

LECTURE LITTÉRAIRE, LA COMPRÉHENSION FINE D'UNE ŒUVRE INTÉGRALE EN CYCLE 3 : QUELLE UTILISATION DES T.I.C. ?

Christine BOSC
IUFM de la Réunion

Résumé. – La question posée dans cet article est celle du rôle des TICE dans l'enseignement du français et plus spécialement la lecture littéraire. Nous nous interrogeons d'abord sur la place des outils par rapport à la réflexion théorique. Qu'est-ce qui doit être premier dans une réflexion sur la manière d'enseigner : l'outil, la conception des apprentissages, la conception de l'objet d'enseignement (ici, la lecture littéraire), puis nous rapportons une expérimentation en cycle 3 tentant d'utiliser les TIC de manière innovante et nous en analysons les points essentiels, l'intérêt et les limites. Notre conclusion est que les contextes d'utilisation, l'environnement pédagogique et les choix didactiques sont déterminants.

Abstract. – *This article is about the importance of new technologies in the teaching of French and more specifically literary readings. Our first part is devoted to the assessment of some facts and the nature of the notion of innovation : why and in relation to what should we innovate ? What does “innovate” mean ? What kind of innovation is possible in the field of new technologies ? What are the effects on learning ? Our 2nd part is concerned with the tools to be implemented in support of theoretical reflexion : what comes first in teaching matters ? The tool ? The way learning is conceived ? The construction of the teaching object, that is literary reading in the present case ? Our 3rd part deals with an experiment in cycle 3 involving new technologies in an innovating manner, together with an analysis of the main issues, of the interest raised, and the limits implied. It will appear that context, pedagogical environment and didactic choices constitute most determining factors.*

I. La lecture littéraire : quelle conception didactique ? Quelle place pour les TIC ?

Malgré une meilleure maîtrise des outils informatiques en tant que tels par les élèves et les enseignants, les pratiques d'enseignement ont peu changé et l'intégration des usages des technologies d'information et de communication dans les disciplines reste un objectif à atteindre. C'est à partir de ce constat

que nous avons tenté de voir quelles seraient les conditions d'utilisation des TIC qui pourraient permettre d'améliorer les pratiques des enseignants et favoriser les apprentissages.

Pour que les TIC jouent véritablement un rôle dans ces apprentissages, il nous a semblé qu'il fallait partir non de l'outil et de ses possibilités, mais des préoccupations liées à l'enseignement du français dans ce qu'il a de plus complexe et de plus riche, en tenant compte des avancées de la recherche dans ce domaine. Il ne s'agira plus alors de montrer ce que l'ordinateur peut faire, confondant procédures techniques et processus humains d'apprentissage, mais, partant de besoins pédagogiques et des réflexions didactiques, de montrer que l'ordinateur peut répondre à ces préoccupations mieux qu'un autre outil. Nous avons alors décidé de nous interroger sur le rôle que pourraient jouer les TICE dans l'apprentissage de la lecture littéraire, domaine maintenant présent dans les nouveaux programmes de l'école primaire. D'un point de vue méthodologique, nous devons donc nous interroger sur l'intérêt des TICE dans le cadre des apprentissages et lier leur utilisation à une conception de la lecture littéraire.

L'expérimentation rapportée dans cet article a été menée dans le cadre du Plan national d'innovation 3.

1. Place des TICE dans les apprentissages

1.1. Si l'on s'accorde assez généralement sur la nécessité, pour aider l'élève à construire son savoir, de le mettre dans des situations-problèmes et de faire appel à la métacognition, on constate que peu de pistes ont été explorées sur l'intérêt que présenteraient les outils informatiques dans ce domaine.

Au contraire, on a plutôt vu dans ces outils une facilitation de la tâche (intérêt ergonomique) qu'une possibilité de création de situations-problèmes (intérêt pédagogique). Comme le faisait remarquer Hugues Choplin (1998) lors du colloque de Poitiers sur les hypermédias et les apprentissages, « l'absorption dans le support renvoie à une certaine confusion du support et de ses caractéristiques avec des qualités didactiques » ; on confond, dans ce cas, fonctionnel et pédagogique, utilisateur et apprenant, dans la mesure où l'ergonomie de l'outil, qui demande une grande facilité d'utilisation, tend à l'emporter sur les exigences d'une mise en situation-problème, indispensable à tout apprentissage. C'est ce contexte d'apprentissage qu'il nous faudra conserver dans notre utilisation des TICE.

1.2. Autre point reconnu comme favorisant l'appropriation des savoirs et sur lequel nous voulons nous appuyer : les interactions verbales (et non simplement le dialogue maître/élève)

Elles ne sont pas seulement une manière de créer une bonne ambiance de communication dans la classe, elles ne sont pas seulement la condition favorable aux apprentissages elles sont le lieu même de l'apprentissage et de l'acculturation (Hardy,1996). C'est aussi le point de vue de Francis Marcoin (2002) qui écrit :

« Il s'agit bien de faire vivre la classe non comme un lieu où chacun travaillerait de son côté, mais comme un espace de sociabilité. Le dialogue légitime la classe qui, sans lui, n'a pas de sens. Bien plus, cette sociabilité apparaît comme l'une des composantes du travail intellectuel, et d'autant plus développée que l'on s'élève dans la "hiérarchie". Ceux qui bénéficient le plus d'un environnement oral sont les chercheurs, les enseignants, les critiques, [...]. Faut-il donc priver le lecteur débutant de cette aide dont dispose le lecteur expert ? »

Il s'agira donc de mettre en place des situations utilisant les TIC mais favorisant également une prise de parole et de voir, sur le plan des acquisitions propres à la discipline, en quoi ces échanges sont efficaces dans l'appropriation de concepts et de démarches et en quoi l'environnement informatique les favorise.

Il faudra, au niveau pédagogique, créer une situation et trouver une consigne de travail qui va entraîner une réflexion métalinguistique spontanée chez les enfants, un besoin d'échanges d'idées.

L'utilisation des TIC devra répondre à cette double contrainte : faciliter la création de situations-problèmes et favoriser les interactions verbales.

Mais il faudra également tenir compte, bien sûr, de la spécificité de l'enseignement du français ; les savoirs enseignés dans cette discipline sont le plus souvent des savoir-faire, rarement des savoirs scientifiques ; l'important est plus de développer des savoirs procéduraux que déclaratifs ; ces derniers seront le résultat des activités et non leur point de départ. Il faudra tenir compte aussi des caractéristiques du texte littéraire, bien évidemment.

Ceci nous amène à préciser notre conception de la lecture littéraire.

2. La lecture littéraire

2.1. Il est difficile de définir ce qu'est la littérature et un texte littéraire. Les définitions ont varié dans le temps et la discussion est encore ouverte.

Christian Poslaniec (2002), par exemple, dans son livre *Vous avez dit « littérature »*, aborde ce point pour faire remarquer qu'on a beaucoup de mal à trouver des critères : ce n'est ni le beau, ni l'originalité, ni la forme, ni la postérité et c'est en même temps un peu tout cela. Et Yves Reuter (1996) d'écrire :

« À notre connaissance, il n'existe pas de critères internes, théoriquement fondés, permettant de distinguer littérature et paralittérature. Il n'existe pas de critères internes, théoriquement fondés, permettant de distinguer les textes littéraires des autres types d'écrits. »

La question est donc théoriquement complexe, mais, puisqu'il faut bien enseigner la lecture littéraire, et les nouveaux programmes du primaire insistent sur ce point, on s'appuiera sur un certain nombre de postulats admis dans l'ensemble.

