



Jeux et enjeux d'un enseignement continué de la lecture : Variations sur deux leçons du programme « Récréature »¹

Sandrine Aeby²,

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, Suisse

S'appuyant sur l'analyse de deux leçons conduites dans le cadre d'un programme d'aide à des lecteurs en difficulté, cet article rend compte des jeux de variations – des textes et de leur horizon d'attente, des dimensions de la lecture travaillée, des tâches et des éléments de médiation – et de continuité – dans le travail réflexif sur l'acte de lire – intervenant lors d'un enseignement continué de la lecture. En ce sens, il met en évidence l'intérêt d'un travail sur toutes les dimensions de la lecture, en considérant chaque texte comme un réactif particulier conduisant à mobiliser des composantes différentes du genre auquel il appartient.

« Récréature » : un programme d'enseignement/apprentissage continué de la lecture

Les compétences en lecture des élèves scolarisés dans le secondaire obligatoire ont fait l'objet ces derniers temps en Suisse de nombreux constats critiques, en particulier dans le cadre de l'enquête PISA 2000 où « la part importante d'élèves qui disposent d'une compétence en lecture très faible » (Nidegger, éd., 2001) a été mise en évidence. C'est pour lutter contre cette situation sur le terrain qu'un enseignant chaux-de-fonnier a élaboré et mis en œuvre un programme intensif d'enseignement/apprentissage destiné à des élèves de 8^e secondaire (13-14 ans) éprouvant des difficultés de lecture.

Conduire une démarche d'enseignement/apprentissage continué de la lecture avec des adolescents et adolescentes régulièrement scolarisés mais qui rencontrent d'importantes difficultés implique de mettre l'accent sur certains aspects de l'enseignement. Il s'agit, en particulier, de considérer la lecture comme un processus complexe qui nécessite un apprentissage tout au long la scolarité, voire au-delà. Dans ce contexte, le programme « Récréature »³ – d'une durée de huit semaines dont trois intensives – vise à favoriser l'accès des élèves à la lecture en multipliant les occasions de lire et en diversifiant les types de tâches proposées. S'adressant à neuf élèves volontaires issus de diverses classes et désignés par leurs enseignants pour leurs difficultés de lecture, il répond à la volonté de créer

1. Cet article adopte les tolérances orthographiques agréées par l'Académie française en 1990.

2. Contact : sandrine.aeby@pse.unige.ch

3. Le programme « Récréature », élaboré par A. Béguin, a fait l'objet d'une recherche DORE conduite conjointement par la HEP-BEJUNE (B. Chaboz et I. Cornali-Engel) et l'IRDP (S. Aeby et J.-F. de Pietro) avec la collaboration de l'Ecole secondaire des Crêtêts de La Chaux-de-Fonds. La recherche a consisté en l'évaluation de ce projet, à la fois du point de vue de la mise en œuvre du programme et de ses résultats, les compétences des élèves du groupe expérimental ayant été comparées à celles d'un groupe témoin (Aeby, 2004).

un environnement qui favorise la gestion par les élèves de leurs apprentissages ainsi que le partage des compétences entre les membres du groupe, constitué en communauté de lecteurs (Brown et Campione, 1995).

Nous nous proposons d'illustrer, au travers de l'analyse de deux extraits de leçons contrastées, quelques facettes des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans le cadre du programme « Récréature ». Nous chercherons, en particulier, à dégager ce qui est effectivement enseigné (cf. le projet FNRS conduit à Genève sous la direction de J. Dolz et B. Schneuwly (sous presse) sur la construction de l'objet enseigné en français) lors de deux activités axées sur la compréhension des textes : qu'est-ce qui devient réellement objet d'enseignement ? Quelle est l'influence exercée par le texte à lire (et le genre auquel il appartient) ? Nous espérons que l'analyse des tâches proposées et des médiations apportées par l'enseignant, en ce qu'elles reflètent l'importance accordée aux différentes composantes de l'objet travaillé, permettra de fournir quelques éléments de réponses à ces questions, en contribuant à une meilleure connaissance des pratiques effectives d'enseignement de la lecture avec des élèves en difficulté.

Sur le vif : le programme « Récréature » à travers deux leçons

La recette de cuisine : de l'art de décomposer

Le premier extrait, intitulé de manière simplifiée « la recette de cuisine », fait partie des activités du programme axées sur les dimensions plus techniques, scolaires, de la lecture. Il s'inscrit dans un ensemble d'activités regroupées sous l'étiquette « lire pour agir » durant lesquelles les élèves travaillent la compréhension des consignes. Les principaux objectifs assignés à ces activités sont le développement de stratégies de prévision, d'anticipation et de planification ainsi que des capacités de repérage d'une consigne et de vérification de son exécution.

Concrètement, il s'agit de la dernière leçon d'une séquence d'enseignement visant à réécrire une recette de cuisine à partir d'un texte source de C. Jabès intitulée *Pour les papilles à Mamie* (cf. Annexe 1). Ce texte source comporte de nombreuses modalisations et des commentaires non conventionnels. Il est présenté aux élèves sur une feuille volante portant l'en-tête « Distinguer les données vraiment utiles du reste », avec la consigne suivante : « Voici une recette culinaire. Transforme-la telle que tu pourrais la trouver dans le livre d'école ménagère Croqu'menus »⁴.

