

Christine Razet
Conseillère pédagogique - membre de l'Association
française pour la lecture, France
christine.razet@wanadoo.fr



Résumé : Cet article présente le travail d'investigation mené avec des élèves de 10-12 ans confrontés à un ouvrage de littérature jeunesse, lors d'une « leçon de lecture ». L'enjeu essentiel de la démarche consiste à faire percevoir aux enfants que lire un texte, ce n'est pas seulement comprendre ce qu'il raconte (l'histoire), c'est aussi et surtout comprendre *comment* l'auteur nous raconte cette histoire et donc s'interroger sur l'écriture du texte. Ce travail s'appuie sur les options théoriques, sur les pratiques et outils développés par les chercheurs de l'Association Française pour la Lecture. Le logiciel Idéographix permet de mieux explorer l'écriture d'un texte et de la comparer au fonctionnement d'autres textes. Le logiciel permet également aux élèves de systématiser les apprentissages opérés sur la langue écrite grâce à son exerciceur. L'exposition de ce travail nous permet de nous demander en quoi de telles pratiques de classe auprès d'enfants français peuvent nous éclairer pour un enseignement du français langue étrangère.

Mots-clés : apprentissage/enseignement, lectures de textes littéraires, lecture/écriture.

Da leitura de uma história à leitura de uma escrita

Resumo : Este artigo apresenta o trabalho de pesquisa realizado com alunos de 10 a 12 anos confrontados à uma obra de literatura infanto-juvenil, em uma « aula de leitura ». O desafio essencial da metodologia consiste em levar as crianças a perceberem que ler um texto não significa somente compreender o que diz (a história), mas também e sobretudo a entender *como* o autor nos conta esta história e portanto se fazer perguntas sobre a escrita do texto. Este trabalho baseia-se nas opções teóricas, nas práticas e nas ferramentas desenvolvidas pelos pesquisadores da Associação Francesa pela Leitura. O software Idéographix permite explorar melhor a escrita de um texto e compará-la com o funcionamento de outros textos. O software permite também aos alunos que sistematizem as aprendizagens realizadas na língua escrita graças a seu "exercitador". A apresentação deste trabalho nos permite perguntar-nos em que tais práticas didáticas com crianças francesas podem nos esclarecer para um ensino do francês como língua estrangeira.

Palavras-chave : aprendizagem/ensino, leituras de textos literários, leitura/escrita.

From reading a story to reading a writing

Abstract: This article presents investigative work carried out with 10-12 year old pupils confronted with a work of literature for young people, 'a reading lesson'. The main objective of the thinking

behind it is to make children aware that to read a text is not only about understanding what it says (the story) but also and especially to understand *how* the author tells us this story and so to ponder the writing of the text. This work emphasises the theoretical options, practices and methods developed by researchers from The French Association of Reading. The Ideographix software allows better exploration of the writing of a text and the comparison of the functions of other texts. The software permits pupils to systematise their written language learning thanks to its exerciser. The explanation of this work allows us to ask if these classroom practices used with French children can shed light on teaching French as a foreign language.

Key words : learning/teaching, readings of literary texts, reading/writing.

La « leçon de lecture » telle que déployée pour les mini-cours lors du XVIII^e Congrès Brésilien des Professeurs de Français à Curitiba est un dispositif d'enseignement, fruit de 3 recherches-actions menées entre 1991 et 2000 à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) par l'AFL (Association Française pour la Lecture) sous la direction de Jean Foucambert. Ces recherches s'intéressent aux conditions politiques, sociales et scolaires qui permettent aux élèves d'avoir accès à une lecture de haut niveau, celle qui permet de saisir l'implicite d'un texte, de repérer les intentions de son auteur. C'est à travers l'usage en situation que l'apprenant, dans un groupe hétérogène, parvient à mettre en relation la signification des messages écrits et les éléments linguistiques qui les constituent. C'est ce qu'il comprend des messages qui va lui permettre d'aller voir comment fonctionne le code graphique, jusqu'à pouvoir le considérer isolément. De la même façon qu'un enfant apprend à parler à partir des messages oraux qu'on lui destine, c'est à partir du sens des messages écrits que l'élève accède progressivement au fonctionnement du code graphique, ce qu'à l'Association Française pour la Lecture nous désignons par « aller du message au code ».

