

LIRE DES HISTOIRES OU COMPRENDRE DES TEXTES ? Le(s) récit(s) enseigné(s) au fil des cycles

Christophe Ronveaux
Anne Soussi
Service de la recherche en éducation
GRAFE
Université de Genève

Que signifie enseigner la compréhension en lecture de récits *par les textes* ? Est-ce la même cohérence quand, dans les apprentissages du premier cycle, il s'agit de faire comprendre à l'oral un petit récit, puis de passer au texte de référence pour enseigner les correspondances graphophonémiques ? Au moment d'automatiser les procédures de reconnaissance des mots, à partir d'un récit d'histoire, au milieu de supports variés ? Lorsque le texte prend plusieurs dizaines de pages, que l'intrigue implique plusieurs personnages et un ancrage énonciatif distancié ? Dans quel ordre réputé le meilleur, du simple au complexe, du son au graphème, du mot à la chose, des mots et des phrases aux savoirs divers, des mots aux concepts et aux textes littéraires, se construit la progression d'un enseignement de la lecture ? Pour comprendre ce qui s'enseigne quand les élèves lisent des récits en classe, il est difficile de ne pas penser le récit dans l'économie de la discipline qui l'utilise. Quelle est la place du récit en français, au premier cycle, quand s'enseignent les premiers apprentissages de la lecture, au secondaire, dans un cours de littérature ? Nous posons que les *textes qui narrent* ne relèvent pas des mêmes cohérences dans les deux grands domaines du français, la compréhension et la production, qu'ils ne servent pas les mêmes savoirs selon les niveaux scolaires, qu'ils ne couvrent pas les mêmes unités langagières.

En 1994, Élisabeth Nonnon posait le problème de la cohérence d'un enseignement du français pris dans des conflits de modèles et d'injonctions. Elle montrait que le recours « bricolé » à certaines notions, à certains principes généraux, celui de la typologie de textes, par exemple, répondait à la fois à l'injonction de modernité et à cette nécessité de fournir un cadre général, une orientation d'ensemble à la profession. Mais le compromis *de surface* ne conduit pas seulement à l'ajout, par cumulation, de nouvelles notions dans la discipline. L'introduction de nouveaux objets d'enseignement modifie en profondeur les cohérences et les ordres anciens. Notions et modèles adoptés du bout des doigts agissent peu ou prou durablement sur le choix des supports, les exercices, les manières de faire de la profession. Vingt ans plus tard, il est tentant de mettre à l'épreuve de l'empirie cette analyse programmatique, de vérifier les effets du modèle des genres de texte sur les pratiques effectives ayant cours sur le territoire de la Suisse romande, lieu de théorisation, de confection, de développement de la séquence didactique et du principe générique pour la production de texte. Plus généralement, nous voudrions décrire et comprendre le processus d'*instillation* des objets enseignés, les récits, sur l'économie d'une discipline, le français.

La visée de cette contribution est de documenter, en synchronie, à partir de l'enseignement de la lecture de textes qui narrent, l'état de cohérence de la discipline prise depuis 40 ans dans de grands mouvements de réformes. Nous voudrions mieux comprendre quelle vertu unificatrice ou centrifuge a pu avoir telle notion ou tel modèle sur les divers domaines de la discipline. La littérature, l'expression écrite et orale, la compréhension en lecture n'ont pas subi les mêmes modifications selon les niveaux d'enseignement. On en viendrait presque à douter que, selon l'ordre du primaire et du secondaire, le français relève d'une seule et même discipline. La professionnalisation de la formation, les plans d'étude, les moyens d'enseignement n'ont pas œuvré de la même manière sur les domaines et sous-domaines de la discipline. Nous reprenons l'hypothèse développée par le Groupe de Recherche en Analyse du Français Enseigné (GRAFE) que les pratiques d'enseignement d'aujourd'hui sont gouvernées par des modèles anciens et nouveaux. La description de ces pratiques présente un *instantané* de manières de dire, de faire, de penser *en concurrence*, qui se superposent, résistent, se modifient l'une et l'autre dans une création originale. Selon quelle(s) cohérence(s) et dans quel(s) ordre(s) se construit au fil des degrés un enseignement de la lecture ? Dans quel(s) état(s) de structuration apparaît la discipline *français* ? Sur quelle(s) dimension(s) de la lecture ont agi les principes didactiques et pédagogiques du modèle communicationnel réformé ? Selon quel principe de porosité ou d'étanchéité ont-ils influé sur les objets des différents domaines du français ?

Cette contribution s'inscrit dans le prolongement de la recherche GRAFELECT. Nous observons la place du récit dans les textes ou écrits mis à disposition par les enseignantes de divers degrés de la scolarité obligatoire et décrivons la mise en mot d'un ordre curriculaire, selon l'expression de Rey (2006), de la compréhension en lecture, du primaire au secondaire, à partir d'un corpus de supports de lecture, d'exercices et de discours d'enseignant-e-s sur leurs manières de

faire¹. 14 enseignant-e-s ont été sollicité-e-s dans 3 cycles (6 classes de 2 degrés au cycle 1, la 3^e et 4^e primaire harmos², désormais PH, comprenant des élèves de 6-8 ans ; 4 classes de 2 degrés au cycle 2, la 6^e primaire harmos, 9 ans, et la 8^e primaire harmos, 11 ans ; 4 classes du cycle 3, la 10^e du cycle d'orientation, 12 ans).

