

## **Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?**

**Catherine Tauveron**

### **De l'influence de la lecture sur l'écriture ou la lecture au service de l'écriture**

En l'état actuel du savoir, il faut sans doute convenir que le transfert de compétences de la lecture à l'écriture est un postulat, c'est-à-dire un posé indémontré (sinon indémontrable) mais dont la validité se vérifie empiriquement pour peu que certaines conditions soient réunies. En dépit du fait que lecture et écriture réclament des opérations cognitives et langagières différentes, que dans les pratiques sociales on lit rarement les types d'écrits qu'on a besoin d'écrire et on écrit rarement les types d'écrits qu'on lit habituellement, c'est depuis toujours sur ce postulat de base que l'école affirme l'unité de la discipline et au-delà la solidarité des différents apprentissages menés en son sein, un postulat également partagé par les écrivains. On n'en citera qu'un seul, Pascal Quignard : « On ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Ecrire c'est traduire sous forme de livre tout ce qui a été écrit - du moins tout ce qu'on a lu [...] Qui écrit a lu. Lire, dans ce sens, c'est mettre à nu la métamorphose préalable de la langue en nous et de nous en elle. Ecrire, dans ce sens, c'est lire sans discontinuer et lire plus fondamentalement que donner à lire. »<sup>1</sup>.

Le transfert supposé de la lecture à l'écriture est pensé jusqu'au début des années 80 sur le mode de l'*innutrition* ou *imprégnation* et de l'imitation de « belles tournures », c'est-à-dire pour l'essentiel sur le mode de la « coexistence féconde »<sup>2</sup>. Les deux principales recherches didactiques sur l'écriture menées à partir des années 80, celle du Groupe EVA<sup>3</sup> à l'INRP, celle de l'équipe genevoise sous la direction de Bernard Schneuwly<sup>4</sup>, ont fait évoluer la conception du transfert en insistant sur la nécessité de *construire didactiquement* la relation pour l'activer et produire l'effet attendu et en soulignant la dimension métalinguistique forte de l'opération. Les principes de l'évaluation formative qu'elles défendent, avec des hypothèses de travail voisines, supposent que l'élève a été amené à dégager lui-même les dimensions pertinentes de la tâche à réaliser. C'est dans la lecture d'écrits authentiques s'apparentant à l'écrit à produire, au terme d'un travail d'observation et d'analyse, que sont *explicitées* des caractéristiques textuelles (constantes et variables) qui deviennent autant d'indicateurs de réussite favorisant le guidage de l'élève dans l'écriture et la relecture de sa production. L'une et l'autre des recherches évoquées insistent sur l'importance d'inscrire la quête de critères de réussite dans le cadre d'un *projet* d'écriture, qui assure la condition d'une véritable appropriation des critères. Elles se positionnent donc contre une conception « naïve » du transfert. Comme le souligne Jean-Pierre Astolfi<sup>5</sup>, « le transfert n'est pas une sorte de *disposition* dont devraient spontanément faire preuve les élèves, tout simplement

<sup>1</sup> - P. Quignard, *Petits traités 1*, Folio Gallimard, 1990

<sup>2</sup> - Comme le note Bernard Delforce (« De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences », in Yves Reuter (dir.), *Les interactions-lecture-écriture*, Peter Lang, 319-349) le postulat des relations naturelles entre lecture et écriture justifie à soi seul la simple coexistence des deux activités. De ce fait, l'échec est renvoyé à la responsabilité de l'apprenant qui « ne lit pas assez » ou qui « ne fait pas attention à ce qu'il lit ».

<sup>3</sup> - Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette Education, 1991 (239 p)

Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture. Réécrire au cycle 3*, Hachette Education, 1996 (263 p.)

<sup>4</sup> - Voir par exemple, Dolz, J., Rosat, M.C, Schneuwly, B (1991), « Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », *Le français aujourd'hui*, 92, 37-47 ou « Et pourtant ...ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture des textes », *Repères*, 4, 153-170

<sup>5</sup> - « Actualité du transfert », *Cahiers pédagogiques*, 408 (« Savoir, c'est pouvoir transférer ? »), novembre 2002, 9-10

parce que transférer c'est encore apprendre, parce qu'il faut désigner aux élèves ce qu'il y a à transférer pour qu'ils puissent le faire [...] le transfert n'est pas quelque chose à mettre en route en fin d'apprentissage mais une perspective à mettre en tête aux élèves dès le début d'une séquence de travail. En d'autres termes, ce n'est pas le *résultat* d'un apprentissage, puisque c'en est plutôt une *condition*. »