Les textes littéraires sont des objets complexes à saisir dans leur globalité ; ce sont des textes où les choix d'écriture opérés par l'auteur ne sont ni aléatoires, ni insignifiants et donc à prendre en compte pour la compréhension. Il s'agit de textes qui exigent des lectures précises et attentives, jamais véritablement terminées. Chaque texte nécessite un dispositif de lecture spécifique.

2.2. Les rapports de la lecture et de l'écriture

On sait que les deux sont liées ; le texte, en effet, est un tissu constitué d'un réseau d'indices, dont le lecteur tient compte pour accéder à la compréhension véritable. Ce texte est le résultat d'un travail d'écriture fonctionnant comme un champ problématique ouvert : à tout moment, au cours de l'écriture, l'écrivain fait des choix (auquel le lecteur n'assiste pas) ; si de nombreux choix sont possibles, une fois l'un effectué, il entraîne des contraintes d'écriture de plus en plus grandes qui, respectées, vont donner une cohérence au texte et produire un certain effet sur le lecteur.

2.3. les rapports compréhension et interprétation

En accord avec Catherine Tauveron (2002), nous pensons qu'il faut renverser « les rapports habituellement hiérarchisés de la compréhension et de l'interprétation » ; compréhension et interprétation sont intimement liées et il est impossible de séparer la compréhension de l'intrigue dans un récit de la

compréhension du fonctionnement du texte ; la compréhension ne précède pas l'interprétation ; il n'y a pas une lecture simple ne s'attachant qu'à l'histoire et une, plus complexe et plus littéraire, s'attachant à l'interprétation à partir de l'observation minutieuse du texte.

3. Si l'on prend en compte ces contraintes cognitives, théoriques et didactiques, il s'agira, pour interroger un texte littéraire (c'est-à-dire non saturé, laissant une part d'interprétation au lecteur, une part de jeu, d'intervention dans la construction du sens), de mettre en place un dispositif respectant un certain protocole.

L'utilisation des TIC, devra proposer un dispositif de lecture spécifique, permettre une liaison entre la lecture et l'écriture et ne pas séparer compréhension et interprétation.

La démarche suivante, inspirée d'une proposition de Patricia Fize et Yves Mauhan (1997) dans la revue *Le Français aujourd'hui*, permet de donner une idée du dispositif possible :

- Prendre un texte comportant une spécificité d'écriture que l'on veut faire acquérir et qui a des effets en lecture (créer un sentiment de peur, jouer sur l'ambiguïté du narrateur, donner un indice sur le caractère d'un personnage, créer du suspense, faire rire...).

- Modifier ce texte de manière à faire disparaître cette spécificité : suppressions, ajouts, modifications du texte. La modification doit créer un problème. C'est ce problème que les élèves doivent essayer de résoudre au moyen de l'écriture (ajout, suppression ou modification d'un mot, d'une ponctuation, d'une phrase, d'un temps verbal, de pronoms...). Mais le but n'est pas de trouver la production originale.

- Noter toutes les propositions et les discuter au fur et à mesure. C'est un moment qui permet de voir tous les éléments signifiants en écriture (à différents niveaux linguistiques), et ce, de façon spontanée : un élève va refuser une proposition pour une raison sémantique ou morphologique ou syntaxique, pour une raison liée à un problème d'organisation du discours, du texte ou de la phrase, mais de manière implicite sans que ces niveaux soient nommés.

- Comparer les propositions faites par les enfants avec le choix de l'auteur. Il s'agit d'un moment de mise à distance (on observe les différences entre les textes produits) et de mise en situation de lecteurs critiques devant les différentes variantes ; cela entraîne des discussions : réactions et interprétations ; le but n'est pas de retrouver la version originale, mais de

discuter sur les choix opérés. Les élèves se rendent compte ainsi des possibles du texte, du tissu qu'il constitue, de la fonction poétique de l'écriture (matière sonore et visuelle des mots, polysémie), mais aussi des limites de l'interprétation.

Cette démarche (illustrée en annexe p. 84) permet la modification des idées reçues sur l'écriture : l'inspiration et le don ; elle permet, plus précisément, de prendre conscience que l'écriture se travaille et que le texte se construit à travers des tâtonnements et des contraintes de genre et de langue (discursive, générique et linguistique).

III. Expérimentation

1. le choix du roman *Meurtres au pays des peluches*, de Sarah Cohen-Scali

1.1. Pourquoi un roman policier ?

On a vu que lire, ce n'est pas déchiffrer par une combinatoire mécanique un texte, mais lui donner du sens à partir d'une prise d'indices. L'énigme que propose le roman policier au lecteur et la recherche d'indices qu'elle suppose pour la résoudre ne sont-elles pas alors un bon moyen de faire observer le texte aux enfants ? L'attitude de l'enquêteur n'est-elle pas justement celle du « bon » lecteur qui, pour donner du sens à ce qu'il lit, met en relation les éléments dont est constitué le texte et qui en forment le tissu même. De nombreux auteurs jouent sur cette similarité d'attitude entre le lecteur et l'enquêteur et ce, même dans la littérature de jeunesse. Ainsi, dans le roman que nous étudions, *Meurtres au pays des peluches*, la mère de La Puce, l'enfant détective, répond-elle à son fils l'interrogeant sur le genre d'un mot dans une dictée, par cette phrase ambiguë et riche en interprétations pour le lecteur : « À toi de deviner, c'est justement la difficulté ! Relis ce qui précède et attends la suite. Combien de fois faudra-t-il te répéter que la solution est toujours dans le texte ? » (Cohen-Scali, 1996)

Par ailleurs, le but du roman policier est de créer une attente chez le lecteur, une impatience à découvrir le coupable, mais également de créer un effet de surprise au moment de la résolution de l'énigme. Il s'agit donc essentiellement pour l'auteur de produire un effet, ce qui pose tout naturellement le problème des procédés d'écriture à employer pour produire ces effets et incite à écrire non pas pour raconter une histoire, mais pour la raconter d'une certaine manière.

Meurtres au pays des peluches est un roman policier de type traditionnel, classique, c'est-à-dire un roman à énigme qui, comme le fait remarquer Tzvetan Todorov (1971) se caractérise par l'existence de deux histoires : l'histoire du crime et celle de l'enquête. La première est terminée lorsque commence le récit, il n'y a pas à l'écrire ; la deuxième n'est pas vraiment une histoire si ce n'est l'histoire de celui qui essaie de reconstituer la première histoire. Tout, dans cette deuxième histoire, est donc affaire d'écriture ; les personnages n'agissent pas ou peu ; ils observent pour comprendre, et c'est particulièrement vrai du personnage du détective ; le livre est composé de telle manière que toutes les pages, jusqu'aux dernières, ont pour objectif de mener lentement à elles. Tout y est indices au niveau de l'écriture.

« On peut encore caractériser ces deux histoires en disant que la première, celle du crime, raconte "ce qui s'est effectivement passé" alors que la seconde, celle de l'enquête explique "comment le lecteur (ou le narrateur) en a pris conscience » (*Ibid.*).

