

S É Q U E N C E 7

LA NOTE CRITIQUE DE LECTURE

Séverine De Croix

Olivier Dezutter

Dominique Ledur

NOTES MÉTHODOLOGIQUES

Préambule	206
Mise en situation	212
Production initiale	213
Module 1	216
Module 2	219
Module 3	221
Module 4	228
Module 5	234
Production finale	241

PRÉAMBULE

Former l'esprit critique, une priorité de l'école d'aujourd'hui

La formation de l'esprit critique est une des missions essentielles de l'école d'aujourd'hui qui entend aider le jeune à construire sa personnalité propre et le préparer à trouver au mieux sa place dans la société en vue de jouer un rôle actif dans le développement de celle-ci sur le plan social, culturel ou économique. S'il paraît, dans ce cas, indispensable d'exercer dès que possible les élèves à se forger et à communiquer un avis personnel sur des sujets qui les touchent de près et/ou qui agitent le monde qui les entoure (voir la séquence *Le point de vue*), il est tout aussi important de les entraîner à porter un jugement critique sur les produits culturels (livres, films, disques, spectacles...) qui leur sont destinés et à échanger leurs avis sur ces produits. Ce faisant, ils sont amenés à affiner leurs propres critères de jugement et à questionner leur mode de fonctionnement en tant que lecteur, auditeur ou spectateur, à savoir leur propre façon de lire, d'écouter ou de regarder.

Objectifs généraux de la séquence

La séquence qui suit, centrée sur la note critique de lecture, poursuit trois objectifs généraux :

- viser la maîtrise d'une forme particulière d'écrit argumenté ;
- rendre l'élève capable d'affiner son jugement sur une œuvre esthétique, en l'occurrence un récit de fiction, et de prendre distance par rapport à sa/ses lecture/s ;
- sensibiliser l'élève au fonctionnement de l'institution littéraire et du « marché » du livre.

La note critique, une forme particulière d'écrit argumenté

La note critique, comme son nom l'indique, se définit d'abord et avant tout par sa visée argumentative. L'auteur de la note critique ne peut se con-

tenter de rédiger un texte purement informatif. On attend de lui qu'il s'engage dans son écrit, qu'il fasse part d'un jugement personnel et qu'il étaye ce jugement par une série d'arguments. Son but ultime n'est pas de simplement rendre compte de la parution récente ou de l'existence sur le marché de telle ou telle œuvre, mais bien d'encourager le(s) lecteur(s) à s'engager à son/leur tour dans la découverte de l'œuvre en question ou de le/les en dissuader.

La prise en compte du/des destinataire(s) de la note critique est un élément essentiel qui conditionne tout le travail d'élaboration de celle-ci. Il ne suffit pas de faire part d'impressions personnelles mais de fournir au(x) lecteur(s) de la note suffisamment d'informations et d'éléments d'appréciation pour qu'il(s) puisse(nt), en connaissance de cause, décider si l'œuvre évoquée par le critique est *a priori* susceptible ou non de retenir son/leur intérêt¹. La note critique réussie résulte donc d'un subtil jeu d'équilibre entre l'expression de soi et la prise en compte de l'autre. Le rédacteur de la note critique est contraint à une forme de décentration. Il ne doit jamais oublier que son lecteur en sait moins que lui et que celui-ci ne souhaite cependant pas non plus « en savoir trop ».

Toute note critique de lecture est un texte complexe et composite, qui comprend schématiquement :

- un certain nombre d'éléments d'ordre matériel (titre de l'ouvrage, auteur, maison d'édition, collection, prix) ;
- un certain nombre d'informations d'ordre référentiel (de quoi traite l'ouvrage) ;
- un certain nombre d'éléments appréciatifs.

1. Dans la programmation générale des séquences est prévue, en 5^e et 6^e, une séquence orale sur la présentation d'un livre. Celle-ci vise en priorité à rendre l'élève capable de produire oralement un résumé incitatif. Partant des compétences acquises à l'occasion de cette séquence, il s'agit cette fois de développer les capacités argumentatives en amenant les élèves à affiner leur avis et à diversifier leurs critères d'appréciation.

Quand la note critique porte sur un récit, comme c'est le cas dans cette séquence, elle est constituée alors de trois parties :

- une partie informationnelle ;
- une partie narrative ;
- une partie appréciative.

L'ordre d'apparition et l'importance du développement de chacune de ces parties ou de ces différents éléments varient d'une note à l'autre.

La note critique de lecture, une occasion de lire et de « réfléchir » sur sa lecture

* * * * *

La note critique est un genre qui peut avoir pour objet l'ensemble des produits ou manifestations culturels (films, disques, livres, concerts, spectacles, expositions...). Le choix s'est porté ici volontairement uniquement sur l'objet-texte ou livre. Cet objet, à la fois précis et multiple, mobilise à raison une partie importante de l'attention des enseignants et des élèves dans le cadre des activités de français. Il importe dès lors de familiariser le plus tôt possible les enfants lecteurs au métalangage qui permet aussi bien la manipulation efficace du texte et du livre que l'étude de leurs contenus sous divers aspects (thématique, formel, structurel...).

La réalisation d'une note critique de lecture suppose une double opération de lecture et d'écriture. On ne conçoit pas en effet qu'il soit possible de rédiger la note critique d'une œuvre qu'on n'aurait pas lue et/ou qui aurait posé d'importants problèmes de compréhension. Cette séquence offre par conséquent l'occasion de faire le point sur les pratiques et les stratégies de lecture des élèves.

D'après certaines études sur les pratiques de lecture des jeunes enfants et adolescents¹, il apparaît que la période pubertaire s'étalant entre 11 et 15 ans est une période particulièrement propice

1. Voir par exemple SCHÖN, E. (1993). La 'fabrication' du lecteur. In CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de (dir.). *Identité, lecture, écriture*. Paris : Centre Georges Pompidou-BPI (coll. « Etudes et recherches »), p. 17-44. Voir aussi BAU-DELOT, C., CARTIER, M. et DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.

au développement de l'activité lectrice. Le travail sur la note critique de lecture devrait, idéalement à tout le moins, ne pas briser cet intérêt potentiel pour la lecture mais bien au contraire en tirer profit et le nourrir en installant une dynamique d'échange entre les élèves, en leur permettant d'élargir leur horizon de lecture et de découvrir, grâce à leurs pairs, d'autres auteurs, d'autres ouvrages ou d'autres collections. C'est dans cet esprit que nous avons retenu, parmi les notes critiques reproduites dans les documents de travail à destination des élèves, un maximum de notes rédigées par de jeunes lecteurs à l'adresse d'autres jeunes. La plupart de ces notes portent sur des ouvrages appartenant à ce qui constitue indéniablement aujourd'hui un secteur particulier de la production littéraire, à savoir la littérature pour la jeunesse. Ce domaine est en constante extension depuis une quinzaine d'années. Sans qu'il soit question de vouloir confiner les choix de lecture des élèves dans ce seul secteur, il importe toutefois que les enseignants connaissent de près l'extraordinaire variété des ouvrages publiés dans les collections destinées aux jeunes lecteurs et reconnaissent la grande qualité de nombre d'entre eux².

Si le travail sur la note critique de lecture contribue parallèlement à développer le goût de lire, il vise en priorité à questionner la façon de lire et d'apprécier une œuvre littéraire³. On sait que dans leurs pratiques de lecture, les jeunes adolescents font le plus souvent la part belle au processus d'identification et se laissent aller au plaisir de l'illusion référentielle⁴. Pour reprendre la distinction établie par Michel Picard qui fait aujourd'hui référence dans les travaux sur la didactique de la

2. La bibliographie comporte un certain nombre de références d'ouvrages présentant les orientations actuelles de la production littéraire pour la jeunesse et des pistes d'exploitation didactique.

3. Pour cette séquence, les auteurs ont choisi de n'exploiter que les notes de lecture portant sur des œuvres de fiction. Un travail similaire peut être proposé sur des œuvres documentaires.

4. Notons que ce besoin d'identification est bien pris en compte par la plupart des œuvres explicitement destinées aux jeunes lecteurs, qui mettent en scène des héros de leur âge qui partagent les mêmes préoccupations, les mêmes rêves que leurs lecteurs.

lecture et de la littérature¹, c'est le « lu » qui, dans ce cas, fonctionne à plein régime. L'enjeu du travail sur la note critique consiste à amener les élèves à prendre distance par rapport à ce mode de réception privilégié et à faire émerger le « lectant », à savoir le lecteur critique, capable de construire du sens, d'apprécier le récit et d'évaluer sa lecture (cf. D. Lafontaine). Ici aussi, c'est l'interaction autour des lectures² qui devrait faciliter la mise en place et l'intégration de cette compétence. Un travail de confrontation de différents jugements à propos de la même œuvre devrait également contribuer d'une part à changer la représentation des jeunes lecteurs pour qui le jugement est souvent purement arbitraire³, d'autre part à les amener à porter un regard plus raisonné sur leurs propres lectures.

La note critique de lecture, une occasion de découvrir le fonctionnement du « marché du livre » et d'échanger autour de ses lectures

.....

Lorsque les lecteurs ont un livre entre les mains, il ne leur vient pas spontanément à l'esprit qu'il s'agit là, toute proportion gardée, d'un produit de consommation qui partage un certain nombre de caractéristiques communes avec la barre chocolatée, la boisson ou le pantalon à la mode qui ont leur préférence. Le livre est pourtant un produit culturel mais aussi commercial dont la forme finale a été pensée, dans les moindres détails, par des « agents »⁴ (auteur, éditeur...) qui ont pour but unique de faire connaître et vendre ce produit. Dans le processus de diffusion et de légitimation

des œuvres, le rôle des critiques est essentiel. En tant que produit commercial, le livre n'est par ailleurs pas un produit isolé. Il s'inscrit dans une série, dans une collection et répond à une politique éditoriale et/ou à un projet d'auteur.

Si cet univers paraît *a priori* éloigné des préoccupations des jeunes lecteurs, il convient de souligner le fait que, ces dernières années, plusieurs initiatives, dont l'envergure varie de projets d'écoles à des projets nationaux voire internationaux, ont été prises en vue d'impliquer directement les enfants et les adolescents dans des instances d'évaluation et partant de légitimation des livres qui leur sont destinés (cf. jurys du livre pour enfant, le prix des lycéens, les rubriques dans les revues pour enfants...). Le travail sur la note critique de lecture proposé dans cette séquence trouvera tout son sens si la classe est amenée à participer à l'un ou l'autre de ces projets.

Le livre n'est pas seulement une marchandise, il est aussi et surtout une occasion d'échange entre lecteurs. Il nous arrive sans doute bien plus souvent de nous engager dans la lecture de telle ou telle œuvre parce qu'un ami nous l'a recommandée, parce que nous avons reçu le livre en cadeau... plutôt que parce que nous en avons lu ou entendu une critique de la part d'un professionnel du monde de l'édition. Une fois le livre lu, il est souvent difficile de tenir cette expérience pour nous seuls, l'envie nous tenaille de faire part de nos impressions de lecture à d'autres et le cercle s'agrandit... Les partenaires de ces échanges sont multiples, qu'il s'agisse de l'auteur du livre lui-même ou d'autres lecteurs qui ont lu ou pourraient lire ce livre. Le besoin et le plaisir des échanges autour des lectures ne sont pas réservés aux adultes. Les lieux d'échanges autour des

4. Dans la perspective d'analyse institutionnelle de la littérature telle que la développent par exemple Jean-Maurice Rosier, Didier Dupont et Yves Reuter, l'agent désigne « tout ce qui participe peu ou prou à la production et à la consommation d'un livre. L'agent est donc un individu (écrivain, critique, libraire...) ou une institution (académie...) en compétition pour un enjeu ». ROSIER, J.-M., DUPONT, D., REUTER, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (coll. « Savoirs en pratique »), p. 9.

1. Voir par exemple à ce propos, PICARD, M. (1995) *Lector ludens*. In *Autrement*, n° 153, Le plaisir des mots, p. 145-158, et DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

2. Voir à ce propos HULLE, S. van (1998). Des 'transactions' du lecteur aux 'Cercles de lecture'. *Littérature et interactions sociales à l'école primaire. Education et recherche*, 20/2, p. 216-237.

3. Voir à ce propos ROSIER, J.-M. et POLET, M.-C. (1996). Pour une influençologie lectorale. In *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Bruxelles : De Boeck, p. 292.

livres se diversifient aujourd'hui et les jeunes participent à ce phénomène en investissant par exemple certains sites dédiés à la lecture sur l'internet¹.

Organisation de la séquence et choix des supports

.....

Conformément au principe retenu pour l'ensemble de cette collection, la séquence qui suit est construite autour de deux temps principaux de production : la production initiale et la production finale. Ces productions s'inscrivent en principe dans le cadre d'un projet concerté avec les élèves. En vue de mener à bien ce projet et d'assurer un niveau de maîtrise suffisant du genre travaillé, une série de modules de travail ont été pensés autour de telle ou telle composante importante de la note critique. Le tableau reproduit ci-après indique, pour chaque module, les objectifs visés, les activités suggérées et le matériel nécessaire.

Comme annoncé dans les objectifs généraux, la séquence sur la note critique de lecture vise en particulier la maîtrise d'une forme particulière d'écrit argumenté. Les modules 1, « Des critiques en pagaille », 4, « Faire entrer dans le récit » et 5, « Forger son avis et en faire part » sont principalement centrés sur cet objectif d'écriture.

Parallèlement, le travail sur la note critique de lecture devrait aussi fournir l'occasion d'une réflexion sur les pratiques et les stratégies, ainsi que d'une sensibilisation au fonctionnement du « marché » du livre. Les modules 2, « Le livre, une

1. On retrouve des critiques élaborées par de jeunes lecteurs sur le site de la revue *Citrouille*, éditée par l'association de libraires spécialisés pour la jeunesse à l'adresse www.citrouille.net ou à l'adresse <http://www.restode.cfwb.be/francais>.

marchandise » et 3, « Des 'traces' de lecture » proposent des pistes de travail dans ce sens.

Puisque la rédaction d'une note critique de lecture suppose naturellement, au préalable, une lecture et une réflexion sur cette lecture, il semble nécessaire que la séquence soit construite principalement autour d'un fil rouge commun. Nous avons opté pour notre part pour un récit bref, une nouvelle de Régine Detambel, intitulée « Le Pont du diable », extraite du recueil *Solos*, publié dans une collection destinée aux adolescents, la collection « Page blanche » chez Gallimard. Les textes d'élèves commentés dans la séquence portent donc sur ce texte. Le choix de celui-ci n'est bien sûr qu'indicatif. Cette nouvelle présente toutefois à nos yeux les qualités suivantes :

- elle met en scène de jeunes adolescents ;
- selon le principe clé de nombreuses nouvelles, elle tient le lecteur en haleine et exploite l'effet de chute ;
- l'interprétation de cette chute reste ouverte et l'ensemble du texte appartient clairement à ce que Catherine Tauveron appelle les « textes résistants »², à savoir des textes qui posent divers problèmes de lecture et supposent dès lors un lecteur particulièrement actif dans son travail interprétatif.

Le travail commun sur un texte unique, qui constitue la base de la séquence, gagnerait à être doublé par un second travail sur un ouvrage laissé au libre choix de chacun. Voilà pourquoi nous proposons que la séquence donne également lieu à la mise en route d'un projet amenant chaque élève à rédiger une note critique en rapport avec la lecture d'une œuvre longue. Les consignes de mise en route de ce projet sont fournies dans le module 3.