La recherche EVA a procédé scientifiquement, sur une large population d'élèves, à une évaluation des effets des pratiques innovantes mises en place<sup>6</sup>. Si elle n'a pas mesuré l'effet de ces pratiques sur les performances écrites des élèves, elle a pu en démontrer l'impact sur leurs compétences évaluatives et leurs représentations de la réécriture. Empiriquement, il est possible de dire que la démarche a introduit dans les classes une rationalité et une transparence didactique qui a favorisé la sécurité scripturale des élèves et, dans le cas de types d'écrits peu soumis à la variation (comme la recette de cuisine ou le mode d'emploi), singulièrement amélioré les performances. Pour autant, dès lors que le type de texte travaillé est susceptible d'un très grand nombre de variations et d'effets inattendus toujours possibles, comme c'est le cas pour le récit sur lequel je fixerai mon attention, les principes trouvent leur limites, chez les enseignants eux-mêmes qui ont du mal à maîtriser et faire maîtriser les possibles narratifs et leurs possibles effets multiples et changeants. Dans ce contexte, on est amené à faire le constat sur le terrain des pratiques d'un certain nombre de dérives : des généralisations abusives à partir de l'observation de textes en nombre restreint (souvent à l'unité) quand l'interaction suppose la durée, la constance et la multiplicité des expériences de lecture, l'usage de critères trop généraux, de surcroît exprimés de manière normative (« il faut décrire les personnages au début, il faut faire parler les personnages... »), qui, voulant rendre compte de tous les récits, ne rendent compte d'aucun et passent à côté de la grande variété des genres narratifs au risque de fossiliser les productions et d'empêcher toute appropriation stratégique singulière. La lecture n'est pourvoyeuse d'outils efficaces pour écrire que si elle dégage des possibles d'écriture entre lesquels peuvent s'opérer des choix, en fonction des effets visés.

Il est un autre effet pervers qu'il convient de souligner quand on focalise son attention sur la lecture. Le concept d'interaction lecture / écriture, qu'a introduit la recherche EVA, est posé comme central dans sa démarche. Qui dit interaction dit mouvement rétroactif et alimentation réciproque. Cependant, dans la démarche d'évaluation formative, c'est d'abord la lecture qui est au service de l'écriture. Certes, Joachim Dolz<sup>7</sup> a pu démontrer que le travail effectué en production sur l'argumentation contribue indiscutablement au développement des capacités d'interprétation d'autres textes relevant du même type (singulièrement la saisie de la situation de communication et des stratégies discursives qui constituent habituellement un obstacle à la compréhension...) et l'on peut penser, dans le domaine narratif, que la pratique d'un point de vue insolite (décrire une famille au travers des yeux d'un chat, par exemple) est une voie pour aider à mieux faire saisir ce point de vue en lecture. Cependant, il est des cas où il est plus facile d'écrire que de lire et où l'écriture n'aide pas à la lecture : c'est tout particulièrement vrai dans le cas de l'ironie que les élèves de cycle 3 maîtrisent (parfois avec brio) en écriture mais décodent très difficilement en lecture (tout simplement parce qu'elle n'a pas de marques). Par ailleurs, en mettant la lecture au service de l'écriture, le danger n'est pas mince de voir la logique du lire pour écrire occulter la logique du lire pour lire, de ne plus faire lire que des textes qui répondent aux problèmes d'écriture rencontrés, c'est-à-dire des textes conformes au prototype supposé du texte à produire, ou de ne faire lire dans les textes que ce qui est susceptible de servir à l'écriture. Une lecture technicienne en somme, attentive aux

<sup>6</sup> - Mas, M (dir.), *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, Paris, INRP, 1993

<sup>7</sup> - Dolz, J. (1994), « Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif », in Yves Reuter (dir.), *Les interactions-lecture-écriture*, Peter Lang, 219-238

seuls aspects formels, quand « il y a de grandes chances pour que l'important au regard du désir se trouve distribué dans des données qui s'affichent accessoires »<sup>8</sup>, une lecture qui fait perdre de vue la dimension symbolique, esthétique et affective des textes (des contes tout particulièrement). Ce n'est pas le moindre des intérêts du chapitre « Littérature » des nouveaux programmes pour l'école que de rappeler l'importance de cette dimension.

### **L'interaction lecture / écriture : un « réglage articulé »<sup>9</sup> pour un gain mutuel**

Il n'est pas impossible pourtant, dans le cadre conservé de l'évaluation formative et dans la perspective ouverte en lecture par les programmes, de penser une interaction lecture / écriture où, dans la partie, le gain est également partagé entre les deux partenaires de l'interaction. Je ne prendrai qu'un seul exemple où se dessine nettement une dynamique.

