

Lire «par effraction» un album réticent

Christophe Ronveaux

Chargé d'enseignement
GRAFE, Université de Genève

Nadège Nicastro

Enseignante
Ecole du Grand Saconnex

Cette contribution vise à décrire et comprendre les conditions d'un enseignement de la lecture par la médiation d'une entrée «par effraction» dans un texte de fiction, réticent, combinant divers ordres sémiotiques (verbal et iconique), le caractère *réticent* du texte n'étant pas forcément dépendant de la combinaison des deux ordres. Cette visée implique de considérer le texte, d'une part, sous l'angle de l'évènement figural de son artéfact (quelles sont ces propriétés qui le rendent résistant à la lecture par rapport aux textes canoniques, identifiés dans les pratiques ordinaires?) et, d'autre part, dans sa combinatoire scripto-visuelle (quelle part les ordres verbal et iconique prennent-ils dans la (re)construction du récit?). Cette description sera conduite du point de vue du travail enseignant, considéré comme un ensemble de tâches, structurées selon une progression, et de manières de faire dans le cours de l'action, articulées aux difficultés des élèves.

On décrit d'abord en quoi le dispositif d'ensemble de la séquence s'articule aux propriétés du texte, comme artéfact. Nous considérons l'artéfact, comme un ensemble de choix sémantiques, porté par un auteur, conduits à divers paliers de complexité, lexicaux, syntaxiques et structuraux, correspondant, dans son unité de communication, à un genre donné. Dans le cas de cet album, aux choix sémiotiques verbaux s'ajoutent les choix iconiques (plasticité, picturalité, composition) et leur articulation. On observe ensuite quels objets de la discipline sont mis en circulation dans les tâches et repris, enfin, dans le cours de l'activité didactique, par les interventions de l'enseignante.

Du travail coopératif au système d'information

La lecture «au ralenti», qui soutient le dispositif présenté ci-dessous, emprunte quelques-uns de ses principes à une méthode qui est pensée à l'origine pour rendre compte des spécificités de l'écriture théâtrale. Théorisée et développée par Michel Vinaver, la méthode vise avant tout «la vie même du texte» (Vinaver, 1993, p. 893). Reformulée par Jean-Pierre Ryngaert (1993) sous l'expression «lecture par effraction», elle est un outil pour le lecteur qui ne dispose pas de savoir préalable suffisant pour se repérer dans la production dramaturgique de l'extrême contemporain, dans les textes où sont mises en question la fable et la clarté d'une écriture informative canonique. La découverte du système d'informations utilisé par l'écrivain, central dans la démarche, s'effectue à la surface du texte, comme un jeu avec le lecteur, «comme la mise en place d'un puzzle informatif dont les pièces n'arriveront qu'au compte-gouttes» (Ryngaert, 1993, p.7). Tout le travail de coopération du lecteur consiste à travailler cette surface textuelle et à (re)construire, au moyen de son encyclopédie individuelle, le puzzle informatif. Cet état de grande vacance du lecteur face au texte de l'extrême contemporain n'est pas sans rappeler celui du jeune lecteur scolaire. Une bonne

raison pour transposer la lecture «par effraction» aux contextes d'un enseignement apprentissage de la lecture.

Nous retenons de la méthode trois principes:

1. comprendre un texte, c'est, principalement, construire du sens (et non retrouver un sens implicite, déjà là, tapis énigmatiquement au creux des mots); ce travail de construction s'exerce sur la surface du texte, par un examen minutieux de l'artéfact dans ses diverses dimensions sémiotiques, codées génériquement.
2. la responsabilité de ce travail est dévolue au lecteur qui doit admettre le caractère exploratoire de sa démarche; un trajet interprétatif n'est pas tracé d'avance : il se joue à la surface du texte dans l'espace dessiné par la tâche.
3. l'entrée dans le texte se fait «par effraction», dans un fragment, prélevé par carottage, pas forcément au début. Le travail interprétatif est conduit par priorité sur ce fragment choisi, dont l'incomplétude est revendiquée. La reconstitution du système d'informations utilisé par le scripteur dans le fragment relègue au second plan l'appréhension d'une macrostructure posée à priori. Elle contraint le lecteur à une attention flottante. C'est de ce «suspense heuristique» que viendra l'implication du jeune lecteur.