2. Voir TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n° 19, p. 9-38.

Plan de la séquence : tableau général des activités

* * * * *

Etapes	Buts	Activités	Matériel
Mise en situation Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> • Envisager un projet commun de réalisation d'un ensemble de notes critiques • Faire part à d'autres oralement d'une lecture personnelle • Ecrire un premier texte au départ d'une lecture commune (la nouvelle « Le Pont du Diable ») • Mise en route du premier projet de lecture : une nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Evocation orale d'une lecture personnelle • Lecture du « Pont du diable » • Production d'une note critique à propos de la lecture commune 	<ul style="list-style-type: none"> • quelques critiques « de référence » (fiche 1) • reproduction de la nouvelle « Le Pont du diable » (fiche 1)
Module 1 Des critiques en pagaille	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la diversité du genre de la « note critique » • Distinguer la note critique d'autres genres proches • Repérer les composantes essentielles de la note critique • Découvrir les différents lieux de diffusion des notes critiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Tri de textes • Elaboration d'une grille des composantes de base de la note critique 	<ul style="list-style-type: none"> • corpus de documents (fiche 2) • fiches 3 et 4 • un ensemble de quotidiens, de magazines d'intérêt général, de magazines spécialisés
Module 2 Le livre, une « marchandise »	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir quelques aspects du fonctionnement du « marché » du livre et le rôle des critiques dans ce marché • Réfléchir sur les attitudes des « consommateurs » de livres • Distinguer une publicité commerciale d'une critique • Donner sens aux références bibliographiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Mini-enquête sur les pratiques d'achat/emprunt de livres • Observation et création d'une publicité pour un livre 	<ul style="list-style-type: none"> • guide pour l'enquête (fiche 5) • publicité pour <i>L'enfant Océan</i> de Jean-Claude Mourlevat (fiche 6)
Module 3 Des « traces » de lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstituer la trame du récit au départ de souvenirs de lecture • Vérifier sa compréhension d'un texte • Dans le cadre de la lecture d'une œuvre longue, pratiquer des outils de mémorisation et de structuration des impressions, hypothèses et difficultés de lecture • Apprécier le texte lu • Evaluer sa lecture • Mise en route du second projet de lecture: une œuvre longue 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstitution orale de la trame du « Pont du diable » et vérification des hypothèses de sens • Relevé des lieux d'indétermination du texte • Activité de production et d'exploitation de « traces » de lecture lors de la lecture d'un nouveau texte bref • Observation des journaux de lecture et repérage des types d'information qu'ils comportent • Pratique du journal de lecture pour accompagner la lecture d'une œuvre longue 	<ul style="list-style-type: none"> • extraits de différents journaux de lecture (fiche 7)

Étapes	Buts	Activités	Matériel
<p>Module 4</p> <p>Faire entrer dans le récit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner adéquatement et intégrer dans la note critique les informations relatives au personnage et à la fable, en tenant compte de la situation du lecteur « ignorant » • Observer et qualifier la présentation des personnages dans la note critique • Caractériser le(s) personnage(s) principal(aux) d'un récit • Repérer le rôle de la partie narrative dans la note critique • Réduire un résumé de manière à le rendre suspensif et à créer l'attente du lecteur 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation de portraits insérés dans des notes critiques • Réalisation d'une fiche signalétique décrivant le personnage principal d'un récit • Exercice de réduction/extension d'un résumé 	<ul style="list-style-type: none"> • corpus de notes critiques (fiche 8) • fiche signalétique à remplir (fiche 9) • résumé du <i>Tour du Monde en 80 jours</i> de Jules Verne (fiche 10)
<p>Module 5</p> <p>Forger son avis et en faire part</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les différents critères d'appréciation d'un récit de fiction • Développer les justifications des arguments • Repérer et utiliser différents procédés linguistiques de persuasion 	<ul style="list-style-type: none"> • Débat oral à propos de l'appréciation du « Pont du diable » • Elaboration d'une grille des critères d'appréciation • Identification, au sein d'un corpus, de notes critiques peu justifiées • Développement de la partie argumentative d'une note critique rédigée à propos du « Pont du diable » • Observation des procédés linguistiques de persuasion dans un corpus de notes critiques • Elaboration d'une grille des procédés linguistiques de persuasion • Réécriture d'une note critique en intégrant (renforçant) les divers procédés repris dans la grille • Production d'une nouvelle note critique respectant un canevas établi de procédés de persuasion 	<ul style="list-style-type: none"> • caméra et magnétoscope (facultatif) • fiche 11 • extraits de notes critiques produites par les élèves (fiches 12, 13 et 14) • fiche 15 • texte à farcir (fiche 16) • canevas à compléter (fiche 17)
<p>Production finale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la production initiale • Rédiger une nouvelle note critique sur une œuvre longue 	<ul style="list-style-type: none"> • Réécriture de la production initiale • Rédaction d'une note critique 	<ul style="list-style-type: none"> • grille d'évaluation (fiche 18) • grilles de constats (fiches 4, 7, 11 et 15) • textes littéraires concernés

MISE EN SITUATION



Buts

- Envisager un projet commun de réalisation d'un ensemble de notes critiques
- Faire part à d'autres oralement d'une lecture personnelle

Matériel

- Fiche 1 : quelques critiques « de référence » et reproduction de la nouvelle « Le Pont du diable »

La note critique est, par nature, un texte qui s'inscrit dans une dynamique de communication. Elle est entièrement rédigée en fonction d'un public qui attend à la fois un certain nombre d'informations et un avis argumenté sur un objet précis. La connaissance de ce public (de ses motivations, de ses attentes, de ses goûts supposés...) est un élément clé dans la réussite de la note critique. Il sera dès lors préférable d'engager les élèves à élaborer des notes critiques à destination de jeunes de leur âge.

Les exemples de notes critiques réalisées par de jeunes lecteurs à destination de leurs pairs ne manquent pas. On en trouve dans la presse ou sur l'internet. La séquence devra être l'occasion de faire connaître par les élèves ces textes qui leur sont destinés et de leur proposer de participer à leur tour à l'un ou l'autre de ces circuits d'échange en choisissant de faire part de certaines de leurs lectures et de diffuser leurs avis.

Parmi les projets concrets susceptibles d'emporter l'adhésion des élèves et de les motiver, citons, à titre d'exemple :

- l'élaboration d'un fichier ou d'un recueil de notes critiques présentant une série d'ouvrages disponibles dans la bibliothèque de la classe ou de l'établissement ;
- la création d'une rubrique « Nous avons lu pour vous » dans le journal de l'établissement scolaire ou l'envoi de textes pour nourrir une telle rubrique dans une revue pour jeunes ou sur un site internet.

Dans le cas où un projet suivi de correspondance a été établi entre la classe et un groupe scolaire d'une autre région ou d'un autre pays, l'échange d'avis à propos de lectures peut être intégré parmi les contenus des échanges réguliers.

PRODUCTION INITIALE



But

- Rédiger une première note critique à propos du « Pont du diable » ou d'une autre nouvelle choisie par l'enseignant

Matériel

- Fiche 1

Enjeux



Les deux propositions de production qui suivent doivent permettre aux élèves de mettre à plat leur représentation du genre travaillé et de fournir un premier témoignage de la façon dont ils maîtrisent la forme particulière de la note critique.

Déroulement des activités



Nous proposons d'entamer la séquence par une activité de production orale et une activité de production écrite¹.

Outre le moyen de communication utilisé, la différence entre les deux activités réside principalement dans le fait que, pour l'activité orale, c'est l'élève qui choisit l'objet de lecture dont il va faire écho, dévoilant ainsi un aspect de ses pratiques personnelles de lecture ; alors que pour l'activité écrite, c'est l'enseignant qui guide la tâche et impose comme objet de la critique un texte unique. Le travail sur un texte unique permet par la suite une confrontation des différentes notes critiques et des avis exprimés. La production écrite initiale sera reprise à divers moments de la séquence et servira également de base à la production finale.

1. ACTIVITÉ 1 – PRODUCTION ORALE²

MODE DE TRAVAIL : COLLECTIF³

L'enseignant introduit l'activité en proposant aux élèves un premier tour de table au cours duquel

1. Sans briser la logique de la séquence, il est possible de ne proposer que la production écrite.
2. Cette activité orale permet de mobiliser, dans une production spontanée, des compétences acquises en principe antérieurement par les élèves dans le cadre de la séquence *Présentation d'un roman* (séquence programmée en 5^e-6^e).

chacun est invité à signaler au groupe le titre, l'argument principal, le genre ou la thématique du dernier livre qu'il a lu. Il n'y a pas lieu de se limiter aux récits de fiction, place peut aussi être faite aux bandes dessinées et aux ouvrages documentaires.

Dans un deuxième temps, on demande à quelques volontaires d'en dire un peu plus à propos de cette lecture, de formuler un avis personnel et de terminer leur prise de parole en conseillant ou non la lecture de l'ouvrage en question. Ces interventions ne devraient pas durer plus de trois minutes. Si plusieurs élèves signalent avoir lu un même ouvrage, on en profitera pour recueillir différents avis sur une même œuvre.

Après quelques interventions, l'enseignant suscite les réactions du groupe par rapport à l'efficacité de ces présentations : en sait-on déjà trop ou trop peu sur l'histoire ? A-t-on envie de suivre l'avis exprimé ?... Il est fort probable que, dans leurs présentations, les élèves seront restés attachés surtout à l'intrigue et auront formulé un avis général peu argumenté. Un des enjeux de la séquence sur la note critique est de développer les capacités argumentatives en amenant les élèves à affiner leur avis et à diversifier leurs critères d'appréciation. L'enseignant précisera cela à l'issue des premiers échanges oraux.

2. ACTIVITÉ 2 – PRODUCTION ÉCRITE

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL

L'enseignant remet aux élèves la fiche 1 comprenant :

3. L'enjeu de cette activité étant d'installer une dynamique d'échange autour des lectures, on veillera au besoin à organiser l'espace de la classe de façon à permettre au mieux cet échange.

- quelques exemples de notes critiques rédigées par de jeunes lecteurs et extraites de magazines ;
- le texte de la nouvelle « Le Pont du diable »¹ ;
- les consignes de travail.

Les quatre exemples de notes critiques fournis aux élèves ont été choisis parce qu'ils permettent de donner une première idée de la variété des choix possibles quant à l'organisation de ce type de texte, à la sélection des éléments d'information et d'appréciation, et au degré de prise en compte du destinataire.

Les élèves disposent d'un temps déterminé pour découvrir le dossier et rédiger le texte attendu. Celui-ci doit compter une vingtaine de lignes et est censé pouvoir paraître dans une revue pour adolescents.

Voici trois exemples de textes rédigés par des élèves de 9^e année², accompagnés de quelques commentaires soulignant telle ou telle dimension réussie ou améliorabile de la note critique. Ces différents aspects font l'objet d'un travail spécifique dans les modules qui suivent.

7

Texte 1

Stéphanie 20 ans rentrait chez elle en vélomoteur mais ce jour-là sa chaîne avait déraillé juste devant l'église Sainte Cécile. Elle est rentrée dans l'église pour se protéger de la pluie et du froid. À l'entrée de l'église il y avait la statue d'un diable et Stéphanie en avait une peur bleue.

Soudain elle leva la tête elle avait entendu un bruit et là en haut il y avait un orgue magnifique.

Dans la ville de Stéphanie il y avait le pont du diable elle en avait peur. Et elle se souvint que 8 ans auparavant Damien la saisit et elle faillit perdre l'équilibre.

Alors elle s'est débattue, elle a fait tourner son cartable comme une fronde et elle a réussi à se sauver. Quelque chose de léger est tombé dans l'eau, sans doute le sac de Damien.

Stéphanie le rencontra dans l'église.

Et le lendemain Stéphanie (qui avait oublié sa trousse de matériel) retourne à l'église et elle dit au curé qu'elle avait vu Damien. La réaction du curé fut étrange.

1. Rappelons que cette nouvelle est proposée ici à titre exemplatif.

2. Conformément à une option commune pour l'ensemble de cette collection, l'orthographe des textes d'élèves a été améliorée afin d'éviter une focalisation sur ces problèmes « de surface ».

Cette histoire est bien mais je trouve qu'il y a beaucoup de détails avant qu'on arrive au sujet principal de l'histoire.

Stéphanie

Stéphanie est visiblement consciente que la note critique doit contenir à la fois une série d'informations sur le contenu du texte et l'écho d'une appréciation personnelle (voir le module 1, « Des critiques en pagaille »). Bien qu'elle ait mobilisé l'essentiel de son énergie dans le résumé de l'intrigue, il n'est malgré tout pas facile pour son lecteur de s'y retrouver dans la chronologie des événements et dans leur situation spatiale. La partie narrative de sa note critique pourrait être améliorée grâce à l'exercice de réduction d'un résumé proposé dans le module 4.2, « Faire entrer dans le récit. Un morceau d'histoire ».

Les personnages évoqués par Stéphanie ne semblent exister quasi que par leurs actions. La complexité du personnage de Damien n'est nullement soulignée. L'exercice d'élaboration de la fiche signalétique d'un personnage (voir module 4.1, « Faire entrer dans le récit. Le personnage ») a pour but d'attirer l'attention des élèves sur la nécessité de présenter adéquatement dans la note critique les personnages principaux du récit de fiction concerné.

L'expression de son appréciation personnelle est très limitée mais le jugement de Stéphanie est nuancé. Les activités du module 5 consacrées à l'établissement d'un jugement et à la justification d'arguments devraient l'aider à améliorer cette partie de sa note critique.

Enfin, on ne trouve, dans la production initiale de Stéphanie, aucune trace de prise en compte du destinataire de la note. Les trois derniers exercices du module 5 visent à familiariser les élèves avec quelques procédés linguistiques de persuasion parmi lesquels les interpellations du destinataire.

Texte 2

Aimez-vous les histoires qui donnent la chair de poule et qui vous dressent les cheveux sur la tête ? Si oui, vous aimez le pont du diable. Elle est très bien et assez simple, en plus vous pourrez vous inventer plein de fins effrayantes. Je vais la résumer : c'est l'histoire d'une fille d'environ 12 ans qui a peur d'un garçon appelé Damien. Ce garçon jouait de l'orgue pour l'église. Il faisait croire à Stéphanie (la fille) qu'il était un sorcier et il lui montra des tours de magie. Un

beau jour Damien emmena Stéphanie au pont du diable. Elle ne voulait pas y aller mais elle était obligée pour se rendre à l'église. Damien essaya d'embrasser Stéphanie sur le pont. Elle se débattit, se retourna et s'encourut. Elle entendit une éclaboussure dans l'eau mais ne se retourna pas... Je vous conseille de la lire, elle n'est pas mal pour une histoire d'épouvante.

Cédric

A l'instar de Noémi dont la critique de *L'histoire du monstre des neiges* est reprise dans le corpus de référence remis aux élèves (fiche 1), Cédric choisit d'interpeller directement son destinataire, ce qui confère à son texte une qualité indéniable. En outre, les éléments du récit qu'il choisit de rapporter s'enchaînent de façon cohérente et facilement compréhensible pour le lecteur. Il s'est simplifié la tâche de ce point de vue en ne relatant que la partie de la nouvelle qui se déroule dans le passé. L'exercice de réduction d'un résumé (voir module 4.2, « Faire entrer dans le récit. Un morceau d'histoire ») pourrait l'aider à s'interroger sur la pertinence des informations qu'il a retenues ici.

Cédric fait part de plusieurs éléments d'appréciation différents : l'ambiance générale du récit et sa finale, ainsi que la « facilité » de lecture. L'expression du jugement pourrait être affinée. Des exercices sur la justification des arguments sont proposés en ce sens dans le module 5, « Forger son avis et en faire part ».

Texte 3

« Le pont du diable » de Régine Detambel, une nouvelle surprenante

... qui raconte l'histoire de Stéphanie et de Damien. Stéphanie rentrait chez elle quand la chaîne de la mobylette dérailla, elle alla s'abriter sous le porche de l'église où elle avait fait sa communion avec Damien. Damien était un garçon assez bizarre, il se disait sorcier, jouait magnifiquement de l'orgue et du piano et ne mettait que des costumes noirs. Un jour, il voulut l'embrasser sur le pont du diable, elle se débattit et elle entendit un bruit puis elle partit. Comme elle était en train de réparer la chaîne de sa moby-

lette, elle entendit un bruit de papier froissé. Elle rentra dans l'église et...

L'histoire est bien en elle-même, il y a assez de suspense, l'écriture est rapide et serrée, la fin est surprenante. L'histoire s'adresse plutôt au jeune qui aime les nouvelles courtes et intéressantes.

Coralie

Coralie propose un résumé assez efficace de l'intrigue en rendant compte des deux plans temporels du récit. Elle a choisi de laisser volontairement le lecteur en suspense (voir module 4.2, « Faire entrer dans le récit. Un morceau d'histoire »). Elle dresse un portrait très complet de Damien et fait ressortir le côté énigmatique de ce personnage (voir module 4.1, « Faire entrer dans le récit. Le personnage »). Son jugement porte à la fois sur des éléments d'ordre narratif, thématique et formel. Toutefois, comme dans les deux autres textes d'élèves, les justifications sont sommaires. Il serait donc indiqué d'attirer l'attention de Coralie sur la deuxième activité du module 5, « Forger son avis et en faire part ». Enfin, elle termine sa note en distinguant un public-cible susceptible d'être intéressé par la nouvelle.

En général, la partie appréciative de la note critique est celle qui est le moins spontanément développée par la plupart des élèves. On remarque également qu'aucun des auteurs des notes reproduites ci-dessus n'a jugé bon de reprendre les références exactes du texte sur lequel porte la critique, ce qui ne facilite pas la tâche du lecteur qui souhaiterait retrouver le texte. Il s'agit là d'une tendance générale dans les textes d'élèves que nous avons rassemblés. Le module 2, « Le livre, une marchandise » et, en particulier, l'activité consistant à 'Faire la publicité d'un livre' permet de sensibiliser les élèves à l'importance de ces éléments et a pour objectif de les amener à donner sens à ceux-ci.