Répartition des classes observées par niveaux

Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3
3PH (3 classes, numérotées A, B, C)	4PH (3 classes, numérotées DE, F, G)	6PH (2 classes, numérotées H et I)	8PH (2 classes, numérotées J et K)	10CO (4 classes, numérotées L, M, O et R)
6 ans	7 ans	9 ans	11 ans	13 ans
Primaire				Secondaire

L'ensemble des supports et activités concernant la lecture a été collecté sur une durée de deux semaines, carottées arbitrairement deux fois dans le flux des enseignements, en automne et au printemps. Nous visons à déterminer la place qu'occupe le récit dans l'économie générale d'un enseignement de la lecture à partir d'un double questionnement sur (i) les unités langagières impliquées dans les activités et (ii) les dimensions de la lecture visées par ces activités :

(i) à travers ce que les enseignant-e-s nomment des « textes », nous visons à définir les *unités langagières* (mots, phrases, extraits, portions de discours, textes) à partir desquelles sont conduites les activités de lecture de récits. Suivant quelle logique d'assemblage au fil des degrés scolaires ?

(ii) à partir des composantes visées dans le traitement des récits, nous déterminons la part que prennent les dimensions textuelles (contenus thématiques, structure et organisation des contenus, ancrage énonciatif, base temporelle) dans les suites d'activités ? Selon quelle progression au fil des cycles se poursuivent les « savoirs utiles » (Schneuwly, 1995) ?

L'introduction de nouveaux objets d'enseignement ne s'ajoute pas aux précédents par cumulation, présupposant l'étanchéité des objets entre eux. Il y a *instillation*. Nous nous attendons à observer une continuité dans une logique de progression d'ensemble, qui va du savoir-lire, aux premiers niveaux du primaire, à la littérature, au niveau du secondaire, et deux ruptures. La continuité du mouvement d'ensemble de la progression d'abord : à mesure que les élèves savent lire, les enseignant-e-s laissent une plus grande part à l'exercice de la lecture pour apprendre et pour la lecture loisir ou plaisir, sans enseignement. Quant aux dimensions de la textualité visées par les activités d'enseignement, nous nous attendons à un

1. Les choix méthodologiques de la recherche GRAFELECT, dirigée par Thérèse Thévenaz, ont été exposés ailleurs (Ronveaux, 2011 ; Thévenaz & Ronveaux, 2012).
 2. Le terme « HarmoS » désigne le concordat par lequel la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CIIP) a voté l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

traitement centré sur les contenus thématiques et les histoires qui se racontent, au détriment des dimensions à partir desquelles un lecteur se construit les effets de cohérence du texte. Les deux ruptures ensuite : la première se manifeste entre la 3PH (6 ans), centrée sur l'enseignement des procédures de décodage, et les autres niveaux du primaire, orientés sur l'entraînement de la lecture silencieuse ; la deuxième se manifeste entre le primaire, préoccupé d'asseoir la référence par une compréhension littérale, et le secondaire, tourné vers la préparation à l'interprétation des textes littéraires. Plus fondamentalement, nous nous attendons à observer les tensions entre une conception littéracique de l'écrit qui semble gouverner les pratiques effectives de l'enseignement de la lecture et une conception communicative de la lecture, fondée sur l'approche textuelle, que préconise le plan d'étude romand (désormais PER), mais qui n'agit que de manière ponctuelle, sous certaines conditions.

1. DES SUPPORTS HÉTÉROGÈNES : TEXTES, ARTÉFACTS ET PORTIONS DE DISCOURS

Les récits de notre corpus relèvent d'entités très diverses et hétérogènes, de longueurs variables (mots, phrases et textes), qui ne comprennent pas seulement des suites linguistiques mais des formes symboliques obéissant à d'autres ordres sémiotiques que le verbal, selon une délimitation le plus souvent thématique (Ronveaux, 2011). Ils sont désignés dans le discours des enseignant-e-s sous le terme de « texte » qui renvoie indistinctement à des albums de jeunesse, des récits pour apprendre à lire, des textes littéraires d'auteurs « classiques », mais aussi des historiettes pour contextualiser des énoncés mathématiques, des bandes dessinées, des dessins, etc. L'inventaire de ces entités sur l'ensemble de notre corpus confirme le caractère *composite* des supports analysés par Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012). Se côtoient l'album d'auteur et l'artéfact préparé pour apprendre à lire, l'affichette qui annonce un spectacle et le récit de la fuite à vélo de Thomas, prétexte à « enrichir le vocabulaire » du vélo, un chapitre de livre des *Récités du Petit Nicolas* de Sempé et Goscinny « pour le plaisir » et une double page sur la formation de la terre, *L'Avare* de Molière, une pièce de théâtre de l'extrême contemporain non publié et un roman intégral. Cet ensemble hétéroclite a-t-il une orientation ? Selon quels critères générique, thématique, auctorial organiser la collection ? Quelle logique de progression peut-on reconstituer de ce classement ?

