forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture *par les textes*

Christophe Ronveaux et Dominique Racine

Résumé

Cet article décrit quelques-uns des apprêts didactiques mis à disposition des enseignant.e.s primaires genevoises dans le cadre de formations continues en établissement. Sont exposés à larges traits deux problèmes identifiés dans les pratiques effectives (l'élucidation des « mots difficiles » et l'absence d'une notion outil concernant le texte) et les grands principes sur lesquels sont pensées ces formations continues. On y relate comment, après la situation d'accrochage des premiers mots du texte, sont introduites en cours de formation les notions de texte et de genre à partir de deux albums de littérature de jeunesse : *La trêve de Noël* de Morpurgo et *La rédaction* de Skarmeta. Les apprêts sont présentés dans ces formations de manière à thématiser le rôle des supports de lecture et des tâches dans la confection de séquences d'enseignement sur la lecture, et en particulier au moment d'entrer « par effraction » dans le texte.

Mots-clés

ingénierie de formation ; didactique de la lecture ; albums de jeunesse ; apprêts didactique ; texte ; genre outil

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteur(e)s

Christophe Ronveaux, Maitre d'enseignement et de recherche, Université de Genève, christophe.ronveaux@unige.ch
Dominique Racine, Coordinatrice de discipline / français, DIP Service de l'enseignement, évaluation et suivi de l'élève (SEESE)

Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture *par les textes*

Christophe Ronveaux et Dominique Racine

L'enseignement rénové d'une langue par les textes et leur diversité ne s'est pas développé de la même manière dans les deux domaines principaux de la discipline français que sont l'expression et la compréhension. L'approche communicative par les genres de texte et le dispositif de la séquence ont pu s'imposer dans le domaine de la production de l'écrit. Par contre, l'enseignement de la compréhension en lecture de textes semble être resté imperméable à cette rénovation. L'observation des pratiques de classe effectives montre que la lecture s'exerce pour une large part à partir de textes narratifs, tant au primaire qu'au secondaire (Thévenaz *et alii*, 2014). Certes, ce sont pour la plupart des *textes intégraux* (petits romans, nouvelles, albums), mais ces derniers sont travaillés sous l'angle représentationnaliste de la référence. Leur traitement se restreint à l'explicitation des contenus thématiques. Peu de diversité générique et une textualité davantage considérée comme porteuse de mondes extra-langagiers auxquels elle réfère. C'est dans ce contexte que nous avons mis en œuvre plusieurs formations continues en établissement pour accompagner les enseignant.e.s dans la confection de séquences d'enseignement de la compréhension en lecture par les textes.

Nous rendons compte d'abord brièvement de deux problèmes identifiés par la recherche en didactique et que nous avons choisis de travailler en formation. Nous présentons ensuite le contexte de formations continues données ces dernières années et exposons quelques principes qui ont présidé à l'orientation de ces dernières. Puis, nous décrivons quelques-uns des apprêts didactiques utilisés en formation.

1. Deux problèmes : la diversité des textes et la « pauvreté du vocabulaire »

Premier problème : la diversité des textes et l'approche communicative. Qu'est-ce qu'un texte dans les discours produits par l'école ? Qu'est-ce que les enseignant.e.s considèrent comme texte ? Une suite de mots, d'énoncés, de paragraphes, de chapitres réunis dans un livre, une brochure, un magazine, un journal ? Dans une enquête modeste sur les pratiques enseignantes réalisées dans le canton de Genève (Thévenaz *et alii*, 2014), il a été montré que la plupart des enseignant.e.s rangent dans la catégorie des textes des supports très divers : un roman, un album de jeunesse, une carte postale, une feuille de route, des numéros de téléphone pour organiser un co-voiturage, un dossier sur la démographie d'une commune pour préparer une course d'école, une fiche d'orthographe, un texte à trous, un exercice sur le ferroutage, etc. Toutes ces matérialités relèvent de la culture de l'écrit et font partie des supports travaillés en classe pour s'exercer à la lecture. Tous ces apprêts dont l'enseignant.e fait feu pour renforcer l'automatisation de la lecture sont-ils des textes pour autant ? Le lexème « texte », utilisé par les enseignant.e.s pour parler des supports de lecture, renvoie davantage à une unité de travail, bornée par la nécessité de ses usages, qu'à une unité de communication telle que des linguistes ou des didacticiens ont pu la définir. Le « morceau choisi », l'extrait exemplaire, le texte à trous sont le produit de transformations que guident les savoirs considérés comme utiles sous l'égide d'un modèle davantage représentationnaliste que communicatif.

Deuxième problème : le vocabulaire. Ce problème se décline en deux sous-problèmes : le premier relève des « mots difficiles », selon l'expression de Sylvie Plane (2010), et le statut du lexique dans la première appréhension du texte ; le deuxième réside dans le travail de la référence qui se sémiotise par l'exercice répété de l'appariement du mot et de la chose représentée. La « maitrise » de la lecture passe par la « richesse du vocabulaire », entend-on. Pour le dire autrement en pastichant un discours de déploration, la non maitrise de la lecture est attribuée à la « pauvreté du vocabulaire », qui, comme chacun sait, va de pair avec le niveau socio-économique. Cette doxa a des implications pratiques que nous refusons. Comment procéder en effet pour enseigner le lexique systématiquement en évitant la liste de mots à apprendre, d'une part, et pour accompagner la compréhension en évitant d'expliquer les mots difficiles dès la première lecture du texte ? Nous incitons d'une part à faire du lexique un objet d'enseignement quotidien et l'intégrons à un travail sur les stratégies de régulations de la compréhension, en articulant le local et le global. Nous visons d'autre part à clarifier ce qui appartient souvent à l'indistinct : la lecture d'écrit et la compréhension de texte. Pour nous, le sens d'un mot pour comprendre relève de l'échelle du texte et moins du niveau du

mot isolé et de l'explicitation *hors co-texte*, par le recours au dictionnaire, fut-il « dictionnaire vivant », des « mots difficiles ».