MODULE 1

« DES CRITIQUES EN PAGAILLE »

**Buts**

- Découvrir la diversité du genre de la « note critique »
- Distinguer la note critique d'autres genres proches
- Repérer les composantes essentielles de la note critique
- Découvrir les différents lieux de diffusion des notes critiques

Matériel

- Fiches 2, 3 et 4
- Un ensemble de quotidiens, de magazines d'intérêt général, de magazines spécialisés

Enjeux

La note critique est une forme de texte que l'on rencontre dans la vie quotidienne. Elle présente avec d'autres genres des ressemblances et des divergences qu'il importe de savoir repérer. L'enjeu du module consiste à accompagner les élèves dans leur découverte de la spécificité du genre, de sa réalité sociale et de son extension.

Déroulement des activités**7****1. ACTIVITÉ 1 – TRI DE TEXTES**

MODE DE TRAVAIL : TRAVAIL INDIVIDUEL PUIS ÉCHANGE EN SOUS-GROUPES

Le principe du « tri de textes » est bien connu. Les élèves travaillent ici au départ d'un corpus disparate (fiche 2), comprenant quelques notes critiques de lecture, une critique de film, les compte-rendus d'un accident et d'un match de football, et une quatrième de couverture.

Les élèves observent le corpus et tentent d'identifier les différentes formes de notes critiques. Pour effectuer le tri, ils prennent en considération le plus grand nombre de caractéristiques communes en se fondant à la fois sur le contenu global des documents et sur leur fonction : « de quoi parlent ces textes ? », « à quoi servent-ils ? ». Le temps imparti à cette activité ne devrait pas permettre une lecture en détail de chaque texte. Il s'agit donc d'effectuer une forme de lecture-balayage (prélèvement d'indices).

Lors de la mise en commun, chacun présente et justifie sa sélection en précisant pourquoi tels

documents ont été identifiés comme des notes critiques et tels autres pas.

Le repérage et le regroupement des différentes notes critiques (textes 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9) ne devrait pas poser de problèmes majeurs.

On pourra attirer l'attention sur les particularités des autres textes : le compte rendu d'accident (texte 10), celui du match de football (texte 7) et la quatrième de couverture (texte 2), en demandant de préciser à la fois les points communs et les différences que ces textes présentent par rapport aux notes critiques.

Ainsi, le compte rendu sportif partage-t-il avec la note critique la particularité de donner à la fois :

- un certain nombre d'informations objectives (le nom et la composition des équipes, le nom de l'arbitre, l'estimation de l'assistance, le timing des buts et le nom des buteurs, le timing et le nom des joueurs ayant écopé d'une carte jaune ou rouge d'un côté ; le titre du livre, le nom de l'auteur, celui de la maison d'édition, etc. de l'autre)
- et des éléments d'appréciation subjective (« un *magistral* coup franc broissé », « Knezevic fut *le meilleur* anversois », « le *Germinal* Beerschot tenta *sans grand génie...* »).

La différence entre les deux types de texte réside dans leur fonction communicative. La note critique a pour fonction essentielle de délivrer un message incitatif au lecteur (« Bon appétit », texte 1 ; « Profitez... », texte 9 ; « Vous le saurez en lisant cette histoire... », texte 8 ; « Si vous voulez rire... », texte 5 ; « Tout comme moi, je pense que *chacun pourra passer un bon moment* en compagnie de Lionel et ses potes. », texte 4), ce qui n'est pas le cas du compte rendu sportif.

Le compte rendu d'accident s'en tient quant à lui aux seules informations objectives (la localisation spatio-temporelle, les circonstances et conséquences de l'accident...).

La quatrième de couverture fournit généralement certaines informations relatives au récit (résumé suspensif, ou éventuellement extrait de l'œuvre), susceptibles de retenir l'attention des lecteurs et d'attiser leur curiosité. Si des informations de ce type se retrouvent dans la note critique, elles doivent obligatoirement être accompagnées d'un jugement personnel qui porte sur l'ensemble du livre.

Dans l'ensemble des notes critiques qui auront été rassemblées, les élèves découvriront que différents types de livres sont présentés : guides de voyage (texte 9), livres de cuisine (texte 1) ou romans. La présence de la critique de film (texte 3) dans le corpus doit permettre également de signaler l'extension du genre de la note critique à l'ensemble des productions culturelles. Circulent également dans la presse ou dans des magazines spécialisés les critiques de disques ou de spectacles.

A cette étape de reconnaissance du genre, on invitera les élèves à reconsidérer l'ensemble des notes critiques en portant leur attention sur le contexte de production et de publication de ces notes : qui sont les auteurs de ces textes ? quel est leur statut ? où trouve-t-on ces textes ?

Une distinction sera opérée entre les notes rédigées par des lecteurs occasionnels (*cf.* la note reprise sur un site internet ouvert aux collaborations externes, texte 4) et celles rédigées par des journalistes professionnels, comme c'est le cas pour la critique de film (texte 3). Il sera alors intéressant de signaler l'existence du métier de « critique » et de faire repérer dans la presse (quotidiens, suppléments culturels, magazines d'intérêt général ou magazines spécialisés, *cf. Citrouille*) la place occupée par les notes critiques.

Ce travail conduira les élèves à un retour sur le projet initial du groupe : dans quel contexte précis leurs productions vont-elles trouver place ?

2. ACTIVITÉ 2 – ELABORATION D'UNE GRILLE REPRENANT LES COMPOSANTES DE BASE DE LA NOTE CRITIQUE

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL, PUIS ÉCHANGE PAR GROUPES

Dans un premier temps, chaque élève est amené à repérer les différents éléments d'information fournis dans la critique du roman *Chambre noire* de R.-L. Stine (voir fiche 2).

Dans un second temps, il s'agit de vérifier dans quelle mesure une série d'éléments caractéristiques de la critique apparaissent dans un corpus plus large (les textes 1, 2, 3 et 9 de la fiche 2).

Enfin, en fonction des éléments recueillis au cours des observations précédentes, l'élève devrait être capable d'une part de préciser ce que doit contenir au minimum une note critique de lecture, d'autre part de dégager les éléments qui peuvent enrichir une telle note sans pour autant être indispensables.

Après avoir rempli individuellement la grille de constats 1 (fiche 4), les élèves confrontent par petits groupes leurs propositions. Lors de la mise en commun générale, on s'entendra sur une liste de constats qui devrait reprendre les éléments suivants :

Éléments indispensables :

- les références complètes de l'ouvrage : nom de l'auteur, titre, lieu d'édition, maison d'édition, éventuellement nom de la collection et prix de l'ouvrage ;
- une information sur le contenu de l'ouvrage (le plus souvent, pour un récit, sous la forme d'un résumé suspensif) ;
- l'écho d'une appréciation personnelle pouvant guider dans leur choix de futurs lecteurs (appréciation générale/mise en évidence de certains éléments, « arguments », éléments venant soutenir et/ou nuancer l'appréciation).

L'ordre d'apparition et le degré de développement des deux derniers éléments est variable d'une note à l'autre.

Compléments facultatifs :

- une information sur l'auteur (sa biographie, sa production antérieure...) ;
- la comparaison avec une autre œuvre appartenant au même genre ou portant sur le même sujet ;

- un message explicite à l'intention du lecteur.

A titre d'illustration, on pourra reprendre, dans la fiche 1, les critiques des romans *L'atelier de la folie* et *Chambre noire* qui représentent bien la formule minimale et la formule plus développée.

Les éléments présents dans la grille de constats seront repris dans la grille d'évaluation qui va servir à guider la production finale.

MODULE 2

« LE LIVRE, UNE MARCHANDISE »



Buts

- Découvrir quelques aspects du fonctionnement du « marché » du livre et le rôle des critiques dans ce marché
- Réfléchir sur les attitudes des « consommateurs » de livres
- Être capable de distinguer une publicité commerciale d'une critique
- Savoir « situer » un ouvrage et donner sens aux références bibliographiques

Matériel

- Fiche 5 : questionnaire
- Fiche 6 : publicité pour le livre *L'Enfant-océan*

Enjeux



La note critique participe au circuit de diffusion et de consommation du livre. Elle a pour fonction de faire connaître les publications et est susceptible d'influencer les choix de lecture. L'enjeu principal de ce module consiste en la prise de conscience du rôle social de la note critique et de sa récupération à des fins publicitaires.

Déroulement des activités



1. ACTIVITÉ 1 – MINI-ENQUÊTE

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL ET COLLECTIF

Le livre est une source de plaisir et de connaissance, mais c'est aussi une marchandise commerciale qui doit trouver sa place sur un marché dans lequel cette marchandise va circuler. On parle des livres à la radio, à la télévision, on en fait de la publicité. Les lecteurs les achètent, les offrent, les empruntent ou les prêtent. Ils parlent aussi de leurs lectures autour d'eux. Si, dans le contexte scolaire, la lecture est souvent suscitée par l'enseignant, il n'en demeure pas moins vrai que de nombreux élèves, même jeunes, sont en contact avec des livres en dehors de l'école. Les diverses formes de contact avec les livres sont susceptibles d'influencer la façon dont le lecteur apprécie un texte.

La mini-enquête qui suit a pour objectif d'amener les élèves à s'interroger sur la façon dont eux-mêmes d'une part, les adultes d'autre part, se situent en tant que « consommateurs » de livres et ce qui motive certains choix de lecture. Dans ce contexte, la critique peut jouer un rôle.

La préparation de l'enquête s'effectue avec l'ensemble du groupe-classe. Dans un premier temps, on fait le point sur les pratiques des élèves. Leur arrive-t-il d'acheter ou d'emprunter un livre et si oui, quel est l'élément qui les motive à effectuer cet achat ou cet emprunt ? Parmi les éléments cités, pourraient apparaître l'influence du bouche à oreille, le phénomène de la série (« J'achète des 'Chair de poule' parce que j'en ai déjà lu plusieurs et que j'adore ça ! »), la confiance faite à tel ou tel auteur-phare découvert avec plaisir ou encore l'effet de certaines adaptations cinématographiques qui donnent envie de retourner au « livre d'origine ». Dans un deuxième temps, on établit avec le groupe une base de questionnaire en vue d'interroger les pratiques des adultes. Le questionnaire reprendra certains éléments évoqués par les élèves, auxquels on ajoutera l'un ou l'autre élément complémentaire. Il pourrait ressembler à ceci (voir fiche 5) :

Quel est le dernier livre que vous avez acheté ou emprunté ?

Quel est l'élément déterminant qui vous a poussé à acheter ou à emprunter ce livre en particulier ?

- La renommée de l'auteur ?
- Le fait d'avoir vu ou entendu l'auteur parler de son livre dans les médias audiovisuels ?
- Le fait d'avoir entendu parler du livre par un ami, une connaissance ?
- Le fait d'avoir reçu le livre en cadeau ?
- Le conseil d'un libraire ?
- Le fait d'avoir lu une autre œuvre du même auteur, de la même collection ?
- Le fait d'avoir lu ou entendu une critique ?
- Autre élément (à préciser) ?

Chaque élève s'engage à soumettre le questionnaire à six adultes et à synthétiser les résultats. Une mise en commun a lieu en classe afin de dégager les tendances générales. S'il apparaît, comme on peut s'y attendre, que les lecteurs consultent peu ou occasionnellement les critiques, on soulignera toutefois que la lecture est souvent précédée ou suivie d'avis critiques.

2. ACTIVITÉ 2 – FAIRE LA PUBLICITÉ D'UN LIVRE

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL

L'activité se déroule en deux temps : une phase d'observation et une phase de production.

Lors de la première phase, les élèves répondent individuellement aux questions suivantes à propos du document qui leur a été fourni :

- Quelle est la fonction de ce document, à quoi sert-il ?

Il s'agit de faire la publicité d'un livre.

- Quels sont les différents éléments d'information fournis ?

Le nom et le prénom de l'auteur, le titre du livre (à mettre éventuellement en relation avec l'illustration), le nom de la collection, un extrait du livre (en réalité le début), une indication de public-cible, la référence à une reconnaissance officielle de la qualité du livre, élu « Prix sorcières 2000 »¹, le prix de vente du livre, un avis très positif à propos du roman.

- Quelle relation peut-on établir entre ce document et une note critique ?

Un extrait d'une note critique positive est inséré ici à des fins publicitaires.

La mise en commun des réponses pourra donner lieu à quelques commentaires relatifs :

- à l'organisation de la production livresque en collections destinées à des publics spécifiques. Dans ce cas, les élèves sont-ils capables

1. Ce prix est attribué en France par une association de libraires et de bibliothécaires spécialisés dans le domaine de la littérature pour la jeunesse. Contrairement à ce que laisse entendre l'intitulé du prix, celui-ci couronne les meilleures productions de la littérature jeunesse sans distinction de genre.

de donner sens au titre de la collection « Pocket Junior », d'y voir à la fois une référence au format du livre et au public-cible ?

- aux choix stratégiques de composition d'une première de couverture. Dans ce cas, quel est l'effet produit par la reproduction des premières lignes du texte, volontairement interrompues au milieu d'une phrase ? Quel est le rôle de l'illustration ?
- à l'existence d'instances de reconnaissance de la production littéraire et au phénomène des prix littéraires. Dans ce cas, le fait que ce roman ait reçu un prix influencerait-il les élèves par rapport à un éventuel achat ?
- au rôle joué par les critiques et la publicité dans la diffusion des livres. Dans ce cas, la récupération d'un extrait d'une critique extraite du magazine *Lire* fonctionne comme un argument d'autorité ;
- au prix des livres (la presse fait actuellement régulièrement écho au débat sur le prix unique du livre)...

Lors de la deuxième phase de l'activité, les élèves ont pour mission de réaliser individuellement une page de publicité pour la nouvelle qui a servi de point de départ à la séquence. Le document reproduit sur la fiche 6 sert de point de référence pour cette activité créative.

Concrètement, en se servant du texte de la nouvelle et de sa critique initiale, chaque élève devra

- choisir une illustration à reproduire sur la couverture ;
- inventer le nom d'un prix, préciser le public-cible ;
- reprendre le début ou un passage significatif qui donne envie de lire la suite ;
- reprendre les éléments de référence du « Pont du diable » et les situer sur la couverture ;
- choisir un extrait de la partie argumentative de sa note ou s'en inspirer pour trouver une formule accrocheuse dans le cas où la critique initiale était négative ;
- indiquer un prix de vente.

MODULE 3

« DES TRACES DE LECTURE »



Buts

- Mémoriser les composantes essentielles d'un récit de fiction
- Reconstituer la trame d'un récit au départ de souvenirs de lecture
- Vérifier sa compréhension d'un texte, notamment en élucidant les lieux d'indétermination du texte
- Utiliser des outils de mémorisation et de structuration des impressions, hypothèses et difficultés de lecture
- Emettre des premiers éléments d'appréciation du récit
- Evaluer sa lecture¹

Matériel

- Fiche 7 : extraits de différents journaux de lecture
- Des transparents et quelques feutres (facultatif)
- Texte de l'œuvre brève retenue
- Support pour le journal de lecture (bloc-notes, carnet...)

Enjeux



Pour rédiger une note critique de lecture, il importe de bien comprendre le texte ou le livre qui en fait l'objet. A cette fin, le troisième module, centré sur la production et l'exploitation de quelques « traces » de lecture, des souvenirs de lecture qui s'exprimeront à l'oral aux notes diverses esquissées au fil de la découverte du texte, comporte un premier enjeu : permettre à l'élève lecteur de parler de sa réception du texte et de vérifier la compréhension qu'il en a construite en mobilisant divers processus de lecture.

Ce module constitue également le moment idéal pour lancer avec la classe le second projet : la lecture d'un texte plus long², tel un roman, à propos duquel les élèves réaliseront une note critique (cf. mise en situation et production finale). Le second enjeu est d'accompagner et de guider le travail de lecture d'une œuvre longue. Le journal de lecture, outil de mémorisation et de structuration des impressions de lecture, devrait favoriser, dans une

1. A nos yeux, apprécier et évaluer constituent deux opérations différentes : la première vise à porter un jugement sur le texte lu (cf. module 5, « Forger son avis et en faire part ») ; la seconde demande à l'élève de prendre distance par rapport à sa propre lecture pour en expliciter les mécanismes, les influences, les difficultés.

2. Cf. consignes de l'activité 3 : le journal de lecture. Les diverses modalités de choix de l'œuvre longue y sont précisées.

phase de retour évaluatif, la mise en place d'une réflexion métacognitive sur les processus de lecture mobilisés et faciliter ainsi, ultérieurement, la rédaction d'une note critique.