Une classe de CM1 a lu *L'Annonce* de Gérard Moncomble et Michel Piquemal<sup>10</sup>. Il s'agit d'une pièce de théâtre qui met en scène un « Auteur » mal embouché, en panne d'écriture. Secondé par un « secrétaire » prénommé Charles, dont on apprendra très tard qu'il n'est autre que Perrault, après avoir passé une petite annonce, il auditionne divers personnages de contes (qui sont précisément ceux de Charles Perrault : Cendrillon, le Chat Botté, Barbe Bleue, le Petit Poucet, le Petit Chaperon Rouge, la Belle au Bois Dormant, Peau d'Ane) pour tenter de trouver l'inspiration. Agacé, déçu, par les histoires des uns et des autres, l'« Auteur » renonce à écrire et congédie son secrétaire... qui s'empresse de prendre des notes à son tour. Je ne rendrai pas compte ici des séances de lecture fine menées autour de ce texte difficile, pour l'avoir fait ailleurs<sup>11</sup>. Je dirai simplement que l'attention s'est portée sur la résolution du problème de compréhension délicat que pose la mise en scène d'un auteur fictif et la fictionnalisation d'un vrai auteur. Et je retiendrai une remarque d'élève au terme (supposé) du travail de lecture: « pourquoi les auteurs n'ont-ils pas mis en scène Riquet à la Houppe ? On a bien vu pourtant en consultant le recueil des contes de Perrault que c'était un conte de Charles Perrault » et la proposition d'écriture qui l'accompagne : « et si on faisait entrer Riquet dans la pièce ? ». La *lecture première*, qui a tout naturellement imposé une *nouvelle lecture*, celle des œuvres de Perrault, parce qu'elle conduit à la perception d'un principe narratif et d'un vide dans ce principe, *appelle l'écriture*. Mais aussitôt lancée, *l'écriture appelle une double relecture*, différente et complémentaire de la précédente en ce qu'elle s'attarde sur des éléments autres. Se glisser dans un espace vacant du texte est en effet un exercice littéraire subtil qui exige :

- de coller au plus près à la logique interne du texte, logique qu'il convient donc de dégager (« chaque partie consacrée à un personnage est encadrée par X entre, X sort », « les comportements des personnages sont indiqués par des didascalies », « les répliques des personnages s'enchaînent »...)
- de coller au plus près à la logique de son personnage principal qu'est l'« Auteur », logique qu'il convient aussi de dégager et qu'une première lecture n'avait pas nécessairement approchée (« L'Auteur coupe souvent la parole, il prévoit la suite sans la connaître, termine les phrases à la place des personnages ; il fait allusion à des personnages d'histoires connues ou à d'autres auteurs, il se moque des noms des personnages, de leur aspect physique, a horreur du « merveilleux » et du sang, se livre sans cesse à des jeux de mots... »)

<sup>8</sup> - Bellemin-Noël, J., *Les contes et leurs fantasmes*, Paris, PUF, 1983

<sup>9</sup> - La formule est de Guislain Bourque. Elle est reprise par Yves Reuter dans son article, « Les relations lecture/écriture dans le champ didactique », *Pratiques*, 86, 1995

<sup>10</sup> - in *17 Pièces humoristiques pour l'école*, Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel, 1996

<sup>11</sup> - C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier, 2002

- de connaître en profondeur le personnage qu'on veut insérer dans l'espace vacant, ce qui suppose également la relecture attentive de *Riquet à la Houppe*, orientée par les contraintes de l'écriture. Comme le dit Marjorie, «il faut bien tout connaître sur Riquet à la Houppe pour que ça aille bien quand on écrira notre texte» ou comme le dit Jean, «il faut que les lecteurs voient qu'on a bien lu le texte de Riquet, que ça leur rappelle l'histoire». Pour ce faire, il faut conserver le caractère de Riquet («personnage laid mais intelligent, qui dit «mille belles choses comme dans les contes», et s'exprime au passé simple...») et se demander ce qui dans sa personne et dans son histoire va pouvoir déplaire à l'Auteur (sa houppe, les fées par exemple).