Les messages proposés aux élèves ne sont pas des textes transcrits pour « apprendre » à lire, mais des textes produits par un travail d'écriture, des textes dont l'objet, l'effet, le contenu, la matière n'ont pas de correspondance à l'oral. Ces textes peuvent être des écrits sociaux, des documentaires, des textes littéraires, des textes qui ont une raison d'être dans la vie de la classe, dans tous les domaines disciplinaires, qui permettent un contact vrai, vivant avec la langue écrite.

« C'est à des textes complets, fonctionnant en tant que textes et se renvoyant les uns aux autres, que l'apprenti lecteur doit se confronter parce que le texte est l'unité minimale d'écrit et l'entrée la plus facile au niveau du sens à partir du contexte dans lequel il fonctionne. » (Actes de Lecture n°100, 2007).

Aller du message au code, ou plus exactement de multiples messages au code, nécessite la confrontation fréquente avec des écrits divers dans toute leur complexité.

Les élèves sont impliqués dans des projets, au sein de l'école ou avec d'autres partenaires, qui nécessitent d'utiliser et de produire des écrits de toute nature, dans « une école où des adultes donnent à des enfants des moyens de se mêler de ce qui les concerne. Des échanges sociaux pour outiller intellectuellement des individus. » (Emmanuelle Buffin-Moreau, 2004, *Actes de Lecture n° 88* p 59).

« Dès lors, l'alternative paraît claire, à défaut d'être simple : ou l'éducation est simulation parce que l'être à éduquer est hors du champ social et qu'il doit s'armer avant de l'aborder ; ou l'éducation résulte de la vie réelle et des expériences sociales à travers les actions dans le milieu ». (Jean Foucambert, 1978, *En sortant de l'école*, Introduction p 25, Casterman).

La leçon de lecture n'est pas la lecture... c'est un dispositif pédagogique pour exemplifier, pour mettre en commun et rendre explicites les stratégies mises en œuvre individuellement lors des activités de lecture proprement dites.

C'est avant tout un moyen d'apprendre à lire des écritures, en mettant en relation du sens et les outils linguistiques qui permettent à l'auteur, et au lecteur, d'élaborer ce sens. La leçon de lecture permet de passer du « comment je m'y suis pris pour trouver du sens dans l'écrit » à « comment l'écrit s'y prend pour nous donner du sens à trouver ».

La leçon de lecture permet de *traiter des messages écrits* en s'appuyant sur l'apport de tous les individus du groupe et d'y revenir pour des *activités réflexives*, de théorisation.

Lors de ces temps de *théorisation* il s'agit de retrouver quels moyens ont été mobilisés pour comprendre le texte. A partir des prises de notes en vrac, on réorganise dans l'espace, on trie, on classe, on catégorise (listes, schémas, tableaux) ce qui s'est déroulé dans le temps, dans le flux des échanges oraux, avant de *systématiser*, de *généraliser* puis d'*entraîner* individuellement les faits de langue mis en lumière.

La leçon de lecture fait l'hypothèse selon laquelle *l'élève deviendra lecteur expert en revenant sur les usages qu'il a des textes, sur ses démarches de compréhension matérialisées par les prises de notes et confortées par les exercices*. Les productions d'écrits courts développées dans le cadre de la leçon de lecture font partie des exercices d'entraînement et d'appropriation de styles, de rythmes, d'effets, de structures textuelles,... repérés dans le texte et retravaillés.

Le logiciel *Idéographix*, conçu par l'AFL en 2002, multilingue dans sa version 3 et reconnu d'intérêt pédagogique par le Ministère de l'Éducation Nationale se révèle, pour ce type d'approche, un outil de travail pour le maître excessivement performant. Il permet une rapidité de recherches, sur un texte, sur des textes et plus largement sur la langue ainsi que la réalisation d'outils de travail pour les élèves.

Dans son volet *Exographix*, il permet de proposer aux élèves de nombreux exercices, il facilite la différenciation. Les exercices pourront être proposés

en version papier, mais un entraînement court et régulier sur l'ordinateur, avec l'exerciseur, se révèle plus efficace.