Voici le déroulement sous forme de script de cette leçon qui se déroule sous la forme d'une synthèse en groupe-classe (32 mn 52) :

- I. Réécriture d'une recette dans sa forme conventionnelle à partir d'un texte source présentant des modalisations et commentaires
 - I.1 Repérage des ingrédients (1-101) : l'enseignant prend note au tableau des propositions
 - les ingrédients pour le poulet (1-22)
 - les ingrédients pour la sauce (23-100)
 - I.2 Repérage des actions à réaliser (101-413) : l'enseignant prend note au tableau des propositions

4. Les élèves ont reçu une photocopie d'une page du manuel de cuisine Croqu'menu.



II. Retour sur la tâche (414 « est-ce que quelqu'un peut dire maintenant pourquoi on a fait ce travail ? »)

Au niveau de l'objet et de ses composantes

Il s'agit, dans un premier temps, de se pencher sur le découpage de l'objet d'enseignement dans le cadre de cette activité. Le script de la leçon met en évidence un premier travail sur cet objet au travers des tâches de repérage des ingrédients dans le texte source (1-101). Ces ingrédients conduisent à une première catégorisation permettant de distinguer les ingrédients entrant dans la composition du poulet ou de la sauce. Cette première structuration de l'objet donne lieu à une discussion sur la composition du fond de volaille à la suite d'une initiative d'un élève (« et carottes c'est pas dans poulet ? »). Elle conduit à l'affirmation de trois modalités de réalisation (« pis on vous dit qu'il y a trois façons de faire le fond de volaille qui est-ce qui me donne une façon / ouais »). Par la suite, le repérage des actions à réaliser (101-413) implique de les inscrire dans un certain ordre temporel (« attends / avant on commence / poulet / qu'est-ce que tu dois faire / avec le poulet ? » ; « après » ; etc.).

Ce qui peut être considéré comme une phase de structuration de l'objet d'enseignement (I) fait place, en fin de leçon, à une réflexion (II) sur ce qui a été réalisé lors de cette première partie de la leçon. Ce retour en arrière vise à faire retrouver, au-delà du travail sur les ingrédients, les actions, les modalités de confection de la recette, le déroulement temporel – autrement dit sur quelques-unes des composantes de l'objet –, un macro-acte langagier de transformation, décomposition du texte source⁵ :

- 416 M alors [...] je vous ai posé une question pourquoi on a fait ce travail // je vous ai dit en début de: de la semaine passée il faut toujours poser se poser la question pourquoi je suis en train de faire les choses / d'accord si on veut apprendre on est obligé de se poser la question est-ce que je vous ai fait euh Maurice⁶ est-ce que je t'ai fait ça cette recette-là pour que tu puisses la faire à la maison et la: la cuisiner est-ce que c'était ça l'objectif ?
- 417 Sté non pas que pour ça
- 418 M hein
- 419 Mau mhm
- 420 M c'est après tu peux le faire ou pas le faire
- 421 Mau ouais
- 422 M mais alors pourquoi je vous ai fait faire ça ?
- 423 él alors euh ouais
- 424 Fan ben pour quand on regardait le texte et ben qu'on puisse repérer les choses qui étaient importantes dedans
- 425 M d'accord
- 426 Fan fallait pas tout regarder quand même juste xxx

5. Conventions de transcription :

+	interruption	(XXX)	commentaires du transcripteur
:	allongement syllabique	MAJUSC	augmentation d'intensité sonore
xxx	inaudible	PETITES MAJ.	diminution d'intensité sonore
/ ; // ; ///	pause brève, moyenne, longue		

6. Tous les prénoms des élèves sont fictifs.

- 427 M d'accord donc repérage des indices importants dans un texte après qu'est-ce qu'il y avait encore
- 428 Wan ben parce que il fallait retrouver les verbes pour euh quand on mettait les ingrédients trouver les verbes pour mettre: à côté quoi des indications pour notre recette de cuisine
- 429 M d'accord
- 430 Sté euh ouais décomposer l'histoire pour prendre les: les données essentielles quoi les verbes
- 431 M d'accord
- 432 Wan ce qui est important les mots importants
- 433 M les mots importants retrouver les mots importants et qu'est-ce qu'on a fait- là vous avez un texte qui était de départ et vous avez un texte à l'arrivée qui est différent qu'est-ce qu'on a fait ?
- 435 Wan ben on a dé+ fait comme un livre de cuisine parce que ça c'est compliqué à faire: si on veut faire ça à la maison tout seul c'est plus facile si on a: euh une recette comme ça
- 436 M donc on a transformé un texte hein on a transformé un texte pour que ce soit plus facile donc ce qui est important aussi quand on travaille les consignes je vous avais dit que c'était important pour comprendre c'est essayer de reformuler on a reformulé on n'a pas employé tous les mêmes mots que dans votre texte de départ d'accord donc c'est le travail de reformulation quand on a une consigne et là vous avez une consigne puisque vous devez faire une recette de cuisine hein ça c'est un style de consigne donc pour voir si on a compris il faut / reformuler alors pour vous c'est un exercice qui était / un peu difficile parce que vous avez jamais fait de cuisine mais avec grâce aux indices que vous avez trouvés ben: vous avez pu trouver en tout cas les ingrédients et puis dire ce qu'il fallait faire avec ces ingrédients ok on s'arrête là