Comment procéder sur un récit de fiction? Premier temps, on prélève, sur l'ensemble, 3 ou 4 fragments, correspondant à des nœuds narratifs ou à des segments descriptifs caractérisant le monde dans lequel évoluent les personnages. Deuxième temps, l'activité interprétative est conduite individuellement d'abord autour de l'action (qu'est-ce qui se passe?), le personnage impliqué dans cette action (qui est impliqué dans cette action? avec qui? contre qui?) et les tenants et aboutissements de cette action (d'où vient le personnage? vers quoi va-t-il?). Le texte est présenté comme un tissu d'indices lexicaux, syntaxiques, transphrastiques, textuels, qui permettent de répondre complètement, partiellement ou pas du tout aux questions. L'identification des indices, même très partiellement¹, prévaut dans la réponse. Troisième temps, les élèves partagent et confrontent leurs découvertes et hypothèses. Les hypothèses dûment justifiées par le recours aux indices sont reportées sur un papier java; les élèves doivent pouvoir y accéder durant toute la durée de la séquence.

La méthode part des propriétés de l'artéfact et crée des tâches déconstruisant et recomposant l'artéfact et ses parties (fragments, unités verbales et iconiques) avec la visée de créer les conditions d'émergence d'une performance sémiotique dont la responsabilité est imputée complètement à celui qui s'engage dans la tâche. On fait le pari que les effets sur l'implication du lecteur dans la coopération textuelle est mesurable.

Un album d'auteur, réticent

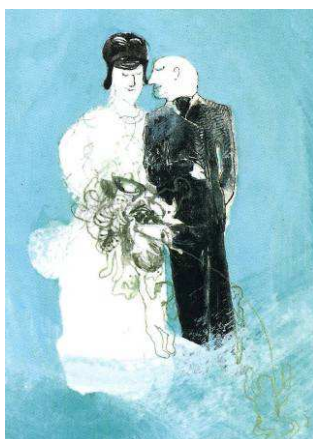
Pour mettre à l'épreuve les principes de l'entrée «par effraction», nous avons choisi un album dont le récit est suffisamment résistant pour inciter l'enseignante à (ré) interroger son enseignement de la compréhension et certaines de ces activités canoniques, en particulier l'explicitation des mots difficiles et le contrôle de lecture à postériori. L'album d'Hélène Riff «Papa se met en quatre» est construit sur une anecdote familiale somme toute assez banale. Une maman quitte la maison pour un soir et laisse la garde des sept enfants au papa. Ce dernier projette de ranger et nettoyer la cuisine de maman. Tous les bras s'activent, mais une tache récalcitrante assombrit l'humeur de la soirée. Les enfants vont au lit pendant que le père passe une partie de la nuit à frotter la tache qui décidément résiste. Le lendemain, l'arrivée de maman est saluée par un soleil éclatant. La lumière dans la cuisine révèle la tache blanche faite par le frottement trop énergique et zélé de papa. Cet album a déjà fait l'objet de commentaires. Celui de Sophie Van der Linden (2006, p. 150 *et sq*) a retenu toute notre attention.

¹Quelquefois, le texte ne permet pas de répondre clairement aux questions ; cette parcimonie est rapportée au système d'information prévu par le texte.

«Papa se met en quatre» se distingue des produits scolaires classiques, mais aussi de la production éditoriale pour grand public, sous plusieurs aspects : le récit, l'énonciateur, la couleur, le trait. Le récit, tout d'abord, est construit à rebours des structures canoniques (l'ouverture reprend le topique de la formule de fermeture des contes «Lucie et Victor se marièrent et ils eurent beaucoup d'enfants»). Quant aux énonciateurs, ils sont multiples: on reconnaît les enfants dans les paroles rapportées en style direct, marquées par des guillemets, mais aussi un narrateur discret qui prend le point de vue du père. De manière plus subtile encore, la polyphonie se manifeste dans les citations des paroles des divers protagonistes (le père reprenant les «pamoi» des enfants [cf. la double page 26-27², reproduite ci-dessous, «*Bon sang de bonsoir c'est encore un coup du Pamoi!*»]; les enfants reprenant les menaces du père au moment où ceux-ci découvrent les effets de l'attrape-mouche sur la chaise, «Et que je n'entende plus une mouche voler !», «Vous allez voir ce que vous allez voir!»). Le point de vue est loin d'être univoque comme le voudrait une simplicité de bon aloi, adaptée, croit-on, au niveau de compréhension des enfants. Les couleurs, ensuite, peu chatoyantes, peu flatteuses, jouent sur les variations du noir, du gris, essentiellement, ce qui en fait un album «sombre», ponctuellement, du bleu, du jaune, du vert et du rouge (cf. les aplats du bleu et du rouge des doubles pages 4-5 et 26-27 reproduites ci-dessous).