Le travail présenté s'est déroulé avec un groupe d'élèves de cycle 3, par ailleurs non impliqués dans des démarches spécifiques à l'AFL, autour d'un album de littérature jeunesse, sur 4 demi-journées. L'enjeu était de faire percevoir aux enfants que lire un texte, ce n'est pas seulement comprendre ce qu'il raconte (l'histoire), c'est aussi et surtout *comprendre comment l'auteur nous raconte cette histoire* et donc s'intéresser à l'écriture du texte.

Percevoir en quoi *l'écriture*, les partis-pris linguistiques volontaires de l'auteur, les fruits de son travail d'écriture, révèlent ses points de vue, donnent à voir sa vision du monde provoquant tel ou tel effet sur le lecteur. Les investigations sur le texte, les relectures attentives, permettent de mieux comprendre le fonctionnement de la langue écrite, d'appréhender le code graphique, dans un contexte signifiant.

« La relecture est immédiatement présentée aux enfants comme l'activité de lecture par excellence, qui permet de rechercher, dans les secrets de l'écriture, le sens dessus, dessous et transversalement, dans le texte, mais aussi dans l'œuvre, entre les œuvres. » (Chenouf, Y., 2001, *Rencontre d'un auteur ou le regard en surplomb*, p 98)

Par code graphique, on entend tout autant la disposition du texte sur la page, la typographie que :

- *l'organisation du texte* (son appartenance à un genre, ses articulations, sa structure,...), mais aussi *ses relations avec d'autres textes* (les obsessions d'un auteur à travers plusieurs livres, les références à d'autres,...),
- *des structures grammaticales* (l'organisation des phrases, la ponctuation, l'enchaînement des groupes de mots, les tournures, la place des constituants,...) et les effets produits par les changements par rapport à des tournures attendues,
- *des listes de mots* (champs lexicaux, sonorités, jeux sur les sens) et *leur fonctionnement* (leur orthographe, leurs transformations, leur famille, leur construction - préfixes, suffixes- leurs synonymes,...)

La leçon de lecture n'exclut aucune autre pratique autour des textes, elle est seulement un temps fort pour vivre une expérience (littéraire en ce qui concerne le travail proposé), pour mieux comprendre ce que les lecteurs avertis perçoivent quant à l'écriture d'un texte, en tant que récepteurs ou producteurs.

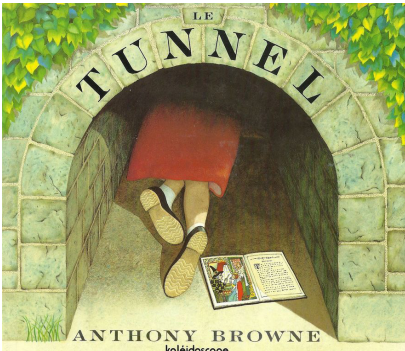
« La seule fréquentation des livres n'y suffit pas. Il s'agit de susciter et d'entretenir la curiosité, le besoin et le plaisir de comprendre, de faire de nouvelles rencontres, de sentir autrement l'intérêt porté au monde, aux gens, à soi-même, rencontrer une autre réalité que l'apparence qui s'impose et la confronter avec ce qui se vit hic et nunc. » (Actes de Lecture n° 100, 2007, p 44)

Nécessairement, un travail sur *la lecture d'images* s'impose conjointement quand il s'agit de travailler sur des *albums*.

Le travail présenté ne porte que sur un seul album d'Anthony Browne, mais c'est sur un ensemble d'ouvrages que les élèves pourront se faire une idée plus juste du travail de l'auteur.

« Chaque écrivain, chaque illustrateur entre, au moyen de ses productions, en résonance avec un ensemble de discours « déjà là » qu'il démultiplie, prolonge, détourne ou bien tente d'effacer. Sa voix se fraye un chemin parmi les autres voix et c'est ainsi que, sous hautes influences, elle trouve son propre style. Aller à la rencontre d'un tel « personnage », c'est le découvrir en tant qu'acteur, « agi » par d'autres acteurs, mais aussi façonneur inlassable d'une seule et même œuvre (quelles que soient l'importance et la diversité de sa bibliographie). Par comparaisons, rapprochements, distinctions... tout lecteur persévérant finit par distinguer, derrière la multiplicité des créations, les contours d'un même projet qui se précise au fil du temps. » (Chenouf, Y., 2001, *Rencontre d'un auteur ou le regard en surplomb*, p 5, AFL)

Le choix d'un ouvrage



Le tunnel, album¹ écrit en 1989 par Anthony Browne, publié chez Kaléidoscope (traduit de l'anglais par Isabelle Finkenstaedt / ISBN 2-87767-011) figure dans la liste des ouvrages recommandés par le Ministère de l'Education Nationale en 2007.

