modulable et flexible : en fonction du texte, de la tâche qui lui est assignée, de son projet personnel de lecture, de ses connaissances préalables sur le sujet, le lecteur habile modifie sa manière de le lire. Un comportement efficace dépend donc de la capacité du lecteur à bien déterminer ses attentes au regard du projet qu'il va entreprendre. L'une des hypothèses que nous posons dans l'analyse des difficultés en lecture des élèves est qu'une partie des erreurs commises pourrait résulter du fait qu'ils pratiquent **une lecture mal ou insuffisamment adaptée au type de texte et de tâches** qui leur sont proposés. En quelque sorte, ils liraient un texte informatif ou argumentatif comme ils pourraient lire un texte narratif ou poétique, sans être conscients des modalités de lecture spécifiques que chaque type de texte appelle.

À cet égard, il faut rappeler qu'aussi bien le document *Socles de compétences*, dès le cycle 2 de l'enseignement primaire, que le document *Compétences terminales et savoirs requis*, insistent, bien dans des termes un peu différents, sur la nécessité d'habituer les élèves à «orienter leur lecture en fonction de la situation de communication» : il est ainsi recommandé «d'adapter son mode et son rythme de lecture aux spécificités du texte et aux finalités de lecture».

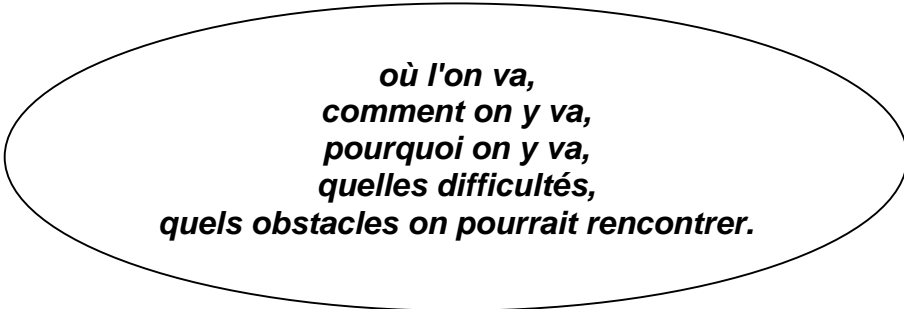
Idéalement, cette sensibilisation doit débuter très tôt et être pleinement et progressivement intégrée aux activités de lecture courantes en classe. Toute tâche de lecture devrait ainsi débuter par **une phase de planification de la lecture où l'on s'interroge sur le «comment lire», en fonction du texte et du projet de lecture, en ce compris les tâches que l'on doit accomplir** (résumer, repérer une information, trouver le sens d'un mot inconnu...). Tout lecteur accompli procède de la sorte, mais ce processus n'est pas visible et il est même souvent inconscient.

Il s'agit donc de rendre conscient ou explicite ce processus de planification.

Pour faire comprendre aux élèves l'importance de préparer son projet de lecture, on peut faire une analogie entre la lecture et un projet de voyage.

### **LA LECTURE C'EST COMME UN VOYAGE ... CELA SE PRÉPARE !**

#### **Les élèves doivent savoir**



**où l'on va,  
comment on y va,  
pourquoi on y va,  
quelles difficultés,  
quels obstacles on pourrait rencontrer.**

Pour continuer la métaphore : avant de partir, il s'agit donc d'évaluer la difficulté du trajet et de décider de la façon dont on va voyager. *Chaque fois que l'on aborde un texte, avant de le lire, on apprendra aux élèves à évaluer leur projet de lecture en s'interrogeant :*

- sur son projet ou son intention de lecture : dans quel but lit-on ce texte ?
- sur le type de texte et surtout sur son intention dominante : est-ce un texte qui a pour vocation de raconter une histoire, ou d'informer ou encore de persuader le lecteur ?
- sur le sujet du texte
- sur les modalités de lecture qu'il suppose : comment va-t-on le lire ? A priori, le type ou la structure du texte permettent déjà d'orienter la lecture, mais les modalités plus fines doivent tenir compte du projet ou de l'intention de lecture du sujet. Face à telle question, on peut, par exemple, procéder par survol ou écrémage pour repérer le paragraphe dans lequel se situe l'information, puis à une lecture minutieuse de ce paragraphe pour sélectionner une information précise, quand tel est le but de la lecture.

Pour sensibiliser les élèves à la question, on peut par exemple :

- sélectionner quelques textes et/ou documents;
- identifier, avant la lecture, de quel type de texte il s'agit et donc, identifier, c'est-à-dire dégager de manière explicite avec les élèves, les indices permettant de déterminer à quel type de texte on a affaire;
- les lire en faisant varier l'intention de lecture : se distraire, déterminer si un sujet est abordé dans un texte, repérer un nom dans une liste, mémoriser quelques informations, effectuer une suite ordonnée d'actions, dégager l'idée principale, le sens global, etc.;
- faire le point avec les élèves sur la manière dont l'intention de lecture modifie les modalités de lecture;
- élaborer progressivement avec la classe un référentiel qui pourrait prendre l'allure du tableau suivant.

Buts ou intentions de lecture	Modalités de lecture
Repérer <u>si</u> une information figure dans un texte. Repérer <u>où</u> une information figure dans un texte.	Survoler le texte (lecture sélective).
Lire un récit pour soi-même, pour le plaisir, pour éventuellement en parler à des amis ou à des proches.	Lire en prenant son temps, essayer de se souvenir des personnages, de l'histoire, du style... (lecture globale).
Lire un récit pour l'école, pour un exposé, une fiche de lecture, une discussion en groupes.	Lire et éventuellement relire : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ en étant attentif à certains aspects (en fonction de ce qui doit être fait);</li> <li>▪ en prenant des notes, le cas échéant.</li> </ul>
Lire un texte informatif pour apprendre quelque chose.	Lire attentivement le texte, l'éplucher, le relire et, si nécessaire : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ clarifier le sens des mots inconnus notamment en se servant des informations données dans le texte ou le document (les parenthèses, les périphrases, les encarts, les explications supplémentaires, les schémas, etc.);</li> <li>▪ utiliser des procédés pour mettre en relief ce qui doit être retenu (prendre des notes, souligner, surligner, faire un plan ou un résumé, ...).</li> </ul>

Enseigner aux élèves la spécificité de certains types de textes peut en faciliter la lecture : si les élèves sont sensibilisés à ces spécificités, ils pourront d'emblée adapter leur mode de lecture en abordant le texte. Un exemple très parlant à cet égard est celui de la fable : elle comporte toujours une morale, mais celle-ci peut-être exprimée ou suggérée; nous dirons qu'elle peut être *explicite* ou *implicite*. Il peut dès lors être intéressant de travailler avec les élèves différentes fables que l'on pourra mettre en parallèle avec d'autres récits exemplaires (un récit de science-fiction, par exemple) qui, eux aussi, comporte une leçon explicite ou implicite.

Un autre exemple est celui des articles de presse sur lequel nous mettons le zoom ci-après.

## Zoom sur les articles de presse

A priori, un article de presse a pour vocation de livrer au lecteur un certain nombre d'informations. Il est bien rare cependant que son auteur n'exprime pas sa propre opinion sur le sujet traité. Il peut le faire de différentes manières : l'exprimer de manière tout à fait explicite, ou de manière implicite par différents moyens dont nous avons listé quelques exemples dans le tableau ci-après. Un article de presse peut même, après analyse, se révéler tout à fait persuasif. Le journaliste peut, par ailleurs, avoir conçu son article de façon à mettre en présence, selon une structure variable, des opinions divergentes sur la question traitée.

Le tableau proposé ci-dessous pourra constituer la base d'un référentiel pour lire un article de presse. Il est clair que les points repris ci-dessous, sur lesquels on souhaite attirer l'attention des élèves, ne constituent pas des spécificités exclusives des articles de presse. Ajoutons qu'il sera **toujours plus formatif de constituer ce référentiel, lors de la lecture de divers articles de presse, en collaboration avec les élèves, qui pourront l'enrichir progressivement au fil des lectures** :

Un article de presse doit en général être lu d'une façon attentive, minutieuse et critique.