Double page [4-5]



Détails de la double page [4-5]



Détails de la double page [26-27]

Le trait du dessin est hésitant, schématique, abstrait, et empêche l'illusion référentielle. Les personnages sont moins reconnaissables par une identité de trait que par la couleur et le placement sur l'espace de la double page. On reconnaît un bouquet d'enfants dans le détail de la double page

²En l'absence de folios, nous reprenons les conventions de Van der Linden (2006) qui prévoit d'inclure les pages de garde dans le comptage des doubles pages.

[4-5] ci-dessus. Dans le détail de la double page [26-27] ci-dessus, on identifie le rapport de force qui oppose à l'avant-plan l'autorité du père omnipotent et à l'arrière-plan l'attente contrite du groupe des enfants.

Dessin et couleur jouent un rôle capital dans l'économie du récit. Ils figurent moins qu'ils ne sémiotisent une humeur, un rapport de force entre personnages, une tension dramatique. Ainsi ces larges aplats bleus (double page [4-5]), posés en continu sur l'ensemble de la double page dans un mouvement descendant, installent une ambiance de bien-être plus que le décor d'une noce. De cet arrière-fond, se détache le «nuage» des jeunes mariés. Les aplats rouges (double page [26-27]), centrés sur la silhouette noire assise debout (le père), posés en discontinus sur une partie seulement de la double page, nourrissent la colère du père plus qu'il ne figure un intérieur domestique. De cet arrière-fond, se détache la tache blanche (l'absence de couleur rouge, faudrait-il dire) et la silhouette d'Agnès (on a appris de la page précédente qu'Agnès, la cadette, vu son jeune âge, échappe à la suspicion et donc à la colère du père). Effet de lenteur et d'amplitude dans les bleus, effet centripète et tourmenté dans les rouges. Enfin, le «détourage»³ du texte et des actions des personnages appelle une coopération plus serrée du lecteur. C'est à l'œil de reconstituer la dynamique du mouvement des personnages et de l'action par un va-et-vient du détail à la page, du texte à l'image. Faut-il ajouter que le genre dont relève ce récit familial est éloigné des genres à succès (récit fantastique, féérique ou anthropomorphique) ? Tous ces éléments font de cet album un texte réticent, propice au travail interprétatif dans le cadre d'une sémantique du texte.

La séquence, le dispositif






Quelle est la logique didactique de la séquence⁴? Il s'agit, entre autre, de permettre aux élèves de se construire progressivement un point de vue sur la macrostructure du récit. Ce point de vue est à construire en s'appuyant sur les diverses ressources sémiotiques de l'album: les couleurs et leur application (cf. les différentes applications du noir), la mise en espace du texte et son articulation avec l'image, la composition des scènes, les transitions d'une double page à l'autre, etc. La séquence se constitue de 5 séances, réparties sur 3 semaines consécutives. Elle combine la lecture «par effraction» de fragments et la lecture «au ralenti», et alterne la lecture cursive des interstices, selon le fil du récit. Cette lecture cursive, très importante pour la vision d'ensemble de la trame narrative intervient après la lecture du fragment et porte sur les doubles pages non travaillées; elle se réalise, soit par une lecture à voix haute de l'enseignante, soit par une lecture individuelle et silencieuse des élèves, sans commentaire. On reprend le début du récit et on s'arrête au fragment travaillé.

Les fragments ont été choisis en résonance avec le récit, soit parce qu'il thématise un nœud narratif, posant les personnages dans une alternative décisive pour la poursuite de l'action, soit parce qu'il thématise un moment descriptif, posant le(s) monde(s) où évoluent les personnages. Les trois fragments sélectionnés sont (1) les quatre premières doubles pages, y compris les pages de garde, de [2-3] à [7-8], jusqu'au départ de maman et la tombée de la nuit; (2) les doubles pages de [20-21] à [26-27], jusqu'à l'injonction de papa d'aller au lit; (3) les doubles pages de [42-43] à [48-49], représentant l'arrivée de maman jusqu'à la découverte de la tache par papa.