Du point de vue générique, d'abord. Partant de la définition de Jean-Paul Bronckart (2009), nous considérons un texte comme la manifestation empirique d'une activité langagière, circonscrite comme unité de communication, visant un effet de cohérence sur son lecteur, selon un bornage qui permet sa reconnaissance. Tout texte est le produit d'une activité langagière et arrimé à une situation déterminée qui lui donne un « air de famille », le genre. À quels « airs de famille » reconnaître les textes de notre corpus ? Majoritairement les textes sont des *narrations* : contes et récits anthropomorphiques, récits scolaires au cycle 1, récits d'histoire, récits d'aventure, récits familiaux ou scolaires au cycle 2, récits d'énigmes criminels et d'aventure, récits fantastiques, textes de théâtre au secondaire. Dans une moindre mesure, le corpus comprend des textes qui

argumentent dans les plus grands degrés, en 8^e (11 ans) et en 10^e (13 ans). Quelques textes qui transmettent des savoirs sur les animaux se trouvent dans les classes de 4^e du cycle 1. Mais ceux-ci se concentrent surtout au cycle 2 en géographie, en histoire et environnement, et sporadiquement, dans les tris de textes, en français.

Mais cette première réponse appelle plusieurs nuances. Sur l'étiquetage générique d'abord : l'apprêt didactique des textes modifie l'air de famille et transforme les indicateurs qui permettent de reconnaître un genre. La nouvelle *Inconnu à cette adresse* de Kressmann Taylor, identifiée comme une fiction épistolaire dans sa traduction française de 2002 aux éditions du *Livre de poche*, est étiquetée « récit de vie » dans l'édition pour la jeunesse utilisée par l'enseignante de 10^e du cycle 3 dans notre corpus. La dimension fictionnelle est neutralisée au profit de la dimension réaliste d'un récit en « je », dimension renforcée par le dossier pédagogique historique qui l'accompagne pour contextualiser le récit. La nouvelle devient le témoignage authentique d'une époque troublée et participe de la représentation d'un moment de l'histoire. L'artéfact structuré sur l'échange épistolaire auquel s'adosse la machination de l'ami juif contre son ami allemand disparaît au profit de la fonction référentielle du récit pour instruire sur l'appareil de propagande nazi.


Le phénomène n'est pas seulement le fait d'apprêts isolés, attachés aux textes. Les assemblages de textes, raisonnés selon une progression et une hiérarchie déterminée, ont des effets sur cette caractérisation en air de famille. En primaire, les textes sont assemblés selon une logique de classement discursif et thématique plutôt que générique et servent des contenus disciplinaires. Les assemblages du cycle 2, en particulier, se composent davantage de portions de discours que de textes. Les airs de famille qui s'en dégagent sont hétérogènes et s'apparentent plutôt à des prototypes, selon la terminologie de Bronckart (1996). Les récits de fiction dans le cadre du rallye lecture pour s'entraîner à lire en français, des récits d'histoire sur la vie des hommes préhistoriques et des gaulois en histoire apparaissent dans le même assemblage que des consignes mathématiques, un texte documentaire sur l'origine des nombres pour introduire au cours de mathématique, un dossier pour accompagner la course d'école de la 6^e, composé de plans de quartiers, de photos satellites des mêmes quartiers, de tableaux comparatifs de la population des communes du canton, d'un texte lacunaire sur la géographie humaine de la commune, d'une carte de cette même commune, etc. On le voit, tout écrit fait support à l'entraînement de la lecture. Dans ces assemblages hétéroclites, les textes qui narrent servent deux usages : l'un, le plaisir de la lecture dans la visée d'inciter à l'entraînement à la lecture par l'automatisation des procédures d'assemblage et d'adressage ; l'autre, la transmission de contenus de savoirs sur le monde en jouant sur les centres d'intérêt des élèves et l'implication du jeune lecteur dans l'historiette que vit le jeune héros auquel l'élève pourra s'identifier.

Mais une deuxième nuance s'impose. En regard de la définition du texte donnée ci-dessus, considéré comme unité de communication, dont le bornage permet la reconnaissance du genre, tous les récits ne sont pas des textes. Ils relèvent d'autres entités : assemblages d'extraits, portions de discours, images, messages mixtes. Ainsi, cette page extraite d'un cahier d'élève de 3^e (6 ans) raconte la rencontre de Patou et du chat Mexico de Dame Coca (cf. ci-dessous). Peut-on considérer ce récit comme une unité de communication identifiable sous l'air de famille des textes

narratifs ? L'épisode est-il pour autant un *extrait* ? Le support comprend trois matérialités graphiques distinctes (le récit *imprimé* de la méthode de lecture et photocopié³, le récit *en cursive* ajouté par l'enseignante, le récit *recopié et manuscrit* de l'élève). Avec le titre de la page « oi », toutes ces matérialités font sens pour une leçon sur la correspondance graphophonémique ([wa] et « oi ») et le geste graphique. L'unité du récit ou de l'épisode est subordonnée à l'objet enseigné.

Reproduction d'une page du cahier d'un élève de 3^e (6 ans)

oi



**Patou boit du jus de poire aux petits- pois de Coca.
Il dit qu'il est le roi de Paturie.
Mexico dit : « moi, je suis Mexico ».**

Patou boit du jus de poire aux petits- pois de Coca
Il dit qu'il est le roi de Paturie
Mexico dit : « moi, je suis Mexico ».