Anthony Browne publie des albums pour « tous les âges » (de ses « Petit Ours », en passant par la série des « Marcel », mais aussi « Tout change », « Billy se bile », « Histoire à quatre voix »,...). Il est donc un auteur familier des élèves en fin de scolarité primaire.

Il s'agissait, en choisissant cet album, de mieux faire connaître cet auteur, mais aussi un genre, le fantastique, autour d'une thématique qui « parle » aux enfants de 10-12 ans, les relations compliquées frère-sœur. L'enjeu du travail étant de faire percevoir aux élèves que les antagonismes entre un frère et une sœur vont être surmontés après une épreuve (la transgression et ses conséquences) comme celle que subissent les héros dans les contes et dans les mythes, et que l'irruption du fantastique dans le récit n'est en fait qu'une façon de traduire symboliquement le conflit psychologique des deux personnages.

Plus généralement, travailler les textes littéraires à l'école, c'est faire comprendre aux élèves le rôle des textes dans le contexte de leur propre vie, tout en leur permettant de se construire une culture littéraire. Il s'agit de vivre une expérience subjective dans une communauté de lecteurs.

La lecture experte de l'album

Préalablement au travail avec les élèves, les enseignants s'engagent dans une « lecture experte » du texte, lecture au cours de laquelle il s'agit de :

- *regarder le texte sur son support*, un album avec ses illustrations, des mises en pages signifiantes, des effets typographiques,...

- *se mettre à l'écoute du texte* (point de vue et énonciation), qui parle dans ce récit ? Un narrateur extérieur, mais qui laisse une grande place à la voix des personnages, un narrateur qui en arrière plan écrit à l'attention du lecteur. « *Qu'advierait-il de son frère si elle s'en allait ?* »

- *orienter sa recherche* à partir de critères :

- c'est un récit : rôle, relations et importance respective des personnages ; schéma narratif, suite d'épisodes ;

- c'est un récit fantastique : les éléments de la peur, du doute, le surnaturel ;

- c'est un récit illustré : la complémentarité texte/images, références.

- *effectuer une relecture systématique de détail* (dans divers domaines de l'étude de la langue) pour établir des axes de lecture avec les élèves :

- les champs lexicaux (la peur, les contes) ;

- la valeur des temps (récit au passé) ;

- les figures de styles (images, insistance,...) ;

- les types de phrases (brèves/longues, plus ou moins ponctuées,...).

Parmi les éléments permettant d'identifier le fantastique en littérature, et dans cet album plus particulièrement, on peut relever :

- *l'ancrage du récit dans un univers familier* (les héros sont des personnages ordinaires, le récit se passe de nos jours, dans un environnement urbain) ;

- *l'irruption à un moment clé du récit de l'étrange, de l'inexplicable* (l'autre côté du tunnel) ;

- *l'hésitation pour le lecteur* entre une explication rationnelle ou au contraire surnaturelle du phénomène étrange (la métamorphose) ;

- *l'expression de l'incertitude* (le champ lexical de la peur) ;

- *l'écriture de l'incertitude* (emploi d'adverbes, phrases hypothétiques avec conditionnel) ;

- *les objets et lieux de « sorcellerie »* (forêt, arbres calcinés) ;
- *le choix des couleurs* dans les illustrations (irruption du noir) et le cadrage des images

L'enseignant va donc, avant de concevoir des dispositifs pédagogiques, « faire parler » le texte, en observant ses constituants. C'est au cours de cette lecture experte que le recours à quelques fonctionnalités du logiciel Idéographix va se montrer important et facilitant.

Les statistiques du texte

Repérer *le nombre de vocables* (= mots différents) par rapport au nombre total de mots du texte, donc le taux de répétition des mots comme indice de lisibilité du texte.