L'enseignement de la lecture par les textes a un cout. Nous voudrions évaluer ce cout et répondre à la question de ce numéro de *forumlecture* en partant du travail de l'enseignant.e. Ce travailleur infatigable du discours, ce forgeur d'exercices langagiers, cet entraineur à formuler des jugements est constamment soumis à des contraintes dont les cohérences ne sont pas immédiatement identifiables. Entre le plan d'études, les manuels, la tradition du métier, les exercices disponibles sur le web, il pioche dans les ressources et prescriptions à sa disposition des supports qui ressemblent peu ou prou à des textes, ou pas du tout. Comment l'accompagner dans ses choix de textes ? Comment l'aider à interpréter les nouvelles cohérences de l'entrée par les textes ? Comment renforcer sa professionnalité et partant, son autonomie créatrice ?

2. Le contexte

Cette contribution puise la source de son questionnement dans les problèmes pratiques rencontrés dans des formations continues menées ces quatre dernières années. Celles-ci ont été données dans le cadre de projets d'établissement impliquant les enseignant.e.s des deux cycles de l'école primaire. La plupart de ces projets visaient à répondre aux attentes du plan d'études romand (désormais PER) de penser le développement de la lecture dans la perspective d'une progression curriculaire, sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Cette attente était souvent doublée d'une demande spécifique des enseignant.e.s d'aborder le problème du vocabulaire (la « pauvreté du vocabulaire »). Quand nous établissons le contrat de formation, sont associés à la négociation des contenus, lors de la première entrevue, la direction de l'établissement, les enseignant.e.s référent.e.s par cycle et une représentante du département de l'instruction publique (la coordinatrice ou le coordinateur pédagogique). Nous partons des livres présents dans la classe et disponibles en plusieurs exemplaires au Service Écoles-Médias (SEM documentation). Chaque enfant doit pouvoir disposer de l'objet livre. Forcer la réflexion d'une progression sur l'ensemble de la scolarité primaire ne relève pas de l'évidence partagée et engage les enseignant.e.s dans un processus créatif de construction de significations qui fragilise parfois leur professionnalité. Priorité donc aux outils et à leur mise en circulation dans le collectif en déplaçant l'attention de l'enseignant.e sur le processus de confection du dispositif didactique. Les contenus négociés portent sur les regroupements de genres et plus spécifiquement la mise en contraste des textes qui relatent et des textes qui racontent. Dans ce contexte, il nous parait difficile de viser l'adéquation parfaite et mécaniste à un plan d'études. Nous mettons en discussion la notion d'alignement curriculaire.

Quels textes lisons-nous ? Pour le cycle 1, parmi les albums choisis par les enseignant.e.s, nous retenons *Quatre petits coins de rien du tout* de Jérôme Ruillier. Ce dernier fait partie des albums proposés en lecture dans le manuel *Dire, écrire, lire* (Martine Auvergne, Marie-Claire Jaquier, Floriane Lathion, Aline Rouèche, Carole Richoz, Madeleon Saada-Robert, 2011) que les enseignant.e.s découvrent. Il constitue notre corpus de départ, avec quelques histoires de loup et de cochons que les enseignant.e.s se sont procurées à la bibliothèque scolaire (SEM documentation). Plus complexe dans sa représentation des personnages et des lieux de l'action, l'album de Ruiller est d'emblée isolé des autres histoires parce qu'il pose un problème spécifique de conventions de représentation. Tandis que les différentes versions des *Trois petits cochons* choisies par les enseignant.e.s sont plutôt des récits illustrés, *Quatre petits coins* répond aux caractéristiques de l'album défini par Van der Linden (2006), notamment la dépendance mutuelle du texte et de l'image dans la mise en intrigue. L'album de Ruillier joue sur les textures et les formes abstraites (carrées et rondes) pour représenter des enfants et une maison, alors que les autres récits utilisent les ressources de la perspective pour représenter les personnages et leurs maisons respectives. Pour le cycle moyen, nous venons avec deux petits romans illustrés, *La trêve de Noël* de Michaël Morpurgo (2004) et *La rédaction* d'Antonio Skarmeta (2008). Ceux-ci ont tous deux fait l'objet de mises en séquences, expérimentées en d'autres temps et dans d'autres lieux[1].

[1] Les réflexions exposées ci-dessus s'adossent aux expérimentations de Marion Simonnet sur *La trêve* et de Denis Métroz sur *La rédaction*. Pour le premier, nous renvoyons le lecteur intéressé au mémoire de Simonnet (2011), accessible en ligne dans l'archive ouverte de l'Université de Genève.

3. Principes de la formation : *apprêter* le texte en collectif

Tout formateur impliqué dans la formation continue des enseignant.e.s s'est trouvé confronté un jour à la demande d'un outil pratique clé en main, d'un prêt-à-porter didactique. Quel est le problème ? Le praticien a peu de temps, certes. Il entend rentabiliser l'exercice de réflexion que l'institution lui offre hors de la classe pour avancer dans sa préparation, enrichir son répertoire de solutions pratiques. C'est qu'il espère tirer de cette occasion des raisons d'agir exploitables immédiatement. Le bénéfice d'une conceptualisation de sa pratique ne lui apparait pas directement. Il considère souvent la formalisation comme un détour qui l'éloigne des « pratiques efficaces ». Le professionnel ne retient du texte du savoir pratique que le suspens d'une abstraction désancrée, que le trait déceptif d'une extériorité de la pratique. Le bénéfice de la mise en texte du savoir pratique reste à construire *en séance*. Il s'agit de convaincre par l'expérimentation du suspens dans le cours de la formation.