Or ces définitions ne sont pas seulement celles de deux histoires dans le roman policier, mais les deux aspects de toute œuvre littéraire, que les formalistes russes avaient décelés dans les années vingt. Ils distinguaient en effet la fable et le sujet d'un récit : la fable, c'est ce qui s'est passé dans la vie ; le sujet, la manière dont l'auteur présente cette fable. La première notion correspond à la réalité évoquée, à des événements semblables à ceux qui se déroulent dans notre vie ; la seconde, au livre lui-même, au récit, aux procédés littéraires dont se sert l'auteur.

Cette caractéristique du roman policier nous a paru particulièrement intéressante à exploiter parce qu'elle pose tout de suite un problème d'écriture et de lecture : comment raconter une histoire passée de manière à ce que le lecteur la reconstitue peu à peu ? Cette question pose à l'enfant celle du mode d'écriture et l'éloigne de toute tendance référentielle puisque, justement, il ne faut surtout pas raconter l'histoire comme elle s'est passée.

Une prise de conscience de ce que sont l'écriture (un choix parmi des possibles) et la lecture (une construction de sens) nous a paru possible à partir de ce genre et grâce à l'utilisation d'un environnement informatique (ordinateurs équipés de traitements de textes et vidéo projecteur). Cet environnement, comme nous le présentons plus loin, permet en effet à l'enfant d'agir sur le texte proposé et de le voir se transformer.

1.2. Pourquoi utiliser l'outil informatique ?

C'est dans le cadre d'une conception de la lecture et des apprentissages en général que cet outil nous a semblé intéressant.

En effet, l'utilisation du traitement de texte, telle que nous l'avons conçue, permet vraiment d'associer les deux activités de lecture et d'écriture et de concrétiser l'expression « écrire pour mieux lire » puisque les travaux d'écriture sont insérés dans la démarche de lecture et sur le support même de lecture. Cette mise en situation d'écriture au moment même de la lecture fait prendre conscience à l'enfant d'un choix possible pour l'auteur et permet l'émergence d'une interrogation réelle sur les procédés d'écriture et leurs effets de sens. L'ordinateur permet ainsi de simuler en partie l'activité d'écriture. Le but n'est plus de proposer le texte dans sa version définitive pour en dégager les caractéristiques par la recherche des indices formels, mais de mettre l'élève en situation de faire des choix à propos d'un texte incomplet et en évolution. L'élève se trouve à la fois en situation de lecture et d'écriture. Pour cela, il faut proposer des textes d'auteurs, modifiés selon la démarche présentée plus haut et dans une variante reliant la conception de l'exercice aux objectifs de formation que l'on s'est fixé. On utilise l'ordinateur pour la facilité et la rapidité de manipulations du texte qu'il offre ainsi que pour sa capacité à exprimer le dynamisme de l'écriture.

L'intérêt est d'amener l'élève à justifier les variantes par rapport à une cohérence textuelle. Cela permet également de mettre en évidence l'écart entre le lecteur scolaire et l'expert, la situation de réception de l'élève et celle du professeur et de dégager le rôle important de la culture personnelle dans l'élaboration du sens.

Dans cette approche, le questionnement sur le texte s'impose de lui-même ; le lecteur est obligé de s'interroger puisqu'il est devant un problème alors que, dans les approches traditionnelles, le questionnement est imposé plus ou moins arbitrairement et apparaît à l'enfant comme relevant d'un exercice purement scolaire. Les questions posées en effet traditionnellement sur le texte sont les questions de quelqu'un, le maître, qui sait ce qu'il cherche et ce qu'il veut trouver ; pour l'enfant, ces questions sont sans intérêt et représentent une contrainte supplémentaire : à celle de lire s'ajoute celle de répondre aux questions. L'objectif du maître, en fait, n'est pas, ou ne devrait pas tant être de questionner, que de faire en sorte que les enfants se posent des questions, bref, qu'ils s'interrogent sur le texte et ce qui résiste à leur interprétation. La question de la construction de sens est alors plus évidente, car le sens est véritablement ressenti comme absent dès la première lecture puisque le texte est incomplet, incohérent ou inachevé. Cette mise en situation qui consiste à se poser des questions sur les choix possibles à propos d'un texte en train de se faire, mais qui n'est pas le sien, permet d'éviter deux écueils liés à des situations de lecture différentes. En effet, comme le fait remarquer Yves Reuter (1996), si l'on fait lire l'enfant avant qu'il n'écrive

pour qu'il s'imprègne d'un modèle ou prenne conscience de techniques d'écriture, « la fascination pour les contenus, pour l'histoire, pour les personnages, peut rendre aveugle à leur construction textuelle »; si on le fait lire pendant l'écriture, soit en relecture de sa propre écriture, soit en lecture d'autres textes pour améliorer son écriture, la lecture, « encore prise dans le projet d'écriture, peut ne pas voir ce qui a failli dans l'écriture ».

Par ailleurs, associant les lecteurs à des choix motivés, cette démarche, au lieu de se contenter de faire apprécier le texte lu et de le valoriser, le démythifie en faisant prendre conscience de sa fabrication ; ce faisant, elle permet, pensons-nous, de mieux lire et de mieux produire des textes puisqu'on n'en occulte pas complètement la fabrication et qu'on modifie la représentation que les enfants se font de l'écriture (il faut être inspiré) et du bien écrire (ne pas faire de fautes d'orthographe).

Le dispositif choisi est un dispositif qui associe des micro-ordinateurs à un vidéo projecteur ou un grand écran de télévision. Notre objectif, en effet, n'est pas d'utiliser l'ordinateur comme outil individuel permettant un travail autonome, mais au contraire comme outil favorisant un environnement socialisant. Le texte lacunaire, ou transformé, projeté sur l'écran, est la concrétisation des problèmes que les enfants auront à résoudre par des choix d'écriture. La projection sur écran focalise l'attention de tous.

Les propositions faites par les enfants sont directement inscrites à l'écran et discutées par le groupe. C'est la possibilité de modification rapide des variantes par le traitement de texte et d'insertion immédiate dans le texte d'origine, après discussions et justifications orales par les uns et les autres, qui nous intéresse ainsi que la possibilité d'accepter plusieurs propositions et donc de retenir et imprimer plusieurs versions du texte.

Cela permet de discuter en classe des différents sens que l'on peut donner à un texte ; de montrer également que plusieurs sens sont possibles mais que l'on ne peut pas non plus faire dire n'importe quoi au texte. La démarche consistant à demander à l'élève d'imaginer ce qu'on peut mettre à la place du blanc aménagé dans le texte fait prendre conscience de la nature du texte : « Une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (Eco, 1985). La discussion des différentes propositions permet de montrer que, s'il existe diverses possibilités, chaque choix a ses contraintes et produit ses effets de sens si bien que l'on ne pourra pas accepter n'importe quelle proposition. « Mais un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres. »

(Eco, 1992). On touche là aux limites de l'interprétation chères à Umberto Eco :

« En somme, dire qu'un texte est potentiellement sans fin ne signifie pas que tout acte d'interprétation puisse avoir une fin heureuse. Même le déconstructiviste le plus radical accepte l'idée qu'il y a des interprétations scandaleusement inacceptables. Cela signifie que le texte interprété impose des restrictions à ses interprètes. Les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte. »

Ces contraintes vont amener les enfants à comprendre qu'écrire suppose de faire le choix d'une stratégie discursive appropriée. Plusieurs possibilités s'offrent à l'écrivain, mais une fois la stratégie d'écriture adoptée et l'écriture mise en route, tous les choix ne sont plus également possibles. Or le choix d'une stratégie discursive est justement une des plus grandes difficultés d'écriture pour les enfants. Son apprentissage est pourtant nécessaire. Ne proposer que des situations d'écriture simples sur des situations d'échanges ordinaires entre enfants ne suffit pas ; par ailleurs, proposer des situations trop difficiles, comme écrire entièrement un roman ou un conte, met l'enfant dans une situation tellement complexe qu'il risque d'échouer ou d'être déçu par le résultat. Notre démarche, qui consiste à s'insérer dans un texte déjà là, lève en partie ces problèmes puisqu'elle met dans une situation qui résiste, qui pose problème à l'élève, mais qui, en même temps, ne lui demande de s'intéresser qu'à quelques problèmes d'écriture.