Patou boit du jus de poire aux petits pois de Coca. Il dit qu'il est
le roi de Paturie. Mexico dit: « moi, je suis Mexico ».

✓

3. Il s'agit du livret de lecture de l'élève, extrait adapté de la méthode de lecture *Dame Coca* d'Anne-Marie Chapouton et Fernando Puig Rosado, p. 24 © Éditions Magnard, 1993. Nous remercions l'éditeur pour son aimable autorisation de reproduction.

Considérons ces autres récits de Méruti et de Brismuca, utilisés en 6^e (9 ans). Ils se présentent comme des épisodes complets : l'initiation à la chasse d'un garçon de 10 ans, Méruti, et son retour avec le gibier dans la caverne du clan où se prépare un repas ; une soirée passée chez Brismuca, l'enfant Gauloise de 8 ans, entre le repas préparé par la mère et le retour du père des travaux dans les champs. Les récits originels, édités chez Casterman dans une collection pour la jeunesse, sont des prétextes narratifs pour décrire les habitudes alimentaires et l'habitat des hommes de deux époques, celle de la préhistoire et celle de l'Antiquité. Les supports qui figurent dans notre corpus sont des chapitres manuélisés de cet ensemble, sans modification de l'original, assortis de quelques questions sur leur contenu thématique. Ces deux récits constituent bien des unités textuelles, proches d'un récit à épisodes. Mais ce sont la nourriture, sa préparation et le lieu de vie qui sont thématiques. De nombreuses descriptions et des précisions de certains termes spécifiques sous forme d'incises en apposition ou en phrase subordonnée relative (« un gros pichet de cervoise, une bière qu'elle prépare en faisant fermenter des grains de céréales dans l'eau ») émaillent le récit.

Observons encore, en 8^e primaire, comment le roman de Jeanne Bourin *Le Grand Feu* est transformé pour une séquence de vocabulaire en une courte séquence narrative. Intitulé *L'Incendie du château*, le récit est un assemblage d'extraits structuré sur un épisode qui raconte le sauvetage de deux jeunes filles par deux jeunes gens. Le récit comprend de nombreux segments descriptifs. Le rapprochement des corps dans l'épreuve du feu crée l'émoi des personnages. On voit ce que la trame cède au centre d'intérêt supposé du jeune lecteur dont on espère l'implication dans la lecture d'un morceau utilisé par ailleurs pour des exercices sur le lexique du feu et du mobilier du moyen âge. Le bornage de l'unité transforme le roman en un récit *orienté* vers le travail du vocabulaire. La troncation par l'éditeur scolaire du texte original crée une nouvelle unité dont la nouvelle perspective communicationnelle est double : créer l'intérêt par l'historiette et fournir suffisamment d'éléments lexicaux pour permettre un travail de repérage qui justifie la notion de champ lexical. Dans cette perspective, c'est le travail sur la portion de discours narratif, argumentatif, descriptif qui crée la pertinence et détermine l'unité du support.

Textes intégraux, extraits et supports composites se répartissent de manière contrastée selon les niveaux. Sur l'ensemble des supports que les élèves ont sous les yeux, les textes intégraux occupent une place importante. Tandis qu'au cycle 1, les extraits sont portion congrue, la présence d'extraits ou d'entités sémiotiques non verbales augmente avec les degrés jusqu'à la fin de l'école primaire. Au cycle 2, en particulier, les écrits divers (récits d'histoire, consignes mathématiques, tableau de population, carte météo, images) sont adossés à des disciplines scolaires. Au cycle 3, les extraits font florès lorsqu'ils sont associés à certains contenus, l'argumentation essentiellement, tandis que les récits sont essentiellement des textes intégraux, longs, comprenant plusieurs centaines de pages.

Du point de vue auctorial, enfin. On distingue deux ensembles : des récits *ad hoc*, signés ou non, par un collectif de « polygraphes », selon l'expression de

Marcoïn (2002), désignés par le nom du concepteur de la méthode ou par le nom de la compagnie éditrice, et des récits d'auteurs pour la jeunesse, autonomes, relativement dégagés des contraintes pédagogiques d'une programmation de contenus à enseigner.

Les récits *ad hoc* sont surtout le fait du cycle élémentaire et des premiers apprentissages. Les enseignant-e-s de 3^e PH utilisent les historiettes de Gafi, le gentil fantôme, de Ratus, le rat malicieux, de Dame Coca, la grand-maman et son chat tacheté, Mexico, pour enseigner le code. Structurés en épisodes, ces récits présentent des situations simples : tandis que la petite Mélanie s'est fait voler son vélo, Gafi fait appel à ses amis fantômes pour hanter le voleur et pousser ce dernier à ramener le vélo à Mélanie ; Ratus, le rat gaffeur, au moment d'enfourcher sa moto, s'assied sur le fromage qu'il a gagné à la foire. Ces récits à épisodes sont produits sous la contrainte d'un travail programmé du code à l'échelle du mot essentiellement. Leur cohérence lexicale doit moins au ressort de la situation qu'au phonème travaillé à ce moment-là de la planification. L'épisode de *Ratus à la foire* se caractérise par une abondance de mots comportant la graphie « oi » (« foire », « joie », « moi », « roi », « assoit », « pouvoir », « falloir ») et par la présence d'un certain nombre de mots du précédent épisode (les mots connus).