Au niveau des tâches

Partant de tâches concrètes de repérage, la leçon s'oriente sur des tâches plus axées sur les dimensions métalangagières, incluant une réflexion relativement banale sur les genres et leurs buts (« la cuisiner c'était ça l'objectif ? ») aussi bien qu'une réflexion plus directement liée aux stratégies mises en œuvre par un lecteur quelconque ou un lecteur en difficulté. Ainsi, on peut relever une complexification des opérations sous-jacentes à la réalisation de la tâche impliquant d'abord de repérer un élément simple (cf. niveau 1 de l'étude PISA)⁷, retrouver des informations linéaires (cf. niveau 2), repérer plusieurs élé-

7. Voici les cinq niveaux de compétence en compréhension de lecture définis lors de l'enquête PISA 2000 (Nidegger, 2001) : Niveau 1 (de 335 à 407 au moins) : Les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.

Niveau 2 (de 408 à 480) : Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver les informations linéaires, faire des inférences de bas niveau dans des textes variés, dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extratextuelles.

Niveau 3 (de 481 à 552) : Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information, faire des liens entre les différentes parties du texte et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.



ments d'information, faire des liens entre différentes parties du texte (cf. niveau 3) jusqu'à l'adoption d'une posture réflexive par rapport à la tâche et aux stratégies à mettre en œuvre que l'on pourrait rapprocher du niveau 5 de l'étude PISA.

Cette complexification de la tâche et des opérations sous-jacentes ne concerne toutefois pas tous les élèves. Par exemple, la tâche initiale de reformulation des trois modalités de réalisation du fond de volaille – à laquelle une élève, Wanda, a répondu – est précisée, simplifiée, transformée, pour le reste de la classe, en tâche de repérage : « pis après il y a deux autres façons de faire il y a trois façons de faire ça c'est la plus longue pis après il y a deux autres façons que vous essayez de retrouver dans votre texte parce que je vois Wanda a trouvé mais les autres j'aimerais que vous trouviez en tout cas à l'endroit où ça se trouve », voire, pour Maurice, réduite au seul impératif d'une interaction visuelle avec le texte : « Maurice t'as ton texte tu n'as pas ton texte Maurice ». Au-delà de l'importance accordée à la différenciation des apprentissages, de la volonté de l'enseignant de ne perdre aucun élève, il faut constater que dans bien des classes impliquant des élèves en difficultés (cf. Goigoux, 2000), il existe des élèves dont l'enseignant ne requiert pas tant un investissement réel dans la tâche qu'une posture générale de coopération.

En utilisant comme « réactif » un texte particulier (non conventionnel), l'ensemble de l'activité vise à ce que les élèves retrouvent au travers d'un travail d'écriture quelques-unes des caractéristiques génériques de la recette de cuisine relatives, en particulier, à son contenu et à sa planification. La complexité du texte source donne lieu à un travail de « décomposition », comme le relève un élève (« décomposer l'histoire pour prendre les données essentielles quoi les verbes »), dans un mouvement général qui va du LIRE à l'ECRIRE pour atteindre le FAIRE. Il y a donc un jeu sur le genre et sur les transformations qu'on peut lui faire subir par l'écriture en s'appuyant sur certaines dimensions génériques qui en facilitent l'accès. Ce travail de simplification du texte est explicité par l'enseignant : « on a transformé un texte pour que ce soit plus facile ». Il rend compte à la fois d'une conception d'un objet transformable, décomposable en suivant les lois du genre et d'une manière d'enseigner où il convient de confronter les élèves à des textes difficiles en vue de leur montrer, non sans interventionnisme, leurs possibilités d'action.

Dans ce premier extrait, la médiation offerte par l'écriture d'un texte intermédiaire matérialise la construction du sens du texte. Cette construction est à la fois structuration et transformation du texte, dans un mouvement qui va du complexe (le texte source) au simple (la macrostructure du texte). Cet éclairage sur l'objet résulte d'un choix de l'enseignant. Il renvoie à une conception pragmatique de l'acte de lire – lire pour comprendre et pour faire –, en donnant aux élèves la possibilité d'un retour réflexif sur ce qui a été construit au cours de la leçon – la mise à jour de la macrostructure textuelle à l'aide de quelques-unes des composantes du genre.

Niveau 4 (de 553 à 626) : Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

Niveau 5 (plus de 626) : Les élèves du niveau le plus élevé sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.