Cette utilisation du traitement de texte dans ce contexte permet également de montrer que compréhension et interprétation ne sont pas distinctes ; la compréhension n'est pas préalable à l'interprétation (que dit le texte et qu'est-ce qu'il veut dire ?), comme on le suppose souvent en situation scolaire. Ici, au contraire, on construit la possibilité d'une démarche interprétative immédiate grâce à une situation d'écriture qui aidera à comprendre les effets de sens qu'elle engendre en comparant « différents possibles scripturaux » (Reuter, 1996) ; l'interprétation est en fait la manifestation de la compréhension, d'une compréhension ; et pour nous, cette manifestation passe par la proposition d'une écriture et d'une discussion sur cette proposition plutôt que sur la réponse à la question : « Comment comprenez-vous ce texte ? ». Cette démarche favorise ce que Michel Riffaterre (1983) nomme lecture « herméneutique » ou seconde qui modifie chez le lecteur la compréhension de ce qu'il a lu par rapport à ce qu'il est en train de lire, par opposition à la lecture « heuristique » ou première qui correspond à une première lecture chronologique et sans recul.

2. Deux exemples avec des cycles 3

Le travail présenté dans cette partie a été expérimenté dans le cadre du projet Innovalo¹.

Il s'inscrit dans une séquence de lecture du roman policier *Meurtres au pays des peluches*, de Sarah Cohen-Scali. Ce roman a été étudié selon la démarche suivante à Saint-Denis dans le CE2 de Mme Trotet (école Jules-Reydellet), le CM1 de Mme Hassen et le CM2 de Mme Bénard (école Léon-Dierx). Le compte rendu présenté ici porte sur les chapitres 1, 3 et 5 et permet de mieux voir l'intérêt de l'utilisation des TIC sur les apprentissages.

Pour montrer aux enfants comment un auteur met en place une atmosphère particulière dès les premières lignes de son roman, il est plus efficace de leur faire tenir le rôle de l'auteur de manière à ce qu'ils se rendent compte du processus d'élaboration du texte plutôt que de leur faire analyser le produit fini, comme c'est le cas le plus souvent, par l'intermédiaire de consignes posant des questions sur le texte. Ainsi, si l'on étudie cette mise en place d'une atmosphère à partir du chapitre 1 du roman *Meurtres au pays des peluches*, le traitement de texte et le vidéo projecteur vont faciliter cette prise de conscience de choix narratifs possibles pour l'auteur et de contraintes d'écriture qui vont produire un effet.

Le texte se présente à l'écran sous forme de texte à trous, ou de closure, mais la finalité est différente de ce type d'exercice ; il ne s'agit pas de trouver le mot juste, mais de trouver des mots possibles en fonction du contexte textuel, du genre, et de la représentation que les enfants se font d'un premier chapitre de roman policier. D'autres travaux, sur ce même roman, portent non pas sur des mots, mais sur des phrases, des paragraphes, des fins de chapitres, des registres de langue, des noms de personnages...

1. Dispositif national et académique de valorisation des innovations pédagogiques créé en 1994 ; il a pour objectif l'aide aux développements de pratiques innovantes définies comme réponses nouvelles et adaptées à un contexte particulier.

Chapitre 1 : la mise en place d'une atmosphère policière

Phase 1 : création d'une situation-problème		
Activités	Texte	Intérêt des TIC
<p>- L'enseignant, ayant choisi un texte comportant une spécificité d'écriture qu'il veut faire acquérir, modifie ce texte de manière à faire disparaître cette spécificité.</p> <p>Par exemple ici, il s'agit de faire prendre conscience que l'atmosphère angoissante du début du roman est rendue grâce à l'emploi de certains mots. Ceux-ci ont donc été supprimés .</p>	<p>« Madame Dever, installée au salon, feuilletait une revue. Machinalement, elle se fit la remarque qu'il était bien agréable d'habiter une rue calme, comme celle sur laquelle s'ouvraient ses fenêtres. Goûter un peu de silence de temps en temps était vraiment plaisant...</p> <p>Elle posa son magazine et brusquement, ce calme absolu lui sembla . Que fabriquait donc Alexandre ? Habituellement, il faisait un raffut du diable lorsqu'il jouait dans sa chambre, se prenant pour le « chevalier Pégase » ou « Spiderman ». Décidément, ce calme était : Alexandre devait préparer quelque bêtise.</p> <p>Madame Dever quitta le salon et monta l'escalier qui menait à la chambre de son fils. Sans savoir au juste pourquoi, elle constata que ses mains , que sa respiration était . Elle hésita avant d'ouvrir la porte. »</p>	<p>Saisie possible d'un texte numérique sur internet par l'enseignant.</p> <p>Modification facile grâce au traitement de texte</p>

Phase 2 : propositions d'écriture		
<p>Les élèves doivent faire des propositions à partir du problème ou de l'interrogation que suscite la modification opérée.</p> <p>Les propositions des élèves sont en caractères gras.</p> <p>Cette mise en situation permet de mettre en évidence l'existence de choix possibles en fonction de paramètres que l'élève doit expliciter ; il doit expliquer pourquoi il fait tel ou tel choix. (critères sémantiques, syntaxiques, orthographiques, stylistiques...).</p>	<p>« Madame Dever, installée au salon, feuilletait une revue. Machinalement, elle se fit la remarque qu'il était bien agréable d'habiter une rue calme, comme celle sur laquelle s'ouvraient ses fenêtres. Goûter un peu de silence de temps en temps était vraiment plaisant...</p> <p>Elle posa son magazine et brusquement, ce calme absolu lui sembla terrifiant effrayant /reposant/épouvantable/étonnant. Que fabriquerait donc Alexandre ? Habituellement, il faisait un raffut du diable lorsqu'il jouait dans sa chambre, se prenant pour le « chevalier Pégase » ou « Spiderman ». Décidément, ce calme était brillant/stressant/affreux/inquiétant : Alexandre devait préparer quelque bêtise. Madame Dever quitta le salon et monta l'escalier qui menait à la chambre de son fils. Sans savoir au juste pourquoi, elle constata que ses mains tremblaient/étaient froides, que sa respiration était chaude/bruyante/rapide/courte/incohérente. Elle hésita avant d'ouvrir la porte. »</p>	<p>Possibilité de noter toutes les propositions souhaitées, le texte se modifiant au fur et à mesure des insertions.</p> <p>Possibilité de supprimer, ajouter, en fonction des hésitations, de conserver plusieurs propositions, tout en travaillant sur un texte toujours lisible.</p>