³Le «détourage» consiste à ne pas utiliser de cadre pour le dessin et le texte (la vignette pour la séquence d'action et le phylactère pour les paroles des personnages dans une bande dessinée); la composition s'étend sur l'unité de la double page. Voir à ce propos l'analyse particulièrement pénétrante de la double page [8-9] de Van der Linden (2006, p. 153).

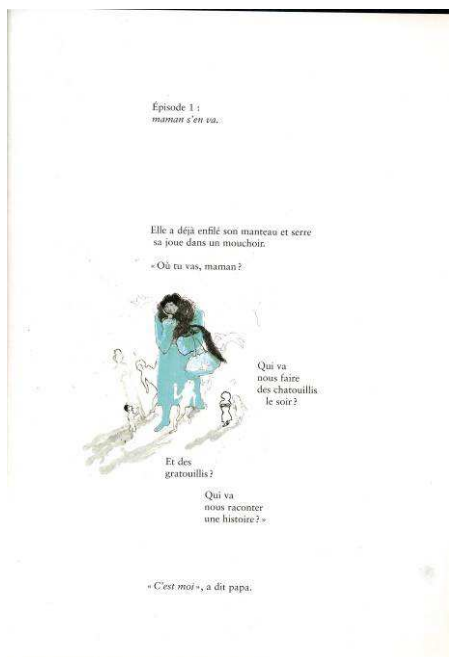
⁴À la suite des travaux genevois, nous entendons la «séquence» comme une suite d'activités organisées de manière systématique autour de l'unité de communication qu'est le texte. À la différence de la séquence didactique canonique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001/2002), les activités de commentaire s'exercent en réception sur des textes qui ont une certaine densité stylistique et sont propices à un «événement figural», selon l'expression de Laurent Jenny (2006), impliquant une performance sémiotique de commentaire.

Observons d'un peu plus près les deux premières tâches qui précèdent et préparent l'entrée dans l'étrangeté du récit. La première est construite à partir de cinq surfaces colorées, extraites de l'album (cf. *infra*). Il s'agit de projeter sur chacune des surfaces une humeur. Les élèves sont invités d'abord à lister des humeurs sous la forme de qualificatifs («triste», «heureux», «malheureux») ou de noms («colère», «haine», «tristesse»). Le travail se fait en sous-groupes; l'enseignante passe dans les groupes et aide à formuler les humeurs et fait développer les justifications. À l'issue de ce travail de formulation en sous-groupe, les élèves mettent en commun leur découverte. Les mots sont transcrits sur de grands papiers java, correspondant chacun aux cinq couleurs, et brièvement justifiés. Nous reproduisons ci-dessous les cinq panneaux de couleurs et les listes établies par les élèves et transcrites par l'enseignante lors de la mise en commun en collectif classe.

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  |  |  |  |  |
| Joyeux Heureux Amoureux Rêveur Content Détendu | content, heureux malade honteux excité intrigué fâché colère | Malheureux effrayé triste; fâché riste, + eureux | Triste maladroit soucieux stressé seul perdu fâché ennuyant sombre | Colère haine triste peureux timide soucieux seul inquiet |

C'est bien un travail de lexique qui est conduit ici, qui ne confond pas avec un travail de référence d'expérience émotionnelle. Il s'agit moins de *représenter* l'humeur que de créer un réservoir de mot qui, tout à l'heure, au moment de découvrir les pages d'où sont extraits ces panneaux de couleurs variés, aidera les élèves à tracer leur trajet interprétatif. Non pas reconnaissance d'une humeur qui existerait en dehors du texte, mais préparation «par effraction» d'un répertoire de formes. Nous verrons plus loin que le travail de relance de l'enseignante confirme l'orientation de la tâche analysées ici. La question du sens et de sa construction se pose au palier du texte et non du référent psychologique. D'emblée, la tâche est construite sur le pôle langagier, à partir d'un fond textuel (iconique), qui ne doit rien aux théories de référence de l'humeur.

La deuxième tâche est confectionnée à partir de la double page [6-7]. Emblématique de la manière d'Hélène Riff de construire le récit, cette dernière détoure les scènes et le texte. Sur le fond blanc de la double page, un personnage principal se dégage, la maman, toute de bleu vêtue, se tenant la joue dans un mouchoir. Autour d'elle, gravite une grappe d'enfants, à peine esquissés par un trait schématique. Trois portions de texte sont disposées sur la page de droite, tandis que la page de gauche est blanche: le premier groupe comprend le titre de l'épisode; le deuxième groupe, placé tout autour du dessin, comprend la description du départ de la maman par un narrateur et les questions des enfants, marquées par des guillemets d'une parole rapportée, en style direct; le dernier groupe comprend la réponse du papa. Notons le recours à un verbe de parole dans le dernier groupe, associé à la parole du père. La précision sur l'énonciateur de cette dernière parole survient depuis le point de vue des enfants.