Comme le disent deux élèves en fin de parcours :

*M : on est allé loin dans le conte*

*E : c'est dur de reprendre l'histoire et d'aller aussi loin...*

*M : et que ça tienne debout ...*

Sous des apparences de simplicité (il ne s'agit que d'écrire un court passage de quelques lignes, de surcroît, semble-t-il, sur le modèle d'autres passages existants similaires), l'exercice, loin d'être simple imitation-continuation, est en effet «très dur». Il reprend des pratiques littéraires attestées. Il relève de la greffe et, pour qu'une greffe prenne, il convient d'assurer au mieux la compatibilité des tissus. Il relève du pastiche et, pour qu'un pastiche soit réussi, il faut consentir à se fondre dans le style de l'auteur, à en épouser tous les contours dans une sorte de désappropriation de soi / réappropriation de l'autre. Il relève enfin du mélange puisque la greffe posée sur un texte d'auteur est faite d'un tissu emprunté à un autre texte d'auteur : l'écriture est ici médiatrice intertextuelle. Dans une telle consigne, ce sont trois paroles d'auteurs qui doivent nécessairement se connecter et se structurer, celle de Piquemal et Montcombe, celle de Perrault et celle de l'élève qui se donne pour mission d'assurer leur rencontre et celle de leurs textes. La lecture n'y est pas au service de l'écriture, elle est, pourrait-on dire, l'objet même de l'écriture. Les deux activités sont en totale symbiose.

Plus modestement mais dans le même esprit, en maternelle et au CP, il en va de même dans la situation de dictée à l'adulte. Du moins si la dictée à l'adulte ne vise pas seulement le produit et évite deux écueils fréquemment rencontrés : l'acceptation sans examen de toutes les propositions brutes des élèves ou la réécriture plus ou moins profonde par l'adulte du texte dicté oralement. Une dictée à l'adulte efficace ne sollicite pas la seule faculté d'imagination des élèves, elle se présente comme une occasion déclarée d'apprentissages et sollicite en permanence l'activité réflexive. Les objectifs d'apprentissage sont doubles : du côté de l'écriture, faire découvrir les contraintes et les règles de la langue écrite (singulièrement son écart lexical et syntaxique avec la langue orale), les contraintes de la communication différée ou de l'énoncé hors situation de communication, le mode spécifique de déroulement du discours écrit et certaines caractéristiques génériques ; du côté de la lecture, renforcer les acquis préalables en les transportant dans un autre contexte : faire mobiliser le stock lexical disponible et pour ce faire renvoyer pour relecture aux textes étudiés antérieurement, faire transporter les mots retrouvés du texte antérieur au texte en cours d'écriture avec les adaptations morphologiques éventuellement nécessaires, faire mobiliser la capacité à analyser la chaîne sonore et à lui trouver des correspondances graphiques pour transcrire un mot étranger au lexique orthographique, faire mobiliser la connaissance de la ponctuation, des accords etc. Si par ailleurs le texte à produire est une greffe similaire à celle évoquée précédemment, par exemple l'ajout d'une rencontre supplémentaire dans *Bon appétit, Monsieur Lapin* de Claude Boujon, l'activité conduit à relire avec attention le texte pour découvrir que toutes les séquences de rencontre sont construites sur un même canevas à s'approprier et à reproduire. Une occasion unique de s'intéresser à la fabrique du texte.

## De l'influence de l'écriture sur la lecture ou l'écriture au service de la lecture

Dans le cas précédent, la même tâche vise à développer simultanément les deux compétences de lecture et d'écriture. Il est un dernier cas que je voudrais envisager pour finir : celui où l'écriture est utilisée (au cycle 3 pour l'essentiel) comme moyen, transitoire, pour accéder au sens, comme « procédure d'accompagnement de l'acquisition d'une capacité de lecteur »<sup>12</sup>. Cette hypothèse de travail est aujourd'hui partagée par plusieurs équipes de recherche, travaillant aussi bien en didactique du français (c'est le cas par exemple de l'équipe que j'ai dirigée sur la lecture littéraire<sup>13</sup>) qu'en didactique des sciences<sup>14</sup>. Anne Vérin<sup>15</sup> justifie ainsi le recours à de petits écrits comme soutien à la démarche expérimentale en biologie :

« Les écrits de travail accompagnant les démarches d'investigation peuvent jouer un rôle important pour mobiliser la pensée des élèves et engager une dynamique de changement conceptuel [...] Il s'agit de faire produire aux élèves des écrits par lesquels ils donnent une forme écrite à l'état de leur pensée. Même si la forme, à ce stade, n'est pas canonique, ce sont bien des écrits propres à la formation scientifique car il s'agit d'interprétations de la réalité physique qui sont questionnées et modifiées pour avancer : idées, prévisions, organisation et résultats de mises à l'épreuve, argumentations. Ces écrits ne garderont cependant leur caractère fonctionnel que s'ils demeurent au service du débat scientifique et de la progression des idées dans la classe et si l'investissement dans l'activité même d'écriture reste assez léger pour ne pas saturer complètement la mobilisation cognitive...»