Nous posons ce rejet de la théorie comme un problème spécifique du praticien et en faisons le point de départ de nos formations. Dégager du temps pour confectionner une séquence d'enseignement implique de prendre au sérieux cette difficulté de « se mettre en extériorité », selon l'expression de Rey (2006), pour examiner une situation de travail. Nous organisons le loisir de l'étude en trois temps : (i) comprendre le texte-support, ce qu'il dit et les signes qu'il porte ; (ii) appréhender le texte-récit et ses contenus dans la configuration d'une discipline et la cohérence des savoirs de cette discipline ; (iii) éprouver dans le détail de la tâche les différents niveaux de cette cohérence (pédagogique, didactique, disciplinaire, thématique) et les hiérarchiser.

Ces trois temps structurent trois niveaux d'intervention : (i) poser le problème à partir de l'unité du texte, mais en partant du parcellaire (les mots difficiles, les premières lignes, un paragraphe au milieu d'un chapitre, un titre et une illustration, etc.) ; (ii) poser la résistance de l'enseignant.e comme principe moteur de la confection de la tâche, dans son travail d'interprétation des différents niveaux de cohérence (plan d'études, formes sociales de l'activité, scénarisation d'une tâche et sa mise en œuvre, gestion du collectif et de l'avancement de la leçon) ; (iii) poser la formulation d'une tâche comme un problème de langue, plus largement d'un problème sémiotique, notamment dans la confection matérielle de l'apprêt, et pas seulement comme un problème pédagogique.

Ces principes ont été mis à l'épreuve lors de séquences de formation qui se sont construites avec les enseignant.e.s de plusieurs établissements[2]. Nous visons moins à rendre compte de ces séquences qu'à décrire les apprêts didactiques qui ont été soumis aux enseignant.e.s.

Insistons encore sur le problème *didactique* qu'implique la mise à disposition du texte dans la classe. Ordinairement, en dépit d'un discours favorable qui encourage la lecture expressive du texte et multiplie les dispositifs de découverte, peu d'attention est accordée à l'*objet* livre, à son mode d'appréhension, au fait de le rendre présent matériellement dans la classe. Nous thématisons ce geste de « présentification » (Plane & Schneuwly, 2000) à partir de l'attitude de rejet ou d'adhésion des enseignant.e.s face aux albums. La présentification est inséparable selon nous de la nature de l'artéfact et de l'épaisseur sémiotique de sa matérialité iconique et graphique. Nous partons des albums recommandés par les méthodes de lecture ou les manuels mis à disposition par le département de l'instruction publique. Nous distinguons deux ensembles : les livres bien connus, réputés difficiles ou considérés comme peu attrayant, dans une évidence qui semble partagée, que les enseignant.e.s contournent ou évitent de travailler[3] ; les livres moins connus, mais susceptibles d'être « mis en réseau » avec les textes travaillés ordinairement. Nous mettons à disposition des enseignant.e.s les livres connus, tandis que les livres du deuxième ensemble sont ostensiblement masqués. La surprise viendra autant de la découverte d'œuvres inconnues que d'œuvres que l'on croyait connaitre. Nous visons à provoquer la perception de surface et à déplacer l'attention au sens à découvrir vers l'implication dans l'activité interprétative du lecteur. L'idée est bien de contraster la rencontre avec

[2] Toute notre gratitude va aux enseignant.e.s des Écoles des Cropettes, du Lignon, des Grottes, de Vieusseux, du XXXI décembre du canton de Genève qui ont bravé leur planification, dégagé leur temps si précieux pour expérimenter l'une ou l'autre séquence de lecture.

[3] C'est le cas de l'album *Le petit roi* d'Anne-Claire Lévêque et Isabelle Simon aux éditions du Rouergue dont la lecture est programmée dans la méthode de lecture *A l'école des albums* (sous la direction d'Agnès Perrin, Françoise Bouvard, Sylvie Girard, Brigitte Hermon Duc, 2007). Alors qu'une partie du travail sur le code s'effectue à partir du texte de l'album, certaines enseignant.e.s n'hésitent pas à supprimer sa lecture.

l'objet livre par une scénarisation de la lecture, de restituer l'épaisseur de cet objet et du sens qu'il prend dans les mains d'un lecteur. Posons-le comme hypothèse de travail. Le sens, qui se construit à l'échelle du texte, n'est plus une urgence. Le parti pris est de ralentir la lecture en entrant par le parcellaire : attendre d'ouvrir le livre, s'attarder sur un mot intriguant, (s'im)patienter sur un nœud, retarder le moment du dénouement.

Troquer l'urgence du sens pour la lenteur du promeneur intriguant. Pour l'instant, nous considérons que ce jeu ne vaut que pour les textes qui narrent. Cette restriction est momentanée ; elle va dans le sens et le poids de la tradition qui considère que les narrations sont la voie royale pour apprendre à lire[4].

4. Entrer par le parcellaire des objets de la discipline

Par ruse, nous différons la rencontre avec le texte et la notion de genre. Notre entrée est le lexique de la maison et la notion de personnage. Ce sont deux objets de la discipline indiqués dans le PER et familiers des enseignant.e.s. Le premier renvoie à la notion de « champ lexical », peu défini dans le plan d'études, qui, dans les pratiques, correspond davantage à un regroupement thématique qu'à un travail sur la co-occurrence. Le second est présent notamment dans le questionnement que les enseignant.e.s disent pratiquer quotidiennement : qui prend part à l'action ? Qui est le personnage principal ? Que fait-il ? Etc.