Du résumé à l'interprétation : autour d'une activité de cercle de lecture

Le second extrait correspond à la mise en commun qui a lieu à la suite de la lecture – réalisée à domicile – d'une nouvelle de Le Clézio intitulée *Ariane*⁸. Auparavant, les élèves ont échangé en petits groupes leurs réactions sur le texte conformément à la pratique des cercles de lecture (cf. Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2002). Au-delà des objectifs visés par les cercles de lecture – la construction en commun du sens d'un texte et l'amélioration des compétences de compréhension/interprétation ainsi que de communication entre les lecteurs –, la synthèse présentée ici vise à approfondir le contenu des échanges dans les groupes de manière à permettre aux élèves de « formuler un jugement sur l'écrit », selon les termes de l'enseignant. Voici son déroulement sous forme de script :

I. Echange d'expériences sur la nouvelle *Ariane* de Le Clézio (21 mn 40)

I.1 Compte-rendu du travail en groupe (1-100) : l'enseignant prend note au tableau des propositions

- les mots qui ne sont pas compris (3)
- le résumé (5-100) : « comment est-ce que vous avez fait votre résumé » (11) – « [...] qu'est-ce que vous avez résumé qu'est-ce que vous avez retenu de cette histoire quel est le résumé de cette histoire » (25)

I.2 Travail de réflexion sur l'acte de lire : vers l'interprétation du texte (100-272)

II. Réflexion sur les difficultés de lecture (273)

Au niveau de l'objet et de ses composantes

Le script de la leçon met en évidence une construction en trois temps : le premier correspond au compte-rendu du travail effectué dans les groupes (1-101), le deuxième est consacré à une réflexion sur l'acte de lire (100-272) et, enfin, le troisième est axé sur une réflexion plus générale sur les difficultés de lecture (273).

Le compte-rendu du travail de groupe (I.1) montre un premier travail sur deux dimensions de l'objet : le lexique (« des mots qu'on comprenait pas ») et le résumé. Somme des compréhensions individuelles « [...] tout ce qu'on a compris on a mis ensemble [...] », le résumé est aussi le produit d'un consensus social, entre les élèves du groupe : « [...] quelques-uns à être d'accord avec ce qu'il raconte ». Prenant appui dans la matérialité du texte auquel les élèves peuvent retourner (« on pouvait quand même aller regarder aussi »), le résumé rend compte de la saisie de la macrostructure sémantique. En ce sens, cette compréhension de l'histoire, du narré (« d'abord qui est-ce qui peut faire un résumé de cette histoire maintenant »), peut être juste ou fautive (« comment est-ce que vous savez si quelqu'un a compris juste ou a compris faux dans le groupe ? »). Le résumé est conçu comme un moyen au service de la compréhension : « maintenant Nicolas tu me redis ton résumé pour que tout le monde comprenne /// c'est l'histoire ». Ainsi, le résumé proposé par Nicolas « [...] c'est l'histoire d'une fille en sortant un jour elle se fait violer par euh par des motards », après avoir été soumis à la critique des élèves qui lui reprochent d'être *un peu court*, est valorisé par l'enseignant pour ses qualités de complétude et de synthèse :

93 M un résumé c'est court EST-CE QU'IL RACONTE TOUT LA C'EST L'HISTOIRE
D'UNE FILLE QUI SE FAIT VIOLER PAR UNE BANDE DE MOTARDS ?

8. Le Clézio, J. M. G. (1982). *La ronde et autres faits divers. Nouvelles*. Paris : Gallimard.



- 94 Els [ouais ça suffit
 95 Wa [ça suffit il faut pas qu'on rentre dans les détails
 96 Chris [parce qu'après il y a plus besoin de le lire après
 97 M si tu me fais un résumé comme ça t'as six
 98 Nic ah bon ?
 99 Els (rires)
 100 M je peux pas dire autre chose / c'est un résumé qui est parfait / ben

Or, le caractère purement scolaire des critères d'évaluation énoncés par l'enseignant tend à donner une autre signification aux composantes de l'objet précédemment travaillées. C'est ainsi qu'est amorcé un deuxième travail d'interprétation du texte (I.2) qui joue sur les limites de la compréhension autorisée par le résumé : « alors moi je me pose quand même une question / par rapport à cela vous avez une histoire qui fait quinze pages pour dire / c'est l'histoire d'une fille qui s'est fait violer par une bande de motards ». Il n'est plus question ici du narré mais de la narration et des effets qu'elle produit : « alors qu'est-ce qu'il se passe pourquoi l'écrivain a écrit tout ça qu'est-ce qu'il veut nous faire nous montrer qu'est-ce qu'il veut nous montrer pourquoi il a écrit autant de pages ? ». C'est la coopération du lecteur qui est sollicitée : « qu'est-ce qu'il veut toucher en nous il veut nous dire quelque chose puisqu'on a dit un écrivain hein il écrit pour s'exprimer pour dire un certain nombre de choses ? » Par la référence au « [...] décor comment c'était parce qu'il dit beaucoup des HLM tout » et à la « description du paysage », c'est une manière de créer une atmosphère, de transmettre des sentiments que l'enseignant cherche à faire découvrir :