Dans l'approche des textes littéraires, posant naturellement des problèmes de compréhension et d'interprétation, suscitant naturellement le débat délibératif ou spéculatif, les écrits de travail, peuvent prendre des formes variées. Ils ont parfois l'allure d'écrits « réflexifs » pour reprendre la terminologie de Dominique Bucheton<sup>16</sup>, parfois l'allure de ce que, dans un autre contexte et avec d'autres objectifs, on appellerait « consigne en vue de l'expression écrite » (c'est le cas quand ils réclament une intervention sur la matière du texte : suite immédiate anticipée ou remplissage d'un blanc). Mais ils ne sont pas, au sens scolaire, de l'expression écrite : ils doivent être présentés aux élèves pour ce qu'ils sont, des écrits éphémères, rapidement conçus et toujours laissés bruts, au service d'une autre fin, la lecture. L'observation sur deux ans d'une vingtaine d'élèves en difficulté de lecture (dans le cadre d'une recherche que j'évoquerai plus loin) montre une augmentation sensible du volume des écrits de travail, qui ne semblent pas vécus comme un problème ajouté à un autre mais au contraire comme un stimulant. Parmi ces écrits, on citera :

- La reformulation de l'histoire lue (qui peut passer par le dessin au cycle 2) après une première lecture, en cours de lecture ou après le débat collectif
- La formulation par les élèves des questions qu'ils se posent sur le texte ou que le texte leur pose et dont la réponse n'est pas dans le texte : les questions soulevées servent ensuite de guide pour la relecture collective
- La rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne, ce qui me plaît...)

<sup>12</sup> - Portine, H., (1994), « Lecture-écriture et reformulations », in Yves Reuter (dir.), *Les interactions-lecture-écriture*, Peter Lang, 351-368

<sup>13</sup> - Tauveron, C. (dir), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier, 2002. Voir également l'usage que font Micheline Cellier et Martine Dreyfus de l'écrit pour soutenir les échanges oraux autour des textes : « L'articulation écrit-oral à travers un dispositif », *Repères*, 24, 2001-2002, 89-11

<sup>14</sup> - voir le n°26 de La Lettre de la DFLM, 2000-2001 et son dossier « Ecrire pour apprendre »

<sup>15</sup> - Vérin, A., « Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences », *Repères*, 12, Paris, INRP, 21-36, 1995

<sup>16</sup> - Bucheton D., Chabanne, J.C, « Les écrits « intermédiaires » », La lettre de la DFLM , 26, 23-27, 2000-2001

- L'interprétation d'une phrase (ou d'un court passage) particulièrement polysémique, sélectionnée par le maître suivie d'un argumentaire sur chacune des interprétations formulées dans la classe
  - L'évaluation argumentée de plusieurs reformulations ou résumés construits par le maître
    - La réponse à un questionnement faussement innocent du maître (qui peut intervenir immédiatement après la découverte du texte ou en cours de débat pour mettre les élèves face à une butée) avec possibilité de réviser sa réponse au fur et à mesure de l'avancée du débat
    - Le remplissage d'un blanc du texte préalablement repéré (par ex., dire ce qui se passe dans la tête d'un personnage, faire son portrait, quand le texte n'en dit rien)
    - La rédaction de suites immédiates dans le cas d'une livraison fractionnée du texte (particulièrement judicieuse quand le texte, piégé, programme des anticipations erronées)
      - La rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations plausibles émises dans la classe
      - La narration de lecture (ma première impression de lecture, comment et pourquoi elle s'est modifiée, mon trajet : ce qui a attiré mon attention, ce à quoi j'ai prêté attention, ce que j'ai négligé, les passages que j'ai sautés allègrement, ceux sur lesquels je suis revenu faire une escale et pourquoi)
      - Les écrits mémoire de lecture (les fragments, mots, images, personnages, impressions ou leçons qui restent en moi après que le texte a fait son chemin et pourquoi).

Ces écrits, considérés globalement, assurent, comme une observation fine menée sur trois ans dans une cinquantaine de classes a pu nous le montrer, une quintuple fonction.

Ils offrent à l'élève l'occasion de dialoguer solitairement avec le texte, d'exprimer sa réception singulière, de faire entendre le texte tel qu'il est filtré par sa voix, de dire ses émotions affectives ou esthétiques, tout comme la singularité de son voyage. Ils obligent à prendre le risque de sa lecture et dans le même temps affirment la liberté du lecteur : en ce sens, ils assurent une sécurité lectorale. Et, parce que l'écriture aide à penser (sa lecture), au-delà de l'investissement qu'ils provoquent, ils ont une **fonction d'explicitation et de clarification pour soi**.