Phase 3 : observation collective des écarts		
<p>On compare alors les propositions faites par les enfants avec le choix de l'auteur.</p> <p>Il s'agit d'un moment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de mise à distance ; - d'objectivation du texte produit ; - de mise en situation de lecteurs critiques devant les différentes variantes ; - d'interactions verbales dans la classe : réactions et interprétations. Il s'agit de discuter sur les choix opérés et les effets produits, de prendre conscience qu'orthographe, syntaxe et sens sont liés. 	<p>« Madame Dever, installée au salon, feuilletait une revue. Machinalement, elle se fit la remarque qu'il était bien agréable d'habiter une rue calme, comme celle sur laquelle s'ouvraient ses fenêtres. Goûter un peu de silence de temps en temps était vraiment plaisant...</p> <p>Elle posa son magazine et brusquement, ce calme absolu lui sembla étrange. Que fabriquait donc Alexandre ? Habituellement, il faisait un raffut du diable lorsqu'il jouait dans sa chambre, se prenant pour le « chevalier Pégase » ou « Spiderman ». Décidément, ce calme était de mauvais augure : Alexandre devait préparer quelque bêtise.</p> <p>Madame Dever quitta le salon et monta l'escalier qui menait à la chambre de son fils. Sans savoir au juste pourquoi, elle constata que ses mains tremblaient, que sa respiration était saccadée. Elle hésita avant d'ouvrir la porte. »</p>	<p>Mise à distance facilitée par la projection du texte sur un écran</p> <p>Possibilité de comparer le choix de l'auteur à son propre choix dans la continuité même du texte; en effet, sur l'écran, grâce à la fonction « texte masqué », par simple activation de l'icône « ¶ », le mot de l'auteur apparaît à côté de ceux proposés par les enfants, mais dans une autre couleur. (ce que nous ne pouvons rendre ici, sur support papier!)</p>

Les activités mêlent oral et écrit pour permettre, par la réflexion et l'échange, l'élaboration d'une construction de sens.

Il y a utilisation immédiate et fonctionnelle de la réflexion métalinguistique : celle-ci est justifiée par le fait qu'elle s'impose comme réflexion permettant de résoudre un problème auquel se heurtent les enfants. L'utilisation de l'ordinateur facilite le tâtonnement, les modifications, sans altérer la présentation et la lisibilité du texte.

Mme Trotet :

« Les enfants (classe de CE2 plutôt faible) par deux devant un ordinateur ont proposé une version du texte en couleur et à la place des pointillés ; on a ensuite regroupé toutes les propositions et projeté le texte avec un vidéoprojecteur relié à l'ordinateur ; impossible ou difficile sur papier de noter toutes ces propositions ; impossible sans vidéoprojecteur de fixer l'attention de tous les élèves sur les productions et de modifier à l'écran les propositions en fonction des arguments avancés.

Après un travail en petits groupes de deux, il y a donc eu un travail en grands groupes (demi-classes) essentiellement oral puisqu'il s'agissait d'accepter ou non les propositions faites. L'enseignant peut mettre alors en évidence que certaines propositions ne conviennent pas au niveau du sens (par exemple la proposition " ce calme était brillant", "sa respiration était incohérente"), au niveau syntaxique ou au niveau orthographique ; que d'autres sont acceptables mais produisent plus ou moins d'effet sur le lecteur ; que certains choix de départ empêchent l'emploi de certains mots par la suite, mots qui, par ailleurs, sont acceptables si le choix de départ est différent. Un véritable travail sur le lexique a lieu.

À la suite de ces échanges par simple "clic" sur l'icône texte masqué "¶" de la barre d'outils, on fait apparaître le choix de l'auteur mais il ne s'agit pas de correction ; ce qui donne lieu à de nouvelles discussions sur les effets produits. »

Mme Bénard :

« J'ai réinvesti le travail didactique fait en stage, mais en utilisant le support papier avec un groupe, le support informatique avec l'autre pour comparer les approches et l'intérêt des TIC. Six groupes de cinq enfants devaient combler un texte lacunaire concernant le dialogue dans le chapitre 3. Le tableau suivant exprime les différences de comportement : »

Trois groupes travaillent sur papier puis exposent oralement leurs propositions.	Trois autres travaillent sur ordinateur et proposent leurs réponses sur écran à l'aide du vidéoprojecteur.
Le phénomène égocentrique apparaît : chacun ne s'intéresse qu'à sa proposition. Les élèves doivent souvent répéter leur proposition	Un véritable dialogue s'installe rapidement. Les élèves justifient leur choix, rejettent le mot qui ne convient pas quand ils prennent conscience de l'orthographe, du sens, de la syntaxe.
Les élèves ne se préoccupent que du contexte immédiat : mot précédent, ou mot suivant.	On peut travailler autour du mot, de la phrase, aller plus haut, plus bas. L'attention est fixée sur des points précis.
La recherche sur le papier installe une dissipation de l'objectif. Les élèves manquent d'attention.	Tous les élèves regardent le texte à l'écran et participent à la recherche.
Ils veulent très vite qu'on leur donne les mots choisis par l'auteur pour voir " s'ils ont juste".	Les élèves sont sensibles à l'intention de l'auteur, à l'effet recherché ; ils commentent cet effet plus qu'ils ne cherchent à trouver « le mot juste »

« Expérience concluante : l'outil informatique a permis une fixation de l'attention sur le texte et un véritable dialogue "littéraire" entre les élèves. »

Chapitre 5: la fonction de la description

L'exploitation de ce chapitre est destinée à faire prendre conscience aux enfants du rôle de la description dans la narration et de ses principaux aspects.

Phase 1	À l'écran	Proposition d'élèves
<p>Modification du texte pour mieux faire prendre conscience aux enfants du rôle de la description.</p>	<p>La Puce et Gros Blair s'approchèrent. L'ours, []. La poupée []. La panthère rose, []. Quant au chien en peluche, [].</p>	<p>La Puce et Gros Blair s'approchèrent. L'ours, [poignardé était couvert de sang rouge vif]. La poupée [était attachée au plafond, ces vêtements étaient déchirés]. La panthère rose [n'avait plus de pattes et de queue]. Quant au chien en peluche, [ligoté dans un sac avec du fil barbelé.]</p>
Phase 2	Modification à l'écran de ce qui ne convient pas	Réflexions des élèves
<p>Mise en commun:</p> <p>Les élèves doivent valider / invalider les choix</p>	<p>« La poupée était attachée au plafond. »</p> <p>« Le chien en peluche ligoté avec du fil... »</p>	<p>« Cette situation est impossible car les jouets étaient sur une table au commissariat. On le dit dans le début du chapitre. »</p> <p>« C'est vrai que la poupée a été pendue au plafond dans le chapitre 2 mais ici on ne peut pas la voir. »</p> <p>« Cela ne convient pas car, dans le paragraphe suivant, Gros Blair dit que le jouet était sa copie conforme, donc la peluche ne pouvait pas être ligotée dans un sac. Il ne l'aurait pas vue »</p> <p>Le problème de la virgule après « la panthère rose » n'a pas été résolu par les élèves. Ils ont donc proposé de la supprimer pour que leur phrase soit acceptable.</p>
Phase 3	Texte de l'auteur	Conclusion
<p>Observation collective des écarts</p>	<p>L'ours, avec son couteau planté dans le ventre paraissait souffrir encore. La poupée faisait pitié à voir. La panthère, amputée de ses quatre membres offrait le spectacle d'un corps affreusement mutilé. Quant au chien en peluche, on pouvait distinguer sur son cou les marques d'une strangulation.</p>	<p>L'auteur insiste sur l'émotion ressentie par le spectateur plus que sur la description. Mais tous les élèves ont choisi de faire des descriptions sanglantes et macabres, et ont préféré les conserver car, disaient-ils, ils étaient dans un roman policier.</p>

Ici, la présentation sur papier de la séance pose problème, car, justement, l'intérêt du support informatique et du vidéo projecteur est d'offrir la possibilité d'affichages simultanés et de modifications permanentes de l'écriture en fonction des propositions des enfants.