- Les informations présentes à différents endroits du texte peuvent être contradictoires. Pour se faire une opinion, il faut prendre l'ensemble du texte en considération et pas l'une ou l'autre phrase isolée;
- Il peut s'avérer essentiel d'établir des liens entre des informations disséminées à travers l'article;
- Il faut être attentif :
  - aux mots liens (connecteurs) qui signalent que plusieurs idées, éventuellement exprimées dans plusieurs phrases, sont à prendre en considération (*mais, néanmoins, cependant, toutefois, par ailleurs, en outre, d'une part/d'autre part, premièrement...*);
  - aux indicateurs de l'importance de l'information;
  - aux termes annonçant une conclusion ou un résumé (bref, finalement, en somme, au bout du compte);
  - à des marques du texte susceptibles d'apporter des nuances de sens (italiques, guillemets, changement de police de caractères, etc);
- Le chapeau contient souvent des informations essentielles;
- L'usage du conditionnel indique que l'information doit être prise avec réserve;
- Des termes ou expressions comme « rumeurs », « résultats partiels ou insuffisants », indiquent aussi que les informations sont à prendre avec prudence;
- ...
- ...
- ...

Ce type d'approche constitue une piste d'action directement liée à certains des constats réalisés lors de l'évaluation : la difficulté des élèves à mettre en lien des informations dispersées à travers l'ensemble du texte, la non prise en compte d'indices qui peuvent sembler des détails mais qui apportent **des nuances essentielles à la signification de la phrase ou même du sens global du texte**. Un exemple repris de l'épreuve concerne non un article de presse mais la nouvelle *Cauchemar en jaune* de F. Brown : une majorité d'élèves sont-ils passés à côté des guillemets entourant le mot *emprunté*. Cela a empêché un certain nombre d'entre eux de percevoir le personnage comme un escroc et a induit, du même coup, une interprétation erronée d'autres éléments du texte : deux tiers des élèves pensent que les propriétés vendues lui appartiennent.

En guise d'activités portant sur ce type particulier de textes, on pourra proposer aux élèves de travailler en parallèle sur des articles qui s'en tiennent strictement à leur rôle informatif et factuel et d'autres dans lesquels le journaliste transmet, de façon explicite ou implicite, l'opinion d'une ou plusieurs personnes, ou encore, son avis personnel sur la question. On pourra se limiter à une analyse des différences entre ces deux types d'approche pour y sensibiliser les élèves. Mais on pourra également entamer, de manière plus approfondie, un travail portant sur l'argumentation et la capacité à prendre de la distance. Ces compétences font l'objet de la séquence d'enseignement stratégique suivante et des dispositifs didactiques proposés.

## **Enseignement stratégique Document 3**

### **Mobiliser ses connaissances préalables, ses convictions personnelles, opérer une mise à distance**

L'une des particularités des textes dont l'intention dominante est d'informer, de transmettre une opinion et/ou de persuader le lecteur est que, pour les comprendre, il s'agit, pour le lecteur, de :

- mobiliser ses connaissances antérieures ou ses convictions personnelles sur le sujet abordé (que sait-il déjà à ce propos ? Que pense-t-il du sujet abordé ?) ;
- mettre en relation ses connaissances avec ce qui est dit dans le texte tout en distinguant ce qui relève de ses connaissances/opinions personnelles et ce qui est dit dans le texte.

Les élèves éprouvent de notables difficultés à opérer ce genre de mise à distance. On l'a constaté à diverses reprises dans l'analyse de leurs réponses : ils sont nombreux à montrer une tendance à répondre selon leur logique personnelle ou leur propre expérience ou connaissance du sujet abordé sans tenir véritablement compte de ce qui est dit dans le texte. Ainsi, ce qui est important ou principal, c'est ce qui les intéresse ou les frappe personnellement et non ce que l'auteur a marqué comme principal ou essentiel.

Comment peut-on les aider à mieux opérer cette mise à distance entre ce qu'ils pensent/savent et ce que signifie le texte ?

Les dispositifs suivants, largement éprouvés dans le monde anglo-saxon ont été expérimentés en Communauté française dans des classes de l'enseignement primaire<sup>23</sup> mais aussi secondaire et supérieur. Quel que soit le dispositif choisi, le principe est tout d'abord de sélectionner un texte ou un ensemble de textes portant sur un thème donné - par exemple la peine de mort, le travail des enfants, l'argent de poche, etc.

Avant de lire le(s) texte(s), les élèves sont invités, par petits groupes, à rassembler sous forme structurée ce qu'ils savent déjà sur le sujet ou ce qu'ils pensent du sujet.

Différents types de techniques et de présentations sont possibles pour susciter les idées : un tableau en deux colonnes (arguments pour/contre), une représentation en arbre, un guide d'anticipation; etc.

---

<sup>23</sup> TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A., Op. Cit.

## Zoom sur un dispositif : le guide d'anticipation<sup>24</sup>

### Le guide d'anticipation

Le guide d'anticipation est une technique visant à stimuler les connaissances des élèves sur le sujet traité par le texte, en vue de les confronter ensuite aux informations ou aux opinions exposées dans le(s) texte(s) lu(s).

L'enseignant annonce le sujet traité par le(s) texte(s) que les élèves vont être conviés à lire. Mais comme ils ont eux-mêmes, certainement, un avis sur la question, ils vont avoir l'occasion d'exprimer leur opinion **avant** d'entamer la lecture. On peut prévoir, au début, pour les aider, de leur fournir une liste d'opinions, avec lesquelles ils devront dire s'ils sont d'accord ou non... et pourquoi.

Il y aura tout d'abord une discussion en petits groupes au cours de laquelle ils essayeront de se mettre d'accord et de dégager éventuellement une opinion commune à l'ensemble du groupe... Mais s'ils n'y parviennent pas, ce n'est pas grave : ils devront simplement noter dans ce cas les avis et arguments divergents et surtout justifier leur avis.

Il s'agira de se garder de réduire le guide d'anticipation à un questionnaire Vrai/Faux et d'insister auprès des élèves sur l'importance de justifier son avis et de l'étayer. Cela nous semble en effet constituer un exercice qui pourrait apporter une amélioration à certaines des difficultés épinglées lors de l'évaluation : cela implique de fréquents retours au texte pour y repérer des éléments (explicites ou implicites) susceptibles d'appuyer l'avis émis, la prise en compte d'éléments de détails du texte pour étayer une nuance de sens subtile. Nous voyons également ici une occasion d'entraîner la production écrite, même si elle se limite à quelques mots ou quelques phrases : on incite en effet les élèves à produire un raisonnement par écrit qui doit être communiqué, et compris, par les autres. Lors de l'étape du travail où il s'agit d'exposer les arguments développés dans le texte, on insistera sur la nécessité de présenter ceux-ci de façon condensée, ce qui impliquera un effort de reformulation, de sélection des termes essentiels, des compétences faisant défaut chez bon nombre d'élèves.

---

<sup>24</sup> Une séquence recourant à ce dispositif est développée dans la partie II.



L'enseignant constitue des groupes de 3 ou 4 élèves et leur distribue le formulaire de réponses suivant :

<b>Titre de l'article ou annonce du sujet traité</b>		
(Insérer ici le chapeau de l'article ou une phrase résumant l'idée principale de l'article ou du texte)		
<b>AVANT LA LECTURE DU TEXTE</b>		
1. Donnez d'abord votre avis sur chacune des 3 opinions qui suivent. Dans la colonne "nos avis", écrivez + si vous êtes d'accord, - si vous ne l'êtes pas, et ± si vous avez des avis différents ou nuancés dans votre groupe.		
2. Expliquez vos avis dans la dernière colonne : pourquoi avez-vous donné cette réponse ? Quels sont vos arguments ?		
<b>OPINIONS</b>	<b>Nos avis</b>	<b>Nous justifions nos avis (nos arguments)</b>
1.		
2.		
3.		
<b>APRÈS LA LECTURE DU TEXTE</b>		
1. L'enseignant distribue ensuite le texte aux élèves en leur demandant de remplir la seconde partie du formulaire (15 minutes). Il leur précise bien qu'il s'agit maintenant de trouver quelles sont les opinions de l'auteur de l'article et les arguments qu'il utilise pour les appuyer.		
2. <i>Notez quels sont les avis de l'auteur du texte, comme vous l'avez fait pour les vôtres, et justifiez votre réponse en indiquant les lignes où il exprime ces avis dans son texte. Expliquez ses arguments.</i>		
<b>OPINIONS</b>	<b>L'avis de l'auteur</b>	<b>Ses arguments</b>
1.		
2.		
3.		
2. La <b>mise en commun</b> est consacrée à établir de la manière la plus claire possible quelles sont les prises de position de l'auteur au regard des affirmations reprises dans le formulaire, et quels sont les arguments qu'il a utilisés pour les justifier. Le plus simple est sans doute ici de reproduire en grand le tableau du formulaire <sup>25</sup> .		