4.1. Des mots « concrets » à l'abstraction du concept

Nous partons de mots isolés et simulons une leçon traditionnelle de vocabulaire. Les mots « simples » ont été choisis pour leur proximité thématique avec la maison ; ils appartiennent à la classe des noms (porte, fenêtre, toit, cheminée, terrasse, gouttière). Nous les disposons sous forme de liste, précédés chacun d'une puce. En regard de cette liste, est reproduite l'image stéréotypée d'une maison, en noir et blanc, collectée sur un site quelconque de coloriage. Nous veillons à ce que l'objet paraisse univoque et ses éléments bien identifiables. La partition de la page en deux parties, image à gauche et mots isolés à droite, vise à induire la reconnaissance de l'exercice bien connu d'appariement. Trois intrus figurent dans la liste : les noms « gouttière » et « arcade » qui ne sont pas représentés sur le dessin et l'adjectif « bioclimatique » qui appartient à une autre classe grammaticale, mais est renseigné dans les co-occurrences du nom « maison ». D'autres pages sont préparées qui font varier les unes, l'extension du nom, et les autres, les échelles et les plans de la représentation (vue en coupe, plan d'architecte). De la représentation stéréotypée de la maison, on passe aux maisons célèbres aux formes plus ou moins étranges et composées de matériaux composites (cube de verre, tour de béton, chalet en bois). Nous avons reproduit leurs photos : la maison des frères Wright, *The Crystal House* de Georges Fred Keck, le pavillon de Mies Van der Rohe, la *Tour Einstein* de 1921 ou la *Villa Savoie* de Le Corbusier. Par la variation des objets du monde auquel le mot est applicable, nous visons à détourner la réflexion du référent sur l'intelligibilité du mot. La multiplication des représentations met en cause la toute puissance d'un référent stable et la tentation d'une univocité immédiate. L'œil doit bien admettre une certaine forme d'autonomie du signe.

Ajoutons que certaines de ces maisons figurent dans l'une des versions des trois petits cochons (ces derniers paraissent dans le récit comme trois architectes) que comprend notre corpus d'albums. Nous espérons que les enseignant.e.s reconnaitront quelques-unes d'entre elles. Rappelons-le, l'exercice a été confectionné pour préparer à la lecture et l'appariement est orienté vers la compréhension du récit. Nous reproduisons ci-dessous deux des apprêts présentés en formation.

[4] Ce que nous contestons, dans la continuité de cette vieille idée véhiculée par les approches communicatives réformées des années 1970, que la diversité des textes est un levier puissant si l'on vise à enseigner la langue comme ressource, et pas seulement comme véhicule de la pensée (cf. synthèse de Bronckart, 2008).

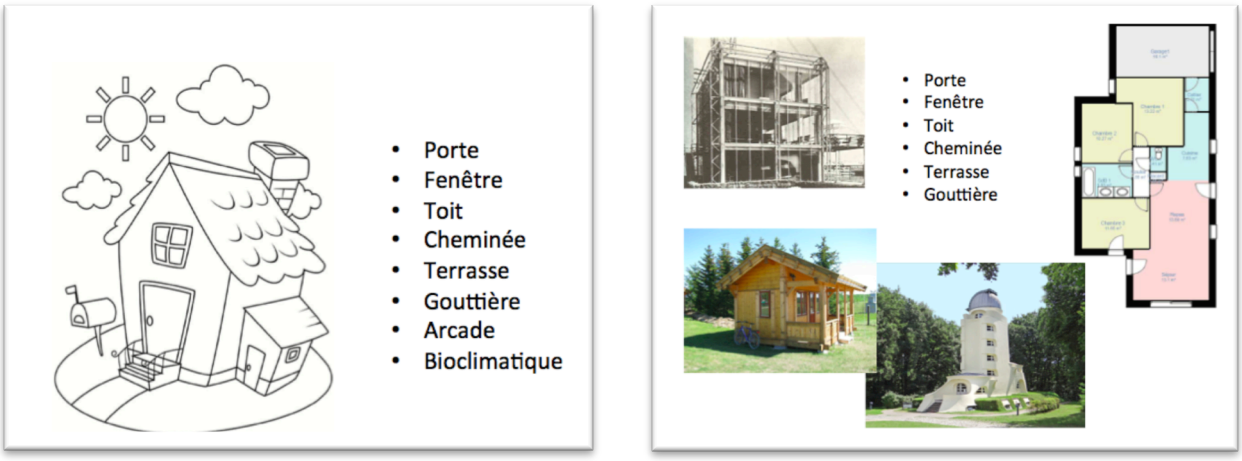


Figure 1. Facsimilé des apprêts didactiques soumis aux enseignant.e.s

Les enseignant.e.s identifient rapidement l'exercice d'appariement. Ils / elles sont invité.e.s à le décrire, en particulier la consigne qu'ils formuleraient à la destination de leurs élèves. Ils / elles proposent de relier le mot à la chose représentée au moyen d'un trait. L'exercice reste très général sans destinataire, puis à mesure que la consigne est reformulée par le collectif, un élève plus ou moins identifié apparait. L'attention des enseignant.e.s se déplace de l'exercice vers les mots de la consigne. Chacun.e s'essaie à une consigne plus efficace pour clarifier le travail attendu et impliquer l'élève dans la tâche, l'orienter dans sa compréhension du mot isolé, le soutenir dans l'activité de marquage de l'objet représenté. Apparaissent les malentendus (« on pensait que… » ; « on n'avait pas imaginé que… » ; « La consigne n'est pas claire » ; « Un tel ne comprendra pas ce qu'il doit faire »). Nous proposons de réaliser l'exercice, mais à partir d'autres consignes. La mise en mots de l'activité apparait complexe et le découpage des éléments impliqués dans la tâche font l'objet de débat. Sur quelles conventions partagées établir l'appariement ? Quel métalangage utiliser pour désigner le mot et les éléments de l'image ? Avec quels moyens graphiques indiquer l'objet représenté ? La mise à l'épreuve de la consigne par les pairs en particulier met au jour la pertinence de telle ou telle formulation, mais surtout la difficulté d'établir l'équivalence entre le mot et la chose sur des critères observables et transparents. L'exercice de désigner au moyen d'un trait une fenêtre sur le pavillon de Van der Rohe, la Maison de Verre ou l'appartement genevois conduit les enseignant.e.s à discuter les traits sémiques du mot « fenêtre » à partir desquels ils pourraient répondre à la consigne. L'on s'attarde sur ce que désignent les mots « murs de verre », « porte-fenêtre » plutôt que sur la réussite de l'exercice. Cette réussite est commentée en regard de la notion de *convention* à deux niveaux : au niveau de l'exercice scolaire d'appariement (les conventions qui habillent la tâche sont-elles partagées ? Font-elles l'objet d'un travail d'interprétation explicite ?) ; au niveau langagier de la référence (de quelle autonomie jouit le signe par rapport à la chose qu'il désigne ? Qu'induisent les exercices de vocabulaire dans l'établissement de cette référence ?).