3. Place des TIC dans cette démarche

Une telle conception de la didactique de la lecture et de la compréhension fine amène à utiliser autrement les outils informatiques.

En effet, le but n'est pas d'enregistrer le plus de données possibles dans le minimum d'espace pour un accès rapide à une grande quantité d'informations ni de poser des questions sur un texte jusqu'à obtention d'une réponse juste, mais de disposer d'un environnement permettant :

- la manipulation rapide de textes ;
- l'association des deux activités de lecture et d'écriture ;
- la prise de conscience de la fabrication du texte et du sens engendré ;
- la discussion sur les choix et les modifications à volonté.

L'ordinateur n'est pas, ou peu, utilisé de manière individuelle et autonome.

Dans ce contexte, les technologies nouvelles ont un intérêt pour leur capacité à matérialiser le texte, mais elles n'offrent pas de correction ; l'outil ne produit pas d'explications, il permet seulement une mise en place favorisant la réflexion et l'apprentissage ; il ne laisse pas l'enfant seul devant sa machine, mais le place au milieu de ses camarades et en présence de l'enseignant pour l'interprétation et l'exploitation des propositions recueillies qui, sans cette discussion, risquent de rester inutiles. Il permet d'atteindre les objectifs visés par le programme de littérature du cycle 3 : « affermir la compréhension des textes complexes et éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation » au moyen « d'échanges et de débats sur les questions suscitées par les textes » ; il est, pour l'enseignant, un des moyens qui permettent « d'attirer l'attention sur les aspects les plus polysémiques de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation » (B.O. 2002).

Madame Hassen :

« Pour l'étude du chapitre 7, le demi-groupe classe a été placé devant l'écran de télévision (le vidéoprojecteur n'étant plus à notre disposition). Je me suis mise devant un ordinateur pour taper les propositions des élèves concernant la description de la femme de ménage de Vanessa. J'étais peu visible par les élèves. Il y a eu peu de participation. Seuls les meilleurs élèves ont parlé (le groupe-moteur). Avec le deuxième groupe de la classe, je suis restée parmi

eux et une élève a pris ma place devant l'ordinateur. Il y a eu, dans ce groupe, une bien meilleure participation et beaucoup plus d'échanges. Pour chaque mot ou phrase prononcée, la justification suivait. Le texte obtenu était riche. La présence du maître dans un groupe le stimule, semble-t-il. Je jouais le rôle d'un régulateur, je calmait les ardeurs de certains et donnais la parole à d'autres. »

Madame Trotet :

« J'ai trouvé intéressante l'expérimentation dans ma classe de CE2 de l'action-recherche, en particulier l'utilisation du vidéo-projecteur associé à un traitement de texte et un roman policier numérisé comme aide à l'écriture. En effet, l'avantage de ce dispositif permet une manipulation du texte à volonté, à la demande de l'enfant, et les effets produits sur la réception du texte sont immédiats ; le texte devient, au yeux des enfants, quelque chose de matériel, sur quoi ils ont prise ; ils prennent ainsi conscience de l'importance de la maîtrise de la langue. Par ailleurs, la présence de l'écran électronique permet de canaliser l'attention, et la possibilité, à la demande, de comparer les propositions des enfants à celle de l'auteur du roman maintient l'intérêt du travail. Il ne s'agit pas d'un jeu, mais la situation d'écriture proposée fait que les enfants la considèrent comme telle : ils se prennent au jeu de l'écriture. Le stage de formation qui a précédé cette expérimentation, dans la mesure où il intégrait l'outil informatique à une didactique de la lecture/écriture, nous a permis d'avoir des bases pour une adaptation du produit en fonction du niveau de nos classes. »

4. Bilan de l'expérimentation

Pour l'instant, nous n'avons pu faire de constats que sur trois classes ayant participé au projet de lecture. L'expérimentation se poursuit.

1. Au niveau de l'élève

On observe :

1. Une plus grande facilité à se distancier de son texte et porter son attention sur lui en tant qu'objet dynamique. Les enfants ont fait parfois remarquer qu'ils n'avaient pas vu un problème d'écriture sur papier, mais qu'ils le voyaient à l'écran. Ils sont aussi plus motivés pour justifier les variantes, dans l'attente de la comparaison avec le choix de l'auteur.

2. Davantage d'expression chez les élèves habituellement réservés. Phénomène constaté dans les trois classes, peut-être justement parce que l'enfant n'est pas seul devant son travail mais participe à un travail collectif,

peut-être aussi parce que le dispositif laisse une plus grande place à l'oral dans les propositions d'écriture que le maître peut taper au clavier.

3. Un moment de désorientation chez les « bons » élèves manipulant facilement l'ordinateur, mais se trouvant ici devant une démarche à laquelle ils n'étaient pas habitués ; ils ont eu tendance à appréhender les travaux avec la représentation de l'exercice scolaire qu'ils s'étaient construite jusqu'alors. L'outil ne déroutait personne, mais son utilisation particulière surprenait ceux qui avaient l'habitude de s'en servir autrement, et aidait ceux qui avaient quelques difficultés avec la démarche habituelle de lecture /écriture sur support papier.

2. Au niveau du maître

On observe :

1. Une légère difficulté, lors des premières leçons, à se détacher de la démarche traditionnelle, ce qui prouve bien que l'outil n'est pas premier, mais que c'est la maîtrise d'une démarche didactique qui est fondamentale. En effet, dans les situations d'écriture qui sont les nôtres, où, à partir de textes lacunaires, l'on demande à l'enfant de se mettre en position d'écrivain et de proposer un mot, un groupe de mots, une phrase, à l'emplacement prévu, la tentation est grande de se placer en situation habituelle d'exercices à trous (situation où il s'agit de trouver le « bon » mot) et d'énoncer alors les consignes habituelles qui demandent de trouver ce « bon » mot, mais qui ne conviennent pas ici – par exemple : « Trouve un synonyme du mot choisi par l'auteur », « essaie de trouver ce qu'a écrit l'auteur » – ou bien, lors de la comparaison avec le choix de l'auteur, de dire : « On va voir si tu as trouvé la même chose que l'auteur » ; ou bien encore, lorsque l'enseignant parle du travail d'écriture demandé, de le désigner comme un exercice de reconstitution de texte, ce qu'il n'est pas. Nous l'avons vu, le but n'est pas d'écrire le même texte mais de comparer des choix d'écriture afin de voir ce qu'ils engendrent : soit une incohérence narrative, soit une incorrection syntaxique, soit un contre-sens lexical, mais aussi, parfois, une autre vision du personnage, une autre focalisation tout à fait acceptable. Le but est de faire construire des savoirs à partir d'observations et non de trouver une solution ponctuelle.