Idéalement, dès que les élèves seront habitués à ce type de dispositif qui les amène à donner leur avis et à échanger avec les autres en petits et/ou en grands groupes et à prendre de la distance, etc., on privilégiera la rédaction d'un avis personnel non guidée par un questionnaire ou des affirmations préalables.

Quelle que soit la technique utilisée, l'important est d'arriver à une représentation préalable la plus riche et la plus précise possible avant de passer à une mise en commun du travail

<sup>25</sup> Voir la séquence complète page 41.

réalisé dans les groupes. Ce que l'on sait/pense AVANT la lecture étant ainsi fixé, on peut passer à la lecture des textes.

Si l'on travaille avec plusieurs textes, il est judicieux de travailler par petits groupes, en confiant à chacun un texte différent, ce qui rendra particulièrement intéressante la phase de mise en commun.

Chaque groupe reçoit la tâche de lire un texte et de classer dans un tableau du même type que celui utilisé antérieurement ce qu'il apprend dans le texte.

Les élèves doivent dresser la liste des informations et des arguments précis du texte, tout comme ils ont dû, lors de la phase antérieure, relater de façon précise les informations qu'ils possèdent ou justifier leur avis.

Lorsque ce relevé est établi, une confrontation des avis/informations personnels avec ce que disent le texte ou les textes peut être envisagée : les uns et les autres sont-ils en accord (les réponses peuvent évidemment être différentes selon les groupes), sur quels points précis divergent-ils ? Qu'est-ce que chaque texte apporte de plus ou de différent ? Quels aspects évoqués par les élèves ne sont pas abordés dans le texte ?

Une synthèse de cette confrontation/mise en regard doit être élaborée par le groupe. Etant donné la diversité des points de vue qui se manifeste inmanquablement dans les groupes, les élèves sont contraints de prendre en considération les marques du texte pour départager les points de vue. Le rôle de l'enseignant à cet égard est, en cas de conflit entre élèves, de ramener régulièrement ceux-ci au texte et à la recherche systématique d'indices pour résoudre les divergences d'opinion. On peut d'ailleurs formaliser cette règle de fonctionnement dans les groupes et charger un «animateur» d'en assurer le respect : en cas de divergence d'opinion, il faut trouver dans les textes les indices qui justifient toute prise de position.

Grâce à ce dispositif, on assure la mise à distance des réactions personnelles et du donné dans le texte et on amorce d'une façon fonctionnelle le processus de prise en considération des marques du texte, ainsi que leur hiérarchisation, au travers des discussions ou conflits de points de vue entre élèves.

## PARTIE II

### VERS L'INTEGRATION DE DIVERSES STRATEGIES DE LECTURE AU SEIN D'UN PROJET *Lecture en réseau de textes de types différents*

Cette deuxième partie propose un projet de lecture en réseau de textes de types différents. Le souci est ici d'offrir aux enseignants **les bases pour la mise en place d'un projet** qui permette l'intégration des diverses stratégies et types de textes abordés au fil de l'ensemble du document. Le projet est amorcé par la lecture d'une nouvelle, abordée par dévoilement progressif. On a envisagé que la lecture de cette fiction puisse servir de tremplin à une recherche d'informations sur la thématique de l'exploitation des enfants; à l'occasion de cette recherche, les élèves vont se plonger dans différents types de textes qui vont permettre de mettre en oeuvre différentes stratégies, différents modes de questionnement, différents modes de réponse ou de réaction aux textes (s'émouvoir, se poser des questions, confronter son opinion personnelle à celle que l'auteur exprime ou suggère, s'informer à un niveau général ou sur des points bien précis, critiquer, etc). Pour aborder ces textes, nous proposons des séquences recourant aux dispositifs tels que le guide d'anticipation ou les affirmations préalables.

***Avertissement : si l'objectif est d'amener les élèves vers le thème de l'exploitation des enfants et vers une recherche d'informations à ce sujet, il est essentiel de ne pas l'annoncer d'entrée de jeu si on se sert effectivement de cette nouvelle comme amorce. Idéalement, il faut qu'ils en arrivent à dégager eux-mêmes la thématique.***

### Les textes choisis

#### Point de départ : un texte fictionnel

**Exploitation de la nouvelle Moon**<sup>26</sup>,  
extraite du recueil *La course du zèbre* de Chaim Potok<sup>27</sup>

### 1. Quelques réflexions sur le type d'exploitation choisi

Ce qui fait l'originalité de l'exploitation telle qu'elle est proposée ici, c'est qu'elle n'est pas accompagnée d'un questionnaire traditionnel et qu'elle se fonde sur les réflexions spontanées transcrites au fur et à mesure de la lecture par tous les élèves d'une classe. Ce sont ces réflexions qui servent de base à l'échange interactif animé ensuite par le professeur, échange continuellement nourri par les explications fournies par les élèves en complément de leurs notes écrites. Ce type d'activité à la fois socialisante et valorisante pour chaque élève favorise l'implication personnelle et l'envie de prendre part au débat.

En raison de sa longueur, la nouvelle est proposée par dévoilement progressif en classe selon des modalités à adapter (soit au cours de deux périodes de deux heures consécutives

---

<sup>26</sup> Cette nouvelle est parfois proposée dans des classes de 3<sup>e</sup> avec un questionnaire de compréhension. L'exploitation qui est proposée ici est totalement inédite et a été proposée par Micheline Laurent dans la classe de Mme Gabriel à Arlon (2<sup>e</sup> G, Février 2005). La séquence se prêterait parfaitement à une classe de 3<sup>e</sup>. Dans les paragraphes précédés de N.B. et en italiques, nous indiquons quelques précisions ou commentaires relatifs à la façon de procéder lors cette expérimentation.

<sup>27</sup> L'école des Loisirs, Coll. Médium, pp. 65-97.

à une semaine d'intervalle, soit en lecture cursive, et rien n'empêche de le faire sur une semaine, mais on risque davantage de voir la lassitude s'installer chez certains élèves).

Comme la lecture et l'échange qui suit se font par dévoilement progressif du récit, il est loisible d'observer ainsi l'évolution des avis exprimés en fonction de la progression du récit. En plus des avantages du dévoilement progressif qui permet d'émettre des hypothèses et de les confirmer/infirmer par la suite, ce choix est particulièrement intéressant dans le cas de cette nouvelle parce que l'histoire provoque des réactions différentes suivant les lecteurs, réactions qui peuvent évoluer au fil de l'avancement dans l'histoire : ainsi, certains élèves expriment des avis plus nuancés lorsqu'ils découvrent le dénouement imprévisible, d'autres maintiennent continuellement leur position en mettant éventuellement en cause la manière dont l'histoire est racontée pour justifier leur avis.

## **2. Descriptif succinct des activités proposées aux élèves**

### **2.1. La lecture individuelle suivie de la transcription de notes par chaque élève**

Le découpage réalisé propose cinq parties ainsi délimitées pour des raisons stratégiques liées au récit :

- pages 65 à 74 : cette première partie se termine par «dans ses oreilles»,
- pages 74 à 81 : cette deuxième partie se termine par «des battements d'Ashraf»,
- pages 81 à 89 : cette troisième partie se termine par «dans sa chambre»,
- pages 89 à 92 : cette quatrième partie se termine par «C'était Pete»,
- pages 92 («Salut Pete. Qu'est-ce qu'il y a ?») à la fin du récit.

*N.B. Afin de gagner du temps pour l'échange interactif, on peut faire lire à domicile la première partie qui est la plus longue mais il est essentiel qu'aucune discussion ne soit engagée avant la première activité en classe.*

Avant la lecture individuelle par chacun des élèves, un tableau (*Cf. tableau page 43*) est proposé de façon à ce que puissent être transcrites les réflexions suscitées par la découverte de la nouvelle. On pourrait évidemment imaginer tout autre mode de présentation et même modifier les rubriques du tableau. Les élèves notent des réflexions personnelles uniquement dans les cases qui correspondent au déroulement de leurs pensées mais il est bon d'insister pour que chacun note une appréciation positive ou négative.