On voit bien ce que l'anonymat du pédagogue ou du didacticien doit à la contrainte d'une planification de l'objet enseigné, mais, plus généralement, à la reproduction mécanisée de la photocopie. L'« auteur scolaire », porteur de modèles esthétiques, éthiques et langagiers tout à la fois, est remplacé par le polygraphe, bricoleur d'artéfacts pédagogiques. L'écrivain se dilue dans l'efficacité du concepteur de dispositif, du collectionneur de matériel didactique. Ainsi, ce récit de Pierrot, l'amateur de cerises, apparaît sans marqueur énonciatif. Dans la visée d'entraîner à la fluidité, il doit sa cohérence à la mise en exercice de l'organisation d'une séquence d'action. Il est présenté sous la forme de 8 étiquettes (4 images et 4 énoncés) qu'il s'agit de découper d'abord puis d'assembler. La séquence d'action que les élèves doivent reconstituer est structurée en 4 moments, mis en mots dans les 4 énoncés suivants, sans majuscule ni point : « pierrot part avec son panier », « il grimpe sur le cerisier », « crac ! la branche casse » et « pauvre pierrot ! ». On le voit, les visées de l'exercice agissent sur la mise en page (le blanc typographique des étiquettes à découper, par exemple) et la matérialité du signe et de la phrase (les phrases sans majuscule ni point, mais pourvues de points d'exclamation), et déterminent la « poéticité » du texte.

À côté de ces artéfacts produits pour l'enseignement de la lecture, on compte des récits complets qui relèvent de la littérature de jeunesse. Ainsi, en 3^e, aux élèves qui ont acquis les principes alphabétiques, qui peuvent établir les correspondances graphophonémiques et parviennent à reconnaître les mots de manière autonome, sont proposés des albums d'auteurs, *Ce que Thomas voit* de Merveille et Servais, et *Gruffalo* de Donaldson et Scheffler. Mais aussi, pour la lecture plaisir réalisée oralement en collectif par l'enseignante, les élèves entendent *Il y a un alligator sous mon lit* de Mayer, et pour prolonger un travail sur *Le loup est revenu* de De Pennart, *Le loup et l'agneau* de La Fontaine, divers contes, *Les 3 petits cochons*, *Pierre et le loup*. Dans une autre classe de 3^e, l'enseignante lit à voix haute plusieurs récits de Ponti pour s'imprégner de la singularité de son univers : *Pétronille et ses 120 petits*, *L'Arbre Sans Fin*. Au cycle 2, les textes intégraux plus longs de la littérature de

jeunesse prennent le pas sur les artéfacts : se comptent textes du patrimoine (*Poil de carotte* de Renard), romans de littérature de jeunesse sans illustration (*Comment écrire comme un cochon ?* de Fine, *La fronde des bretelles* de Coran), albums (*Mon chat le plus bête du monde* de Bachelet, *Tout change* de Brown) et réécritures parodiques (*Contes à l'envers* de Dumas). Ces textes plus longs s'accompagnent d'un dispositif de lecture suivie, structuré sur un questionnaire guidant la découverte progressive de l'intrigue, chapitre par chapitre. Au cycle 3, la paralittérature est largement représentée par les récits d'énigme criminelle d'auteurs reconnus dans le genre (Conan Doyle, Christie, Boileau-Narcejac, Simenon, Jérôme K Jérôme). On compte, en outre, un texte patrimonial et « classique », au sens de Chervel, *L'Avare* de Molière et des auteurs de l'extrême contemporain (un roman français, un roman étranger, *Voyage autour de mon nom* de Vieira, une pièce de théâtre non publiée, *Palace hôtel Tassili Sud* de Moulin).

Des logiques concurrentes se partagent la structuration des assemblages des textes à plusieurs niveaux. Du point de vue langagier, la belle page d'auteur, choisie pour la perfection de la langue et sa grammaticalité, a disparu au profit du texte intégral, appartenant le plus souvent à la littérature de jeunesse. Mais ces textes de valeur coexistent au cycle 1 avec des artéfacts confectionnés pour l'enseignement du code. Du point de vue générique, les récits intégraux ont bien investi les divers niveaux du primaire et du secondaire, la littérature de jeunesse reste l'apanage des cycles 1 et 2, tandis que la paralittérature et la littérature patrimoniale sont réservées au cycle 3. Les narrations sont largement représentées dans l'ensemble des supports proposés aux élèves. Mais, pour le primaire, sous l'effet des logiques d'assemblages, l'élément structurant est davantage la diégèse elle-même ou le type narratif des *séquences de discours* qu'un genre narratif particulier.

Sur l'ensemble des niveaux scolaires, nous tirons deux constats sur la place qu'occupe le récit. Au cycle 1 de l'école élémentaire d'abord, les saynètes ou les situations apprêtées pour apprendre à lire, toujours présentes, sont remplacées çà et là par des récits tirés de la littérature de jeunesse. Ensuite, avec l'abandon de la belle page d'auteur au profit du texte intégral, la complexité des marquages énonciatifs des récits polyphoniques se neutralise moins facilement. L'apprêt didactique du texte exhibe désormais la trace d'un narrateur, l'ironie d'un point de vue.