Page 7

Reproduction d'une des copies des élèves

Les élèves ont, sous les yeux, le dessin de la page 7, sans texte. La tâche consiste à disposer les phrases du texte, découpées en bandelettes, sur la page. Pour mener à bien cette tâche, il leur faudra, entre autre, identifier les guillemets et distinguer la parole du narrateur et les paroles rapportées des personnages. On le voit, la tâche est construite sur une des spécificités de l'écriture de l'auteure. La distribution du texte sur l'espace blanc contribue à représenter l'espace temps du récit. Ici, les paroles des enfants, regroupées autour de la maman, déterminent le *mouvement de départ* de la maman et nourrissent la tension dramatique causée par ce départ. L'essaim inquiet se presse autour de la reine mère, muette. Ce n'est pas la mère qui répond aux questions qui lui sont adressées (accrochées littéralement), mais le père. La réplique de ce dernier, brève, contraste avec le foisonnement de l'essaim. Le temps du verbe de parole, le passé composé, ajoute à l'accompli d'une réponse qui tombe comme un couperet.

Ces deux premières tâches ont pour fonction de créer un horizon d'attente, sans pour autant résoudre l'énigme de l'orientation thématique du récit. Le « suspense heuristique » reste entier. Le motif du départ de la maman n'est pas élucidé et la tension dramatique, perceptible dans l'articulation du texte et de l'image, exacerbée. Tout est possible à ce stade. Certains élèves se prennent au jeu et sont déjà impliqués dans la réception du récit. Ainsi, une élève, juste avant que l'enseignante ouvre l'album, exprime sa crainte, au grand étonnement, amusé, de la maitresse:

- El: ça fait peur
- Ens: hein
- El: ça fait peur
- Ens: qu'est-ce qui fait peur
- El: le livre
- Ens: pourquoi
- El: je ne sais pas
- Ens: t'as peur
- El: oui
- Ens: c'est vrai
- El: oui
- Ens: tu serais quel couleur alors

- El: j'en sais rien / rouge
- Ens: rouge

Il faut replacer cet échange dans le système de communication didactique et l'interpréter comme un des effets de la médiation du dispositif.

Reformuler, encourager, relancer, mais pour quoi faire?

La logique d'ensemble du dispositif étant posée, prenons connaissance du travail de soutien à l'explicitation sémantique, réalisé dans le cours de l'action didactique. On le sait, les reformulations agissent comme un puissant cadrage de ce qui s'enseigne (Garcia-Debanc, 2010). Chacune des interventions de l'enseignante participe de la sémiotisation de l'objet enseigné. En reformulant, en encourageant, en relançant l'activité langagière des élèves, l'enseignante pointe certaines des dimensions de l'objet.

Dans cette activité de gestion de la tâche comme ailleurs, le travail enseignant est à rapporter à des manières de faire, d'agir, d'étayer de professionnels. Que visent ces manières de faire? À quoi doit-on s'attendre dans une pratique ordinaire? Dans une recherche récente, menée par l'équipe GRAFELECT⁵ sur plusieurs niveaux du primaire au secondaire, il apparaît que le travail d'explicitation conduit sur le texte, essentiellement des récits de fiction, vise davantage à faciliter l'accès à l'intrigue et au(x) monde(s) fictif(s) dans lesquels évoluent les personnages que d'appréhender les ressorts de la narration. Il s'agit d'aider les élèves à se représenter des mondes, à se figurer des rapports de force entre des personnages, pour, ensuite, leur permettre de prendre position, de poser des jugements de valeur, de s'identifier à tel ou tel personnage. L'implication dans la fiction précède le jugement. Le travail d'étayage vise à développer davantage une compétence référentielle. Les élèves sont confirmés dans cette «mythologie référentielle» (Riffaterre, 1978), dans ce point de vue *mentaliste* (Franckel, 2002) qui associe aux objets du monde des lexèmes, signes autonomes, dépositaires d'une signification posée *à priori*. Dans un tel cadre, l'activité d'étayage se porte d'abord sur le lexique (les «mots difficiles») et prend la forme d'un recours à des ressources externes à l'élève (dictionnaire ou enseignant).