#### Rubriques du tableau

Tes réflexions personnelles au fil de ta lecture :

- tes réflexions à propos de l'histoire : cadre, sujet, déroulement des événements, genre, etc.
- tes réflexions à propos des personnages ( Moon ou Ashraf ou les parents ou d'autres )
- tu apprécies cette nouvelle parce que...
- tu n'apprécies pas cette nouvelle parce que...

*N.B. L'expérimentation réalisée montre que beaucoup d'élèves tiennent à remplir les différentes cases et surtout qu'ils peuvent exprimer un avis nuancé en notant une appréciation favorable à un aspect de la nouvelle en même temps qu'une appréciation défavorable ou une concession, et vice-versa.*

## 2.2. L'échange interactif après la lecture de chaque partie

Chaque élève s'étant impliqué dans sa réflexion personnelle par rapport à l'univers de l'histoire et au récit, le professeur propose à l'un d'eux de lancer la discussion à partir de ses notes : on peut laisser le choix de la rubrique à l'élève ou guider la discussion en demandant de privilégier les réflexions qui correspondent à des questions qui se posent ou émettent un jugement sur la nouvelle.

Tout doit alors être fait par l'animateur de la discussion pour que chaque réflexion en suscite une autre soit complémentaire, explicative, soit contradictoire.

*N.B. Lors de l'expérimentation, comme les avis étaient assez divergents et opposaient parfois les garçons aux filles, très souvent, les élèves se sont pris au jeu et ont réagi d'eux-mêmes en argumentant ou en contre-argumentant par rapport aux réflexions entendues.*

A la fin de l'échange, une rapide synthèse orale des tendances qui se sont fait jour dans la classe est conseillée ainsi que le récapitulatif des questions qui se posent vis-à-vis de certains aspects de l'histoire ou du récit. Par exemple, voici quelques-uns de ces axes qui peuvent se dégager de la confrontation des différents points de vue :

- le sujet de la nouvelle (dont la perception évolue au fil de la lecture);
- les raisons d'apprécier ou de ne pas apprécier la nouvelle;
- les raisons d'aimer ou de ne pas aimer particulièrement un des personnages;
- l'importance jouée par chacun des deux personnages principaux;
- les relations qui se développent entre eux;
- l'évolution éventuelle du personnage de Moon;
- la vraisemblance de l'histoire (notamment et surtout en ce qui concerne le récit d'Ashraf et le sort qui lui est réservé);
- les raisons d'apprécier ou non la manière de raconter l'histoire;
- etc. ( tout dépendra évidemment du matériau initial constitué par les notes des élèves mais aussi du cours insufflé à l'échange par les interactions orales ).

*N.B. Dans la classe où a eu lieu l'expérimentation, les réflexions notées par les élèves étaient très variées et très riches, ce qui a engendré une discussion extrêmement nourrie et animée permettant d'envisager pratiquement tous les aspects essentiels de la nouvelle. Si la plupart des élèves n'ont pas véritablement épinglé dans leurs notes le problème de l'exploitation des enfants qui devrait naître du récit d'Ashraf, par contre, les réflexions spontanées qui avaient trait au personnage d'Ashraf et à son rôle dans l'histoire ont été des déclencheurs pour traiter ce sujet. On peut également souligner qu'une idée essentielle comme l'influence de la relation entre Moon et Ashraf sur l'évolution du personnage principal était mise en évidence par plusieurs élèves dans leurs notes. Quant au problème des droits de l'homme et notamment de la liberté d'expression brimée et sanctionnée cruellement dans certains pays, il n'a jamais émergé, mais on peut supposer que ce serait le cas au niveau d'une 3<sup>e</sup>.*

## 2.3. L'interprétation du dénouement

Même si les réflexions initialement notées n'y font pas allusion, l'échange à propos de la dernière partie devrait en principe permettre d'aborder l'interprétation du dénouement. On peut favoriser cette démarche essentielle en demandant aux élèves de repérer un passage qui les a marqués dans cette dernière partie : ainsi, lors de l'expérimentation, les passages suivants ont été cités, ce qui a contribué à orienter la discussion vers l'interprétation :

- le moment où Moon apprend la mort d'Ashraf,
- le moment où Moon exprime ses sentiments en se servant de la musique comme exutoire,
- le regard «illuminé» des parents de Moon suite à la prestation émouvante de leur fils.

De toute façon, si l'on propose aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire en ce qui concerne Moon, ce niveau de compréhension sera vraisemblablement atteint. Encore une fois, il faut souligner combien les élèves sollicités ont été sensibles à la transformation de Moon tel qu'il est perçu au fil de l'histoire.

### **Un moment de mise au point sur l'intérêt de la nouvelle**

L'échange interactif permet aux élèves de confronter leurs différents points de vue et, tout en faisant apparaître des divergences, il contribue à favoriser un étayage plus nuancé des positions de chacun : l'éclairage des avis motivés des autres élèves incite à percevoir de manière plus ouverte certains aspects du récit qui déplaisent de prime abord. Il est donc opportun, après la discussion, de s'interroger sur l'intérêt que peut représenter la lecture de la nouvelle chez des adolescents de cet âge. Ce serait d'autant plus opportun si un projet d'échange d'avis avec une autre classe était mis sur pied.

Cette activité peut se dérouler oralement avec notation au tableau des différents arguments énoncés mais on peut également le faire à partir de réflexions à nouveau transcrites par écrit, moyennant une question telle que la suivante :

*En quoi serait-il intéressant de proposer la lecture de cette nouvelle à une autre classe de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> ? Expliquez votre avis en quelques lignes, quelle que soit votre réponse : même si vous ne trouvez pas cela intéressant, dites bien pourquoi.*

A titre d'exemple, voici quelques arguments notés par les élèves qui ont vécu l'exploitation.

#### **DES REFLEXIONS EN RAPPORT AVEC LE CONTENU DE LA NOUVELLE**

- *Cette histoire pourrait intéresser un grand nombre de jeunes de notre âge pour plusieurs raisons : le héros est un garçon de notre âge; il se lie d'amitié avec un étranger qui partage la même passion pour la musique des Beatles et cette relation va avoir une grande influence sur lui; l'histoire et le sujet de l'histoire sont assez intéressants pour nous apprendre ce qui se passe ailleurs; c'est un récit qui n'est pas trop long, ce qui en rend la lecture facile.*
- *Je trouve que ça serait intéressant de proposer la nouvelle car cette nouvelle est proche de nous : elle parle d'adolescents et de leurs problèmes, des problèmes très différents suivant le pays où on vit.*
- *Je trouve qu'elle parle bien des enfants maltraités qui travaillent dans les pays pauvres. Cette nouvelle nous renseigne sur le sort de ces enfants.*
- *Je pense que cela peut être instructif pour qu'on apprenne à tolérer les gens même s'ils sont différents.*
- *Tous ceux qui aiment la musique et l'effet qu'elle provoque apprécieront cette nouvelle.*

#### **DES REFLEXIONS EN RAPPORT AVEC UN PROJET D'ECHANGE D'AVIS AVEC UNE AUTRE CLASSE**

- *On pourrait comparer leurs réponses, réactions, ce qu'ils pensent du texte, voir ce qu'ils aiment ou ce qu'ils n'aiment pas.*
- *Ce serait intéressant de proposer cette lecture à une autre classe car peut-être que les autres auront des avis différents. C'est toujours chouette de comparer notre avis aux autres. En tout cas, je le propose vivement car j'ai bien aimé cette nouvelle.*
- *Je trouve que ce serait intéressant de savoir ce que d'autres en pensent, s'ils aiment cette nouvelle ou non. On pourrait ainsi comparer leurs arguments et leurs commentaires avec les nôtres.*

- Ce serait chouette de voir si on a les mêmes idées qu'une autre classe et de comparer les réactions.