Ils ont aussi une **fonction d'explication pour les autres**. Parce qu'ils laissent une trace tangible des différentes lectures opérées par chacun dans la classe, ils sont échangeables, socialisables et constituent un support idéal pour lancer et nourrir le débat. Ils permettent la confrontation ou la mise en résonance des lectures individuelles et leur éventuelle reformulation.

Ils ont une double **fonction de mémoire** : ils permettent *in fine* de garder trace du débat collectif et du cheminement collectif du sens, ils permettent aussi à un lecteur singulier d'observer et de conserver son parcours personnel de lecteur.

Ils ont une **fonction de régulation pour l'enseignant**. En exhibant des erreurs locales de lecture, des contresens, des interprétations abusives, ils lui permettent d'accéder à la boîte noire des élèves (mission que ne remplissent pas les questionnaires classiques de lecture inaptes souvent à anticiper les obstacles effectifs rencontrés par tel ou tel élève), de découvrir des errements surprenants qu'il n'avait pas prévus et de les traiter. En mettant au jour un ensemble d'hypothèses de lecture plausibles, ils lui permettent d'organiser le débat.

## Deux exemples :

### Exemple 1

Des élèves de CE2-CM1 lisent *Yakouba* de Thierry Dedieu, un conte initiatique lacunaire qui gomme toutes les relations de cause à effet et laisse en blanc une séquence déterminante pour la compréhension (la décision de Yakouba de tuer ou de ne pas tuer le lion). Un écrit de travail (il s'agit d'une reformulation paraphrastique) est demandé après la première lecture : « Redites avec vos mots le texte tel que vous l'avez compris en vous attachant particulièrement à l'épisode du lion. Attention : vous n'avez plus le texte sous les yeux ». Sa fonction est bien de provoquer la manifestation de l'erreur pour pouvoir la traiter. L'enseignant repère dans les écrits produits trois types de lecture, plus ou moins abouties, plus ou moins fautives (il n'y a qu'une manière de comprendre le texte, en l'occurrence).

Claudette fait partie de ceux qui accomplissent une lecture littérale parfaite mais seulement littérale en ce qu'ils ne remplissent aucun blanc, ce qui laisse entendre qu'ils n'ont probablement pas fait d'inférences et que leur compréhension est plus que lacunaire :

*« Partout aux alentours, on entend le tam-tam. Au cœur de l'Afrique, dans un village, on prépare un grand festin. Aujourd'hui, c'est un jour sacré. Pour Yakouba, c'est le grand jour, il doit montrer qu'il est le plus courageux. Sous un soleil de plomb, il doit franchir les ravins et contourner les collines. Il scrute l'horizon quand soudain il voit le lion. Il s'arme, prend sa lance et voit le lion qui semble lui dire : « Tue-moi si tu veux ou laisse-moi la vie sauve, si tu me laisses en vie tu seras banni, tu as toute la nuit pour réfléchir ». Au petit matin, Yakouba prend sa lance et part. Ces frères devinrent guerriers et Yakouba, lui devint berger à l'écart du village ».*

Cédric fait partie de ceux qui explicitent des données manquantes mais pensent que Yakouba a tué le lion et commet ce faisant une erreur de compréhension :

*« On entend le tam-tam. En Afrique, dans un petit village, c'est un jour sacré. On choisit les enfants qui peuvent devenir guerriers. Pour cela, une épreuve : affronter le lion. Sous un soleil de plomb, se sentir nature. Attendre des heures. Se parer pour combattre. C'est l'heure pour Yakouba, mais dans les yeux du lion, on lit : « Soit tu me tues et tu repars les épaules hautes. Soit tu me laisses en vie et tu repars les (?) grands ouverts mais banni ». Yakouba tue le lion et repart. Au village où on l'attendait, il est accueilli en héros. Depuis ce jour, il garde le bétail et les lions ne viennent plus le batailler. »*

Cédric, commet trois contresens : il ne saisit pas le sens de l'alternative proposée par le lion, il mésinterprète le geste de Yakouba et par la force des choses est contraint d'établir une relation de cause à effet impossible entre avoir tué le lion et se retrouver à garder le bétail.