2. Une difficulté également lorsque le maître veut modifier les travaux prévus pour trouver les « bonnes situations-problèmes » ; en effet, autant il est facile, informatiquement parlant, de modifier le support, autant la bonne modification suppose une maîtrise de la didactique de la lecture/écriture, puisqu'il s'agit de manipuler le texte de manière à créer un problème spécifique ; parfois, le maître a tendance à créer une situation-problème trop

facile ; l'enfant trouve tout de suite ; cela n'a aucun intérêt puisqu'il n'y a aucune interrogation ; si l'enfant trouve tout de suite, c'est qu'il n'y a rien à apprendre.

3. Une tendance classique à préparer les enfants à l'exercice pour qu'ils le réussissent et donc à transformer un exercice d'apprentissage, de construction de savoirs, en exercice d'évaluation des acquis.

4. Le questionnement pédagogique est remis en cause ; il n'y a plus à poser de questions sur le texte ; il y a à confronter les propositions faites par des enfants mis en position d'écriture aux propositions d'un auteur ; l'habileté du maître ne consiste plus à formuler de manière pertinente la consigne d'écriture, mais, en amont, à trouver une situation-problème d'écriture pertinente ; elle consiste à permettre la confrontation intelligente des propositions et à mener à l'explicitation des choix opérés ; il faut argumenter. Là encore, se manifestent parfois des habitudes de l'enseignant qui, au lieu de s'arrêter sur le problème face auquel se trouve l'enfant, va parfois, par ses questions, essayer de le faire se rapprocher du mot, de la phrase, du texte choisi par l'auteur. On sent là une crainte, non pas des nouvelles technologies comme on l'affirme souvent, mais de l'inconnu de la situation et de la non-maîtrise de la réponse ; en effet, il ne s'agit plus pour l'enseignant de questionner les enfants sur un problème dont il connaît la solution, mais de faire en sorte que les enfants se questionnent.

Les TIC ne sont pas un catalyseur de changement dans les écoles, mais elles rendent les évolutions possibles quand des enseignants le souhaitent ; toutefois, cela leur demande un gros investissement personnel puisqu'il ne suffit pas de se former techniquement. Encore faut-il adapter les capacités techniques à des choix didactiques et pédagogiques. On n'a pas pu montrer qu'il existait un lien entre le taux d'équipement et l'amélioration des résultats scolaires alors que cette question était un enjeu important dans certains pays comme les USA et à sa suite la France. Aux États Unis, où l'équipement des établissements est très important, une association, *Alliance for Childhood*, demande un moratoire sur l'introduction de l'informatique dans les écoles, estimant que les trente dernières années de recherche sur les techniques d'enseignement n'ont démontré qu'un seul lien clair entre les ordinateurs et les apprentissages des enfants – « Les programmes d'exercices améliorent de façon modeste les résultats sans atteindre l'efficacité des cours particuliers » – et réclame « une réorientation de l'éducation sur des relations fortes avec des adultes, du temps pour des jeux véritablement créatifs et des programmes culturels riches ». Cette attitude rejoint celle des recherches en éducation affirmant la nécessité de médiateurs entre le savoir et les élèves. Elle rejoint également les positions d'Edgar Morin (1999) concernant la connaissance et

la complexité : « Connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude. »

Il ressort de cette expérimentation que l'approche de la lecture littéraire à l'aide des outils informatiques est intéressante à condition que le recours à la technologie soit pensé dans un cadre où l'environnement pédagogique et les choix didactiques sont déterminants.

Il ne faut pas que la technologie occulte le rôle de l'enseignant et les tâtonnements nécessaires à tout apprentissage. L'idée qu'il faudrait apporter des outils aux élèves pour qu'ils puissent les utiliser de manière autonome est discutable. L'enseignement du français nécessite des relations interpersonnelles. La tentative de simplifier, découper l'approche de la discipline en objectifs trop fragmentés n'a pas réussi. Dans l'enseignement littéraire, « tout se tient, on progresse au sein de la complexité en évitant de fragmenter mais en tissant sans cesse de nouveaux liens » (Mathis, 1998). Les TIC peuvent nous y aider mais à la condition de toujours prendre en compte le fait qu'il s'agit d'« apprendre à penser avec des machines qui ne pensent pas », et garder à l'esprit qu' apprendre reste « une activité humaine d'auto-transformation complexe dont la rationalité, incarnée dans un corps, est d'un tout autre ordre que celle des machines » (Linard, 1996).

Bibliographie

Livres

Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2002), hors-série n° 1 du 14 février.

COHEN-SCALI Sarah (1996), *Meurtres au pays des peluches*, Casterman.

ECO Umberto (1985), *Lector in fabula*, Paris, LGF, « Le livre de poche /, Biblio essais ».

ECO Umberto (1992), *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle.

LINARD Monique (1996), *Des machines et des hommes*, Paris, L'Harmattan.

MORIN Edgar (1999), *La Tête bien faite*, Paris, Le Seuil.

POSLANIEC Christian(2002), *Vous avez dit « littérature »*, Paris, Hachette éducation.

REUTER Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

RIFFATERRE Michael (1983), *Sémiotique de la poésie*, Paris, Le Seuil, collection « Poétiques ».

TODOROV Tzvetan (1971), *Poétique de la prose*, Paris, Le Seuil.

Articles

- CHOPLIN Hugues (1998), « Hypermédias et pédagogie : comment promouvoir l'activité de l'élève ? », intervention lors du colloque « Hypermédias et apprentissages », Poitiers, 15, 16, 17 octobre.
- CRINON Jacques et LEGROS Denis (2000), « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil », *Repères*, n° 22, p. 168.
- DEMAIZIERE Françoise (2000), « Nouveauté des outils, permanence du métier », *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, CNDP, <http://www.cndp.fr/tice/DossiersIE/tribune200104.htm>.
- FIZE Patricia et MAUBANT Yves (1997), « L'exercice de lecture ou l'expérience cruciale », *Le Français aujourd'hui*, n° 118, p. 61.
- HARDY Marianne (1996), « Faire communiquer pour faire apprendre ; interactions et apprentissages », *Le Français aujourd'hui*, n° 113, p.
- GOIGOUX Roland (2000), « La lecture au cycle 3 : discussion de la contribution de M. Fayol », in *La Lecture dans les trois cycles du primaire*, Observatoire national de la lecture, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, pp. 86-91.
- GOIGOUX Roland (2001), « Continuer à apprendre à lire », in *La lecture, de 8 à 11 ans*, Observatoire national de la lecture, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, pp. 97-115.
- LINARD Monique (2001) « Les TIC : des outils pour enseigner et apprendre autrement », <http://www.balises.org/actu/isp/presmoniquelinard>.
- MARCOUIN Francis (2002), « Qu'entendre par le mot "littérature" à l'école primaire ? », in *La Formation à l'apprentissage de la lecture*, Observatoire national de la lecture, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, p. 60.
- MATHIS Geneviève (1998), « L'identité complexe de l'enseignement des Lettres », intervention au congrès inter-latin pour la pensée complexe, sous la présidence d'Edgar Morin, Rio de Janeiro, 8-11 septembre.
- REUTER Yves (1992), « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire », *Pratiques*, n° 76, p. 20.
- TAUVERON Catherine (2002), « De jeunes chasseurs sur le pied de guerre », *Le Français aujourd'hui*, n° 137, p. 20.