#### **DES REFLEXIONS NEGATIVES**

- *Moi, je dirais qu'on ne devrait pas proposer cette nouvelle à une classe de 2e et encore moins de 3e car il n'y a pas assez d'action, le texte n'est pas assez captivant, cela ne bouge pas et puis elle n'est pas assez longue.*
- *Je ne la conseillerais pas à une autre classe de 2e ou 3e car je pense qu'ils seront de notre avis en disant qu'il n'y a pratiquement pas d'action ni d'éléments perturbateurs.*
- *Je ne pense pas que l'on devrait proposer cette nouvelle car il n'y a pas beaucoup d'action et l'histoire n'est pas marrante. Je crois que ce n'est pas trop le genre de nouvelle à proposer aux adolescents.*

#### **2.4. Des activités qui prolongent la discussion**

Diverses activités peuvent être proposées suite à l'échange en classe à partir du matériel que représentent les notes des élèves. La liste qui suit n'est nullement exhaustive.

*N.B. L'idéal serait que ces notes soient encodées au centre cyber media et reproduites en au moins un exemplaire pour deux élèves de façon à être utilisées pour rédiger par équipes de deux ou trois les textes proposés ci-dessous. Ce serait alors l'occasion d'effectuer une observation des réflexions en ce qui concerne la maîtrise de la langue (ponctuation, orthographe, correction des phrases, etc.) et de les améliorer sur ce plan-là.*

- Un avis motivé individuel ou par équipes d'élèves dont les points de vue se rejoignent.
- Une lettre à l'auteur de la nouvelle contenant un avis collectif.
- Un portrait de Moon ou d'Ashraf.
- Un texte narratif racontant une suite possible au récit.
- Des textes argumentés<sup>28</sup> axés sur un des aspects essentiels de la nouvelle, tels que mis en lumière par la discussion en classe (par exemple, le fait que cette histoire est vraisemblable et que les personnages pourraient être réels; ou bien le fait que la rencontre d'Ashraf a une influence considérable sur l'évolution de Moon : ou bien, un développement des interprétations possibles de la nouvelle).

**Un prolongement oral** est également possible : par exemple, on peut imaginer que Moon, profondément choqué par la mort d'Ashraf raconte les événements de l'histoire à quelqu'un qui en ignore tout et exprime alors de vive voix les sentiments qui l'agitent.

#### **Une finalité qui renforce le sens des activités et les coule en projet**

Un projet d'échange d'impressions avec une classe de la même école ou d'une autre école peut être finalisé afin de communiquer les avis et les textes rédigés en prolongement de la lecture et de les confronter à la réception et aux réactions d'autres élèves.

#### **Une variante pour des classes dont le professeur craint que le matériel de base à la discussion ne soit pas suffisamment étoffé**

Pour compléter les réflexions recueillies et/ou pour orienter la discussion, on peut proposer aux élèves des supports constitués par des avis émis par une autre classe, des synthèses

---

<sup>28</sup> Ces productions se conçoivent sans doute mieux dans des classes de 2<sup>e</sup> degré.

de points de vue élaborées par d'autres élèves. Ces supports constituent de bons déclencheurs de réflexion : il est parfois plus facile de se positionner par rapport aux idées des autres et cela peut aider à mieux développer ses propres idées.

Voici quelques supports possibles parmi lesquels tout enseignant intéressé par cette séquence pourra faire son choix. Sont reprises ci-dessous des réflexions de la classe concernée par l'exploitation de la nouvelle dont la plupart ont été rassemblées dans des petits textes.

### Exemple de consigne possible

*Des élèves de ton âge ont lu la nouvelle et se sont exprimés à son sujet : certaines de leurs réflexions ont été réunies dans les textes suivants. Partages-tu les avis exprimés ? Développe ton point de vue et justifie tes prises de position en te référant à l'histoire et au récit.*

### Quelques réflexions sous forme de phrases

*Entre le début et la fin du récit, le personnage de Moon a totalement changé et c'est pour cela que j'aime bien la fin même si elle est triste.*

*J'ai apprécié cette nouvelle parce que c'est triste et émouvant.*

*J'ai apprécié la fin de l'histoire car elle est imprévisible.*

*J'aime bien cette nouvelle car j'aime quand des éléments tragiques font changer les personnages.*

*Je n'aime pas cette nouvelle parce qu'on y parle trop des sentiments des personnages.*

*C'est l'histoire d'une amitié qui naît entre deux garçons qui ont une vie très différente mais qui ont une passion commune pour la musique.*

*On voit que deux personnes de deux mondes différents se lient d'amitié. On comprend qu'il est important de connaître d'autres modes de vie et d'autres coutumes que les nôtres.*

### Des textes rassemblant des idées exprimées par plusieurs élèves

*Cette nouvelle convient à des jeunes de notre âge car on a l'impression de voir notre reflet dans le miroir. Les deux rôles principaux sont tenus par deux adolescents. A travers le personnage de Moon qui a le même âge que nous, c'est un peu mon histoire que je reconnais. Moon et Ashraf pourraient être des personnages réels.*

*Les deux parties que nous préférons, ce sont la première et la dernière.*

*La première partie est passionnante car elle nous plonge tout de suite dans l'ambiance de la vie de Moon et de ses problèmes avec ses parents. On a vraiment envie de connaître la suite.*

*Mais le meilleur passage et le plus intéressant, c'est la dernière partie car il y a beaucoup de sentiments qui s'expriment. La scène où Moon joue en hommage à Ashraf est très belle, elle montre à quel point il est bouleversé par sa mort et elle montre aussi comme la musique est utile pour exprimer ce qu'on ressent.*

*Moon a beaucoup changé grâce à Ashraf : ce personnage a une grande influence sur l'évolution de Moon et probablement sur sa vie future. Moon s'est rendu compte qu'il n'y avait pas que sa propre vie sur terre et que ses caprices n'étaient rien par rapport aux problèmes d'autres enfants dans le monde.*



*Ce qui arrive à Ashraf à la fin me paraît logique car, en témoignant des maltraitances qu'on lui a fait subir et en disant qu'il faut faire arrêter les entreprises qui font travailler les enfants, il a mis sa vie en danger car les patrons qui dirigent ces entreprises tirent un bon profit à employer des enfants.*

*La mort d'Ashraf est trop brutale et la manière dont Moon l'apprend est trop brusque, mais d'un autre côté, c'est peut-être à cause de ce choc qu'il va réfléchir, qu'il va pouvoir exprimer ses sentiments dans la musique et probablement qu'il va changer son comportement.*

*Moon nous ressemble un peu par son caractère car c'est un adolescent capricieux qui croit en savoir plus que tout le monde. On sent qu'il a plein de rancœur, qu'il a trop de choses sur le cœur. Il a un sale caractère, il est nerveux, colérique, il ne pense qu'à lui, il se croit le centre du monde. C'est la rencontre d'Ashraf qui va tout changer.*

*L'histoire d'Ashraf l'intéresse peu au début sauf qu'il a peur qu'il ne prenne la place de son frère. Pourtant il sent qu'une amitié est possible à cause de leur goût pour la musique des Beatles : le passage où il observe Ashraf qui tapote sur la table montre comme il est fasciné par ce garçon. Mais c'est surtout à la fin de l'histoire, quand Moon apprend la mort d'Ashraf qu'il se rend vraiment compte de son importance. Avec la scène finale, quand Moon joue de la batterie, on comprend qu'il est révolté par le sort d'Ashraf et qu'il le gardera toujours dans son cœur : on sent qu'il est fort marqué par la mort d'Ashraf, cela se voit par la puissance et l'acharnement qu'il a mis pour jouer de la batterie.*

*Après avoir observé Moon, on fait la connaissance d'un nouveau personnage qui semble d'abord n'avoir rien à voir avec l'histoire et les problèmes de Moon. Pourtant, très vite, on se rend compte qu'il est très intéressant dans l'histoire et qu'il va jouer un grand rôle dans la transformation de Moon. On sent vite qu'une amitié va naître entre ces deux personnes totalement différentes. Ashraf semble plus gentil que Moon, ils ont des choses à partager, entre autres la passion pour la musique.*

*Le personnage d'Ashraf nous permet de voir la vie d'un garçon qui n'a pas la vie facile, qui a beaucoup souffert, qui est pauvre et maltraité dans son pays. Ce qu'Ashraf a subi au Pakistan est bien expliqué et cela pourrait fort bien être réel. Mais, malgré tout, il partage le même intérêt que Moon pour la musique. A la fin, il meurt un peu en héros et son message restera plus ancré dans la mémoire des gens à qui il a raconté son histoire.*