- 123 M MAINTENANT PUISQUE LA DESCRIPTION PREND QUATORZE PAGES PAR RAPPORT À L'ACTION QUI EN PREND / QU'UNE L'IMPORTANCE c'est bien sûr la description qu'est-ce qu'il veut nous montrer l'écrivain et ça on est en train de faire maintenant de la lecture pour certains d'entre vous vous êtes arrêtés à des mots que vous aviez pas compris mais moi quand je regardais ce que c'était comme mots vous auriez pu comprendre cette histoire
- 124 Els ouais on l'a comprise parce que
- 125 M D'ACCORD DONC VOUS AVEZ FAIT UNE ACTION DE LIRE QUI EST CORRECTE MAINTENANT VOUS FAITES UN TRAVAIL AU-DELÀ QUE DEMANDER QU'EST-CE QUE VEUT DIRE LE MOT NASILLARD QUE VEUT DIRE LE MOT EUH RAIDILLON D'AC ON EST DANS LE DÉTAIL PAR RAPPORT À ÇA / MAINTENANT MOI SI J'AI ENVIE DE DÉCOUVRIR LE PLAISIR DE CETTE LECTURE-LÀ PARCE QUE POUR MOI C'EST UN TEXTE GÉNIAL TOUS LES TEXTES QUE JE VOUS AI QUE JE VOUS MONTRE EN FAIT QUE JE VAIS VOUS LIRE QUE JE VOUS FAIT PASSER C'EST DES TEXTES QUE J'AI AIMÉS je ne donne pas aux élèves des choses que j'aime pas

En faisant du plaisir du texte l'enjeu de la lecture, l'enseignant laisse à l'arrière-plan les composantes lexicales liées à la macrostructure sémantique mises en évidence par les élèves pour donner une autre signification à l'objet. Il insiste sur les effets de séduction – au sens étymologique de *prendre à part*, *emmener à l'écart* – par le texte et grâce au texte. Ce qui est au cœur de la lecture du roman, c'est bien la narration, c'est *comme il est raconté*...

Amorcée par l'enseignant, la réflexion sur l'acte de lire amène un travail sur le style (considéré par Bakhtine comme une des dimensions du genre). La recherche du sens lové dans les mots nécessite, dans le cadre de circonstances d'énonciation particulières au texte lu,

de tisser des liens entre les mots appartenant au même système sémiotique. Ainsi, le terme *fantôme* utilisé dans le résumé (« d'accord vous m'avez dit quelque chose hein au départ du résumé vous avez dit un mot juste c'est quoi ce quartier ») appelle, dans une perspective que l'on peut qualifier d'*encyclopédique* (Eco, 1985), « il y a que du béton », « il y a pas de couleurs », « pas de vie », « c'est la mort », « le paysage qui est mort quoi », « c'est qu'il y a plein de gens plein de monde », « [...] c'est peut être un quartier dangereux ». La discussion s'oriente alors sur la question des valeurs véhiculées par le texte :

193 M c'est peut être un quartier dangereux et pis elle elle se sent comment là au milieu

194 El x

195 M elle se sent

196 Lu seule

197 M seule maintenant vous mettez en opposition la vie de Christine elle se sent seule / dans un milieu où il devrait y avoir tellement de monde elle est seule et on voit qu'une chose on voit toujours dans le quartier ça revient plusieurs fois on voit plusieurs fois cette cheminée de crémation hein elle revient plusieurs fois c'est le seul la seule chose qui vous dit qu'il y a de la vie un petit peu il y a de la fumée qui sort vous voyez bien qu'il se passe quelque chose mais ailleurs il se passe rien elle est seule cette fille-là ET QU'EST-CE QUI SE PASSE À LA FIN DE / L'HISTOIRE ?

[...]

198 El elle se sent encore plus seule quand elle s'est fait violer

199 M pourquoi ?

200 El ben parce que c'est quand on s'est fait violer on va pas aller le crier sur les toits hein

201 M on se sent encore plus seul donc en fait cette histoire-là c'est une histoire sur quoi ?

[...]

202 Nic la solitesses je sais pas comment dire xxx

203 M OUI ALORS LA SOLITUDE

204 Nic ouais voilà

205 M on nous montre un paysage où c'est la solitude où les gens sont là mais personne ne s'occupe de rien on voit une fille qui a quelque chose alors l'auteur dans cette histoire-là qu'est-ce qu'il nous explique il est en train de nous expliquer que LE DRAME DU VIOL C'EST UN DRAME DE LA SOLITUDE / ET ON SE SENT SEUL ET C'EST POUR CELA QUE J'AI TROUVÉ BEAU CE TEXTE ET QUAND VOUS PRENEZ ET JE VAIS TERMINER PAR ÇA PARCE QUE ÇA C'EST DES IMAGES QUI SONT ABSOLUMENT FOLLES IL LES DÉCRIT EUH SANS SANS RIEN DIRE HEIN LA SCÈNE DU VIOL VOUS AVEZ VU COMME C'EST COURT MAIS COMME C'EST INTÉR C'EST INTENSE (il lit) [...] pis juste une chose encore pour terminer pour vous montrer un petit peu qu'est-ce qui s'est passé à la fin de l'histoire là pour Christine c'est pas il s'est passé quoi // ça se termine comment cette histoire ?

En s'appuyant sur les spécificités du genre – la nouvelle –, l'enseignant cherche à faire saisir la complexité du texte. Le travail de réflexion sur l'acte de lire rend visible le fait que le plaisir de lire est lié à la manière dont est créé et transmis un climat propre à activer la coopération du lecteur.