Qu'en est-il de l'activité de reformulation de l'enseignante dans le dispositif «par effraction»? Quels objets touche-t-elle quand elle reformule? Sur l'ensemble des interventions de l'enseignante, on constate que la plupart des reformulations se font à partir soit de la dimension langagière des contenus, soit de la dimension méta de l'activité de lecture. Dans l'exemple ci-dessous, c'est le choix du mot, et non pas le choix de l'humeur, qui est visé. L'éclaircissement attendu porte sur le trait sémique concret ou abstrait du lexème verbal «avoir mal»:

- Ens: c'est quoi qui vous a fait choisir ce mot /
- Els: XXX
- Ens: mal dans le sens aïe je me suis fait mal / ou mal dans le sensE / quoi
- Els: XXX
- El: blessé
- Ens: blessé / ah / blessé au cœur // ou blessé au à la cheville
- Els: XXX
- El: blessé au cœur
- Ens: ah / blessé au cœur /

La réponse n'est pas à chercher ailleurs que dans l'activité interprétative de l'élève. Dans cet échange, comme dans beaucoup d'autres, l'enjeu n'est pas d'expliciter des mots difficiles, mais plutôt de préparer la matière verbale qui, au moment de la lecture de l'album, permettra de construire la compréhension interprétation de ses doubles pages. Le pointage de l'enseignante

⁵Le groupe de recherche est une émanation du GRAFE de l'Université de Genève.

s'exerce sur la compétence interprétative des élèves, certes, mais entendue comme performance sémiotique lexicale et textuelle. Ainsi, dans ces trois autres échanges, lorsque l'enseignante lit à haute voix les titres formulés par les élèves à l'issue de la lecture des six premières doubles pages, elle s'arrête sur les titres pour inviter les élèves à rendre explicite leur parcours interprétatif. La question de l'enseignante, dans l'extrait 1, porte sur la focalisation du père dans son activité de garde-enfant et son accession au statut de personnage principal, ce que thématise précisément le titre choisi par les élèves «Papa fait son show». Dans l'extrait 2, la reformulation de l'enseignante porte sur la présence, dans le titre, de deux motifs d'action distincts. Cette présence témoigne du suspense heuristique, pas du produit langagier résultant du processus. C'est bien à partir de cet indicateur (la présence dans le titre de deux motifs d'action) que l'enseignante intervient. Le pointage se fait dès lors sur le statut de cette formulation. Encore une fois, le contenu est interrogé à l'aune de la performance sémiotique qui l'a constitué.

Extrait 1

- Ens: proposition de titre (*lecture à voix haute du titre*) «Papa fait son show» pourquoi papa fait son show
- El: ben en fait quE (3 sec) en fait que ben il veut s'occuper des enfants il fait ça un peu
- Ens: ce serait un petit peu
- El: il lie un peu le personnage principal
- Ens: principal d'accord
- Extrait 2*
- Ens : (*lecture à voix haute du titre*) «Maman part pour le travail pour un enterrement» mais ça ça ne peut pas être un titre / c'est une idée / ce serait plutôt une hypothèse alors //
- El: ...
- Ens: ouais

L'explicitation sémantique ne vise donc pas, comme dans les pratiques ordinaires, des unités lexicales isolées, censées représenter un monde fictif à connaître; elle relève plutôt d'une sémantique lexicale contextuelle articulée à une sémantique du texte. Achéons de nous en convaincre par l'examen d'un dernier échange. L'intervention de l'élève indique une mise en correspondance d'objets sémantiques. La couleur bleue est associée à une expression de la langue «être sur son nuage», et cette association est marquée par un modalisateur «on peut dire» qui recadre l'activité sémiotique et lui donne un statut.

- El: sinon / quand il y en a qui se marient / aussi des fois / on peut dire ils sont sur leur nuage // enfin quand on est distrait / on peut dire // ils sont sur leur nuage /
- Ens: ils sont sur leur nuage / ouais // exactement / ils sont dans leur petit truc d'amoureux / puis ils s'occupent plus des autres / ils sont sur leur nuage //

Le travail de reformulation, on le voit, se trouve transformé en profondeur. L'activité de pointage qu'y effectue l'enseignante porte sur la «perception sémantique», selon le terme de Rastier (2001), et moins sur la mise en relation de mondes de référence. Constamment les élèves sont ramenés à l'activité langagière par laquelle ils construisent des contenus. Sans cesse, l'enseignante sémiotise l'objet d'enseignement en pointant les dimensions sémantiques des formes mises en circulation, mots et textes.