### **Un avis de groupe plutôt défavorable**

*Cette nouvelle est un peu ennuyeuse à cause du déroulement assez lent des événements : pendant une grande partie du récit, il ne se passe pas grand-chose, cela n'avance pas, c'est seulement à la fin que tout se précipite et cela nous surprend un peu.*

*En outre, elle est difficile à comprendre parce qu'il faut émettre beaucoup de suppositions au fur et à mesure où on avance dans le récit. En plus, avec l'arrivée d'Ashraf, on a l'impression que l'on s'éloigne du sujet principal qui est Moon et son idée de studio d'enregistrement et cela retarde trop la suite : au moment où on voudrait savoir si Moon arrivera à ses fins, voilà qu'on nous parle d'un personnage qui vient tout «chambouler» (perturber). J'aurais mieux aimé continuer à suivre Moon sans entendre parler d'Ashraf. Je ne voyais pas bien quel intérêt il avait dans l'histoire. Sauf à la fin : je comprends mieux mais ce qui se passe là arrive trop tard et la nouvelle est finie. Il faudrait savoir en quoi la vie de Moon va changer après le drame. Et puis, l'action est trop subite à ce moment-là : la mort d'Ashraf est un crime trop froid et trop «dégueulasse» qu'on n'apprécie pas peut-être parce que ce n'est pas assez expliqué.*

*Je trouve que l'histoire se termine très mal et je ne la trouve pas assez originale.*

### Réflexions personnelles au fil de la lecture

	<b>Tes réflexions à propos de l'histoire : cadre, sujet, déroulement des événements, genre, etc.</b>	<b>Tes réflexions à propos des personnages ( Moon ou Ashraf ou les parents ou d'autres )</b>	<b>Tu apprécies cette nouvelle parce que...</b>	<b>Tu n'apprécies pas cette nouvelle parce que...</b>
Partie 1				
Partie 2				
Partie 3				
Partie 4				
Partie 5				

#### 4. Lecture en réseau de différents types de textes

*Dans la nouvelle Moon, le récit d'Ashraf donne des informations sur la manière dont les enfants et adolescents sont exploités en travaillant dans des conditions lamentables pour une fabrique de tapis. Il s'agit évidemment d'un récit fictionnel. Ce récit est-il vraisemblable, ce qui revient à se demander si on peut considérer que ce que vit Ashraf peut se produire dans la réalité ?*

*Ashraf a-t-il raison de souhaiter qu'on cesse d'acheter les produits fabriqués par le biais de l'exploitation des enfants afin d'y mettre un terme ?*

*La recherche et la comparaison d'informations dans des textes non fictionnels vont permettre de confirmer les hypothèses émises.*

##### **Le portefeuille de lectures<sup>29</sup>**

- Derrière les jeux, les enjeux financiers<sup>30</sup> (Anouk Thibaut, Le Petit Ligeur, n°15, 9 avril 1997)
- Dossier Madeindignity<sup>31</sup>
- Un article de presse : Le travail des enfants peut-il être "tolérable" ?
- Un texte sur les enfants soldats : Les enfants soldats : la guerre ... un jeu d'enfants (iD 8, Averbode).

Pour ces deux derniers articles, nous disposons d'une séquence didactique complète que nous développons ci-après<sup>32</sup>.

##### **La recherche d'informations, de réponses aux questions posées**

Il s'agira de

- déterminer au préalable avec les élèves comment organiser cette recherche (moments de travail individuel, en petits groupes, en grand groupe);
- prévoir une structuration;
- prévoir une synthèse.
- 

Cette structuration et cette synthèse pourront prendre différentes formes et mettre en oeuvre différentes stratégies de lecture et d'écriture : reprise d'extraits de textes, collages, reformulation, rédaction d'un texte ou d'un plan, représentation plus visuelle (schéma, tableau, etc.), ...

La synthèse peut porter sur deux niveaux : informatif et plus personnel, voire affectif (*ce que j'ai appris, mais aussi comment je réagis, ce que j'en pense, ce que je ressens, etc.*).

Une synthèse sur les processus peut également être envisagée : *comment t'y es-tu pris pour répondre ? où es-tu allé chercher l'information d'abord, etc.*

---

<sup>29</sup> Nous fournissons ici les références d textes que nous avons eu l'occasion d'expérimenter dans des classes. Le sujet étant particulièrement d'actualité, des articles de presse plus récents doivent être aisés à trouver.

<sup>30</sup> Ce texte est joint en annexe.

<sup>31</sup> <http://www.madeindignity.be> et <http://www.vetementspropres.be>

<sup>32</sup> Ces séquences sont extraites de Les Cercles de lecture, Op. Cit.

## Séquence sur le travail des enfants : guide d'anticipation

L'enseignant constitue des groupes de 3 ou 4 élèves et leur distribue le formulaire de réponses suivant :

<b>LE TRAVAIL DES ENFANTS</b>			
<p>On considère que dans le monde il y aurait plus de 250 millions d'enfants de 5 à 14 ans qui sont obligés de travailler, parfois de 12 à 15 heures par jour, et dans des conditions épouvantables.</p> <p><b>AVANT LA LECTURE DU TEXTE</b></p> <p>1. Donnez d'abord votre avis sur chacune des 3 opinions qui suivent. Dans la colonne "nos avis", écrivez + si vous êtes d'accord, - si vous ne l'êtes pas, et ± si vous avez des avis différents ou nuancés dans votre groupe.</p> <p>2. Expliquez vos avis dans la dernière colonne : pourquoi avez-vous donné cette réponse ? Quels sont vos arguments ?</p>			
	<b>OPINIONS</b>	Nos avis	Nous justifions nos avis (nos arguments)
	<i>1. Il faudrait interdire complètement le travail des enfants et rendre partout l'école primaire obligatoire.</i>		
	<i>2. Il faudrait améliorer les conditions de travail des enfants pour rendre celles-ci tolérables.</i>		
	<i>3. Il faudrait décider de ne plus acheter les produits (vêtements, jouets, etc.) qui sont fabriqués par des enfants.</i>		
<p><b>APRÈS LA LECTURE DU TEXTE</b></p> <p>1. L'enseignant distribue ensuite le texte aux élèves en leur demandant de remplir la seconde partie du formulaire (15 minutes). Il leur précise bien qu'il s'agit maintenant de trouver quelles sont les opinions de l'auteur de l'article et les arguments qu'il utilise pour les appuyer.</p> <p>2. Notez quels sont les avis de l'auteur du texte, comme vous l'avez fait pour les vôtres, et justifiez votre réponse en indiquant les lignes où il exprime ces avis dans son texte. <i>Expliquez ses arguments.</i></p>			
	<b>OPINIONS</b>	L'avis de l'auteur	Ses arguments
	<i>1. Il faudrait interdire complètement le travail des enfants et rendre partout l'école primaire obligatoire.</i>		
	<i>2. Il faudrait améliorer les conditions de travail des enfants pour rendre celles-ci tolérables.</i>		
	<i>3. Il faudrait décider de ne plus acheter les produits (vêtements, jouets, etc.) qui sont fabriqués par des enfants.</i>		

## Le travail des enfants peut-il être "tolérable" ?

Saviez-vous que, de par le monde, plus de 250 millions d'enfants de 5 à 14 ans travaillent encore comme des esclaves, et dans des conditions épouvantables ? Certains travaillent dans des usines, fonderies, verreries, d'autres dans des mines, d'autres encore dans des ateliers de confection ou de jouets. Ils travaillent souvent plus de douze heures par jour, parfois quinze. Ils travaillent dans des conditions d'hygiène et de sécurité lamentables, pour des salaires plus que dérisoires.

Que faire contre ce scandale ? Lors de la Conférence Internationale d'Amsterdam, organisée fin février 1997 par l'Unicef et le Bureau International du travail, les représentants de nombreux Gouvernements, de syndicats et même des "enfants travailleurs" se sont exprimés sur la question (voir *Le Soir* du 27/2/97).