C'est en fin de leçon que l'enseignant thématise le retour sur le texte qui brise la linéarité de la lecture (« et après on se pose la question en arrière ») dans une réflexion sur les difficultés éprouvées par les élèves et les stratégies de lecteurs plus ou moins experts (II) :

273 M et loin de moi loin de moi dire vous êtes des nuls hein vous avez dit ouais mais pff on a on a rien compris et caetera non vous avez compris l'histoire VOUS AVEZ COMPRIS SIMPLEMENT LÀ MOI JE SUIS EN TRAIN DE VOUS MONTRER CE QUE C'EST QUE LA LECTURE JE VAIS AU-DELÀ ET C'EST LÀ QUE JE TROUVE MON PLAISIR PAR CE QUE SI C'EST SIMPLEMENT RECHERCHER DES MOTS DANS LE DICTIONNAIRE ET FAIRE UN RÉSUMÉ JE COMPRENDS QUE POUR VOUS ÇA SOIT CHIANT LA LECTURE MAIS IL FAUT PASSER PAR LÀ IL FAUT PASSER PAR LE STADE QUE LUDOVIC A DIT C'EST L'HISTOIRE D'UNE FILLE QUI S'EST FAIT VIOLER ET APRÈS ON SE POSE LA QUESTION EN ARRIÈRE ON SE DIT OUAIS MAIS POURQUOI IL A ÉCRIT TOUT ÇA LUI ET puis comme la leçon d'avant indice après indice je construis gentiment ma représentation JE ME FAIS LE FILM JE VOIS JE SUIS CAPABLE D'ENTENDRE LES BRUITS JE SUIS CAPABLE D'ENTENDRE LE TYPE DU DERNIER ÉTAGE DU HLM EN TRAIN DE TAPER SA FEMME DE L'AUTRE EN BAS D'ENGUEULER SON GAMIN DE SENTIR DANS LES COULOIRS LE BAKANA AILLEURS LES SARDINES AILLEURS LE POULET IL Y A DES ODEURS IL Y A DE LA VIE mais les gens se parlent pas ils se parlent pas ils sont seuls enfermés et là ça peut être très bien un texte hyper moderne pour vous montrer la vie des HLM la vie de banlieue hein on entend toujours en France il y a toujours des guerres il y a toujours des des machins en banlieue il se passe toujours des trucs ben quand on lit un texte comme ça on commence à comprendre pourquoi parce que les gens sont seuls ils peuvent pas parler voilà ce que vous présente monsieur Le Clézio l'écrivain c'est Le Clézio

Au niveau des tâches

Le travail sur différentes composantes du texte – à savoir le narré et la narration, qui conduit à mettre en évidence les valeurs qui donnent sens au texte, se fait parallèlement à une complexification des tâches proposées. Ainsi, la compréhension des mots difficiles et la saisie de la macrostructure textuelle nécessitent des opérations de bas niveau reliées à une compréhension littérale du texte (cf. niveau 1-3 de PISA). Or, en jouant sur les limites du résumé, l'enseignant pousse les élèves à aller au-delà en leur proposant des tâches d'interprétation impliquant un travail sur les valeurs (cf. niveau 4-5 de PISA).

Ainsi, le travail d'interprétation demandé aux élèves questionne directement l'acte de lire et la manière dont il est actualisé en classe : « [...] qu'est-ce qu'il [l'écrivain] veut toucher en nous il veut nous dire quelque chose puisqu'on a dit un écrivain hein il écrit pour s'exprimer pour dire un certain nombre de choses ». Ce questionnement sur l'objet est relayé par la réflexion sur les stratégies mises en œuvre, plaçant au cœur de la lecture le questionnement sur le texte : « [...] il faut passer par le stade que Nicolas a dit c'est l'histoire d'une fille qui s'est fait violer et après on se pose la question en arrière on se dit ouais mais pourquoi il a écrit tout ça lui et puis comme la leçon d'avant indice après indice je construis gentiment ma représentation [...] ».

Ce second extrait rend compte de la complexité de l'objet en jeu lors d'une leçon de lecture d'un texte de fiction. Le premier éclairage apporté sur les composantes de l'objet – lexique et macrostructure sémantique – liées à la compréhension (intratextuelle) est mis en contraste avec un travail d'interprétation (extratextuelle) qui prend appui sur la



narration et les effets qu'elle produit. En brisant la linéarité de la lecture, la posture de coopération du lecteur permet d'accéder aux valeurs dont le texte est porteur. Ce travail de re-lecture donne sens à la lecture et, par là même, accès au plaisir du texte.

Ruptures et continuité : quels apports à la didactique de la lecture ?

En quoi l'analyse de deux leçons conduites par un même enseignant avec les mêmes élèves peut-elle contribuer à esquisser des pistes pour un enseignement continué de la lecture ? Il s'agira de mettre en évidence les éléments de continuité mais aussi de rupture, dans le sens de Dolz et Schneuwly (1996), entre les deux extraits choisis en cherchant à dégager le sens du projet global – le programme « Récréature » – dans lequel ils s'inscrivent.