Repérer parmi ces vocables *les vocables de base* (= mots les plus fréquents dans la langue) : ceux dont on a intérêt à avoir la parfaite maîtrise en réception comme en production.

Repérer *la longueur moyenne des phrases* : plus les phrases sont longues plus elles sont articulées.

Les dictionnaires du texte

Les dictionnaires permettent de voir *l'ensemble des mots du texte* (ou d'un passage du texte préalablement sélectionné) sous forme de listes organisées, *faisant apparaître des éléments* que l'on ne repèrerait pas forcément à l'œil nu.

Le dictionnaire par ordre alphabétique permet de repérer des formes différentes d'un même mot (famille de mots).

Le dictionnaire par terminaisons permet de mettre en évidence les mots du texte qui obéissent aux mêmes flexions (les verbes à l'imparfait, les adjectifs en « eux », les adverbes).

Le dictionnaire par occurrences fait apparaître les mots dans l'ordre de leur importance en nombre dans le texte.

On peut appliquer *des filtres* à ces dictionnaires, par exemple en supprimant les mots de base laissant ainsi davantage apparaître les mots spécifiques au texte, mais aussi en ajoutant ou enlevant la ponctuation, les noms propres, les nombres,...

Les affichages sélectifs du texte

Cet outil permet de *mettre en évidence* (jeu de couleurs, mots-traités, silhouettes,...) les sélections de son choix dans le texte, en particulier les mots en fonction des échelons de fréquence (échelon 1, les 200 mots les plus fréquents de la langue française ; échelon 2, les 500 mots ; échelon 3, les 1000 mots ; échelon 4 les 2000 mots ; échelon 5, 5000 et au-delà.).

Les recherches d'occurrences

Cet outil permet de rechercher sur un texte (ou sur un ensemble de textes) *les apparitions d'un mot* (ou de deux mots « ne...pas », on parle alors de co-occurrences), mais aussi *de constituants* (« ée » en fin de mot par exemple). Ces mots apparaissent dans les phrases du texte (ou des textes), mais on peut aussi choisir de les retrouver dans tout le texte ou isolés avec un certain nombre de mots placés avant et/ou après. Il suffit de les sélectionner !

La constitution de bases personnelles

Au fil des textes étudiés, on peut conserver des éléments linguistiques triés dans *des bases* qui vont s'enrichir peu à peu, par exemple :

- les désignations des personnages
- les indicateurs de temps ou de lieu
- les connecteurs
- les adjectifs

Des tablettes peuvent également permettre de stocker des informations de toute nature. Ces bases seront des réservoirs dans lesquels on pourra puiser pour des séances d'observation, en vue de structurer des savoirs, mais aussi pour fabriquer des exercices. On pourra enrichir ces bases, en faisant *des recherches lexicologiques* qui ne porteront plus sur les mots des textes, mais sur l'ensemble des mots de la langue française que l'on peut sélectionner en fonction de leur nature grammaticale. Ces recherches lexicologiques peuvent se faire dans plusieurs langues. Le logiciel va également aider l'enseignant dans la préparation matérielle de son travail.

La constitution d'outils de travail pour les élèves

Toutes les observations, toutes les manipulations (du texte, des phrases, des mots) sont facilitées par la réalisation d'*affiches* ou d'*étiquettes* dans divers formats. L'enseignant peut également *enregistrer tout ou partie du texte* pour que les élèves puissent le réécouter. Il peut également prévoir des aides pour que les élèves relisent seuls le texte :

- des mots peuvent être associés à *des images*
- des mots peuvent être *sonorisés*
- des mots peuvent être associés à *des définitions* ou *des traductions* dans d'autres langues
- La création de filières, des suites d'exercices portant sur le texte, les phrases, les mots
- Sur le bureau de lecture, F, l'enseignant va produire des exercices que les élèves retrouveront sous la forme papier ou pour des entraînements sur ordinateur dans son volet Exographix.

La leçon de lecture

La présentation du travail, telle que proposée sur trois heures lors du Congrès, se voulait la plus fidèle possible au travail engagé avec les élèves, la plus exhaustive surtout. La présentation suivait donc le déroulé des séances, suivant les épisodes du récit, avec des photos et travaux d'élèves aux prises avec le texte. Pour rédiger cet article j'ai opéré un choix différent, puisant dans le début du texte les différents moments rendant compte de la démarche d'une leçon de lecture, bien que la démarche, dans la réalité de la classe, ait été reconduite sur l'ensemble des épisodes.