D'emblée, les ministres de l'emploi d'une vingtaine de pays ont parlé de combattre non pas le travail des enfants, *mais ses formes les plus intolérables*. Un ministre d'un pays d'Afrique a relevé qu'en Afrique de l'Ouest, *le travail des enfants représente celui de la moitié de la population*. "Ces pays ne pourraient pas s'en passer", a-t-il affirmé. Le ministre néerlandais a déclaré qu'*interdire toute forme de travail des enfants serait irréaliste : simplement on continuerait à employer les enfants, mais clandestinement... et dans des conditions peut-être encore plus dures, sans que personne ne puisse intervenir*. Il faudrait donc, selon lui, *travailler sur l'amélioration des conditions de travail des enfants plutôt que sur son élimination*.

La plupart des représentants des "enfants travailleurs" sont également intervenus en ce sens, défendant le "droit" pour les enfants de travailler, *mais dans de meilleures conditions et avec des salaires décents*. Vidal, un Péruvien de 17 ans s'en est même pris à ceux qui conseillaient de ne pas acheter les produits fabriqués par des enfants. "Si ces enfants ne travaillent pas, a-t-il déclaré, ils deviendront des mendiants ou des voleurs".

Quant à affirmer qu'un enfant qui ne travaille pas ne peut devenir qu'un mendiant ou un voleur, voilà une déclaration qui ressemble fort à celle de ce commissaire de police français qui, en 1864, déclarait qu'il valait mieux voir les enfants "occupés à un travail un peu fatigant que de les rencontrer continuellement, vagabonds et insolents, par les rues du pays". Ce qui est vrai, c'est qu'on ne peut interdire le travail des enfants que si on améliore les salaires de leurs parents et si on rend l'école primaire obligatoire dans tous les pays. Ce n'est pas un objectif utopique. Il faut faire pression sur les Gouvernements et les employeurs. Et pour cela, tous les moyens sont bons, y compris le boycott des produits fabriqués par les enfants.

R.G.  
Texte inédit

2. La **mise en commun** est consacrée à établir de la manière la plus claire possible quelles sont les prises de position de l'auteur au regard des affirmations reprises dans le formulaire, et quels sont les arguments qu'il a utilisés pour les justifier. Le plus simple est sans doute ici de reproduire en grand le tableau du formulaire. Une fois rempli, celui-ci devrait prendre à peu près la forme suivante :

OPINIONS	Les avis de l'auteur	Ses arguments
1. <i>Il faudrait interdire complètement le travail des enfants et rendre partout l'école primaire obligatoire.</i>	+	<u><i>C'est contraire aux droits de l'homme (esclavage)</i></u> <i>C'est possible : on l'a bien fait en Europe au début du siècle</i> <i>Les enfants ne deviendront pas des mendiants ni des voleurs si on augmente les salaires des parents et si on rend l'école obligatoire.</i>
2. <i>Il faudrait améliorer les conditions de travail des enfants pour rendre celles-ci tolérables.</i>	-	<i>Pour les enfants, le travail lui-même est intolérable, quelles qu'en soient les conditions</i>
3. <i>Il faudrait décider de ne plus acheter les produits (vêtements, jouets, etc.) qui sont fabriqués par des enfants.</i>	+	<i>Il faut faire pression sur les Gouvernements et les employeurs</i>

### Démarches particulières

Le texte présente toute une série de difficultés... qui en font également l'intérêt :

- A. L'auteur développe tout d'abord, de manière objective, les opinions qu'il contestera ensuite... mais sans prévenir ses lecteurs auparavant. Ce n'est que dans les deux derniers paragraphes qu'il signale ses prises de position, tout d'abord en montrant qu'il appuie les déclarations de certains représentants ("il est heureux", "avec justesse", "avec raison"), enfin, en développant lui-même des arguments (il ne cite plus des avis d'intervenants). Il sera intéressant - voire nécessaire - de mettre en évidence ces signaux qui indiquent une prise de position personnelle : **comment voit-on que c'est bien l'avis de l'auteur ?**
- B. A côté d'arguments directs (1 : droits de l'homme; 2 : le travail des enfants est en lui-même intolérable; 3 : moyen de pression), l'auteur développe des contre-arguments pour appuyer la thèse centrale de l'interdiction (*Ce n'est pas possible ? Si, on l'a bien fait en Europe - Les enfants deviendront des mendiants et des voleurs ? Pas si on augmente les salaires des parents et si on rend l'école obligatoire*). Pour aider les enfants à déceler ces (contre-) arguments, on peut :
- soit demander aux enfants pourquoi l'auteur rappelle qu'il a fallu aussi, chez nous, sortir les enfants des mines, usines et manufactures et pourquoi il insiste sur la nécessité d'augmenter le salaire des adultes et de rendre l'école obligatoire. **A quoi servent ces idées ? A répondre à certains arguments de ses adversaires.**
  - soit en étudiant la structure du texte et en montrant que les paragraphes 3 et 4 présentent des opinions avec lesquelles l'auteur n'est pas d'accord et auxquelles il répond ensuite.
- C. La **discussion de conclusion** portera sur les réactions des enfants au texte : ont-ils changé d'avis ? Pourquoi ? Ont-ils trouvé d'autres arguments que ceux qu'ils avaient développés ? Y a-t-il des arguments que l'auteur n'a pas utilisés ?

## Guide d'anticipation : variante

### Questions ouvertes

Il existe d'autres systèmes que la liste d'affirmations pour amener les élèves à exprimer leurs croyances, hypothèses ou connaissances préalables sur une question donnée. Relevons notamment la technique des **questions ouvertes**.

### **Les enfants soldats**

### **La guerre ... un jeu d'enfants**

#### Avant la lecture

##### **1. Questionnaire individuel (5 minutes), discussions par paires (10 minutes)**

L'enseignant annonce aux élèves qu'ils vont pouvoir lire un texte qui traite d'un sujet dont on parle désormais souvent dans l'actualité : **les enfants soldats** (le texte est reproduit ci-après). Mais que savent-ils déjà sur cette question, ou croient-ils savoir, ou imaginent-ils ? Pour tenter de cerner leurs représentations sur le sujet, trois questions sont posées aux enfants, auxquelles ils tenteront de répondre par écrit, avant d'en discuter ensemble par groupes de 3 ou 4 élèves. Un formulaire pour les réponses individuelles est prévu. Le même formulaire (de couleur, cette fois) est distribué au secrétaire-rapporteur de chaque groupe.

##### **Les questions :**

- 1. A votre avis, pourquoi les armées de certains pays engagent-elles des enfants pour faire la guerre ?**
- 2. A votre avis, que deviennent ces enfants soldats après la guerre ?**
- 3. Que pensez-vous des enfants soldats ?**

##### **2. Première mise en commun**

Les rapporteurs des différents groupes font état des réponses et réactions enregistrées lors des discussions. Celles-ci sont consignées au tableau sous forme de mots-clés.

#### Après la lecture

##### **1. Lecture et discussions**

Le texte de l'article est ensuite distribué aux élèves. Prévoir un formulaire par groupe (sur feuille d'une nouvelle couleur).

*Consigne : Dès que vous aurez terminé une première lecture, vous discuterez dans chaque groupe pour répondre ensemble, à nouveau, à nos questions.*

##### **2. Seconde mise en commun**

1. Les rapporteurs font état des réponses élaborées dans les différents groupes. L'enseignant demande de justifier ces réponses en faisant appel au texte. Il les note au tableau dans une seconde colonne, à côté des réponses proposées avant la lecture.

Lorsque les réponses aux deux premières questions ont été examinées, il amène les élèves à les comparer avec celles d'avant lecture :

- Que savions-nous déjà avant de lire le texte ?
- Que croyions-nous savoir et qui s'avère faux ?
- À quoi n'avions-nous pas pensé ? Que nous a appris le texte ?

2. La troisième question (Que pensez-vous des enfants soldats ?) fait l'objet d'un débat ouvert. À l'issue de ce débat, l'enseignant demande aux élèves si on peut déceler dans l'article quel est l'avis de son auteur. Il leur demande de chercher des mots ou des expressions qui pourraient nous donner des indices sur cette opinion (*intimider les enfants, chefs sans conscience, d'asservissement et de lavage de cerveau*).