Un pas de plus est franchi lorsque les représentations sont rapportées aux textes. Ces maisons ont été choisies dans un but précis, en référence à des récits déterminés, qui mettent en intrigue des prédateurs et des victimes, dans lesquels les maisons apparaissent comme des refuges plus ou moins fiables. La « leçon » de vocabulaire sur la maison est placée dans le contexte d'un dispositif de lecture suivie. S'inscrivant dans le corpus de textes, le champ lexical de la maison prépare la lecture. Les exercices d'appariement et ses dérivés (exercices de représentation iconique, débats sur les conventions) sont certes « décrochés » de la compréhension immédiate du texte, mais ils cadreront tout à l'heure l'écoute du texte. On discute de la pertinence d'ouvrir une séance de lecture des *Trois petits cochons* par ce type d'exercice, de l'intérêt d'accompagner les élèves dans un travail de formulation des traits caractérisant les mots de la maison, de dépasser les particularismes de certains élèves qui ne décollent pas du référent. On n'élude pas tout fait le problème des mots difficiles, mais chacun expérimentera dans sa classe tout à l'heure l'efficacité de mettre en discussion, en collectif, les mots dont le référent semble évident, mais dont les propriétés sémiques ne sont, de loin, pas partagées. Ces mots-là sont au cœur du récit et « tremblent en contexte », selon la jolie expression de Tauveron (2002), mais dont le tremblement est source de difficulté pour certains élèves. Ces élèves-là, justement, que l'on identifie plus précisément maintenant, dont on peut décrire le comportement

verbal, ne comprennent pas les histoires parce qu'ils plaquent la référence apprise aux objets du monde créés par le livre, qu'ils ne parviennent pas à généraliser les propriétés sémiques du nom, à autonomiser le signe du contexte de son occurrence.

4.2. De l'attention au local vers la construction d'une globalité textuelle

Nous entrons dans le livre à présent, mais par la fenêtre, en somme. Nous différons encore la théorisation par le texte comme unité globale de communication et la notion de genre. Les deux récits qui nous occupent pour la suite de la formation sont présentés sous l'apprêt de « morceaux choisis ». Ils ont été retenus pour leurs intrigues, qui se déroulent à des moments historiques identifiables : l'histoire d'amour de *La trêve de Noël* de Morpurgo se passe dans les tranchées anglaises de 1914 ; le héros de *La rédaction* de Skarmeta évolue dans le contexte d'une dictature d'Amérique du Sud. Nous posons la contrainte de ne pas nous référer à ces moments d'histoire *à priori*, de ne pas contextualiser la découverte des récits par des documents extérieurs aux deux textes. Notre dispositif didactique s'appuie sur ces derniers qui doivent se suffire à eux-mêmes, dans un premier temps tout au moins.

La trêve, d'abord. Le premier contact des enseignant.e.s avec le récit se fait par le truchement d'un artéfact. Ils ont devant les yeux une lettre adressée à Connie, non signée et datée du 26 aout 1914. La lettre est transcrite dans diverses graphies (typographiées, manuscrites) sur plusieurs types de supports (feuilles blanches, feuilles faussement vieillies, feuilles tramées d'une toile de Tapiès). Les enseignant.e.s découvrent le texte et sont invités à choisir un mot qui pourrait faire l'objet d'un développement sur le modèle de ce qui a été conduit à propos des mots de la maison. Une discussion s'engage sur la lisibilité des graphies et des trames, sur l'effet de l'apprêt sur la lecture. Certain.e.s enseignant.e.s sont gêné.e.s par le mot tramé « confidentiel », comme s'ils/si elles avaient été forcé.e.s à un contrat de lecture qui ne leur est pas destiné ; d'autres au contraire sont stimulé.e.s par ce caractère intime et privé. Tou.te.s soulignent la difficulté d'un vocabulaire soutenu et d'une situation complexe, très éloignée de l'univers de référence de leurs élèves. Le mot « no man's land » est pointé pour son importance dans la compréhension globale de l'intrigue. L'on pose qu'il devra faire l'objet d'une tâche particulière.

Les marques d'énonciation sont examinées pour identifier les protagonistes et la nature de leur relation. La lettre est rapprochée des lettres de poilus, ces soldats impliqués dans la Grande Guerre. Mais bien vite, se pose le statut du support et des évènements évoqués. Cette lettre est-elle un document ? Ces évènements sont-ils une fiction ? Là encore, les questions sont consignées, sans qu'une réponse soit donnée. C'est le moment choisi pour distribuer l'objet livre. Chaque enseignant.e reçoit le sien, ouvert à la double page où figure le début de la lettre de Jim à Connie, sa chérie.