Déroulement des activités



Les activités 1 et 2, présentées dans ce module, portent sur la lecture-compréhension d'un texte bref, notamment « Le Pont du diable », tandis que l'activité 3 se réfère à la lecture d'une œuvre longue.

1. ACTIVITÉ 1 – VÉRIFIER SA COMPRÉHENSION DU « PONT DU DIABLE »

MODE DE TRAVAIL : INTERACTIONS EN GRAND GROUPE

L'examen des productions initiales réalisées par les élèves qui se sont prêtés au jeu révèle plusieurs erreurs de compréhension de la nouvelle de R. Detambel³. Chez certains, reconstituer la trame du « Pont du diable » pose manifestement

3. Toutefois, nous ne perdons pas de vue que nous n'évaluons que des produits de lecture et non la compréhension elle-même. Quand un élève lit, il se passe quelque chose dans sa tête, que l'on peut nommer « compréhension ». Nous n'avons pas accès à la compréhension elle-même, mais au média qui la traduit, parfois imparfaitement. Il se peut même qu'un élève ait une compréhension correcte du texte, mais ne parvienne pas à en rendre compte. Comprendre et parler sont en effet deux activités différentes.

problème. Il va de soi qu'une compréhension claire et juste de l'histoire constitue pourtant un préalable indispensable à la rédaction d'une note critique : comment en effet pourrait-on « critiquer » efficacement un texte dont on n'aurait compris l'histoire que partiellement ou de façon erronée ?

A. Reconstituer la trame du « Pont du diable »

Il s'agira tout d'abord de convoquer les souvenirs de lecture des élèves. C'est en effet à partir de ceux-ci et de leur confrontation que l'on essaiera de reconstituer la trame du récit. L'enseignant invite donc les élèves à exprimer oralement leurs souvenirs de lecture et à retisser collectivement le fil de l'histoire. Si les premiers souvenirs de lecture ne concernent pas d'emblée la situation initiale de la nouvelle, il importe d'y revenir ultérieurement. Quelques questions posées par le professeur¹ viendront soutenir le travail de reconstruction des élèves, telles par exemple :

- Où l'histoire se passe-t-elle ?
- Qui en sont les personnages principaux ?
- Quelles sont les caractéristiques principales de ces personnages ?
- Quel âge ont-ils ?
- Quelle est leur situation ?
- Quand l'histoire a-t-elle lieu ?
- Comment décrire le décor ?

Ensuite, une fois la trame reconstituée, une relecture du « Pont du diable » permettra non seulement de vérifier la concordance entre le récit reconstitué oralement et l'histoire telle qu'elle est écrite par Detambel ; mais aussi de pointer les lieux de résistance du texte, ceux qui induisent en erreur et tendent des pièges.

B. « Revue des passages risqués » du « Pont du diable »

Voici quelques-uns des passages « dangereux » de la nouvelle, qui risquent d'induire les élèves en erreur ou de susciter diverses confusions.

1. L'enseignant peut se référer à la séquence *Présentation d'un roman* rédigée par Muriel WACKER. Le troisième module, intitulé « Je raconte le début d'une histoire », formule plusieurs propositions pour apprendre à raconter une histoire, en particulier un début d'histoire.

– « *Je repensais à ma communion. Là-haut, il y avait un orgue. Je me souvenais de l'organiste. Il avait mon âge, c'était un jeune prodige...* » : ce passage, situé peu après le début du texte, amorce le retour en arrière et la rupture chronologique.

– « *A l'entrée de l'église, je ne sais par quel caprice de mécène, il y avait la statue d'un diable. Nos parents n'avaient pas besoin d'ogres ou de sorcières pour nous terrifier. Ils nous menaçaient simplement d'aller voir le diable de l'église, alors nous consentions à tout.* » : l'évocation du diable suit étroitement la description « satanique » de Damien, autorisant un rapprochement possible entre les deux personnages.

– « *Soudain, je levai la tête. J'avais entendu un bruit de papier qu'on froisse.* » : l'ancrage temporel de ce passage n'est marqué que par le retour du passé simple. On pourrait ainsi ne pas percevoir la transition du passé au présent. Par ailleurs, après trois lignes, c'est à nouveau l'imparfait du temps passé qui reprend : « *Damien aimait le diable de l'église. Il s'asseyait sur ses sabots...* » (Notons au passage que le diable porte des sabots... comme ceux que Stéphanie croit tombés à l'eau lorsque, dans sa fuite, elle entend un bruit d'éclaboussure, mais ne se retourne pas).

– « *Je ne me suis pas retournée, j'ai simplement entendu le bruit d'une éclaboussure.* » : lieu principal de résistance du texte, ce passage laisse le lecteur interrogatif. Le bruit léger était-il réellement celui du sac ou des sabots ? Ou bien était-ce Damien lui-même qui tombait ? Comment pourrait-il n'avoir suscité qu'un bruit faible ? La rencontre avec Damien, qui suit immédiatement, semble permettre de fermer une porte : si Damien parle à Stéphanie, c'est qu'il est bien vivant et n'est pas tombé sous le pont.

– « *Damien ? Sûrement pas ! Il est mort noyé, il y a huit ou neuf ans, au pont du Diable.* » : lieu de contradiction et de résolution à la fois, ce passage final brouille les cartes définitivement. Si Stéphanie a bien rencontré Damien, cela signifie-t-il qu'il est « revenu » de la mort ? Si Damien est mort noyé, est-ce poussé par Stéphanie sans le vouloir ?

C. Quelques erreurs de compréhension

Pointons quelques-unes des erreurs les plus fréquentes dans les copies des élèves. Certaines ont peu de répercussion sur la compréhension globale, qu'elles ne mettent pas en défaut. Mathieu par exemple attribue des paroles prononcées au sujet d'un personnage à un autre : « Qui était alors le Damien qui l'avait invitée à aller au cinéma avec des amis ? Sans doute un vagabond ou un fou... », écrit-il, quand le texte parle d'un vagabond ou d'un fou qui aurait dû pousser Damien par-dessus le parapet. Aurélie quant à elle présente comme une méprise de la part de Stéphanie le fait de reconnaître Damien quelques années

plus tard dans l'église : « Quelqu'un entra, Stéphanie le prit pour Damien ».

Les erreurs qui interpellent le plus sont sans doute celles qui mettent en cause la compréhension générale ou qui induisent une interprétation abusive.

Dans le premier cas, c'est souvent parce qu'une partie essentielle de l'histoire est passée sous silence. Cédric, par exemple, se focalise entièrement sur les événements passés et ne prend pas du tout en compte la rencontre ultérieure des personnages, alors âgés d'une vingtaine d'années. A-t-il dès lors bien compris que l'histoire qui nous est racontée possède deux ancrages temporels ?

C'est l'histoire d'une fille d'environ 12 ans qui a peur d'un garçon appelé Damien. Ce garçon jouait de l'orgue pour l'église. Il faisait croire à Stéphanie (la fille) qu'il était un sorcier et il lui montrait des tours de magie. Un beau jour, Damien emmena Stéphanie au Pont du Diable. Elle ne voulait pas y aller, mais elle était obligée pour se rendre à l'église. Damien essaya d'embrasser Stéphanie sur le Pont. Elle se débattit, se retourna et s'encourut. Elle entendit une éclaboussure dans l'eau, mais ne se retourna pas.

(Cédric)

Chez d'autres élèves, c'est la gestion de la chronologie qui suscite des difficultés, comme chez Mélissa qui ne ménage que l'espace d'une nuit entre l'épisode du Pont du diable et celui des retrouvailles et de la rencontre avec le curé : « Pour se débattre, elle va le taper avec son sac et quand elle part, elle entend un bruit, croyant que c'était ses sabots. Et le lendemain, elle va à l'église pour reprendre une boîte à outils qu'elle avait oubliée le jour avant ».

Dans le second cas, qui conduit à une interprétation abusive, l'élève se livre à une reconstruction qui va plus loin que le texte lui-même et qui comble (sans doute davantage que le texte ne le veut) les blancs du récit. C'est le cas par exemple de Mathieu qui précise : « Stéphanie, une jeune fille de 18 ans, se rend compte avec l'aide du curé, qu'elle s'est rendue coupable d'un crime malgré elle, celui de Damien, un copain avec qui elle a fait sa première communion et qui l'avait toujours effrayée avec ses tours de magie et ses idées morbides et qu'elle a fait tomber dans l'eau sous le Pont du Diable ».

2. ACTIVITÉ 2 – DE TRACE EN TRACE : PROGRESSER DANS LA LECTURE D'UN TEXTE BREF ¹

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL DANS UN PREMIER TEMPS, PUIS EN SOUS-GROUPES

Lire, c'est aussi retenir. Mais pour certains élèves, la mémorisation des composantes essentielles d'un récit, comme la reconstitution de la trame du texte, ne paraissent pas aller de soi. Si l'enseignant constate à cet égard des difficultés, il gagnera sans doute à proposer l'activité suivante au départ d'un autre texte bref, inconnu cette fois des élèves.

L'activité consiste en une lecture orale menée en classe par le professeur. Il importe que la découverte du texte se réalise par une lecture à voix haute, qui permet une appropriation vocale et imaginaire du texte lu². La lecture comporte plusieurs haltes, qualifiées ici d'« arrêts sur lecture », planifiées à l'avance par l'enseignant. Une ou plusieurs périodes de cours sont nécessaires à cette lecture en classe, selon la longueur du texte choisi. Durant la lecture, la mémoire va être stimulée, plus que par les seuls souvenirs, par d'authentiques « traces » de lecture. En effet, les élèves ont devant eux une feuille et un crayon (on peut réaliser l'activité au moyen de transparents et de feutres adéquats) ; ils peuvent y prendre des notes, esquisser des schémas, transcrire les noms des personnages ou des lieux, noter quelques mots clés, réaliser l'un ou l'autre dessin. C'est alors véritablement « le texte oralisé par la voix du professeur [qui] est mis en espace sur la feuille blanche, la lecture [qui] se donne à voir »³. Pour préserver la spontanéité de l'écriture,

1. Cette activité reprend, avec diverses adaptations, la proposition formulée par Séverine SUFFYS (1999), dans son article « Lire et parler des textes : parole prescrite/parole réelle — Textes muets/textes bavards », dans *Recherches*, n° 30, p. 133-164.

2. Un texte vibre à travers la voix d'autrui. On ne dira jamais assez à quel point celle du professeur importe pour que l'élève accroche au texte, pour que la lecture rencontre ses objectifs d'incorporation et de partage. Cf. DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, p. 163-173.

3. SUFFYS, S. *op. cit.*, p. 156.

on sera attentif à maintenir le caractère vague et non contraignant de la consigne et du contenu des « traces » de lecture. Les « traces » consignées par les élèves serviront d'outil de travail lors des différents « arrêts sur lecture »¹. A titre d'exemples, voici trois propositions d'arrêts sur lecture possibles.

A. Arrêt sur lecture 1 : reconstituer la trame du récit

Les « traces » de lecture sont soit reproduites sur un document de synthèse, soit affichées au tableau. Elles peuvent aussi être projetées au moyen d'un rétroprojecteur. Ce premier arrêt permet la mise en place d'un échange collectif : il conduit les élèves à utiliser les traces de lecture présentées pour faire le point sur le récit, situer les composantes majeures de l'histoire. L'enseignant précise alors le sens de ce travail sur les « traces » de lecture, montrant comment celles-ci permettent de reconstituer avec précision la trame de l'histoire. Gageons que diverses « erreurs » de lecture seront probablement mises à jour : c'est donc à une vérification de leur compréhension que les élèves procèdent par le biais de cette activité. On peut aussi demander aux élèves de relever parmi les informations dont ils ont gardé trace celles qui leur paraissent importantes ou, au contraire, plutôt secondaires par rapport au déroulement de l'histoire.

B. Arrêt sur lecture 2 : formuler des attentes pour la suite

La lecture du texte se poursuit. Lors de cet arrêt sur lecture, les élèves se répartissent en sous-groupes. Les « traces » de lecture doivent cette fois servir à définir des attentes possibles, des hypothèses pour la suite. Elles peuvent être rédigées sous forme de questions. Ensuite, chaque groupe fait part aux autres de ses hypothèses. Avec l'enseignant, la classe cherche alors à établir les convergences, à pointer les lieux de divergence que pré-

sentent les différents scénarios de suite. Ces attentes partagées appellent naturellement la suite de la lecture.

C. Arrêt sur lecture 3 (au terme de la lecture) : apprécier le texte lu et évaluer sa lecture

Lorsque l'enseignant aura mené la lecture à son terme, il conviera ses élèves à écrire, de façon individuelle, dans un petit « texte libre », ce que chacun retient de l'histoire, ce qui l'a touché. Ces quelques notes finales, destinées seulement à l'élève lui-même, se présenteront comme une formulation synthétique, brève, peu structurée des impressions sur le texte. Les notes, qui concluent la lecture, sont aussi l'occasion de jeter un regard rétrospectif sur la nouvelle : par rapport aux hypothèses de départ, la fin du texte a-t-elle apporté des surprises ? Certaines hypothèses de lecture se sont-elles vérifiées ?

Mise en route du second projet de lecture : une œuvre longue

.....

1. ACTIVITÉ 3 – TENIR UN JOURNAL DE LECTURE

La troisième activité de ce module vise la mise en place du journal de lecture, un outil de mémorisation, mais aussi un compagnon pour une lecture longue. Il s'agit d'une activité ludique, qui permet tant l'identification aux personnages que l'instauration d'un dialogue, certes fictif, avec un journal interlocuteur et qui, à ce titre, favorise l'investissement personnel dans la lecture. En outre, le journal de lecture constitue une tâche qui permet de stimuler les trois instances du lecteur selon Picard² : le *lu* par le rapport de projection entretenu à l'histoire et aux personnages, le *liseur* par la prise de conscience et la reconnaissance de l'influence des conditions (matérielles) de lecture et le *lectant* par la formulation d'hypothèses (compétence d'inférence), l'appréciation

1. Le nombre d'arrêts sur lecture est au choix de l'enseignant. Il tiendra compte du niveau de complexité du texte choisi, de sa longueur et de l'intérêt qu'il présente aux yeux des élèves ; mais aussi de la capacité de concentration des lecteurs-auditeurs. Nous choisissons d'en présenter trois, les deux premiers pouvant aisément constituer l'objet de plusieurs haltes.

2. PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit (coll. « Critique »). Cet auteur pose l'existence de trois instances complémentaires du lecteur : le *lu* (le lecteur pris au jeu de l'illusion référentielle, s'abandonnant aux émotions jusqu'aux limites du fantasme), le *liseur* (le lecteur physique et son contact avec la vie physiologique) et le *lectant* (le lecteur critique, qui en appelle à la secondarité, à la réflexion, à la mise en œuvre critique de savoirs).

du texte lu, la verbalisation des difficultés éventuelles de lecture. Les élèves disposent de leur journal comme d'un aide-mémoire lors de la rédaction finale de la note critique.

Le journal pourra revêtir des aspects formels différents, du simple feuillet au cahier ou au bloc-notes. Sa fonction est de rassembler, pour les garder en mémoire, les impressions éprouvées en cours de lecture, les questions et les réactions suscitées par le texte, les hypothèses formulées par le lecteur sur la suite et la fin du récit ou sur son interprétation.

A. Observer des journaux de lecture

Avant de convier les élèves à tenir un journal de lecture, il importe de les familiariser à l'objet et de construire avec eux une représentation du travail à accomplir. A cette fin, l'enseignant soumettra le corpus constitué de quelques extraits de journaux réalisés par des jeunes de 14-15 ans au départ de la lecture du roman de Franck Andriat, *Rue Josaphat*¹ (voir les documents repris dans la fiche 7). Une première découverte des documents doit permettre aux élèves de manifester leurs réactions spontanées. Ensuite, l'enseignant propose d'observer les cinq journaux de lecture et de remplir, en groupes de trois à quatre élèves, la grille de constats 2 (fiche 7) reprenant les différents types d'informations que l'on trouve dans un journal de lecture.

On trouve, par exemple, plus d'une manifestation de l'influence des conditions de lecture sur le plaisir/déplaisir éprouvé par certains élèves : *On vient de lire le premier chapitre en classe. Nous sommes obligés de lire ce livre. Les autres chapitres, nous devons les lire seuls, je préfère* (B.) ; *J'ai déjà une bonne impression sur le livre, même si on ne nous a laissé lire que deux minuscules pages* (E.) ; *24/03/2000. En classe. Cette journée ne se passe pas comme prévu. J'espérais me retrouver seul* (V.).