1. En quoi les textes et genres de textes influencent l'horizon d'attente de la lecture

Dans la conception de cet enseignant, il apparaît que l'*horizon d'attente* de la lecture est fortement orienté non seulement par les textes mais aussi par les genres de texte. Ainsi notre analyse de deux leçons du programme « Récréature » montre que le texte est utilisé comme un réactif particulier qui conduit à mobiliser des composantes différentes du genre : le travail sur la recette de cuisine implique de perdre de vue les particularités du texte source – en particulier les commentaires qui l'accompagnent – pour n'en garder que la macrostructure au service du « faire » ; le travail sur la nouvelle implique au contraire d'aller au-delà de la macrostructure du texte pour retrouver le plaisir de la lecture et éprouver les sentiments transmis par la narration. Dans le premier cas, il s'agit de décomposer le texte source pour en dégager l'essentiel, dans le second, il s'agit de l'interpréter pour en faire émerger les valeurs.

Dans l'un et l'autre extrait, l'activité réalisée implique un acte de médiation, que ce soit l'écriture d'un texte plus simple propre à favoriser la compréhension ou le jeu sur les limites de la macrostructure textuelle pour dégager les valeurs qui donnent sens au texte.

2. Multiplier les tâches en jouant sur les diverses dimensions de l'acte de lire

Au contraste entre les objets et les composantes de ces objets travaillés, s'ajoute celui des tâches à réaliser et des stratégies mises en œuvre pour les réaliser. Ainsi, la leçon sur la recette est mue par une orientation essentiellement pratique – le FAIRE – qui conduit à l'écriture d'un texte s'appuyant sur certaines dimensions génériques conventionnelles à partir d'une version plus commentée ; quant à la nouvelle qui fait l'objet du cercle de lecture, elle donne lieu à un travail d'interprétation qui prend ancrage dans les composantes de sa narration.

L'analyse des tâches proposées permet de reconstituer les intentions didactiques de l'enseignant mais également sa manière de percevoir l'obstacle. Ainsi, les deux leçons se déroulent selon une logique qui va du travail concret sur l'acte de lire nécessitant une réflexion banale sur les genres (repérer les ingrédients, les actions, le déroulement chronologique, faire un résumé, expliquer les mots difficiles) à la prise en compte des dimensions métalangagières de l'acte de lire (de la compréhension à l'interprétation) et des difficultés éprouvées (liées aux sujets et aux stratégies mises en œuvre par le lecteur expert et le lecteur en difficulté).

3. Au cœur des interactions : tension entre autonomie des élèves et guidage de l'enseignant

Si le mouvement général des deux leçons est celui d'une complexification des tâches, il est possible que la manière de percevoir l'obstacle de la difficulté des textes ait conduit l'enseignant à être très « intervenant » dans sa manière d'interagir avec les élèves. La tension



permanente, dans le cadre des pratiques d'enseignement avec des élèves en difficulté, entre la marge d'autonomie qui doit leur être laissée et la nécessité d'un guidage fort doit nous questionner. L'option que nous avons prise ici de nous centrer sur l'objet enseigné ne doit pas nous faire oublier que les contenus sont une chose, la manière dont ils sont (co)construits en est une autre (cf. Aeby et de Pietro, 2003). C'est au cœur du triangle didactique que toute analyse des interactions en classe visant à cerner la complexité de l'acte didactique doit se situer : par exemple, l'étayage de l'enseignant a-t-il la même fonction dans une classe d'élèves en difficulté que dans une classe d'élèves scolairement performants ? Dans les deux extraits analysés, l'enseignant semble privilégier l'explicitation des stratégies et la réflexion métalangagière à la dévolution de la tâche aux élèves. Quelle est l'influence des contenus sur les modalités de fonctionnement de l'enseignement / apprentissage ? La marge d'autonomie laissée aux élèves semble plus importante dans le deuxième extrait que dans le premier...

4. Donner du sens aux activités

L'analyse des deux extraits présentés montre à quel point le travail sur l'objet et les composantes est indissociable d'une réflexion qui va au-delà de la surface du texte pour en dégager l'organisation particulière (extrait 1) ou pour donner libre place à un travail d'interprétation axé sur les valeurs (extrait 2), bref pour en retrouver le sens. Or, ce sens est avant tout un sens social, un sens partagé. La classe « Récréature » a sans conteste constitué un environnement particulièrement favorable à la constitution d'une *communauté de lecteurs* (Brown et Campione, 1995). Ainsi, l'intensification des tâches de lecture a permis de dessiner une continuité dans les apprentissages, en facilitant l'insertion du travail réalisé dans un véritable projet visant une amélioration générale des compétences de lecture et d'écriture des élèves.

Tout en dessinant une continuité dans l'action de lire, le programme « Récréature » offre aux élèves en difficulté des moments privilégiés dans lesquels la lecture et les difficultés de lecture font l'objet d'activités métalangagières. L'analyse comparative présentée ici met en évidence l'intérêt d'un enseignement de la lecture qui tienne compte de toutes les composantes de l'acte de lire. Cet enseignement se veut avant tout un jeu de variations – variations des textes à lire, des horizons d'attente, des composantes travaillées, des tâches proposées et des éléments de médiation apportés – propre à soutenir l'investissement des élèves dans les activités.