2. DIMENSIONS VISÉES

Quelles dimensions du texte sont visées dans le traitement des récits ? Observons les questionnaires et les activités d'analyse portées sur le texte, et identifions, pour chacun des items et chacune des tâches, les dimensions visées. En référence au plan d'étude romand dont l'entrée est explicitement textuelle, nous avons retenu cinq dimensions, définies à partir du modèle de l'*infrastructure textuelle* de Bronckart (1996), dont quatre impliquent la mise en cohérence du texte et sont liées aux genres, tandis que la dernière touche aux contenus thématiques et référentiels, et à la langue considérée pour elle-même, indépendamment de la mise en cohérence du texte.

La première, *contexte et contenu*, porte sur la contextualisation du support et le contenu thématique ; la seconde, *l'infrastructure du texte*, concerne l'organisation

du contenu en fonction du genre ; la troisième, la *textualisation*, est constituée de l'ancrage temporel, la cohésion nominale et verbale, les organisateurs textuels ; la quatrième, *l'ancrage énonciatif*, comprend la modalisation et la prise en charge énonciative. À ces quatre dimensions textuelles, nous en avons ajouté une cinquième, qui comprend les dimensions orthographique, syntaxique, lexicale de la langue lorsqu'elles ne visent pas les effets de cohérence, contenus référentiels ou connaissances encyclopédiques. Une question qui porte sur l'explicitation sémantique d'un mot dans la visée de faciliter la compréhension de l'intrigue, par exemple, est classée dans la textualisation. Lorsque l'activité est décontextualisée et centrée sur la référence ou un travail d'explicitation sémantique effectué hors discours, elle est rapportée à la dimension non textuelle.

Pour chaque texte, nous avons procédé à une analyse quantitative des dimensions visées par les activités et les questions posées sur le texte. Nous avons rapporté chacune des questions et des activités à l'une des cinq dimensions explicitées ci-dessus en observant les indications données par les enseignant-e-s dans les questionnaires utilisés.

Quelles sont les grandes tendances observées au fil des niveaux ? Au premier cycle, en 3^e primaire hamos (6 ans), les dimensions textuelles et les dimensions qui n'impliquent pas la cohérence textuelle sont distribuées sur deux ensembles de récits : aux premières dimensions, impliquant la cohérence, les textes intégraux tirés de la littérature de jeunesse ; aux deuxièmes dimensions, impliquant le traitement orthographique de la langue et l'identification de mot, les textes apprêtés *ad hoc*. Les contenus semblent se répartir en fonction des textes : aux textes intégraux *à lire*, l'exercice de la compréhension pour susciter le plaisir de la lecture ; aux textes apprêtés *pour lire*, le travail sur le décodage, les règles de correspondances et la référence⁴. La spécialisation des textes dans le traitement des contenus se renforce par une transformation de la matérialité des supports proposés aux élèves, en somme, de deux manières : pour le décodage, les textes sont réécrits par les enseignant-e-s sur des grands supports pour accueillir des manières de faire spécifiques (dans ce cas-ci, souligner le graphème, le mot, la ponctuation qui borne la phrase, etc.) ; pour la compréhension, les textes tirés de la littérature de jeunesse sont présentés dans une matérialité non modifiable et non scriptible, comme un objet de valeur, dont on use avec soin.

Au cycle 2, après le décodage, au moment d'exercer la lecture et d'automatiser les procédures d'identification du mot, le travail sur les textes vise essentiellement la dimension thématique, partielle et locale. Ainsi, dans la classe de 4P-F, le questionnaire à compléter à la maison, concernant le récit tronqué de Daudet, *La chèvre de Monsieur Seguin*, comprend deux parties : la première est dédiée au vocabulaire (« Cherche dans ton dictionnaire ») ; la deuxième à la vérification de la lecture (« As-tu bien lu le texte ? »). La première activité de vocabulaire consiste à copier la définition des mots suivants, précédés de leur déterminant (« Un gerfaut », « Ses babines », « L'amadou », « Des sucres capiteux »). En dépit de la consigne qui prétend qu'« elle [la définition] te permettra de mieux comprendre le sens de

4. Cette répartition confirme la tendance dégagée par l'enquête de Fijalkow (2002) et celle de Soussi, Petrucci, Ducrey & Nidegger (2008).

l'histoire », les mots à définir portent sur un épisode, voire sur un segment descriptif, et servent une compréhension locale, à l'échelle de la phrase.

De même, les questionnaires de la classe de 6PH-H, joints au texte *Antoine et son vélo*, visent la restitution de contenus thématiques. La vérification de la compréhension s'effectue sur le récit à partir d'un questionnaire à choix multiples, d'un questionnaire vrai ou faux et sur le lexique à partir d'un exercice d'étiquetage. L'aventure d'Antoine se déroule sur un trottoir : le nez dans le guidon, Antoine ne voit pas une dame sortir d'un commerce, perd le contrôle de son vélo et bouscule cette dernière. De retour chez lui, il tombe nez à nez avec la dame qu'il vient de bousculer. Les « questions de compréhension », selon le libellé des questionnaires, concernent une information locale, repérable dans la phrase ou même le mot, et morcelée, sans recours à la structuration de l'intrigue. Pour la question « Il [Antoine] n'a pas vu la dame sortir de... », l'élève a le choix entre trois solutions : « A. la pharmacie, B. l'épicerie, C. la boucherie ». La question thématise une information accessoire (le commerce d'où sort la dame), tandis que l'information pertinente pour élaborer une représentation de l'intrigue (Antoine ne voit pas la dame, donc il n'a pas fait exprès de la bousculer) se trouve dans l'amorce de la question. De même, l'exercice d'étiquetage des parties du vélo vise la référence et la connaissance du monde, indépendamment de l'intrigue.