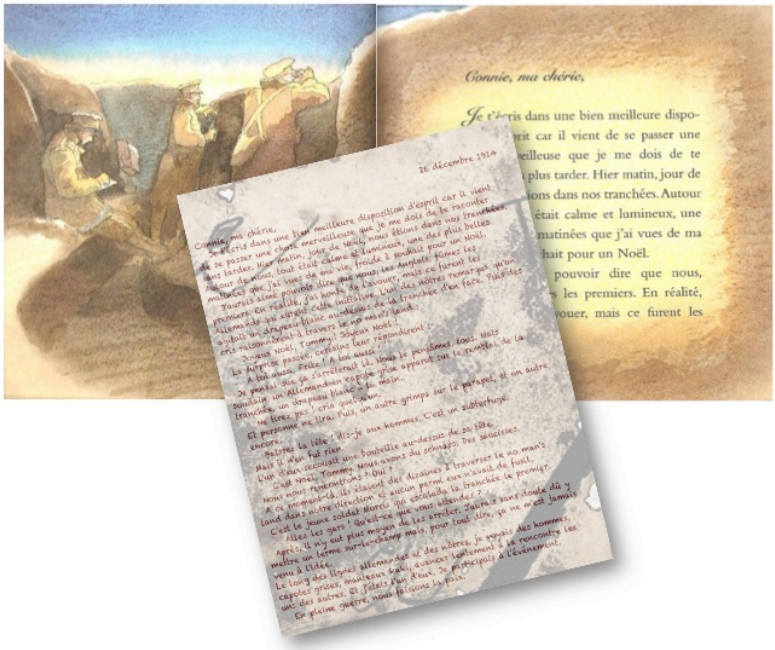


Figure 2. Facsimilé des apprêts didactiques présentés pour *La trêve de Noël*.

Chacun.e découvre les doubles pages qui précèdent et suivent directement le morceau choisi. Des rubans adhésifs empêchent de poursuivre la lecture de l'ensemble. C'est le jeu de l'« effraction ». La lecture du morceau révèle que deux histoires se déploient dans des temporalités distinctes de plusieurs décennies, que deux protagonistes masculins se partagent l'énonciation. Le premier personnage masculin est lecteur de la lettre, le second écrit depuis la tranchée ce qui lui est arrivé ce jour de Noël 1914 sur le no man's land. L'attention se focalise sur les conventions graphiques, iconiques, textuelles, par lesquelles l'illustrateur et l'auteur ont marqué différemment le changement d'énonciation, de temps, etc. Même si le statut du texte, celui qui est inscrit sur l'objet livre, ne fait plus aucun doute, l'équivoque plane encore sur la lettre du poilu. Est-elle tirée d'une vraie lettre ? L'auteur s'en inspire-t-il seulement ? La notion de genre vient à point pour clarifier le jeu énonciatif du texte littéraire. *La trêve de Noël* est bien un texte qui raconte, un récit complexe et vraisemblable sans doute, mais un artéfact tout de même, dont la fonction esthétique est revendiquée par son créateur, auteur à succès de romans de littérature de jeunesse. Tant Jim, que Connie, que le narrateur sont des personnages, produits de conventions, dont le genre est le déterminant et garantit leur statut. Que cette trêve de Noël ait existé ne change rien à l'affaire ! L'on met en discussion les effets de l'apprêt sur la compréhension de l'enchâssement des diégèses et la nécessité de prévoir des tâches sur ce qui apparait comme une source de difficulté pour la compréhension de l'intrigue par les élèves.

D'autres fragments sont présentés à partir desquels se construisent des systèmes d'information qui corroborent, nuancent, précisent l'intrigue, le statut des personnages. Un moment est consacré à la (re)lecture du tout, jusqu'aux deux dernières doubles pages, à partir desquelles une dernière tâche est conduite pour approcher un dernier personnage, Connie. Enfin, on découvre le paratexte. Le titre original en anglais *The Best Christmas Present in the World* est comparé à sa traduction française et glosé à la lumière des éléments locaux travaillés (mots isolés, fragments d'intrigue apprêtés), parcelles de texte figurant le trajet interprétatif du promeneur devenu exigeant sur les effets d'annonce du titre qu'il découvre à la fin de son parcours.

La rédaction, ensuite. L'objet livre trône sur le bureau du formateur et de la formatrice, mais le premier et le quatrième de couverture ont été masqués. Exhibant la partie cachée du paratexte, nous thématisons l'apprêt didactique et l'importance qu'il prend dans la scénarisation de la découverte de l'objet livre. Il s'agit moins de mettre en cause ce mode d'appréhension du texte par le titre, bien ancré dans les pratiques de classe, que de thématiser la présentification de l'entité communicative qu'est le livre. En forçant nos lecteurs et lectrices à contourner le « seuil » du texte, selon l'expression de Genette (1987), nous les privons d'une ressource importante dans l'élaboration du contrat de lecture, nous les contraignons à scruter la lettre du texte, nous les plongeons au milieu de l'action sans qu'ils / elles aient d'autres informations que celles que leur fournit le fragment de texte. En somme, à la manière de ces élèves qui comprennent par ilot, nous prenons le lecteur et la lectrice par la main, légitimons la lecture parcellaire et conférons à cette dernière une vertu exploratoire. Du mot à l'intrigue, puis au genre, il / elle est encouragé.e à suspendre sa compréhension globale et à ralentir sur la textualité et les éléments qui la tissent. Dans cette perspective, sa responsabilité est engagée dans la formulation de son outil de lecteur. Le caractère provisoire de cet outil lui confère une valeur euristique.

Nous soumettons le fragment de *La rédaction* aux enseignant.e.s avec la consigne d'identifier le ou les personnages, puis de surligner dans le texte les mots qui leur permettent cette identification (cf. ci-dessous). À question facile, réponse unanime. Deux personnages, désignés par leurs prénoms, se partagent la scène : Pedro et Daniel. C'est un texte qui raconte : l'apprêt, la mise en page du texte, les illustrations, ces matérialités renvoient à la facture d'un album ou d'un roman illustré pour la jeunesse, mais aussi la désignation des actants, le temps des verbes, la progression thématique. Tous ces derniers éléments *langagiers* relèvent d'une séquence narrative.



Figure 3. Facsimilé de la page de *La rédaction* présentée aux enseignant.e.s.