Nombreux sont aussi les commentaires appréciatifs portés sur le roman ; ils portent tantôt sur les personnages : *Joséphine commence à me taper sur les nerfs avec son racisme. Mais j'aime bien le personnage de Rachid. J'ai l'impression qu'il pense comme moi* (E.) ou *Je vais vous résumer le per-*

sonnage de Joséphine : emmerdeuse publique (excusez mon langage) (E.) ; tantôt sur la portée morale du texte : *Benoît, Kurtulus et moi partageons le même avis : ce livre ne nous a rien apporté de nouveau. Nous avons lu notre quotidien* (O.) ; tantôt sur le langage : *C'est dommage qu'il y ait tant de grossièreté* (V.) ; tantôt sur le mode de narration, l'écriture : *Ce que je n'aime vraiment pas, c'est qu'au premier paragraphe, on parle de Joséphine Ladent. Ensuite, au deuxième paragraphe, on parle du groupe de jeunes et après, on parle à nouveau de madame Ladent, et ainsi de suite. Et en plus, je dois toujours me souvenir de l'autre paragraphe (celui d'avant) c'est ennuyant* (B.). Notons au passage que cette dernière remarque permet aussi à l'élève de pointer quelques difficultés rencontrées au cours de sa lecture.

La forme que les élèves choisissent de donner aux informations qu'ils retiennent peut aussi varier fortement. Ainsi, une élève n'hésite pas à recourir aux mots croisés pour retenir le nom des personnages : *Voici un petit mot croisé qui reprend le nom des personnages qu'on a rencontrés jusqu'ici. Il sera bien plus grand à la fin du livre. Enfin je suppose* (A.), et à dresser un plan du quartier où se déroule l'action du roman : *Voici un plan du quartier que j'avais envie de dessiner parce que j'entends plein de gens qui disent qu'ils ne connaissent pas la rue* (A.).

Bien entendu, le journal est aussi un lieu idéal pour formuler des hypothèses sur la suite. Il permet même d'en retracer l'évolution au fil de la lecture, comme en témoignent ces réflexions d'une élève : *A propos, je m'étais trompée au sujet de Rachid, il sort avec Alexandra, et ils ont l'air de bien se plaire ensemble* (E.), *Je me demande vraiment qui est ce monsieur K. En tout cas, ce qui est sûr, c'est qu'il est un peu taré sur les bords* (E.).

Présents dans de nombreuses pages de journaux, les liens que les élèves tissent entre le roman et l'expérience vécue, entre la fiction et la réalité : *En revenant d'une promenade, une dame m'intercepte, elle me parle d'une bronzée en possession d'une fausse carte d'identité. Elle avait de sérieux problèmes. J'y fais allusion car c'est à peu près la même chose que dans le livre. Les étrangers ont toujours des problèmes civils et sociaux. C'est à croire que tous les étrangers ont ces problèmes.*

1. ANDRIAT, F. (1999). *Rue Josaphat*. Bruxelles : Editions Mémor (coll. « Couleurs »).

Aussi bien dans la fiction que dans la réalité (V). L'univers réel s'incarne également dans les commentaires où les élèves s'identifient aux personnages, se projettent : *Je trouve ça bien de pouvoir avouer ses sentiments, car la plupart du temps, ce n'est pas le plus facile ! Mais peut-être qu'un jour, j'arriverai à faire comme lui !* (E.) Le thème du récit peut aussi donner sujet à réflexion et faire entrer l'élève dans une interrogation personnelle, comme chez O. : *Comment pouvons-nous ignorer l'intolérance, le racisme etc. nous qui sommes également sujets à des discriminations et discriminons, parfois, aussi les autres...* (O.).

Enfin, le journal de lecture permet à quelques élèves de garder la mémoire d'une phrase qui les a marqués, d'un passage qu'ils jugent important : *Quelque chose m'a marqué. P. 80, journal de K.* « Je ne participe pas au passé » (V).

Faire un relevé de ces types d'informations aussi riches que variées devrait permettre d'aboutir à une grille aide-mémoire pour la rédaction du journal de lecture. Voici un exemple de grille que les élèves pourraient construire (voir fiche 7).

UN JOURNAL DE LECTURE PEUT COMPORTER :		
CONTENU	Des indications sur les conditions de lecture	Lieux et dates Lectures imposée ou libre Contexte (environnement, entourage, humeur...)
	Des éléments de mémorisation	Noms des personnages principaux Lieu(x), époque(s) où se déroule l'histoire Phrases clés Passages importants
	Des éléments d'appréciation du récit portant sur...	Les personnages L'écriture Le langage Les valeurs véhiculées par le récit L'action et son déroulement...
	Des émotions et impressions de lecteur	Liens avec la réalité ou des expériences vécues Interrogations personnelles Difficultés de lecture
FORME	Plusieurs formes de traces	Schémas Dessins Cartes Mots croisés Notes écrites Extraits

B. Pratiquer le journal de lecture

Il s'agit de convier les élèves à s'arrêter un certain nombre de fois au cours de leur lecture pour prendre note de ce qu'ils estiment important à mémoriser ; pour exprimer leurs impressions, leurs questions, leurs hypothèses dans un texte « libre » d'une quinzaine de lignes ou plus. Il

importe que « l'investissement dans l'activité même d'écriture reste assez léger pour ne pas saturer la mobilisation cognitive »¹. Pour cette

1. VERIN, A. citée par TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n° 19, p. 32.

raison et pour privilégier le premier jet, la réaction brute, mieux vaut être relativement indulgent quant au graphisme, à la norme linguistique (orthographe et syntaxe), aux transitions, à la progression thématique...

Deux scénarios sont possibles, selon qu'il s'agit d'une lecture différente pour chaque élève (scénario 1) ou commune à la classe (scénario 2).

- Scénario 1

Ce scénario impose une lecture autonome, les textes que les élèves choisiront étant différents pour chacun. Toutefois, qui dit lecture autonome ne dit pas nécessairement indépendance de l'élève par rapport au groupe classe. Au contraire, des temps de discussion, de partage de lecture nous paraissent particulièrement importants pour stimuler l'envie de lire, découvrir de nouveaux romans, pratiquer l'échange sur le livre.

La consigne que l'on donnera aux élèves concernant le nombre de haltes peut donc s'avérer peu contraignante, bien que l'enseignant puisse aussi en fixer le nombre au départ avec ses élèves.

- Scénario 2

Dans le cas d'une lecture commune, la pratique d'une forme de « lecture solidaire » est envisageable. Il s'agit pour la classe de progresser ensemble dans la lecture du roman, un pas à l'école, un pas à la maison. Concrètement, la

lecture est lancée en classe, par le professeur ; poursuivie à domicile par les élèves jusqu'à une étape précise ; reprise en classe après un temps d'échange des impressions de lecture... et ainsi de suite. Ce scénario impose donc de fixer au préalable des paliers de lecture. Il présente l'avantage de pouvoir relancer la motivation de certains élèves par la confrontation d'avis différents et de réorienter les élèves qui auraient suivi une fausse piste de lecture. Aussi cette formule peut-elle se révéler une alternative intéressante pour des élèves « faibles lecteurs » et pour la lecture d'un récit complexe, d'un texte résistant.

- C. Utiliser le journal de lecture pour rédiger une note critique

Les notes que les élèves auront consignées dans leur journal de lecture serviront bien entendu au moment de la rédaction de la note critique. Pour faire entrer leur lecteur dans le récit, les élèves n'auront-ils pas besoin en effet de dresser un portrait condensé du héros, de situer le cadre spatio-temporel de l'histoire, de repérer l'élément perturbateur... autant d'éléments dont ils auront sans doute gardé trace dans plusieurs pages de leur journal ? Pour forger leur avis sur le texte, ne gagneront-ils pas à retourner lire leurs impressions de lecture, à s'aider de différentes traces d'appréciation du récit qu'ils auront consignées dans leur journal ?

MODULE 4

« FAIRE ENTRER DANS LE RÉCIT »

**Buts**

- Observer et qualifier la présentation des personnages dans la note critique
- Caractériser le ou les personnage(s) principal(aux) d'un récit
- Sélectionner et réinvestir adéquatement dans la note critique les informations relatives au personnage
- Repérer le rôle de la partie narrative dans la note critique
- Réduire un résumé de manière à le rendre suspensif et à créer l'attente du lecteur

Matériel

- Fiche 8 : corpus de notes critiques
- Fiche 9 : la nouvelle « Seb » de Régine Detambel, ou une autre nouvelle choisie par l'enseignant
- Fiche 10 : résumé de *Le Tour du monde en 80 jours* de Jules Verne

Enjeux

Texte composite, la note critique, lorsqu'elle porte sur un récit, comporte inévitablement une partie narrative. Celle-ci sert généralement à situer le/les personnages principaux et à dévoiler une partie de la trame du récit. Dans tous les cas, il importe de tenir compte du futur lecteur de l'ouvrage, lequel souhaite, à travers la note, en apprendre un peu mais pas trop sur les constituants du récit. Les deux premières activités sont centrées sur le personnage, la troisième sur la trame narrative. Le personnage est évidemment un élément clé de la narration. Toutefois, par souci didactique, il nous a paru opportun de lui réserver un temps de travail spécifique.

Les acquis seront réinvestis lors de la production finale dans la réécriture de la note critique sur « Le Pont du diable » et éventuellement dans la réalisation de la note critique sur l'ouvrage qui fait l'objet du projet de lecture longue.

Déroulement des activités (1) le personnage



1. ACTIVITÉ 1 – DÉCOUVRIR DES PERSONNAGES DANS LES NOTES CRITIQUES

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL

La première activité du module va conduire les élèves à observer, dans un corpus de notes critiques réalisées par de jeunes adolescents (fiche 8), la façon dont le héros ou les personnages prin-

cipaux de l'histoire sont présentés. En effet, les auteurs de livres pour la jeunesse, sans doute conscients de l'importance que les jeunes lecteurs accordent à la projection, à l'identification au(x) héros, tablent souvent sur « l'effet-personnage ». Rien d'étonnant dès lors à ce que les jeunes producteurs de notes critiques privilégient eux aussi l'entrée par le personnage dans le texte de fiction ou lient, tout au moins partiellement, leur appréciation de ce récit à leur sympathie/empathie pour le « héros ».

Comment ce personnage est-il décrit ? Quels éléments de description les auteurs de notes critiques croient-ils bon de livrer à leurs lecteurs ? Tel est l'enjeu de la démarche proposée.

Cinq notes critiques vont être soumises aux élèves, lesquels travaillent de façon individuelle dans un premier temps. Les questions qui doivent les guider dans leur parcours des critiques sont les suivantes :

Le nombre d'informations fournies à propos du/des personnage(s) principal(aux) est-il selon toi suffisant ? Si non, que voudrais-tu savoir de plus avant d'éventuellement décider à acheter ou emprunter ce livre ?

Une réflexion pourra s'amorcer collectivement dans un second temps sur la part d'informations relatives aux personnages qu'une note critique doit/peut comporter. L'enseignant évitera d'apporter à cet égard une réponse restrictive : un portrait accrocheur peut être construit au départ de quelques maigres éléments de description particulièrement évocateurs (art de la condensation) ; une accumulation de détails ou d'informations peut

parfois permettre de faire entrer le lecteur ignorant dans un récit complexe. Les élèves eux-mêmes ne partageront pas toujours le même avis. Certains jugeront telle caractérisation de personnages efficace, bien menée quand d'autres la trouveront incomplète, partielle.

Dans le cadre de la note critique, les traits descriptifs du personnage ne sont pas prioritairement des éléments relatifs au portrait physique. Il s'agit plutôt pour le rédacteur de la note, en quelques lignes, de « situer » le personnage en donnant éventuellement une rapide idée de son âge, du milieu dans lequel il vit, de ses relations, de son état psychologique, de ses projets ou de ses problèmes. Le personnage est vu principalement en tant qu'actant, voilà pourquoi ce module intègre à la fois le travail sur le personnage et sur la partie narrative de la note critique. Signalons aussi que les mots choisis pour caractériser le(s) personnage(s) peuvent déjà rendre compte de l'appréciation portée sur l'œuvre par le critique.

L'enseignant trouvera en ce sens, ci-dessous, à titre informatif, quelques commentaires sur le traitement des personnages dans les cinq notes critiques retenues dans la fiche 8.

Dans sa critique du *Jour des Saigneurs* (texte 1), Christophe ne se contente pas de présenter le héros principal de l'aventure. Certes, on devine que Lionel est le protagoniste essentiel ; mais il est mis en scène avec Charlotte, dont on apprend qu'il est amoureux ; l'inspecteur de police (« très louche »...) ; et Grégoire, un garçon « pas très clair », qui vole des CD et des vêtements dans les magasins, mais à qui malgré tout Charlotte a donné son cœur. Le jeune auteur de cette note critique parvient donc, en quelques lignes, non seulement à présenter brièvement les personnages qui interviennent dans l'histoire, mais aussi à préciser les liens complexes qui semblent les unir. Ainsi le lecteur possède-t-il déjà de nombreux éléments sur la trame narrative, tout en n'en connaissant encore que les quelques bribes nécessaires à stimuler son envie de découverte.

Rendant compte de sa lecture du roman *En Scène les 5^e* (texte 2), Aurélie se focalise principalement sur le personnage principal : Eugénie. Elle livre au lecteur quelques informations clés sur l'héroïne qui « entre en 5^e », « déteste son prénom », et,

« contrainte et forcée, devient déléguée de classe ». Autant d'éléments laissant entendre que l'essentiel de l'histoire tourne autour de la « vie scolaire » d'Eugénie, confrontée en outre au « pire prof de français qui existe ». La proximité, pour les élèves, de l'univers de référence, les aidera sans doute à entrer facilement dans ce récit et à se sentir proches du personnage même si les informations fournies peuvent paraître lacunaires.

Audrey, dans sa critique du roman *Achille qui aime Joséphine qui aime Paul (qui n'aime personne)* (texte 3), accumule les renseignements sur les différents personnages. Elle précise par exemple leurs noms, voire leurs surnoms (« Bouboule ») et leurs âges (seize ans), établit les relations qui les unissent l'un à l'autre (un trio amoureux), donne à leur sujet une foule de renseignements (« une fille bizarre, toujours nerveuse et surtout obsédée par Paul son petit ami », « gros dragueur », « blessée physiquement et moralement »...). Le lecteur n'ignore rien des états d'âme des personnages. Sous la plume d'Audrey, la caractérisation des personnages est détaillée et approfondie. Certes, le lecteur en tirera le bénéfice d'une claire appréhension des héros, mais ne sera-t-il pas un peu déçu de se voir dépossédé du plaisir d'interpréter les personnages par lui-même ?

Pour présenter les personnages de *Sombres citrouilles* (texte 4), Anaïs ne s'encombre pas de portraits ou de descriptions : elle se contente d'intégrer dans sa note critique un dialogue extrait du roman. Mais pas n'importe quel extrait : celui qui apprend aux lecteurs dans quelle situation peu banale les personnages (Hermès, Colin, six ans et les jumelles) sont plongés : ils ont trouvé, dans le potager, un « Monsieur mort », ont décidé de le cacher et de rechercher le coupable du crime. Il est vrai qu'on ne possède que peu d'éléments sur les protagonistes (y a-t-il d'ailleurs un héros principal ?), mais a-t-on vraiment envie d'en savoir plus ?

Enfin, les protagonistes de *Chambre Noire* (texte 5) sont tous mis en scène dans le texte d'Audrey : Tina, Holie sa cousine, Josh son petit ami, Chris le colocataire de Josh. Tout un petit monde quelque peu inquiétant. Audrey choisit de présenter les personnages de façon indirecte, à l'exception de

Tina, l'héroïne principale, qu'elle qualifie « d'héroïne type », « blonde-aux-yeux-bleus-et-au-corps-de-rêve-qui-veut-devenir-top-model ». Entrant déjà dans une appréciation du récit, elle n'hésite pas à se proclamer « horrifiée par la stupidité dont elle (Tina) fait preuve jusqu'à la fin du livre ». Au terme d'une telle présentation, l'opinion du lecteur sur le personnage ne pourra qu'être franchement orientée. L'effet recherché est donc rencontré mais le lecteur potentiel dans tout ça, y trouve-t-il son compte ?

En finale, la première activité devrait conduire les élèves à reprendre leurs critiques initiales et à examiner la façon dont ils ont présenté les personnages de la nouvelle « Le Pont du diable » : quels renseignements jugent-ils bon de livrer à leur sujet dans une note critique ?

Si la classe s'est engagée dans un projet de lecture longue, comme proposé dans le module 3, les élèves seront sensibles à la nécessité d'inclure dans leur journal de lecture un certain nombre d'informations relatives aux personnages ; des informations qui leur serviront pour la rédaction de la partie narrative de leur note critique. Une façon de préparer cette rédaction pourrait être de passer par l'étape transitoire présentée ci-après et consistant en l'élaboration de la fiche signalétique d'un personnage.