Dans le secondaire, le travail est plus diversifié et porte sur plusieurs dimensions simultanément, davantage orientées vers la compréhension de l'intrigue (planification, ancrage énonciatif, contenu thématique lié aux personnages et aux mobiles de l'action).

En 10^e CO-M, par exemple, le questionnaire qui accompagne la découverte progressive de *L'Avare* comprend de nombreux items sur la fonction et les relations entre les personnages (« Par quel stratagème Valère a-t-il pu rester près d'Élise ? », « Pourquoi Cléante a-t-il un besoin urgent d'argent ? », « Quel est le rôle de maître Simon ? »). Toutes ces questions sur les personnages, leurs entrées et sorties, le poids des informations nouvelles qu'ils apportent pour faire avancer l'intrigue, se structurent sur l'unité de la scène et s'accompagnent, à la fin de la lecture de l'acte, d'un moment de synthèse (« Résume brièvement la situation de l'intrigue à la fin de l'acte 1 »). Certaines questions impliquent le travail des mots *en discours* avec la visée de dégager, de la caractérisation de deux personnages antagonistes, un rapport de force, une asymétrie de pouvoir, un déséquilibre conflictuel. Ainsi, au moment de comprendre pourquoi Harpagon et Cléante se disputent, le questionnaire prévoit d'abord de faire relever, dans le texte, les termes qui opposent père et fils, puis de rendre explicite cette opposition en caractérisant les deux protagonistes de cinq adjectifs qualificatifs.

En revanche, dans la classe de 10^e CO-R, le travail sur deux des trois textes intégraux (*Inconnu à cette adresse*, *Jehan de loin*, *12 hommes en colère*) vise essentiellement l'explicitation et la reformulation de contenus thématiques, indépendamment de la forme épistolaire du récit. Les deux romans sont travaillés comme des récits historiques, l'un, *Inconnu à cette adresse*, portant sur le nazisme et le contexte socioéconomique de son émergence, et l'autre, *Jehan de loin*, sur la vie de château au Moyen-Âge et une tentative d'assaut. Trois types de contenus thématiques sont impliqués dans les tâches : le premier concerne la référence du monde touché par le récit (le « contexte historique », selon les termes des

enseignant-e-s) ; le deuxième concerne les personnages principaux et leurs implications dans l'action (Martin et Max ; la princesse, son prétendant et quelques protagonistes) ; le troisième concerne le repérage des figures (la comparaison et la métaphore principalement, et les termes comparants et comparés). Aucun de ces contenus ne concerne directement les effets de cohérence du récit. Il s'agit d'une compréhension locale, à l'échelle de la phrase, de la séquence, du chapitre, de la scène ou de la lettre, selon le découpage du genre (récit d'histoire, théâtre). L'unité de traitement est dictée par l'unité de travail (la période de 45 minutes).

Une nuance cependant sur la minimisation du travail sur la cohérence des effets du texte au primaire. On identifie, auprès de trois enseignantes du primaire, quelques items et activités qui impliquent des dimensions textuelles. Ils ont en commun de s'appliquer à des textes « discordants », soutenus par des activités écrites dans des manuels. Ces récits (*Ce que Thomas voit* de Merveille pour la 3PH-B, *Comment écrire comme un cochon ?* de Fine et *Tout change* de Brown pour la 6PH-I, *Mon chat le plus bête du monde* de Bachelet pour la 8PH-J), jouant sur une hétérogénéité énonciative maximale (point de vue unique d'un petit aveugle pour l'album de Merveille ; énonciation distanciée du narrateur jetant un regard moqueur sur l'école pour le roman de Fine ; point de vue de l'enfant sur une réalité mouvante pour l'album de Brown ; point de vue unique enfin dans la désignation fantaisiste d'un animal de compagnie pour Bachelet), provoquent le cadre d'une lecture référentielle et rendent difficiles des activités sur la référence. L'identification des mots devient tributaire de leur inscription dans le discours. Le mot « tambouriner », par exemple, dans le récit de Thomas, devient important pour reconstruire les sensations auditives par lesquelles le petit aveugle appréhende le monde. Le questionnaire proposé aux élèves qui ont acquis les principes alphabétiques et peuvent lire silencieusement le texte en autonomie investit ce mot. Sur le début du récit (« Depuis ce matin, la pluie *tambourine* au carreau. Et Thomas *s'imagine* des milliers de coussins qui traversent le ciel. »), la tâche comprend deux activités : (i) recopier les deux phrases (ii) en remplaçant les mots soulignés par un synonyme. Le travail d'équivalence qui est demandé n'a pas seulement la fonction d'éclaircir les deux mots localement. Il s'agit aussi d'attirer l'attention de l'élève sur un élément du récit qui lui permettra de construire un point de vue sur l'intrigue et de goûter l'effet de surprise lorsqu'il découvrira le handicap de Thomas.