## Le texte

### LES ENFANTS SOLDATS

*Dans de nombreux pays, des enfants sont engagés dans des conflits armés. L'Unicef estime qu'il y a quelques années, 200 000 enfants étaient enrôlés quelque part dans le monde dans une armée en guerre.*

*Dans au moins 25 pays du tiers-monde (en Asie et en Afrique surtout), ces enfants-soldats ont participé activement aux violences de la guerre. Mais la plupart du temps, ils ne le font pas volontairement. Comment cela peut-il arriver ?*

#### **Les enfants, un camouflage idéal**

Qui pourrait penser qu'un enfant de 10 ans soit un dangereux adversaire ? L'enfant est un symbole d'innocence : il demande à être protégé et n'éveille pas la méfiance.

En temps de guerre pourtant, l'ennemi peut prendre l'apparence d'un enfant. Pendant la guerre du Vietnam (1955-1975), des soldats américains ont souvent été abusés. De petits Vietnamiens s'introduisaient dans les camps américains pour mendier du chocolat ou des chewing-gums. Et pendant que les soldats étaient distraits ou les regardaient en souriant, ils lançaient des grenades à main dans les tentes des Américains. Les sages petits Vietnamiens étaient de véritables guerriers en culottes courtes.

#### **Les enfants, des proies faciles**

Il est facile d'intimider les enfants : en temps de guerre, ils se retrouvent souvent seuls, orphelins et terrorisés. Si on leur demande ou si on les oblige à s'enrôler dans l'armée, ils obéissent sans protester. Plus encore : une unité militaire leur offre la protection et l'accueil qu'ils recherchent quand ils sont sans famille. Certains aussi veulent venger leur famille assassinée. Souvent, au long de leur brève existence, ils n'ont connu que la guerre et la violence : pour eux, c'est "normal". Pour être considéré comme un individu à part entière, il vaut mieux entrer le plus vite possible "dans la danse". C'est parfois aussi la seule solution de survie : la seule façon de trouver nourriture et protection dans les horreurs d'une guerre civile.

Ces soldats font sans broncher tout ce qu'on leur dit. Parce que celui qui désobéit est renvoyé et c'est ce qu'il y a de pire. Ils désertent donc moins que les adultes et n'exigent pas de salaire. Ce sont des proies faciles dans les mains de chefs sans conscience qui souvent aussi les asservissent à la drogue et à l'alcool. On leur inflige un "lavage de cerveau". Ils deviennent des machines de combat téméraires et sont envoyés au front pour faire le sale

### La guerre ... Un jeu d'enfants

travail que leurs chefs n'osent peut-être pas faire eux-mêmes...

#### **Petits et adroits**

De par leur petit "format", les enfants sont souvent très adroits. Au Moyen-Age, les bandes de voleurs faisaient passer de petits garçons par les étroites cheminées pour vider les maisons. Dans la guerre moderne, un enfant se faufile beaucoup plus facilement qu'un Rambo adulte. Comme ils sont petits et n'éveillent pas la méfiance, ils servent souvent de messagers ou d'espions.

Il faut dire aussi que depuis quelques années, on a mis au point beaucoup d'armes "légères". Le soldat ne doit plus traîner avec lui une gigantesque épée de combat ou un encombrant mousquet. Les derniers fusils de guerre sont légers comme une plume et très faciles à manier. Et un tireur de 10 ans est aussi dangereux et mortel qu'un adulte de 25 ans...

#### **Le "boy soldier" africain**

Plus qu'ailleurs, l'Afrique est depuis 20 ans le théâtre de guerres (civiles) et connaît le phénomène des enfants-soldats. En Ouganda, en 1986, l'armée révolutionnaire comptait 3 000 enfants, la plupart de moins de 16 ans. Parmi eux, il y avait aussi 500 filles. Au Liberia, on a observé en 1990 des enfants de 7 ans qui combattaient ! Un quart de l'ensemble des combattants étaient des enfants.

#### **Et après ?**

Les enfants qui survivent à la guerre doivent affronter d'énormes difficultés. Ils ont souvent tout perdu : jeunesse, famille, santé. En raison de leur "carrière" militaire, ils n'ont pas suivi de scolarité normale. Sans instruction ni diplôme, ils n'iront pas loin. Certains sont atteints physiquement : ils sont *blessés ou mutilés*. Dans bien des pays en voie de développement, les handicapés sont rejetés parce qu'ils sont "inutiles". Quel avenir peut espérer un enfant unijambiste au Cambodge ?

Les *traumatismes psychologiques* sont souvent tout aussi graves. Certains enfants feront des cauchemars et des crises d'angoisse toute leur vie au souvenir des atrocités qu'ils ont vécues. La guerre les a séparés de leurs parents et du reste de leur famille qui seraient leur seule planche de salut...

Ils en sont réduits à se tourner vers des organisations humanitaires comme la Croix Rouge pour retrouver une place dans la société. Mais celles-ci ne peuvent pas faire de miracle non plus...

*D'après J. De Ryck, J. Delmoitié. iD8, p. 25-27 - Éditions Averbode*



### **Derrière les jeux, les enjeux financiers**

Dans certains coins du monde comme l'Asie, beaucoup d'enfants sont forcés de travailler dans des usines. Notamment pour fabriquer les jouets que l'on trouve dans nos magasins.

En Chine, d'immenses usines produisent près de la moitié des jouets de la planète. Mais savez-vous que certaines de ces industries utilisent des enfants ? D'ailleurs, quelques-uns de vos jeux favoris ont peut-être été assemblés par ces petits ouvriers asiatiques !

Plutôt que d'aller à l'école, ces jeunes Chinois sont obligés de travailler 10 ou 12 heures par jour dans des conditions très difficiles. Ainsi, ils sont souvent très nombreux dans des locaux peu aérés. Ils ne sont pas protégés contre les produits dangereux que l'on trouve dans certains plastiques. Parfois, de graves incendies font énormément de victimes car le système d'alarme ou les sorties de secours des ateliers ne fonctionnent pas correctement. Après leur travail, ces enfants-ouvriers vivent tous ensemble dans de grands dortoirs au-dessus de l'usine. Dans ces endroits, les risques de maladies sont fort importants car les conditions d'hygiène sont très mauvaises.

#### **Déménager les usines en Chine**

Le travail des enfants est interdit. Pourtant, on pense que, dans le monde, 250 millions d'enfants de 5 à 14 ans sont obligés de tra-

vailler.

C'est surtout le cas dans les pays pauvres où les parents ne gagnent pas assez d'argent.

Même s'ils ne reçoivent pas grand-chose, ces jeunes ouvriers rapportent un peu d'argent à la famille. Les patrons utilisent aussi des enfants car leur petite taille leur permet d'accomplir les tâches que les adultes, ne sont plus capables de faire. Mais le travail des enfants est contraire aux droits de l'homme. C'est une forme d'esclavage, car l'enfant ne peut pas donner son avis.

Pourtant, les grandes marques de jouets européennes ou américaines en profitent. Elles savent très bien que la fabrication de leurs produits coûtera moins cher en Chine qu'en Europe. Car le salaire d'un enfant chinois est bien moins élevé que celui d'un adulte européen. Ainsi, certaines grandes marques de jouets n'hésitent pas à fermer leurs industries en Europe pour en ouvrir de nouvelles en Chine. Lorsqu'un fabriquant change une usine de place pour diminuer ses frais, on appelle cela une délocalisation.

En Chine, le travail des enfants est pourtant interdit.

Mais, en vérité, le gouvernement chinois n'est pas très sévère. Car s'il était plus strict, ces entre-

prises quitteraient probablement la Chine. Or, c'est fort intéressant pour l'économie de ce pays d'accueillir beaucoup d'usines étrangères.

#### **Dénoncer ces injustices**

Les marques qui font fabriquer leurs jouets en Chine par des enfants ont le choix entre deux possibilités. Soit elles ferment les yeux et continuent d'agir ainsi parce que cela leur coûte moins cher. Soit elles décident d'ouvrir des usines dans les pays où les conditions de travail sont vraiment respectées. Certaines associations comme l'Organisation internationale du Travail essayent de mettre fin à ces injustices. Mais il n'est pas toujours facile de retrouver exactement l'endroit et la personne qui a fabriqué chaque jouet. La solution serait peut-être d'obliger toutes les marques à donner des informations sérieuses à propos de la production de leurs jouets. Et pour protester, on pourrait décider de ne plus acheter les jeux qui sont réellement fabriqués par des enfants.

Anouck Thibaut, Le Petit Ligeur, n° 15, 46° année, 9 avril 1997.