7

2. ACTIVITÉ 2 – CRÉER LA FICHE SIGNALÉTIQUE D'UN PERSONNAGE

MODE DE TRAVAIL : TRAVAIL PAR PAIRES

A. Consigne générale

A l'occasion de cette deuxième activité, les élèves, regroupés par deux, sont invités à parcourir « Seb » ou une autre nouvelle afin d'extraire un maximum d'informations au sujet du ou des personnages principaux. Ces renseignements leur serviront à établir la fiche signalétique du(des) protagoniste(s). Le travail par paires permet d'installer une interaction entre les élèves et de réduire les difficultés de compréhension.

La fiche à remplir pourrait comprendre les rubriques suivantes, qui varieront en fonction des textes travaillés :

- **Nom et/ou Prénom**
- **Age**

- **Apparence physique**
- **Milieu de vie**
- **Composition/situation de famille**
- **Principales relations/fréquentations**
- **Goûts personnels**
- **Dons particuliers**
- **Projets**

B. Les personnages dans « Seb »

Pour la nouvelle « Seb », deux fiches peuvent être réalisées, l'une pour le personnage masculin, l'autre pour le personnage féminin. A titre d'exemple, voici les informations susceptibles d'être retenues pour le portrait de Clara.

Prénom : Clara

Age : 17 ans

Apparence physique : grande, cheveux roux

Situation de famille : vit seule dans un studio

Milieu de vie : école

Fréquentation : Jean-Sébastien, dit Seb, son amoureux depuis un an

Goût personnel : passion monomaniaque pour la musique classique (Beethoven, Schumann, Schubert, Strauss, Berlioz...)

L'anecdote de « Seb » est assez simple : un garçon amoureux d'une fille passionnée de musique est désespéré, jaloux parce qu'il pense que sa copine « joue » avec lui, qu'elle en aime peut-être un autre. A l'âge des premières rencontres et expériences amoureuses, il est possible que ce récit intéresse les élèves parce que la situation de Clara et de Seb, les interrogations, la douleur de Seb permettent un investissement psycho-affectif. Mais s'en tenir à cette trame ne réduit-il pas assez nettement l'intérêt de la nouvelle ? S'il fallait présenter le personnage de Clara dans une note critique, il serait dommage de s'arrêter au seul fait qu'il s'agit d'une jeune fille de 17 ans habitant seule, aimant la musique et amoureuse de Jean-Sébastien. La passion qu'éprouve Clara pour la musique est excessive. Ne l'empêche-t-elle pas d'entrer véritablement en relation ? A 17 ans, elle vit seule. Les mauvaises langues disent que Clara a choisi Jean-Sébastien à cause de son prénom, celui de Jean-Sébastien Bach. Elle ne répond pas au téléphone. Elle ne répond pas aux questions de Seb. Elle l'embrasse à peine pour le remercier de son cadeau. Elle est émue par une musique de Berlioz

dans laquelle il exprime son désespoir amoureux, sa solitude, sans remarquer la douleur de Seb, son départ. Le seul langage dont Seb dispose pour tenter de communiquer avec Clara est la musique : lui offrir des disques pour lui dire son amour, écouter la douleur de Berlioz pour lui faire entendre la sienne.

L'enjeu de l'élaboration de la fiche signalétique réside idéalement dans la mise en relation des caractéristiques du(des) personnage(s) avec les réseaux de sens que le lecteur construit au fil du récit. A la suite de cette activité, gageons que les élèves seront plus attentifs à la présentation des personnages dans la partie narrative de leurs critiques.

C. Les personnages dans « Le Pont du diable »

Comme elle le fait dans « Seb », Régine Detambel met en scène deux protagonistes dans « Le Pont du diable ». Toutefois, alors que l'importance du personnage de Stéphanie est indéniable (elle rapporte son aventure à la première personne), les élèves focalisent leur attention sur Damien. Celui-ci se situe au centre de l'énigme du récit (Est-il mort noyé ? Est-ce son « fantôme » que Stéphanie a aperçu dans l'église ? Est-il vivant ? Est-il ce jeune homme robuste, grand et beau entrevu dans l'église ?). Il est au cœur même de la compréhension/interprétation de la nouvelle. Le présenter au sein de la note critique, contribue donc à introduire le suspense. En outre, puisque la partie narrative doit être suspensive afin de donner l'envie au lecteur potentiel de découvrir la suite, cette présentation de Damien gagnerait à se limiter au « portrait » du Damien-enfant. Le garçon de vingt ans rencontré par Stéphanie dans l'église est-il d'ailleurs effectivement Damien ? Une telle hypothèse ne clôt-elle pas définitivement le sens d'un texte dont la fin est ouverte ?

Voici les éléments qui pourraient composer une fiche à propos de Damien-enfant :

Prénom : *Damien, le prénom du héros satanique de La malédiction*

Age : *12 ans*

Apparence physique : *pâle (asthmatique, anémique), des vêtements noirs, des sabots suédois*

Composition de famille : *un frère aîné, employé à la morgue*

Goûts personnels : *les films d'horreur, les livres*

de Stephen King, les collections d'objets étranges

Dons particuliers : *pianiste génial, organiste prodigieux, magicien fabuleux, sorcier*

Fréquentations : *la statue du diable de Sainte-Cécile, Stéphanie dont il est amoureux.*

Par rapport à cette fiche signalétique, quand les élèves caractérisent Damien, ils en soulignent généralement l'étrangeté, comme le montrent ces extraits de copies d'élèves : « Damien aimait s'habiller en noir, les posters de morts, etc. » (Claudia) ; « ... il y avait un garçon qui jouait de l'orgue. Elle ne l'aimait pas tellement car il disait qu'il était sorcier et il avait des trucs horribles. C'était Damien, il lui avait donné rendez-vous sur le pont du diable » (Marie-Charlotte). Mais ces traits propres à Damien suffisent-ils à faire pressentir les nombreux liens tissés subtilement par le texte entre Damien et le diable ? Or n'est-ce pas là l'un des nœuds de l'interprétation du récit ? Parfois les élèves ne relèvent pas le côté satanique de Damien, mais l'attribuent au genre de la nouvelle. « Cette histoire est bien pour ceux qui adorent les histoires de fantômes ou de diable. Stéphanie à ce moment n'a que 11 ans et elle connaît un garçon appelé Damien et celui-ci adore la magie. Il fait même croire à Stéphanie qu'il a des dons de sorcellerie. » La note critique de Carolanne (13 ans) ne gagnerait-elle pas en cohérence si la parenté de Damien avec le diable était mise en évidence ? Par contre, certains élèves relèvent l'attrait de Damien pour le diable, mais n'intègrent pas cette observation dans un tout cohérent lorsqu'ils caractérisent la nouvelle. Ainsi, Olivier évoque-t-il Damien qui « aimait le suspense, les films d'horreur, la magie, Satan... et tout ce qui concerne le sang » tout en associant la nouvelle de Régine Detambel à une « histoire banale avec une fin simple ».

Un certain nombre d'élèves ne font pas non plus d'allusion au don d'organiste de Damien (« ... elle se souvint de Damien, un garçon bizarre dont elle avait peur car il disait que c'était un sorcier. Damien aimait les films d'horreur et tout ce qui se rapprochait du diable, il était fier de son prénom, celui du héros satanique de *La malédiction* » (Pauline). Or n'est-ce pas une caractéristique importante, n'est-ce pas présenté comme un don presque « diabolique », ainsi que le suggère le texte de Régine Detambel : « Quant à la musique, ce talent

extraordinaire qu'il avait pour l'orgue et le piano, il se vantait d'avoir un secret à base de coquilles d'huîtres broyées et de toiles d'araignées qui rendent les mains fines et habiles ». De plus, n'est-ce pas le bruit d'une partition froissée qui indique à Stéphanie une présence dans l'église. Elle ne voit d'abord qu'une silhouette, mais elle prétend savoir que c'est Damien. C'est donc sans doute le lien étroit entre Damien et l'orgue qui pousse Stéphanie à émettre cette hypothèse. Cet épisode n'est-il pas lui aussi l'un des nœuds de l'interprétation du récit : est-ce Damien ? Damien vivant ? le fantôme de Damien ? Établir clairement la liste des caractéristiques du personnage de Damien permettra donc aux élèves de se poser un certain nombre de questions à propos de leur portrait au moment de la production finale.

Dans le cas où le projet de lecture longue est retenu, la fiche signalétique des principaux personnages constituera a priori une des pièces du journal de bord, enrichie au fil de la lecture, ou sera reconstituée sur la base des éléments éparés consignés dans le journal.

Déroulement des activités (2) un morceau d'histoire

.....

1. ACTIVITÉ 1 – RÉDUIRE UN RÉSUMÉ

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL

La note critique intègre un résumé suspensif de la trame narrative. Il s'agit de trouver un juste équilibre entre la nécessité d'informer suffisamment le lecteur potentiel pour lui donner éventuellement l'envie de découvrir le récit et la contrainte de ne pas lui en dire trop pour ne pas entamer son plaisir de la surprise. Or la lecture des productions des élèves révèle que certains sont assez laconiques quant au contenu narratif et que d'autres vont jusqu'à reformuler la nouvelle de Régine Detambel dans son intégralité. Cette activité consiste donc à proposer aux élèves de s'entraîner à rédiger un résumé incitatif.

L'exercice s'effectue à partir de la présentation du roman de Jules Verne, *Le Tour du monde en 80 jours*, telle qu'elle apparaît dans le *Dictionnaire des œuvres de tous les temps et de tous les pays* (voir fiche 10).

La consigne est la suivante :

« Voici le résumé complet et détaillé d'un célèbre roman de Jules Verne. Réécrivez ce résumé en vue de l'insérer dans une note critique. Le nouveau résumé ne dépassera pas dix lignes. Soyez attentifs aux informations qui intéresseront le futur lecteur de la note critique. Le nouveau résumé doit comprendre au moins 50% de mots "personnels" ».

L'activité de réécriture et de réduction impose une série de choix par rapport aux différentes étapes principales du récit. Encore faut-il les avoir bien identifiées.

Pour guider les élèves dans leur travail, il sera peut-être nécessaire de leur suggérer de commencer celui-ci en reformulant synthétiquement les éléments essentiels de la situation initiale, de la transformation et de la situation finale.

Une fois la trame narrative complète clairement reconstituée, une série de modifications sont nécessaires et/ou possibles afin d'arriver à l'élaboration d'un résumé suspensif qui tienne compte des attentes du lecteur de la note critique¹ :

- il est, tout d'abord, indispensable de cacher la situation finale. La reconnaissance de l'innocence de Fogg, son mariage avec Aude et sa victoire ne doivent pas être dévoilés.
- la situation finale peut être remplacée par une suite d'interrogations qui mettent le lecteur en appétit : Le policier recevra-t-il son mandat d'amener à temps ? L'innocence de Fogg sera-t-elle prouvée ? Que deviendra Aude lorsqu'ils auront regagné l'Angleterre ? Fogg gagnera-t-il son pari malgré les nombreux obstacles ?...
- le récit peut aussi être interrompu brutalement après l'exposé de la situation initiale (projet d'un tour du monde en 80 jours à la suite d'un pari, chasse de Fogg par un policier qui le suspecte d'un vol) et des premiers obstacles vaguement évoqués (énoncé bref d'une ou de deux difficultés qui le retardent : sauver une jeune veuve de la tradition hindoue du bûcher, déjouer une attaque d'Indiens Sioux...)

1. Un travail semblable est proposé par Muriel Wacker dans le quatrième module de la séquence *Présentation d'un roman*.

- réduire l'étape de la « transformation » qui est constituée par la description de nombreux obstacles : allusion à l'épisode des Indes, à la Chine, à l'attaque des Indiens Sioux en Amérique, à une violente tempête, à l'arrestation et à la libération de Fogg, à l'erreur temporelle. Ces événements prouvent tous les obstacles que devra affronter Fogg et entretiennent le suspense, mais dans le cadre d'un résumé, seule l'idée de difficulté est importante. Il convient

donc d'énumérer ces épisodes en une ou deux phrases ou de n'en sélectionner que l'un ou l'autre à titre d'exemple.

Cet exercice de réécriture devrait aider les élèves à regarder la partie narrative de leur note critique à propos du « Pont du diable » ou de l'œuvre longue retenue avec un regard plus aiguisé/avisé lors des exercices de réinvestissement.

MODULE 5

« FORGER SON AVIS ET EN FAIRE PART »

**Buts**

- Etablir un jugement
- Faire l'expérience de la subjectivité/relativité d'un jugement
- Distinguer les différents critères d'appréciation d'un récit de fiction
- Prendre en compte la réversibilité de chaque critère
- Développer les justifications des arguments
- Repérer et utiliser différents actes argumentatifs et procédés linguistiques de persuasion

Matériel

- Fiche 11 : grille des critères d'appréciation d'une œuvre de fiction (grille de constats 3)
- Caméra et magnétoscope (facultatif)
- Fiches 12, 13 et 14
- Fiche 15 : tableau des procédés linguistiques de persuasion
- Fiche 16 : production d'élève à réécrire
- Fiche 17 : canevas

Enjeux

Ce module propose, tout d'abord, d'amener les élèves à réfléchir aux types d'arguments qu'ils utilisent pour apprécier un récit de fiction. Il s'agit de les entraîner à diversifier les critères auxquels ils recourent, à prendre en compte l'éventuelle réversibilité de ceux-ci. En effet, l'appartenance générale d'un texte peut, par exemple, être un facteur d'intérêt comme de désintérêt, selon les goûts et les connaissances antérieures d'un jeune lecteur.

Un autre enjeu, non moins important à la lumière des productions initiales, est d'apprendre aux élèves à développer les justifications de leurs arguments. Ce module vise aussi à familiariser les élèves avec les différents actes argumentatifs (apporter des preuves, objecter, annoncer une restriction, supprimer) et procédés linguistiques destinés à faire part de leur opinion, à marquer leur avis dans le texte. Enfin, la note critique révèle également la qualité et la validité de la lecture (comme construction de sens) des élèves. A ce titre, cet atelier développe une forme de métacognition : l'évaluation par les élèves de leur propre lecture.

Déroulement des activités**1. ACTIVITÉ 1 – ETABLIR UN JUGEMENT**

Cette première activité consiste en un court débat oral autour de la nouvelle de Régine Detambel,

« Le Pont du diable », qui a fait l'objet de la production initiale. Les élèves sont répartis en trois groupes. Le premier est chargé de défendre l'intérêt et le plaisir de lecture que procure cette fiction ; le deuxième a pour rôle de mettre en évidence les facteurs susceptibles d'entraîner une déception de lecture. La répartition des élèves peut être effectuée sur la base du jugement qu'ils ont émis dans la production initiale, mais elle peut également être plus aléatoire. Dans ce dernier cas, il est possible, mais pas inintéressant, que certains élèves soient contraints de jouer un rôle opposé à leur avis. N'est-ce pas là un excellent entraînement à de futurs exercices d'argumentation et de contre-argumentation que celui de s'identifier au point de vue contraire ? Ces deux groupes disposent au préalable d'un temps d'échanges afin de convoquer le plus possible d'arguments qui vont leur permettre de défendre leur thèse et d'anticiper les contre-arguments. Cette préparation devrait être brève puisque chaque élève a déjà établi son jugement par écrit, antérieurement. La fonction du troisième groupe est d'observer le débat et de relever les catégories de critères d'appréciation utilisés par les deux groupes. Une alternative à cette solution peut consister à filmer le débat et à l'observer collectivement afin de repérer les différents arguments. Cet exercice devrait déboucher sur l'établissement d'une grille des critères d'appréciation d'un récit de fiction. Celle-ci devrait permettre aux élèves de

diversifier leurs arguments dans les exercices de réinvestissement. Cette observation mettrait aussi en évidence qu'un même critère peut être utilisé dans une critique positive et négative.