La compréhension de ces intrigues excède le cadre d'une réalité extralangagière. Faut-il voir dans ces trois exceptions l'effet des textes résistants ? Ou l'effet combiné des textes et des activités proposées par certains manuels ou certaines formations qu'auraient suivies l'une ou l'autre de ces trois enseignantes ? Le dispositif de lecture suivie concernant l'album *Tout change*, publié en 2005 par le service de formation continue de Genève, et expérimenté en 6^e (9 ans), et celui de la lecture « par effraction » (Ronveaux & Nicastro, 2010), expérimenté en 8^e (11 ans) sur l'album de Bachelet dans notre corpus, témoignent effectivement que ces dispositifs confectionnés et testés dans le cadre de formations continues agissent sur les pratiques. Mais nous pouvons difficilement inférer de ces pratiques occasionnelles une cohérence qui ferait système sur la discipline et la profession.

CONCLUSIONS

La présence importante de récits intégraux, constatée dans tous les degrés observés de notre corpus, laisserait supposer que l'enseignement de la lecture a intégré la nécessité de traiter la construction du sens sous l'angle des dimensions textuelles de cohérence. Or, si l'approche communicative a bien pénétré les pratiques d'enseignement de la production de texte, c'est davantage l'approche traditionnelle représentationnaliste qui tient encore l'enseignement de la compréhension. L'enseignement continué de la lecture de récit est un exercice, dans le sens qu'une compétence s'exerce, dans la continuité d'une acquisition et d'un entraînement. Enseigner la lecture dans le modèle classique, c'est exercer à lire des types de discours variés, et notamment narratifs, mais peu de textes.

Les divers domaines de la discipline subissent différemment les effets des réformes. Ils semblent fonctionner de manière étanche et relever de cohérences distinctes, notamment l'expression écrite et la compréhension. Les nouveautés introduites dans les années quatre-vingt-dix qui concernent le domaine de l'expression écrite ont peu affecté le domaine de la compréhension en lecture. La lecture, comme objet enseigné, semble disposer d'une certaine autonomie dans l'économie de la discipline qui continue d'agir sur les manières de faire, de dire et de penser de la profession, sur l'apprêt des récits. En neutralisant les dimensions proprement textuelles, notamment l'ancrage énonciatif, l'approche représentationnaliste pousse à privilégier la référentialité des récits. Cependant, ces derniers, en particulier les récits dont la valeur énonciative est fortement marquée, sous la pression des élèves, agissent sur les dispositifs et perturbent la portée de certains d'entre eux. Mais c'est lorsque ces textes apparaissent dans des dispositifs soutenus par des moyens d'enseignement que l'enseignant-e s'intéresse davantage aux effets de cohérence. En somme, deux textualités sont présentées aux élèves : l'une, saisie dans sa dimension de discours, représente l'histoire du monde, avec ses acteurs, ses péripéties et la vision téléologique d'une intrigue ; l'autre, adossée aux disciplines (cycle 2 du primaire) et à l'argumentation (secondaire), garantit l'accès aux savoirs sur le monde. Ces deux textualités ont pour fonction de véhiculer des contenus et de représenter le monde, mais les dimensions langagières à partir desquelles les élèves peuvent reconstituer ces contenus et ces savoirs sont progressivement neutralisées. Il semble que les nouvelles cohérences que prévoyait Nonnon ont eu des effets limités sur l'enseignement de la compréhension de récits.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères* n° 45, p. 63-80.
- BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- FIJALKOW É. (2002), « Apprendre à lire avec des livres de jeunesse ? », *Caractères*, n° 4, p. 24-39.

- MARCOIN F. (2002), « L'auteur pour la jeunesse, écrivain ou littéraire ? », dans B. LOUICHON & J. ROGER (éd.), *L'auteur entre biographie et mythographie*, Bordeaux, Université de Montaigne – Bordeaux 3, p. 187-200.
- NONNON É. (1994), « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège », *Recherches* n° 20, p. 145-179 [repris dans *Recherches* n° 52, 2010, p 161-187].
- REY B. (2006), « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? », dans Y. LENOIR & M.-H. BOUILLIER-OUDOT (éd.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Presses Universitaires de Laval, p. 83-108.
- RONVEAUX C. (2011), « Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles », *Repères* n° 42, p. 1-19.
- RONVEAUX C. & NICASTRO N. (2010), « Lire “par effraction” un album réticent », *Forumlecture* 2, p. 1-11. Consulté le 10 mai 2011.
http://www.forumlecture.ch/ronveaux_nicastro_10_2.cfm
- SOUSSI A., PETRUCCI F., DUCREY F. & NIDEGGER C. (2008), *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève. Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle*, Genève, Service de la recherche en éducation.
- THÉVENAZ T. & RONVEAUX C. (2012), « La progression curriculaire “effective”, du primaire au secondaire genevois », dans J.-L. DUMORTIER, J. VAN BEVEREN & D. VRYDAGHS (éd.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 aout 2010)*, coll. « Diptyque », Namur, PUN, p. 385-398.