Rendre compte des effets du dispositif sur l'apprentissage de la compréhension en lecture participe d'un autre objectif, qui n'entre pas dans le cadre restreint de cet article. Esquignons tout au moins les orientations prises par ces effets. Ces derniers sont perceptibles tout d'abord dans l'implication immédiate des élèves au moment de découvrir le récit. Ainsi, la lecture de la double page [4-5], par exemple, en particulier la formulette d'ouverture «Victor et Lucie se marièrent et ils eurent (...)\", s'est accompagné de vives réactions (rires, exclamations, étonnements et commentaires).

- Ens: (*lit à voix haute*) Lucie et Victor se marièrent et eurent beaucoup d'enfants
- Els: (*pouffent de rire*)
- El: c'est bizarre
- El: ça commence par la fin
- Ens: ça commence par la fin //
- El: ouais
- Ens: pourquoi tu dis ça //
- El: ben parce que dans les contes ça / ça finit toujours comme ça /
- Ens: ah / ben pourtant je t'assure / je l'ai pris à l'endroit //

Mais plus encore, nous faisons l'hypothèse qu'elle permet une autonomisation plus efficace de l'activité interprétative. L'échange qui suit est long, mais il permet de mieux identifier l'enjeu de cette autonomisation en lecture. Ce que l'élève acquiert, c'est bien une capacité à construire du sens, c'est-à-dire à développer Une bonne raison, pensons-nous, pour privilégier l'approche thématique de la lecture dans le cadre d'une herméneutique matérielle, attentive aux unités textuelles. Pour saisir la portée de l'extrait, précisons que les élèves viennent de travailler sur les premières doubles pages. L'enseignante fait un dernier tour de table. L'intérêt de l'extrait réside dans cette intervention de Massimo, thématissant le système des couleurs de l'album (et pas seulement celles travaillées dans les premières tâches). Cette orientation thématique inattendue conduit au traitement de la couleur blanche, dont on a déjà dit l'importance pour appréhender l'écriture d'Hélène Riff.

- Ens: autre chose à remarquer / ou à relever // Massimo
- MAS: ben y a / dans le livre // y a plein d'autres couleurs / peut être ça veut dire aussi des humeurs qu'on n'a pas encore vues /
- Ens: mhmh / lesquels par exemple /

[Le jaune

- El: par exemple le jaune du chien / le vert / et le blanc / parce qu'y a beaucoup de blanc aussi //
- Ens: mhmh // c'est vrai que le blanc il a beaucoup d'importance // et puis qu'on n'en a pas encore parler // effectivement // alors le blanc /
- El: c'est de la neige
- Ens: c'est de la neige // toujours par rapport à l'idée du décor et de l'humeur / le blanc il représenterait plus quoi pour vous // Heidi /
- HEI: Euh // non (*secoue la tête de gauche à droite*)
- Ens: Hollande /
- HOL: une petite fille / et qui est sage //
- Ens: quelqu'un qui est gentil et qui est sage / ce serait blanc // d'accord // Norbert /
- NOR: dans ses rêves /
- Ens: dans les rêves / c'est tout blanc? /
- El: ben oui /
- Ens: oui / ben c'est une question hein / Soumia
- SOU: les nuages
- Ens: des nuages c'est blanc / ouais // mais par rapport à l'humeur // Zélie
- ZEL: c'est peut être la tristesse // parce que la maman elle s'en va /
- Ens: la tristesse parce que la maman elle s'en va / mais quand on est triste on / on met / on va plutôt montrer une couleur blanche / parce qu'avant on a dit triste en colère tout ça on a mis plutôt quelle couleur pour le triste /
- El: le noir
- Ens: le noir // alors du coup le blanc est-ce que ça voudrait aussi dire triste / Heidi