Voici le type de grille qui pourrait être construite avec les élèves sur la base des éléments retenus par le groupe des observateurs :

- **Lisibilité/complexité**
Le récit est-il facile, difficile à lire à cause du vocabulaire, de la longueur des phrases, du nombre de personnages, des noms étrangers, des histoires parallèles, de son caractère symbolique, du non-respect de la chronologie, etc.?
- **Vraisemblance et/ou invraisemblance**
Le récit te plaît-il ou non pour sa vraisemblance ou au contraire pour son côté invraisemblable ? Est-il un habile mélange des deux ?
- **Genre/thème**
Le récit te plaît-il ou non pour son thème (possibilité de comparaison avec ta propre expérience, actualité du sujet, désir d'en connaître plus sur le sujet...) ? Le récit t'attire-t-il ou non par son genre (policier, fantastique, science-fiction, récit de vie, d'aventures...) ?
- **Style**
Le récit est-il ou non remarquable du point de vue du niveau de la langue, des images créées, des jeux de mots, de la musicalité des phrases, de la prédominance des verbes, des adjectifs ?
- **Originalité**
Le récit te surprend-il par la fin inattendue, l'originalité de la fable ? Constitue-t-il une surprise par rapport au genre ? Ce récit est-il au contraire trop prévisible ?
- **Tension émotionnelle**
Le récit te plaît-il parce qu'il permet l'identification, parce qu'il entretient le suspense ? Restes-tu, au contraire, très extérieur, indifférent à ce récit ?
- **Tension dramatique**
Le récit te paraît-il bien ou moins bien construit du point de vue du dévoilement progressif des informations ; le rythme est-il suffisamment soutenu, est-il trop lent... ?
- **Caractère moral**
Le récit véhicule-t-il des valeurs auxquelles tu

adhères : solidarité, amour, amitié, justice, respect d'autrui... ? Ce récit te semble-t-il trop moralisateur ?

• **Objet-livre**

Le format, les caractères, l'illustration de la première de couverture, etc. ont-ils favorisé ou non ton entrée en lecture ?

Si tous les critères cités n'émergent pas lors du débat, il est possible de prolonger la discussion en classe et de s'interroger de manière plus générale sur les facteurs qui contribuent ou non à procurer un plaisir de lecture. Une alternative à cet échange informel pourrait être l'exploitation d'un corpus d'extraits de notes critiques rédigées à propos du « Pont du diable ». L'examen de ces productions initiales permettrait, le cas échéant, de compléter la grille. Il va de soi que l'enseignant peut évidemment sélectionner lui-même des extraits de copies de ses propres élèves pour effectuer le même travail.

Que nous révèlent ces productions des élèves ? L'argumentation repose généralement sur un ou deux critères. Les plus récurrents sont le thème/genre et la tension émotionnelle, mais presque tous les items de la grille apparaissent au moins une fois, dans l'une ou l'autre copie.

Certains élèves sont, tout d'abord, attentifs à la lisibilité du récit qui semble s'expliquer tant par le lexique que par les caractéristiques de l'objet-livre ou texte : « Le vocabulaire étant simple, la lecture est fluide et facile. Cette nouvelle est donc accessible à tous. » (Antoine, 15 ans). « Il est écrit en bons caractères et il n'y a pas beaucoup de pages à lire. » (Cindy, 15 ans) (objet-livre).

Il n'est pas rare, ensuite, de constater que plusieurs arguments peuvent être imbriqués dans un même commentaire. Les tensions émotionnelle, dramatique, le thème et/ou le genre sont, en effet, souvent associés dans l'esprit des jeunes lecteurs, comme en témoignent ces quatre extraits :

- « Tout au long de la nouvelle, un suspense règne, l'envie de connaître la suite est là. La fin est rapide, mais juste placée au bon moment. » (Aurélie, 14 ans) (tension émotionnelle et dramatique).
- « Régine Detambel arrive à captiver le lecteur aimant les ambiances noires et à ne pas

essouffler son récit pour arriver à une chute pour le moins inattendue.» (Raphaël, 15 ans)(tension dramatique et thème/genre).

- « La chute, elle est géniale, je dirais même étonnante. Dommage que rien ne donne envie de la connaître. Bref, ce livre ne m'a pas accrochée, ou encore tenue en haleine. Dans le genre nouvelle à suspense, il y a mieux. Et étant une grande amatrice de films de thrillers et de livres à fortes sensations, j'ai été déçue.» (Diane, 15 ans) (tension émotionnelle, dramatique, thème/genre, originalité).
- « Je trouve cette histoire passionnante car pour ne rien vous cacher, j'aime les histoires de sorcellerie. Et je vous la conseille vivement si, comme moi, vous aimez ce genre d'histoire ! En tout cas, n'hésitez pas à sauter sur ce livre car le suspense et la sorcellerie seront de la partie et ne vous lâcheront plus jusqu'à la fin de l'histoire.» (Angélique, 14 ans) (tension émotionnelle, thème/genre).

Le repérage des différents critères d'appréciation n'est évidemment pas toujours aisé à établir avec certitude car les justifications sont laconiques et le métalangage en voie de se fixer. Relevons à titre d'exemple le flou conceptuel autour de la notion de genre : lorsque Diane fait allusion au « genre nouvelle à suspense », ne souhaite-t-elle pas plutôt pointer la tension émotionnelle que l'appartenance générique du récit ? De même, Angélique entend-elle la sorcellerie comme un thème du « Pont du diable » ou comme une caractéristique du fantastique ?

Le style et la vraisemblance sont deux autres arguments qui font l'objet de remarques plus rares. Sans doute est-ce lié, d'une part, au jeune âge des lecteurs et, d'autre part, au genre même de la nouvelle. Que recouvre, en effet, la notion de style pour des jeunes lecteurs de 12 à 15 ans ? Et le degré de vraisemblance de la fable est-il l'élément le plus déterminant (ou en tout cas attendu) pour entrer dans l'univers étrange du « Pont du diable » ? Voici ce qu'écrivent Salvatore et Emmanuelle : « Je trouve cela vraiment très nul. Ça n'a aucun sens et Stéphanie croit vraiment tout ce qui se passe. Il lui montre des dents de vampire alors que ça pourrait être des fausses, des poils de loup garou comme des poils de chien.» (Salva-

tore, 15 ans) (vraisemblance) ; « Cette nouvelle est agréable à lire, l'écriture est rapide. Le style est particulier.» (Emmanuelle, 14 ans) (style).

Enfin, la comparaison de certaines copies permet de pointer la réversibilité d'un critère. En effet, si Mathieu (14 ans) trouve que « la fin est un peu banale » et qu'il s'attendait « à une autre, plus surprenante qui rehausserait l'histoire », Diane (15 ans) trouve, elle, la chute « géniale » et même « étonnante », tandis qu'Aurélie estime que « la fin est rapide, mais juste placée au bon moment ».

Au terme de cet exercice, il peut s'avérer intéressant de s'interroger sur l'origine des jugements de valeur émis à propos d'un texte de fiction. Les critères retenus sont-ils exclusivement inhérents au texte ? Il semble que non. Tout d'abord, l'histoire personnelle du lecteur interfère dans l'appréciation d'un récit : Cindy émet, par exemple, un avis favorable à propos de la nouvelle de Régine Detambel, parce que le récit est bref et les caractères de l'édition suffisamment grands. Est-elle attentive à ces aspects matériels parce que son itinéraire personnel de lectrice l'a progressivement éloignée du plaisir de lire ? Enfant, a-t-elle été familiarisée avec l'univers du livre ? Epreuve-t-elle quelques difficultés à terminer un roman ; une tâche brève de lecture la rassure-t-elle ? Ce ne sont évidemment là que des hypothèses.

Les goûts individuels peuvent eux aussi être déterminants dans l'appréciation d'un récit. Fervente amatrice d'histoires de sorcellerie, Angélique fait a priori partie du lectorat potentiellement acquis du « Pont du diable ». Enfin, les connaissances antérieures influencent elles aussi la réception du texte à lire. Ainsi, lorsque Diane déclare la chute du « Pont du diable » géniale, surprenante, sans doute est-ce par référence aux fins des livres à « fortes sensations » qu'elle connaît bien. Mais la note critique rédigée par Audrey à propos d'un roman de Stine, *Chambre noire* (cf. fiche 1), nous paraît encore plus éclairante. Audrey y justifie sa déception par plusieurs arguments : elle fait référence aux œuvres antérieures de Stine qu'elle juge bien plus intéressantes. De plus, elle évalue *Chambre noire* en fonction de ses connaissances en matière de genres et de collections (« Vraiment, je n'aurais jamais cru que R.L. Stine serait capable d'écrire ce livre qui

mélange le genre Cœur Grenadine (Harlequin pour ados) et le genre policier-à-deux-francs. [...] A franchement déconseiller à tous ceux qui ont déjà lu un ou plusieurs « Peur Bleue » et qui ont vu des films comme *Scream* ou encore *Souviens-toi l'été dernier* ». La compétence culturelle d'Audrey (allusion à l'écrivain, aux différents genres et collections et évocation de films) lui permet d'enrichir sa note critique d'une dimension intertextuelle. La mobilisation de ses connaissances intervient dans le jugement que porte Audrey sur le roman qu'elle vient de lire.

2. ACTIVITÉ 2 – S'EXERCER À LA JUSTIFICATION DES ARGUMENTS

Dans leur production initiale, nombreux sont les élèves qui étayaient leur avis à propos de la nouvelle de Régine Detambel par des arguments pertinents, mais ils sont généralement très laconiques du point de vue des justifications. Les deux exercices suivants visent donc à faire prendre conscience aux élèves que l'expression minimale de leur avis laisse souvent le lecteur dans l'embarras. Ces activités entendent, en outre, entraîner les élèves à développer leurs idées à l'attention d'un lecteur qui n'a pas encore découvert le récit qu'ils évoquent.

Dans un premier temps, les élèves découvrent un corpus de notes critiques rédigées à propos du « Pont du diable » (fiche 12). La consigne consiste à repérer la partie argumentative et à distinguer les arguments qui sont justifiés de ceux qui sont simplement énoncés.

Ce premier exercice porterait sur les productions suivantes :

Stéphanie retourne par hasard dans l'église où, des années auparavant, elle avait fait sa communion. Elle y revoit une ancienne connaissance, Damien, qui l'avait toujours effrayée. Il se disait sorcier et était un dévoué du culte du diable. En le revoyant, Stéphanie ressent néanmoins une certaine attirance pour lui. Le lendemain des retrouvailles, elle retourne à l'église où le curé lui annonce que Damien est mort il y a plusieurs années ...

C'est une nouvelle facile à lire et surprenante, mais dont la fin est malheureusement très décevante. Le début est intéressant et donne au lecteur l'envie de connaître la suite. On reste attentif à tous les détails et la curiosité augmente au fil des pages. Le suspense est présent dès le début. La fin

laisse beaucoup à désirer ; elle est trop facile. Elle évoque, chez le lecteur, encore plus de curiosité, et ne donne aucune explication de plus.

C'est un livre à conseiller aux amateurs de nouvelles à suspense et, vu la facilité de la lecture, également aux personnes n'aimant pas spécialement lire. (Anne-Claire, 15 ans)

Anne-Claire recourt à des arguments variés : la tension émotionnelle, la tension dramatique, l'originalité, le genre et la lisibilité. Elle tente de justifier sa pensée (la tension émotionnelle s'explique essentiellement par le suspense, la curiosité, l'envie de connaître la suite ; l'impression de manque d'originalité semble principalement relever de la trop grande prévisibilité de la fin et de son caractère ouvert), mais cette élève n'emprunte aucun exemple concret au texte de Detambel : qu'est-ce qui crée le suspense dans cette nouvelle, pourquoi est-elle facile à lire, en quoi la fin est-elle si peu surprenante ? Cette note critique manifeste donc un effort de justification/explication, mais reste muette sur le plan de l'apport de preuves, de l'ancrage dans la récit de fiction.

Lorsque Stéphanie fit sa première communion, elle devait avoir 10 ou 12 ans, elle rencontra Damien. Damien était un garçon bizarre, amoureux de l'orgue et du diable. Un jour Damien la rejoignit sur le pont du Diable, il prit son poignet, elle se débattu en entendant quelque chose tomber.

Huit ans ont passé et voilà que Stéphanie revoit Damien, à l'église. Elle réparait son vélomoteur, il lui proposa avec ses copains d'aller au cinéma, mais il fallait qu'elle prépare ses examens. Le lendemain, elle s'aperçut qu'elle avait oublié sa trousse à outils. Là, elle rencontra le curé, elle lui dit qu'elle avait vu Damien hier, mais le curé lui dit que ce n'était pas possible car il était mort noyé sur le pont de diable, il y a huit ans ...

On a l'impression de rentrer tout à fait dans l'histoire, elle est intrigante et passionnante. Cette nouvelle est facile à lire et à comprendre. Mais toutefois, je le déconseille à ceux qui ne croient pas à la magie et aux rêves. (Olivia, 15 ans)

Le texte d'Olivia mêle plusieurs arguments pertinents : la tension émotionnelle, la lisibilité, l'intérêt pour le genre, mais elle ne les illustre par aucun exemple précis. A quel point de vue la nouvelle est-elle intrigante, passionnante ? Qu'est-ce qui permet l'identification ? Quelles caractéristiques du texte rendent cette nouvelle particulièrement lisible ? En quoi ce récit de fiction met-il en scène magie et rêve ?

Ce n'est pas sans surprise que l'on découvre que Damien serait mort il y a maintenant 8-9 ans, alors que Stéphanie l'aurait revu la veille.

Cette nouvelle se présente comme satanique, effectivement histoire de diable, d'église, de malédiction. Cette nouvelle peut être lugubre comme banale, même si la plupart du temps, on reste dans le milieu de l'église. Durant la lecture de cette nouvelle, le lecteur reste attentif, puisque le suspense, grandement présent dans ce texte, donne l'envie au lecteur de lire et de connaître la suite.

Le vocabulaire étant simple, la lecture est fluide et facile. Cette nouvelle est donc accessible à tous.

A conseiller aux amateurs d'histoires remplies de suspense et où l'idée du texte se base sur une histoire satanique.

En plus ce récit est d'un réalisme impressionnant, c'est donc avec joie que je vous convie à lire et à relire cette nouvelle. (Antoine, 15 ans)

La partie argumentative de la note critique d'Antoine est riche en arguments : tension émotionnelle, intérêt pour le thème et pour le genre, lisibilité et réalisme. Toutefois, un lecteur qui souhaiterait s'engager dans la lecture du « Pont du diable » pourrait apprécier quelques justifications plus explicites. Certes, la lisibilité s'explique par le vocabulaire courant. Mais en quoi le résumé suspensif précise-t-il le lien entre le récit de Detambel et le thème du satanisme ? Qu'est-ce qui est censé donner envie de lire la suite ?

Qu'est-ce qui prouve que le suspense constitue l'un des ressorts de cette nouvelle ? La partie narrative qui émet l'hypothèse du retour d'un personnage mort est-elle compatible avec le « réalisme impressionnant » du « Pont du diable » ? Le texte d'Antoine est donc un nouvel exemple d'une note critique argumentée, mais partiellement illustrée, justifiée.

Au terme de cet exercice d'observation, chaque élève reçoit la même note critique rédigée à propos du « Pont du diable » (fiche 13). Les élèves sont non seulement invités à repérer la partie argumentative de la note critique et à identifier les critères qui y sont utilisés par l'auteur, mais aussi à réécrire ce paragraphe en développant, justifiant chaque argument, notamment à l'aide d'exemples empruntés à la nouvelle de Régine Detambel. Les élèves sont tenus de reprendre chaque critère du texte, mais ils sont libres d'en faire un argument en faveur ou en défaveur du « Pont du diable ». Cette alternative permet de respecter

l'avis personnel de chaque scripteur, de lui permettre un investissement affectif lors de cette tâche d'écriture.

Voici le texte à farcir :

Stéphanie est tombée en panne, un soir, alors qu'elle rentrait chez elle en mobylette. Ce jour-là, la chaîne de sa mobylette avait déraillé devant l'église Sainte-Cécile où elle avait fait sa communion. Alors, elle a décidé de rentrer dans l'église avec sa mobylette pour essayer d'y trouver un outil. Tout en marchant, elle se souvenait de la robe qu'elle avait portée le jour de sa communion et aussi de Damien. Ce garçon disait être un sorcier. Elle le croyait parce qu'il faisait des tours fabuleux. Stéphanie avait peur de lui parce qu'il disait qu'il pouvait me faire tomber amoureuse de lui. Un jour Damien l'emmena sur le pont du diable, il essaya de l'embrasser, mais elle s'est débattue et s'est enfuie.

Cette histoire est passionnante et agréable à lire. Je trouve que Damien est très bien décrit. Il y a beaucoup d'imagination. (Marie, 14 ans)

Ce texte contient sans doute quatre arguments : un récit passionnant, une fiction agréable à lire, de bonnes descriptions d'un des protagonistes, de l'imagination. Mais l'absence de justification rend chaque idée assez polysémique. En effet, si la nouvelle de Régine Detambel est agréable à lire, l'est-elle pour sa lisibilité (langue courante, brièveté du texte, nombre restreint de personnages, univers référentiel assez proche des élèves...), pour l'intérêt que Marie porte au thème et/ou au genre, etc. ? Ce récit est qualifié de passionnant : est-ce dû à la possibilité d'identification aux personnages, à l'envie de connaître la suite ? Ou la fin ouverte, surprenante justifie-t-elle le choix de cet adjectif ? Marie évoque aussi la force imaginative : pense-t-elle à celle de l'auteur ou à celle du personnage ? Cette impression provient-elle du mélange de réalisme et d'imaginaire qui caractérise le récit ? Enfin, Marie est convaincue par la qualité de la description de Damien, l'un des protagonistes. Pense-t-elle à la quantité et à la précision des détails qui lui permettent de se représenter mentalement le personnage ? Cette impression provient-elle plutôt de l'effet de malaise que crée ce personnage fréquemment associé au diable dans cette nouvelle ?