Annexe

Le texte de Balzac a été modifié selon les principes énoncés dans la première partie de cet article. Nous avons supprimé des mots de manière à mettre l'élève en position de faire des choix d'écriture. L'objectif n'est pas que l'élève trouve les termes employés par Balzac, mais qu'il en apprécie mieux le choix, la valeur, l'intérêt par comparaison avec ses propres propositions.

Situation d'écriture : vous êtes Balzac en train d'écrire *Le Lys dans la vallée*. Vous hésitez parfois sur les mots à employer, vous notez, effacez, raturez pour trouver l'expression qui vous convient :

« Là se découvre une vallée qui commence à Montbazou, finit à la Loire, et semble bondir sous les châteaux posés sur ces doubles collines ; une magnifique coupe d'émeraude au fond de laquelle l'Indre se roule par des mouvements de serpent. À cet aspect je fus saisi d'un étonnement voluptueux que l'ennui des landes ou la fatigue du chemin avait préparé. – Si cette femme, la de son, habite un lieu dans le monde, ce lieu, le voici ? À cette pensée, je m'appuyai contre un noyer sous lequel, depuis ce jour, je me repose toutes les fois que je reviens dans ma vallée. Sous cet arbre de mes pensées, je m'interroge sur les changements que j'ai subis pendant le temps qui s'est écoulé depuis le dernier jour où j'en suis parti. Elle demeurait là, mon cœur ne me trompait point : le premier castel que je vis au penchant d'une lande était son habitation. Quand je m'assis sous noyer, le soleil de midi faisait pétiller les ardoises de son toit et les vitres de ses fenêtres. Sa robe de percale produisait le point blanc que je remarquais dans ses vignes sous un hallebergier. Elle était, comme vous le savez déjà, sans rien savoir encore, LE LYS DE CETTE VALLÉE où elle pour le ciel, en la remplissant du de ses vertus. L'amour infini, sans autre aliment qu'un objet à peine entrevu dont mon âme était remplie, je le trouvais exprimé par ce long d'eau qui ruisselle au soleil entre deux rives vertes, par ces lignes de peupliers qui parent de leurs mobiles ce val d'....., par les bois de chêne qui s'avancent entre les vignobles sur des coteaux que la rivière arrondit toujours différemment, et par ces horizons estompés qui fuient en se contrariant. Si vous voulez voir la nature belle et comme une, allez là par un jour de printemps ; si vous voulez calmer les plaies saignantes de votre cœur, revenez-y par les derniers jours de l'automne ; au printemps, l'..... y bat des ailes à plein ciel, en automne on y songe à ceux qui ne sont plus. Le poumon malade y respire une bienfaisante fraîcheur, la vue s'y repose sur des touffes dorées qui communiquent à l'âme leurs paisibles douceurs. En ce moment les moulins situés sur les chutes de l'Indre donnaient une..... à cette vallée frémissante, les peupliers se balançaient en , pas un nuage au ciel, les oiseaux chantaient, les cigales criaient, tout y était mélancolie. »

La comparaison qui suit, portant sur les choix opérés par Balzac (entre parenthèses) et ceux d'élèves de seconde (en gras), est signifiante. Elle est encore plus intéressante si l'on se prête soi-même au travail d'écriture précédent :

« Là se découvre une vallée qui commence à Montbazou, finit à la Loire, et semble bondir sous les châteaux posés sur ces doubles collines ; une magnifique coupe d'émeraude au fond de laquelle l'Indre se roule par des mouvements de serpent. À cet aspect je fus saisi d'un étonnement voluptueux que l'ennui des landes ou la fatigue du chemin avait préparé. – Si cette femme, la **reine/mère/seule** (FLEUR) de son **pays/château** (SEXE), habite un lieu dans le monde, ce lieu, le voici ? À cette pensée, je m'appuyai contre un noyer sous lequel, depuis ce jour, je me repose toutes les fois que je reviens dans ma **belle/chère** (CHÈRE) vallée. Sous cet arbre **ami/témoin/plein** (CONFIDENT) de mes pensées, je m'interroge sur les changements que j'ai subis pendant le temps qui s'est écoulé depuis le dernier jour où j'en suis parti. Elle demeurait là, mon cœur ne me trompait point : le premier castel que je vis au penchant d'une lande était son habitation. Quand je m'assis sous **le/ce** (MON) noyer, le soleil de midi faisait pétiller les ardoises de son toit et les vitres de ses fenêtres. Sa robe de percale produisait le point blanc que je remarquais dans ses vignes sous un hallebergier. Elle était, comme vous le savez déjà, sans rien savoir encore, LE LYS DE CETTE VALLÉE où elle **priait/restait** (CROISSAIT) pour le ciel, en la remplissant du **bonheur** (PARFUM) de ses vertus. L'amour infini, sans autre aliment qu'un objet à peine entrevu dont mon âme était remplie, je le trouvais exprimé par ce long **filet/serpent** (RUBAN) d'eau qui ruisselle au soleil entre deux rives vertes, par ces lignes de peupliers qui parent de leurs **feuilles/branches** (DENTELLES) mobiles ce val d'(AMOUR), par les bois de chêne qui s'avancent entre les vignobles sur des coteaux que la rivière arrondit toujours différemment, et par ces horizons estompés qui fuient en se contrariant. Si vous voulez voir la nature belle et **vierge** (VIERGE) comme une **femme/fleur** (FIANCÉE), allez là par un jour de printemps ; si vous voulez calmer les plaies saignantes de votre cœur, revenez-y par les derniers jours de l'automne ; au printemps, **l'oiseau/air** (AMOUR) y bat des ailes à plein ciel, en automne on y songe à ceux qui ne sont plus. Le poumon malade y respire une bienfaisante fraîcheur, la vue s'y repose sur des touffes dorées qui communiquent à l'âme leurs paisibles douceurs. En ce moment les moulins situés sur les chutes de l'Indre donnaient une **voix** (VOIX) à cette vallée frémissante, les peupliers se balançaient en **tremblant/dansant** (RIANT), pas un nuage au ciel, les oiseaux chantaient, les cigales criaient, tout y était mélancolie. »

La comparaison des propositions permet de mettre en évidence le choix motivé de Balzac dans une intention signifiante littéraire : la femme est décrite comme une fleur (fleur, croissait, parfum), la nature comme une

femme (chère, ruban, dentelles, vierge, fiancée), le tout illustrant le titre du roman ici au centre de la page : LE LYS DANS LA VALLÉE, écrit en majuscules par Balzac .

À ce choix, s'oppose l'importance accordée au référentiel dans les propositions des élèves (les peupliers parent leurs feuilles et non leurs dentelles, ils se balancent en tremblant et non en riant, c'est l'oiseau qui bat des ailes et non l'amour) ou bien le recours au stéréotype : la nature ne peut être que belle et jeune (et non vierge), on parle de filet d'eau (et non ruban). Lorsqu' aucun stéréotype n'est possible, et aucune référence à un réel possible non plus, les élèves renoncent et laissent le blanc. C'est le cas pour « ce val d'amour » ou « les chutes de l'Indre [qui] donnaient une voix à cette vallée ».

Si l'on utilise un traitement de texte relié à un vidéoprojecteur, à l'écran, l'espace prévu pour l'écriture s'élargit au fur et à mesure des propositions.

Lors de la comparaison, le choix de Balzac s'affiche, dans une autre couleur, à côté de celui des élèves, ce qui permet une confrontation en contexte dans le cours même de la lecture/écriture, ce que le support papier ne permet pas.