- HEI: ben on peut aussi dire vide parce que le blanc c'est un c'est un peu vide
- Ens: vide / alors je me sens vide et puis ça serait du blanc // ouais /
- HEI: parce qu' y a un peu triste ici /
- Ens: ouais / est-ce qui pourrait / est-ce que quelqu'un pourrait sentir un vide / ici // ça veut dire quoi sentir un vide / quelqu'un arrive à expliquer ce que c'est sentir un vide // (5 sec) ben Heidi alors / essaie de poursuivre ta réflexion //
- HEI: ben par exemple / si la maman elle part / on on commence à être triste puis on a envie qu'elle revienne / puis on sait pas / on se sent tout seul enfin
- Ens: ah / on n'a pas déjà lu une histoire où il racontait un truc comme ça / dernièrement / que si quelqu'un qu'on aime nous manque / on va se sentir triste / Heu je sais pas E / Gérard
- GER: *Le petit prince*
- Ens: dans *Le petit prince* / c'était qui qui se sentait triste par rapport à qui / Norbert
- NOR: le renard et le petit prince
- Ens: le renard par rapport au petit prince / qui disait qu'il allait sentir comme un vide / un manque / vous vous souvenez / puis que quand il irait voir les champs de blé / les jaunes des champs de blé ça lui rappellerait les //
- Els: les cheveux
- Ens: les cheveux du petit prince et qui se sentirait mieux /

Il resterait à étudier les conditions de cette transformation à travers le système de communication didactique. Quels parts du dispositif, de la tâche, du support et des interactions verbales sont prises dans les effets constatés ? Quels éléments de l'objet enseigné, pointés dans les interactions didactiques, font leviers dans les apprentissages ? Ces questions orientent le programme de recherche à venir.

Conclusions

L'entrée «par effraction» dans un album de jeunesse innove à plusieurs niveaux. Le dispositif d'abord privilégie l'artéfact et ses propriétés textuelles. C'est à partir de ce dernier que sont construites les tâches. Le souci de reconstituer les mondes référentiels est mis au second plan au profit d'un travail sur la performance sémiotique du lecteur. Les tâches visent davantage les dimensions processuelles de l'interprétation. Il s'agit moins de comprendre *littéralement* le texte que de tracer le trajet interprétatif de lecteur.

Le support, ensuite. L'album d'Hélène Riff se distingue de la production éditoriale de masse, flatteuse pour l'œil, par l'utilisation de la couleur, du trait, du «détournage» du texte et des scènes, par la composition, très travaillée. Cette spécificité facilite le développement d'un travail interprétatif orienté sur sa production. Le système d'informations de l'artéfact n'est pas donné d'avance, il est à construire; c'est ce jeu de construction qui est au centre de la démarche.

Le travail d'intervention de l'enseignant, enfin, est transformé en profondeur par le fait que la signification n'est plus une urgence et les mots difficiles un outil de lecture. Il s'agit de recadrer davantage la coopération textuelle. Celle-ci, pour prévisible qu'elle soit, surprend l'enseignante et surtout élargit son empan de traqueuse de compétence. L'activité interprétative de l'élève, mise à nu, débarrassée des oripeaux à prétention universaliste des domaines de référence, est au cœur de l'enseignement.

Bibliographie

- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001/2002). *S'exprimer en français (Vol. I, II, III et IV)*. Bruxelles: De Boeck-Corome.
- Franckel, J.-J. (2002). Introduction. *Langue française*, 133, 3-15.

Garcia-Debanc, Cl. (2010). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives des étudiants débutants. In M. Rispaïl & Chr. Ronveaux (Éd.), *Gros plan sur la classe de français* (pp. 39-60). Bern: Peter Lang.

Grossmann, Fr. (2005). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (Éducation et didactiques, pp. 161-191). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.

Grossmann, Fr., Boch, Fr. & Cavalla, Cr. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments. In Fr. Grossmann & S. Plane (Éd.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (pp. 191-218). Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.

Grossmann, Fr. & Plane, S. (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (Education et didactiques). Lille: Presses universitaires du Septentrion.

Masseron, C. (2008). Pour une topique de la peur : aspects psychologiques, sémiotiques, linguistiques. In Fr. Grossmann & S. Plane (Éd.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (pp. 161-190). Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du septentrion.

Rastier, Fr. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.

Riffaterre, M. (1978/1982). L'illusion référentielle. In R. Barthes, L. Bersani, Ph. Hamon, M. Riffaterre & I. Watt (Éd.), *Littérature et réalité* (Points, n° 142 ; pp. 91-118). Paris: Seuil.

Ryngaert, J.-P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris: Dunod.

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

Vinaver, M. (Éd.) (1993). *Écritures dramatiques. Essais d'analyse de textes de théâtre*. Arles: Actes Sud.