La lecture y est tour à tour :

RÉ- (pétition) quand, à chaque fois, lire c'est relire et que l'apprentissage s'y fait de manière spiralaire.

(ré-) CRÉATION quand le lecteur donne du sens à un texte, quand il le fait sien, quand il se fait interprète d'un sens toujours en mouvement.

RÉCRÉATION pragmatique quand l'écriture facilite la compréhension.

RÉCRÉATION puisque lire est aussi plaisir du texte et plaisir de l'échange :

[...] *mais la lecture c'est autre chose la lecture c'est partager ces sentiments c'est de parler de la solitude qu'est-ce que c'est pour toi la solitude et puis demander à un autre pis toi Fabrice c'est quoi la solitude pour toi est-ce que tu as déjà fait une expérience de solitude quand c'est que tu te sens seul et à ce moment là la lecture devient intéressante là dire nasillard âpre ouais / c'est bien mais vous avez le dictionnaire pour chercher ça vous avez pas besoin des autres / c'est VÉRITABLEMENT la notion d'échange sur un thème donc quand vous faites une lecture comme ça RECHERCHEZ le thème ALLER*

CHERCHER dans vos souvenirs la solitude quand c'est qu'on est seul est-ce que tu t'es déjà senti seul ben ouais moi je me souviens quand j'avais cinq ans pis que mes parents sont partis à une fête pis que je me suis réveillé au milieu de la nuit là les expériences de solitude / la lecture ça sert à faire parler de ça sert de faire parler de soi [...].

- Aeby, S. (avec la collaboration de Chabloz B., Cornali-Engel, I., de Pietro J.-F., Béguin, A.). (2004). *Récréature : évaluation d'un programme intensif d'enseignement/apprentissage de la lecture destiné à des élèves en grande difficulté*. Neuchâtel : IRDP, dossier 03.5.
- Aeby, S. & de Pietro, J.-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education des Presses Universitaires du Mirail (Toulouse)*, 10, 93-108.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (sous presse). *La construction de l'objet enseigné en français*. Projet financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique (FNRS), octobre 2002-septembre 2005.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37-38, 49-75.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. CNEFEL, CNDP.
- Nidegger, Ch. (Ed.). (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel : IRDP.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2002). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.



Annexe

Distinguer les données vraiment utiles du reste

Voici une recette culinaire. Transforme-la telle que tu pourrais la trouver dans le livre d'école ménagère : *Croqu'menus*.

Pour les papilles à Mamie

Il en va des mois comme des hommes, certains naissent plus égaux que d'autres mais sont trop occupés pour y remédier. Regardez ce "joli" mois de mai qui discrètement capitalise les fériés comme le dernier des grippe-fêtes venu. Il avait déjà le muguet, le travail, l'Ascension et Pentecôte. Mais, insatiable, il voulait la plus belle de toutes, celle qui célèbre l'ab-solue gratuité du premier don d'amour reçu, tendresse primordiale dans laquelle s'enracine notre vie, premier rempart contre le cynisme du monde.

Alors, pour le jour des mères, voici une recette à la fois solennelle et affectueuse, pour lui dire qu'on l'aime, au café...

Après les avoir vigoureusement badigeonnés de beurre fondu, poudrer les morceaux de poulet de sucre fin et par-faire leur apprêt d'une touche de sel et de poivre du moulin.

Les glisser, peau tournée vers le ciel, dans le four préchauffé à 180°C et tracer sur l'horizon la perspective d'une juste et juteuse croustillance en offrant 45 minutes de

bronzage à leur désir d'élé-gance.

Saisissant la main inattendue de ce répit bienvenu, se glisser dans l'entre-temps et s'y présenter muni d'une casserole et d'un fouet.

Installer à feu doux le beurre en effusion, d'une pluie de farine apaiser sa surface moussante et mixtionner 2 minutes en coupant court à toute velléité de coloration.

Avec l'aide désinvolte du fouet virevoltant gracieusement sans escale, incorporer le vin et le fond de volaille. Laisser trois volutes de vapeur s'évader, parfaire d'une rasa-de de crème allégée et laisser doucement mijoter jusqu'à parfaite consistance veloutée. Intégrer enfin le raisin fendu et épépiné.

(Pour le fond de volaille, les alternatives générées par une demande solvable en plein essor ayant creusé un gouffre d'indécision sous le pas hésitant de l'usager, on adoptera à choix l'une des options suivantes : a) un fond liquide en pot aseptisé de marque Lacroix ou autre ; b) un fond lyophilisé à ramener à la vie selon le mode de

réhydratation généreuse-ment dévoilé sur l'étiquette ; ou c) un fond maison obtenu en faisant cuire 4 heures durant à petit feu des os de poulet, une carotte, deux branches de céleri et un oignon grossièrement émin-cés dans 2, 5 litres d'eau additionnée de sel (1/2 cc), de poivre et d'un pincée de thym, sauge et origan).

Disposer l'exquise gourmandise dorée et fondante sur un plat de service, napper de sauce et livrer en lumière ta-misée à la concupiscence réti-nienne humide et dilatée de la reine génitrice d'un soir.

Claude Jabès