Caroline, quant à elle, représente ceux qui comprennent justement que Yakouba a épargné le lion et qui soulignent le lien entre sa conduite et son bannissement :

*« Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, c'est un jour sacré, un jour de fête. Les adultes désignent les jeunes qui pourraient devenir chasseurs. Yakouba doit affronter, tout seul un lion. Il cherche toute la nuit, le jour... quand soudain il le voit et il lit dans ses yeux : « J'ai été blessé par un homme, alors soit tu me tues sans effort et tu seras récompensé pour un travail que tu auras fait sans danger, soit tu me laisses vivre et tu as un grand cœur mais tu seras banni par tes frères ». Alors Yakouba repart : il n'a pas tué le lion. Tous les autres sont devenus guerriers. Lui, on l'a fait gardien du bétail. »*

La lecture à haute voix de la première reformulation déclenche de vives réactions :

- *on ne sait pas dans ce résumé si Yakouba a tué ou pas le lion*

Cédric prend la parole :

- *moi j'ai marqué qu'il l'a tué mais je sais pas bien / peut-être que je me trompe*

Il lit sa reformulation et ajoute aussitôt :

- *je sais pas s'il tue le lion parce qu'après il repart et je comprends pas la fin*

Caroline lui objecte son interprétation :

- *moi je pense qu'il tue le lion / c'est sûr/ parce qu'on dit qu'il jette un dernier regard ça veut dire que le lion est en vie*

Caroline vient lire sa reformulation. Le débat (en l'occurrence un débat délibératif piloté par la question : « quelle est la seule manière juste de comprendre ? ») est engagé au terme duquel on conviendra dans le consensus qu'il n'y avait qu'une seule façon de comprendre l'intrigue de ce texte : Yakouba n'a pas tué le lion et c'est pourquoi il est banni, pourquoi aussi son troupeau est épargné.

### Exemple 2

Dans la même classe, on lit *Une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade, qui met en scène un loup étié et énigmatique (et que je pense dépressif) qui se rend de maison en maison pour qu'on lui prépare une soupe avec le caillou qu'il transporte dans son sac. Habitué à repérer les silences des textes, les élèves remarquent qu'on ne sait pas « ce qui se passe dans sa tête et quelles sont ses intentions ». Le silence est ici potentiellement polysémique, plusieurs interprétations sont possibles. Le débat s'engage. Pour le nourrir et le canaliser, l'enseignant l'interrompt momentanément et pose la consigne suivante : « vous allez écrire ce que le loup pense dans sa tête d'après vous au début, au milieu et à la fin de l'histoire / quelle est sa pensée intérieure / vous pouvez dire « Le loup..., il... » ou si vous préférez vous vous mettez carrément dans la tête du loup et vous dites « je » comme si vous étiez le loup ».

Les écrits de travail font apparaître comme prévu plusieurs interprétations de la psychologie du loup, y compris des interprétations auxquelles l'enseignant n'avait pas pensé.

On rencontre :

- un loup classiquement rusé et dont la ruse échoue (dans une majorité des écrits produits)

*Je vais faire croire à la poule que je vais préparer une soupe au caillou, mais en fait comme il me reste de la place dans mon sac, je pourrai tuer la poule et la mettre dedans et m'en aller chez moi et la manger. Mais le cochon arrive cela met tout mon projet à plat. Oh ! non, le cheval et le canard arrivent ! Il n'y a pas assez de place dans mon petit ventre pour tout ce monde. Mais la chèvre et le mouton arrivent. Oh ! non ! Je ne vais pas pouvoir manger la poule et le cochon. C'est vraiment dommage. Je vais devoir m'en aller. Bon, je vais partir. Je vais aller tenter ma chance ailleurs.*

- un loup égoïste et gourmand qui aurait bien voulu la soupe pour lui tout seul

*Je vais m'arrêter dans un village d'animaux. Mon caillou me fait mal au dos et je vais le faire cuire. Tiens ! Voilà une maison. Cette poule m'a l'air très gentille. Mmmh ! Miam ! Miam ! Comme cela sent bon ! J'ai hâte de goûter à cette merveille. J'en donnerai à la poule. Oh ! non ! Un cochon ! Une part de moins pour moi. Zut et rezut ! Un âne, un canard, un chien, une chèvre, un mouton. Mauvaise soirée. Je n'ai eu qu'un bol de soupe. Je ne reviendrai plus.*

- un loup solitaire qui a besoin de compagnie

*Je me sens seul et je suis venu au village des animaux pour me faire de la compagnie. Je n'avais pas du tout l'intention de les manger et j'ai beaucoup apprécié ce festin. J'étais content de préparer ma soupe au caillou avec tous les animaux du village. Je ne suis pas revenu car j'étais trop fatigué et j'étais à la fin de ma vie.*

- un loup au bout du rouleau, fatigué et qui attend la mort

*Je suis très malheureux. Je veux juste venir préparer ma soupe au caillou. Alors pouvez-vous appeler vos amis pour me faire de la compagnie. Je suis vieux donc j'aimerais me faire des amis. Comme ça nous pourrions faire un dîner tous ensemble. J'ai beaucoup apprécié. J'étais trop fatigué, vieux. Je vais mourir. Je vous dis au revoir car je vais mourir.*