L'extension de la partie argumentative de la note critique de Marie exige, semble-t-il, que les élèves se posent les questions mentionnées ci-dessus et leur apportent des éléments de réponse en

développant, justifiant ces idées (ou leur contraire), en rendant explicites les implicites.

3. ACTIVITÉ 3 – MARQUER SON AVIS DANS LE TEXTE

MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL

Dans un premier temps, les élèves sont invités à observer le corpus de notes (fiche 14) et à repérer les procédés linguistiques de persuasion présents. Autrement dit, il s'agit d'observer la manière dont chaque scripteur a marqué son avis dans le texte, a recherché l'adhésion de son destinataire. Certes, la volonté de convaincre se manifeste dans la pertinence de certains arguments et dans le choix adéquat de certains actes argumentatifs (objecter, annoncer une restriction, fournir des preuves, supposer)¹, mais au cours de cette activité, les élèves focaliseront surtout leur attention sur les procédés linguistiques de persuasion. Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas exclusivement concentrés dans la partie argumentative de la note critique. Ce repérage mènera à l'élaboration d'une grille de procédés dont les élèves se serviront dans les exercices suivants de réinvestissement et dans la production finale.

Quels procédés nous révèlent les notes critiques sélectionnées ?

L'histoire du monstre des neiges

- formule interrogative qui n'appelle pas de véritable réponse, mais qui interpelle le destinataire (« Vous aimez les histoires qui font frémir ? »)
- utilisation de la première et de la deuxième personne
- formule impérative (« un conseil, ne lisez pas »)
- utilisation de points d'exclamation (« et encore je ne m'y connais pas beaucoup donc je ne suis pas sûre de la vraisemblance des infos ! »)

1. A ce propos, nous recommandons vivement aux enseignants de consulter ou de travailler parallèlement la séquence *Le Point de vue* de Serge Erard, et particulièrement les modules 2 (la force des arguments) et 4 (La réfutation et la concession). Cette séquence est destinée prioritairement aux classes de 9^e.

- énumération d'adjectifs (« Vous les aimez passionnantes, intéressantes... »).

Chambre noire

- utilisation de la première personne
- points d'exclamation (« Difficile de faire plus niaisieux dans le genre ! »)
- points de suspension (« En plus, Tina ressemble à l'ex-petite amie de Chris, morte en mer, il y a à peine un an... Bizarre encore : Josh qui n'arrive pas, Holie qui disparaît... »)
- vocabulaire relevant de l'affectif, de l'émotion (« J'ai été plus que déçue par ce ramassis de niaiseries », « J'ai été horrifiée par la stupidité... »)
- désignation *a contrario* du public-cible (« A franchement déconseiller à tous ceux qui ont déjà lu un ou plusieurs *Peur Bleue*... »)
- recherche de l'adhésion par l'humour (« L'héroïne, Tina, est l'héroïne-type, c'est-à-dire blonde-aux-yeux-bleus-et-au-corps-de-rêve-qui-veut-devenir-top-model. »).

La bombarde

- énumération d'adjectifs (« La verve truculente, terrible et tendre... »)
- utilisation de la deuxième personne, allusion explicite aux destinataires (« Ah lecteurs... »)
- formules interrogatives (« Mais où donc l'auteur a-t-il découvert le manuscrit incomplet ? Qui est donc ce mystérieux narrateur ? Pourquoi ce jeune homme révolté ne quitte-t-il pas le bateau ?... »)
- utilisation du futur (Vous essayerez de reconstituer le fil de l'aventure tissé entre les blancs, vous imaginerez un déroulement catastrophique et reprendrez la lecture... »)
- recherche de l'adhésion par l'humour (« Vous serez le capitaine Haddock découvrant le manuscrit de son ancêtre... »)
- formule impérative (« Ralentissez en arrivant vers la fin... »).

Voici la grille récapitulative des procédés linguistiques de persuasion que pourraient construire les élèves au terme de cette observation :

- implication du destinataire par l'utilisation de la première personne

- interpellation du destinataire par l'utilisation de la deuxième personne, par la désignation explicite du public-cible
- formulation d'un conseil de lecture
- interpellation du destinataire par l'utilisation des formes interrogatives et/ou impératives
- utilisation de certains points de ponctuation : le point d'exclamation peut contribuer à souligner la force de l'idée, les points de suspension peuvent exprimer une connivence entre le destinataire et le destinataire, ils peuvent aussi intriguer le destinataire
- utilisation du futur
- recours à des énumérations d'adjectifs, trace d'une pensée qui cherche l'expression la plus « juste »
- choix d'un lexique relevant de l'émotion, de l'affectif
- recherche de l'adhésion, de la connivence par l'humour.

Dans un second temps, les élèves sont invités à transférer les résultats de leur observation dans une nouvelle production. L'exercice consiste à réécrire une note critique relativement neutre dans laquelle les marques de l'opinion du scripteur sont plutôt discrètes. Dans l'exemple choisi, les seuls procédés linguistiques de persuasion présents sont l'emploi de la première personne dans la dernière phrase et le conseil de lecture explicite. Les arguments sont eux-mêmes réduits à leur expression minimale et nous ne trouvons pas de trace des principaux actes argumentatifs (supposer, objecter, annoncer une restriction, apporter des preuves...).

Stéphanie est une jeune fille de 19 ans qui rentrait chez elle en vélomoteur, quand, soudain, la chaîne du vélomoteur déraille. Pour se mettre à l'abri de la pluie et du noir, Stéphanie rentra dans l'église où elle avait fait sa communion. Tout en essayant de réparer son vélomoteur, elle se souvint de Damien, un garçon bizarre dont elle avait peur car il disait que c'était un sorcier. Damien aimait les films d'horreur et tout ce qui se rapprochait du diable, il était fier de

son prénom, celui du héros satanique de La malédiction. Elle se souvint aussi qu'ils avaient été sur le pont du diable dont elle détestait. Alors que Damien essayait de l'embrasser, Stéphanie se débattait et réussit à partir en entendant un bruit qui venait dans l'eau.

J'ai aimé cette nouvelle et je vous conseille de la lire.

Un autre exercice qui permet un réinvestissement de l'observation des procédés linguistiques de persuasion pourrait consister à écrire une note critique à propos de « Seb », en imitant un modèle dont l'élève devrait respecter le canevas marqué par une série de mots en caractères gras qui fonctionneraient comme autant de passages obligés. Nous proposons de reprendre le modèle d'une note critique rédigée par Noémi (14 ans) à propos de *L'histoire du monstre des neiges* de D. C. Weiss. Si nous suggérons un exercice de réécriture à partir de ce texte en particulier, c'est essentiellement parce que nous avons observé que le modèle de cette note critique a inspiré plusieurs élèves lors de la production initiale.

Voici la note critique dont il faut conserver les mots en caractères gras :

« **Vous aimez les histoires qui vous** font frémir ? Pas de chance, celle-là ne le fait pas. **Vous les aimez** passionnantes, intéressantes, **ou** qui vous vont faire des bonds, **alors surtout, un conseil**, ne lisez pas *L'histoire du Monstre des neiges*. Le seul point positif est qu'il y a quelques infos techniques sur le surf (et encore **je** ne m'y connais pas beaucoup donc **je** ne suis pas sûre de la vraisemblance des infos !). Le style n'est pas excellent et **ce livre m'a** très vite lassée. **Je pense qu'**il mérite réellement la Mite d'or. Pour la forme, **je** résume un peu l'histoire : Dimitri est un ado pourri-gâté car il est orphelin. Il part en vacances avec son « tuteur » et deux de ses copains. Ils adorent le snowboard. Un jour, pour frimer, Dimitri décide de faire le versant Nord qui est très dangereux. Il se retrouve nez à nez avec un célèbre skieur disparu et un monstre des neiges genre Yéti... »

PRODUCTION FINALE



Buts

- Reprendre la production initiale en vue de l'améliorer en intégrant les apprentissages mis en place
- Réinvestir les apprentissages dans une nouvelle note critique rédigée après la lecture d'une œuvre longue

Matériel

- Fiche 18 : grille d'évaluation/d'autoévaluation
- Listes de constats (fiches 4, 7, 11 et 15)
- Texte du « Pont du diable » ou la nouvelle choisie par l'enseignant pour la production initiale
- Le roman choisi pour la lecture longue

Enjeux



L'enjeu de ces productions finales est avant tout de vérifier si les apprentissages que l'on a tenté de mettre en place tout au long de la séquence sont acquis ou en voie d'acquisition. Les différents modules ont fait l'objet d'un travail isolé sur l'une ou l'autre composante de la note critique. Il convient en finale de réintégrer ces activités de structuration dans une ou plusieurs productions globales, qui contribueront par ailleurs à mener à bien le projet de socialisation des écrits retenus par la classe.

Déroulement des activités



MODE DE TRAVAIL : INDIVIDUEL

1. ACTIVITÉ 1 – RÉÉCRITURE DE LA NOTE CRITIQUE À PROPOS DU « PONT DU DIABLE »

L'enseignant remet aux élèves la grille d'évaluation/autoévaluation finale. Celle-ci reprend en synthèse les différentes composantes de la note critique et sert non seulement à mesurer la progression de l'élève, mais aussi à le guider lors de la réécriture. À l'aide de cet outil, l'élève est invité à améliorer sa production initiale. Certains modules de travail de cette séquence ont déjà fourni l'occasion de faire un retour sur les premières notes critiques. L'élève pourra donc consulter les traces des exercices antérieurs et s'en inspirer. Néanmoins, certains aménagements s'avèreront peut-être nécessaires pour réintégrer ces ébauches d'amélioration ou de correction dans la structure profonde du texte.

La consigne d'écriture est la même que lors de la production initiale, à savoir l'écriture d'une note

critique comptant une vingtaine de lignes et pouvant être envoyée à une revue pour adolescents.

La réécriture de la production initiale est une étape importante et intermédiaire avant la rédaction d'une nouvelle note critique en toute autonomie. En effet, ayant bénéficié de certaines mises au point (par exemple à propos de la compréhension de la nouvelle ou de la diversité des critères d'appréciation), les élèves vont pouvoir, à l'occasion de la réécriture, reporter leur attention sur d'autres problèmes d'écriture d'une note critique, comme l'habile tressage des parties informative, narrative et argumentative. Cette activité devrait ainsi éviter les problèmes liés à la saturation cognitive. Tous les élèves ne sont sans doute en effet pas capables de prendre en compte chaque élément de la grille d'évaluation dès la première réécriture.

2. ACTIVITÉ 2 – PRODUCTION D'UNE NOTE CRITIQUE À PROPOS D'UNE ŒUVRE LONGUE

Cette seconde activité consiste à rédiger une note critique à propos d'une œuvre longue, en respectant un maximum d'éléments de la grille d'évaluation/autoévaluation. Il s'agit de vérifier si l'élève transfère les apprentissages mis en place dans les différents modules. Cette nouvelle production trouvera son sens dans le cadre du projet de socialisation des écrits retenu par la classe, par exemple, la rédaction d'un recueil de notes critiques présentant les ouvrages disponibles à la bibliothèque de la classe ou de l'établissement, la production de critiques à destination de la rubrique « livres » du journal d'établissement ou la contribution à l'enrichissement d'un site internet accueillant des critiques de jeunes à propos de leurs lectures.

Grille pour l'évaluation et l'autoévaluation

* * * * *

CRITÈRES D'ÉVALUATION	ÉLÈVE	PROFESSEUR
JE REPRENDS LES RÉFÉRENCES COMPLÈTES DE L'OUVRAGE CONCERNÉ		
Je note :		
1. la totalité du titre		
2. le nom de l'auteur		
3. le nom de la maison d'édition		
4. le titre de la collection		
5. le prix de l'ouvrage (facultatif)		
JE FOURNIS QUELQUES INFORMATIONS SUR LE CONTENU DE L'OUVRAGE		
1. Je présente les caractéristiques principales du personnage		
Je reprends :		
1. son nom ou son prénom		
2. son âge		
3. son apparence physique		
4. sa situation de famille		
5. son milieu de vie		
6. ses relations et fréquentations		
7. ses goûts personnels		
8. son projet		
2. Je suspends le résumé du récit		
JE FAIS PART D'UNE APPRÉCIATION PERSONNELLE ET J'ARGUMENTE CET AVIS		
1. J'utilise des critères d'appréciation variés		
Ils portent sur :		
1. la lisibilité du récit		
2. sa vraisemblance ou son côté imaginaire		
3. son thème / son genre		
4. le style de l'auteur		
5. le suspense		

CRITÈRES D'ÉVALUATION	ÉLÈVE	PROFESSEUR
6. le personnage		
7. l'originalité de l'histoire		
8. les valeurs véhiculées		
9. la fin du récit		
10. l'objet-livre		
2. Je justifie mes arguments		
3. J'utilise trois procédés linguistiques de persuasion (à choisir parmi ceux-ci)		
- quelques exemples d'adjectifs qui traduisent mon avis sur l'œuvre		
- quelques interpellations du destinataire par des formes impératives, interrogatives ; par l'utilisation de la 2 ^e personne		
- quelques exemples de mots qui traduisent mes émotions		
- quelques signes de ponctuation (!, ...) qui soulignent la force des idées que je mets en évidence		
- quelques notes d'humour destinées à rechercher l'adhésion du destinataire		

Bibliographie

SUR L'ARGUMENTATION ET LA CRITIQUE

BONNET, Clairelise et HUSER, Natacha (1999). *Apprendre à écrire en 9^e*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques, 99/3.

CHERDON, Christian [et alii] (1998). *Critiques de films*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (coll. Accès français, n° 4).

CHERDON, Christian et alii (1998). *Arguments en chantier*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (coll. Accès français, n° 5).

CHERDON, Christian et alii (1998). *Arguments et débats*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (coll. Accès français, n° 10).

DUMORTIER, Jean-Louis [dir.] (1999). *Ecrire pour les autres*. Bruxelles : Labor.

LINDENLAUF, Nelly (1990). *Savoir lire les textes argumentés*. Bruxelles : Duculot (coll. L'esprit des mots).

SUR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Ouvrages théoriques

CAUSSE, Rolande (2000). *Qui a lu petit, lira grand*. Paris : Plon (coll. La Grande Ourse).

DEMERS, Dominique (1994). *Du Petit Poucet au Dernier des Raisins : introduction à la littérature jeunesse*. Boucherville / Ste-Foy : Québec/Amérique Jeunesse / Télé-Université (coll. Explorations).

Histoire du livre de jeunesse d'hier à aujourd'hui, en France et dans le monde (1993). Paris : Gallimard Jeunesse.

POSLANIEC, Christian (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Le Sorbier.

7

Littérature jeunesse et école

LE BOUFFANT Michel (1998). *Lectures et lecteurs à l'école*. Paris : Bertrand-Lacoste.

LEON, R. (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette (coll. Didactiques).

Cahiers pédagogiques. La littérature de jeunesse. N° 341, février 1996.

COURCHESNE, Danièle (1999). *Histoire de lire. La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal-Toronto : Chenelière (coll. Didactique).

LE MANCHEC, Claude (1999). *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : L'Ecole.

POSLANIEC, Christian (1990). *Donner le goût de lire*. Paris : Le Sorbier.

STOECKLE, Rémy (2000). *L'album à l'école et au collège*. Paris : L'Ecole.

Bibliographies commentées

MURAIL, M.-A. (1998). *Je ne sais pas quoi lire*. Paris : La Martinière (coll. Oxygène).

DEMERS, D. (1995). *La Bibliothèque des enfants*. Boucherville : Québec/Amérique Jeunesse (coll. Explorations).

FANO, Daniel (1993). *Biblio-junior : guide du livre pour petits et grands enfants*. Bruxelles : Le Cri.

Guide des livres pour les enfants à l'usage des parents (1997). Paris : Gallimard Jeunesse.

WOLF, Patrice, CHEISSOUX, Denis (1991). *L'as-tu lu mon p'tit loup ? : le guide à l'usage des parents*. Paris : Gallimard / France Inter.

ID. (1995). *L'as-tu lu mon p'tit loup ?* Paris : Seuil Jeunesse / France Inter.

ID. (1997). *L'as-tu lu mon p'tit loup ? Le guide 1998 des livres de jeunesse*. Paris : Seuil Jeunesse / France Inter.