Qui de Pedro ou de Daniel est le personnage principal ? La question est légitime si l'on veut dégager l'intrigue. Elle implique de retourner au texte, d'identifier des procès, de leur attribuer un agent, de relever des fréquences, etc. Les verbes sont soulignés, les anaphores sont rapprochées des mots repris, les reprises sont associées à chacun des personnages et comptabilisées, les phrases subordonnées sont identifiées. Chacun.e y va de sa justification. Les procès attribués à Pedro sont plus importants. On liste les verbes : « amorça (une avancée) », « arriva », « feignit », « endormit (le ballon) », « (le) souleva », « (le) fit passer », « courut ». L'on discute la nécessité d'inclure le co-texte pour comprendre certains procès. « Endormir », par exemple, est incompréhensible sans son complément « le ballon » ; il semble relever d'une métaphore spécifique qui désigne une manière de faire déterminée. Le mime de la scène est esquissé. Certain.e.s enseignant.e.s voudront tester les étapes de la progression de Pedro en salle de jeu. Manifestement, Pedro n'en est pas à son coup d'essai, la liste des procès qui lui sont attribuée témoigne d'une expertise certaine. En bref, Pedro sait jouer au foot et éprouve une jubilation indéniable à marquer. Le texte le dit. Il faut revenir à la consigne et la mettre en discussion. Les enseignant.e.s voient l'intérêt de détacher les élèves du résultat de la recherche sur le texte pour comprendre la procédure en jeu et les savoirs impliqués dans le trajet interprétatif. Quel comportement observable attend-on de ce retour au texte ? Par quel métalangage désigner tous ces éléments langagiers pour qu'il soit adapté au niveau de la classe ? Le recours au plan d'études s'impose. Pour la première fois, le collectif se penche sur la progression curriculaire.

Ce détour par l'identification des deux personnages principaux a fait perdre de vue la fin de la séquence narrative. Les procès des deux dernières phrases en particulier appellent de nouveaux actants. Ceux-ci ne participent pas à la même scène que Pedro. Le figement qui les décrit contraste avec le mouvement du jeune garçon qui vient d'être dégagé. La liesse du vainqueur en devient suspecte. Les copains de Pedro l'auraient-ils laissé gagner ? Que se passe-t-il là-bas, du côté de l'épicerie ? Braquage ou jeu de ballon qui a mal tourné ? Bien préparé.e par la lecture du fragment, chaque lecteur et chaque lectrice peut imaginer une suite, compte tenu des contraintes lexicales, syntaxiques, génériques du morceau, posées en collectif

comme outil de lecture. Le travail sur le fragment prend tout son intérêt, à la fois parce qu'il incite à imaginer la suite de la séquence, mais surtout parce qu'il nourrit l'effet de l'artéfact. Vite, l'on souhaite poursuivre la lecture. Nous lisons à voix haute la suite de la séquence. C'est le père de Daniel que les soldats viennent arrêter. Daniel, c'est l'ami de Pedro qui vient justement d'encaisser le but. Ce n'est pas son jour de chance à Daniel, murmure une enseignante. À mesure que la scène se dévoile, la mine de nos lectrices et nos lecteurs attentifs s'assombrit. Rien ne laissait prévoir la pesanteur d'une pareille menace. Nos lecteurs et lectrices se sont construit un horizon d'attente léger : l'histoire d'un jeu de ballon vécu par des enfants, peut-être l'ascension de Pedro en star du foot. Il faut revoir l'instrument, reformuler les hypothèses. Le récit se déroule sur l'arrière fond d'une répression militaire. Pedro vivrait-il sous une dictature ? Le sens global de l'intrigue s'actualise enfin par le lecteur, sous le regard bienveillant et amusé du collectif, surpris par l'effet d'une lecture du retard.

La formation n'est pas terminée, la lecture « par effraction » du récit de Skarmeta non plus. Nous distribuons le livre aux participant.e.s. Chacun.e lit à son rythme jusqu'au fragment travaillé. L'on veut poursuivre, éprouver la solidité des nouvelles hypothèses. Mais chacun comprend le jeu de l'attente. Nous invitons les enseignant.e.s à poursuivre au ralenti la lecture d'un autre fragment. De fragment en fragment, nous les conduisons de question en question, jusqu'à la fameuse rédaction de Pedro, réalisée sous la contrainte du capitaine, puis au dénouement. Mais c'est une autre histoire. Puisqu'il faut conclure, nous laissons là le dépliage complet du dispositif à une autre contribution.

Conclusion

Comment accompagner les enseignant.e.s dans une formation à l'enseignement par les textes et les genres ? Nous répondons à cette question en partant de deux problèmes identifiés par la recherche didactique descriptive sur les pratiques ordinaires : la difficulté pour les enseignant.e.s d'articuler les mots difficiles à la première appréhension du texte et l'absence d'une définition du texte qui permettrait un traitement global de la compréhension et une appréhension des conventions du genre par la mise en contraste de textes variés. D'une part, les mots difficiles sont élucidés hors de leur co-texte ; leur traitement se fait de manière incidente, la plupart du temps sur demande. D'autre part, les supports de lecture sont constitués massivement de narrations et le traitement de ces dernières s'effectue majoritairement sous l'angle de la référence et de la reconstitution de mondes extra-langagiers. Cette connaissance sur les pratiques professionnelles oriente la perspective de notre séquence de formation. Nous intervenons sur deux dimensions du texte : le lexique et la mise en intrigue. Nous partons de ce que les enseignant.e.s savent et peuvent faire et nous actionnons quelques leviers pour inciter à l'action. Nous visons à la fois la cohérence des savoirs enseignés et l'« économie » de son enseignement, c'est-à-dire « l'adaptation de la loi à sa manifestation ou à son application dans la réalité vivante », pour pasticher Mondzain (1996, p. 31). Le cout didactique de l'opération passe par la mise en jeu des bénéfices d'une lecture au ralenti, par la démonstration d'une promenade inférentielle.