Le débat (ici spéculatif, piloté par la question : « quelles sont les interprétations plausibles de ce texte ? ») peut reprendre, au cours duquel l'interprétation des uns va enrichir voire modifier l'interprétation des autres. Comme le dit un élève pour conclure : « là, il y a beaucoup de choix et plus il y a d'élèves plus il y a de choix. »

Dans cette perspective, l'écrit de travail n'est efficace que s'il est la façon la plus appropriée de parvenir à la mise au jour ou à la résolution d'un problème de lecture. Il faut donc que ce problème de lecture ait été précisément repéré par le maître (dans le texte d'étude, par anticipation ou sur le vif, au cours des échanges), que la forme de l'écrit (et donc la consigne qui va avec) tout autant que le moment de l'introduire aient été précisément pensés.

Les écrits de travail sont enfin pour le maître, et je réponds ici à une question qui ne m'est pas posée directement, un moyen de « suivre de façon économe en temps le cheminement de la compréhension d'un élève », plus exactement de suivre sur la durée l'évolution de son comportement de lecteur. Ils s'inscrivent dans un ensemble plus vaste de moyens (parmi lesquels figure aussi l'observation du comportement dans les échanges autour des textes) qui ont pour **fonction d'évaluer non seulement le produit de la lecture mais aussi le processus en amont**. Je me référerai ici à la recherche que je mène à l'IUFM de Rennes, intitulée « La lecture littéraire, une voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture ». Il s'agit d'une étude clinique portant sur une vingtaine d'élèves suivi deux ans pour certains. Pour mesurer les progrès des élèves objets d'étude, nous avons construit



des outils d'observation longitudinaux. Nous nous attachons bien entendu au produit de la lecture, c'est-à-dire, par exemple, à la qualité de la reformulation qui révèle aussi bien une difficulté particulière sur un texte particulier qu'une difficulté récurrente (par exemple la difficulté à identifier les buts ou les relations des personnages, la propension à ne prendre en compte que le début de l'intrigue...). Nous nous intéressons aussi à l'évolution du positionnement dans le double dialogue autour du texte (dialogue solitaire avec le texte et dialogue entre pairs autour du texte) à partir des catégories suivantes : position de celui qui n'a ni questions ni réponses ; position de celui qui ne cesse de poser des questions sur le texte mais ne leur trouve pas de réponse ; position de celui qui ne se pose pas de questions sur le texte mais qui, sous l'impulsion des questions du pair, trouve des réponses qu'il n'avait pas forcément au préalable ; double positionnement. Nous nous intéressons enfin et surtout à l'évolution de l'activité langagière suscitée par le texte et, au-delà, à l'évolution des stratégies et comportements de lecture, plus encore au-delà, à l'évolution du rapport à la lecture, qu'elle révèle en creux. Pour cerner sur ce point le parcours des élèves, nous proposons la grille d'observation suivante :

*Evolution de l'activité langagière sur le texte (récit de fiction)  
dans la phase d'échange collectif et dans les écrits de travail qui la nourrissent*

**1. Comportement de l'élève saisi isolément**

- Lecture manifestée par un écrit de plus en plus abondant
- Mise en relation ou non du texte lu avec des expériences personnelles, un vécu affectif
- Si manifestation d'un questionnement, questionnement qui porte
  - sur le dit du texte
  - les lacunes et ambiguïtés du texte
  - sa portée symbolique
- Si investissement des béances ou ambiguïtés du texte
  - sur le mode affirmatif
  - sur le mode problématique
- Construction ou non d'hypothèses interprétatives
- Si hypothèses interprétatives,
  - étayées ou non par des "preuves" cherchées et trouvées dans le texte
  - fondées ou non sur un rapprochement d'indices disjoints
- Mise en relation ou non avec d'autres textes lus
- Manifestation ou non d'une attention esthétique et d'un enrôlement dans un projet d'auteur
- Capacité ou non à émettre un jugement de valeur

**2. Comportement de l'élève dans la communauté interprétative**

- Ne discute pas / discute la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, justification, opposition, rectification, réfutation)
- N'opère pas / opère des reformulations récapitulatives ou des synthèses
- N'intègre pas / intègre les apports convergents ou divergents de chacun (admet une objection et change de point de vue ou intègre l'objection à son point de vue ou modifie sa lecture initiale)

On a là, espère-t-on, un outil qui aide les maîtres à identifier et comprendre les difficultés des élèves puis à accompagner leur cheminement vers le sens. C'est en tout cas notre (modeste) contribution à la légitime demande institutionnelle de critères d'évaluation de la compréhension.