La dynamique de notre dispositif de formation s'adosse aux effets de la scénarisation de la lecture. Nous accompagnons les enseignant.e.s dans leur découverte du texte. Nous sélectionnons les passages en fonction de l'importance d'un nœud narratif, de l'implication des personnages, d'un mot central pour la compréhension de l'intrigue. Nous apprêtons les supports de lecture de manière à créer les conditions d'un suspens euristique, puis confectionnons des tâches qui incitent les lecteurs et les lectrices à observer la textualité (le lexique, le temps des verbes, la syntaxe, les chaines anaphoriques, etc.) et les effets des tâches sur les élèves. Nous revenons ensuite à la vue d'ensemble de la séquence en observant les modifications des supports de lecture (transformation du texte, déplacement des bornages, jeu du parcellaire) et la part que prennent ces modifications sur la mise en intrigue. L'unité textuelle et la notion de genre sont centrales dans la confection de notre dispositif. Elles président à l'organisation de la promenade inférentielle qui doit conduire le lecteur et la lectrice vers la compréhension du texte.

Aujourd'hui plus qu'hier, les supports de lecture, dont font partie les albums et romans pour la jeunesse, sont complexes et source de difficultés. Nous refusons de préserver les élèves plus jeunes de cette complexité. Une attention accrue à la tâche qui se négocie et devient objet d'étude est un des leviers de cette action.

Notre entrée par effraction a ses limites. L'accompagnement des enseignant.e.s dans la lecture des textes est tributaire du contexte institutionnel mouvant de la formation continue. Cette dernière est encore trop dépendante des aléas de la militance et n'échappe pas tout à fait au consumérisme de l'évènement unique. Nous peinons à convaincre de l'intérêt de former à la lecture dans la perspective du collectionneur de signes. L'efficacité d'un travail sur la matérialité de l'inscription des signes n'a pas pris et les murs de Tapiès, aux yeux des enseignant.e.s, n'ont pas dépassé le statut de rutilants gadgets réservés aux héritiers.

Bibliographie

Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français. *Pratiques, 137/138,* 97-116.

Charmeux, É. (2014). *Enseigner le vocabulaire autrement.* Paris : Chronique sociale.

Mondzain, M.-J. (1996). *Image, icône, économie. Les sources byzantines de l'imaginaire contemporain.* Paris : Seuil.

Plane, S. (2010). Les apprentissages lexicaux : prescriptions, attentes et fonction. Le problème des "mots difficiles". In M. Rispail & Chr. Ronveaux (Éd.), *Gros plan sur la classe de français et les objets effectivement enseignés* (Exploration ; pp. 61-90). Berne : Peter Lang.

Plane, S. & Schneuwly, B. (Ed.). (2000). Les outils d'enseignement du français. *Repères, 22.*

Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables?. Dans Y. Lenoir Y. & M.-H. Bouillier-Oudot (Éd.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation (pp. 83-108).* Bruxelles : De Boeck.

Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)* (pp. 155-173). Bern : Peter Lang.

Simonnet, M. (2011). *La réception d'un récit littéraire en 3P: le retour au texte: un outil efficace pour passer du topic à l'isotopie ?* Maitrise : Université de Genève.

Tauveron, C. (Éd.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.* Paris : Hatier.

Thévenaz, Th. (avec la collaboration de S. Aeby Daghé, M. Jacquin, I. Léopoldoff Martin, Chr. Ronveaux, Gl. Sales Cordeiro, A. Soussi & M. Wirthner) (Éd.) (2014), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois.* Namur : PUN.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album.* Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.

Les auteur(e)s

Christophe RONVEAUX, licencié en philologie romane et agrégé de l'enseignement secondaire (1985), licencié en linguistique (1990), a enseigné la langue et la littérature, les arts dramatiques dans le secondaire post-obligatoire en Belgique (jusqu'en 1997). Il soutient une thèse en didactique sur l'enseignement de l'oral en 2002 à l'Université de Louvain. Maitre d'enseignement et de recherche, il enseigne aujourd'hui la didactique de la lecture à l'Université de Genève. Membre du Groupe de Recherche d'Analyse du Français Enseigné (G.R.A.F.E.), il poursuit ses recherches dans les domaines de l'ingénierie didactique, de la lecture et de la littérature de jeunesse.

Dominique RACINE, enseignante primaire, est actuellement détachée au Service enseignement, évaluation et suivi de l'élève (SEESE) au Département de l'Instruction Publique de Genève, en tant que coordinatrice de discipline / français. Formatrice au Centre de Formation de l'Enseignement Primaire à Pinchat (CEFEP), Service langues et cultures, entre 2005 et 2010, elle a contribué à confectionner des dispositifs d'ingénierie didactique sur la lecture.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2015 de forumlecture.ch

Die Weiterbildung in Lesedidaktik durch den Einsatz von Texten unterstützen

Christophe Ronveaux et Dominique Racine

Abstract

Der Beitrag beschreibt einige didaktische Werkzeuge, die Lehrpersonen an Genfer Primarschulen im Rahmen von internen Weiterbildungen zur Verfügung gestellt wurden. Es werden in groben Zügen die Grundprinzipien der Weiterbildungen dargestellt und zwei Probleme behandelt, die in der Praxis der Lehrpersonen identifiziert wurden (das Erklären «schwieriger Wörter» und das Fehlen von begrifflichen Werkzeugen für die Arbeit mit Texten). In dieser Weiterbildung werden am Beispiel der Kinderbücher «Mein Bruder Charlie» von Morpurgo und «Der Aufsatz» von Skarmeta – nach einem Einstieg über die Textanfänge – die Begriffe «Text» und «Gattung» eingeführt. Diese Werkzeuge werden so verwendet, dass sie die Auseinandersetzung mit den Bilderbüchern als Medien und mit der Konstruktion von Leseaufgaben unterstützen und insbesondere einen Zugang zum Text «durch die Hintertür» ermöglichen.

Schlüsselwörter

Weiterbildungsformen, Lesedidaktik, Kinderbücher, didaktische Werkzeuge, Text, Gattung