L'horizon d'attente

L'objectif, à l'entrée dans le texte, est de faire percevoir aux élèves qu'il y a dans l'acte de lire une interaction constante entre des informations venues du lecteur et des informations contenues dans le texte lui-même.

Face aux deux premières phrases du texte, les élèves n'ayant ni vu la couverture de l'album, ni pris connaissance de son titre (seul est connu le nom de son auteur), sont invités à faire individuellement des propositions sur les vides du texte.

« Il était une fois ___ et ___ qui ne se ressemblaient pas du tout. Ils étaient différents en tous points. »

La confrontation des productions fait apparaître que les élèves ont mobilisé des savoirs extérieurs au texte : des duos qui les concernent affectivement (relations familiales, personnages de films, animaux) et des connaissances sur l'auteur qui met souvent en scène des gorilles et des chimpanzés ; des savoirs linguistiques à l'intérieur du texte : la formule introductive « il était une fois » qui incite à proposer des personnages de contes, les verbes « ne pas se ressembler » et « être différents » qui invitent à proposer des groupes nominaux qui s'opposent de part et d'autre de la conjonction de coordination « et ».

Quand la phrase de l'auteur est révélée, l'horizon d'attente se modifie, évolue : les personnages principaux du récit sont une sœur et un frère. De nouvelles hypothèses jaillissent.

Mais « Pourquoi l'auteur a-t-il écrit deux phrases qui semblent dire la même chose... ? » Dès le début du travail le lecteur s'engage dans une lecture de soupçon, il comprend qu'il a un rôle à jouer face au texte et à son auteur.

Pour l'apprenant, ce qu'il comprend du message écrit modifie ce qu'il sait du code, et ce qu'il sait du code modifie ce qu'il comprend du message. Il s'opère en permanence un mouvement dialectique entre message et code.

L'exploration du texte

C'est par les personnages que va se faire l'entrée dans l'album.

« *Le personnage est le pivot du récit. L'action n'acquiert son sens que par rapport à un personnage. Comprendre les personnages demeure donc le moyen fondamental de comprendre l'histoire comme un tout.* » (Giasson, J., 2005, *Les textes littéraires à l'école*, p 95, De Boeck)

L'observation des illustrations et un échange oral précèdent le travail sur le texte (à d'autres moments c'est un choix inverse qui s'imposera). Les élèves notent que l'auteur-illustrateur présente ses personnages dans deux cadres bien distincts, dans des postures et avec des éléments de décor très contrastés.

La partie du texte correspondante est ensuite proposée aux élèves, mais sous forme d'étiquettes-mots, charge à eux, en binômes, de la reconstituer. Ce travail permet de mettre en évidence comment Anthony Browne se joue de la syntaxe comme il se joue des cadres d'images.

Une mise en commun a permis de s'interroger sur le « comment s'y est-on pris pour réaliser la tâche ? ». Photos et discussions à l'appui, les élèves repèrent que certains binômes ont organisé leurs étiquettes sur la table avant de s'engager dans le travail, essentiellement en fonction de la nature des mots, faisant apparaître une notion floue que les enfants appellent « petits mots » où se mêlent taille et nature des mots (il/la/et). Un affichage sélectif du passage ne laissant apparaître que les mots de base, et donc essentiellement les mots structurants, a pu aider les binômes en difficulté. Confrontant leurs reconstitutions, les élèves notent que c'est le sens essentiellement qui les a guidés, même si l'orthographe les a contraints et donc aidés. On note que certains binômes ont néanmoins fait fi des chaînes d'accord...

« Le pilotage sémantique se fait en intersection avec du traitement morpho-syntaxique (les désinences, les flexions) en s'appuyant sur les mots outils et les champs lexicaux. »

Une comparaison avec le texte de l'auteur valide ou invalide les propositions des élèves. Ils vont ensuite explorer plus avant cette partie du texte reconstituée, telle qu'écrite par l'auteur. Chaque exploration s'engage à partir d'une question de lecture. Ce que l'auteur a « commis » dans son acte d'écriture, les élèves vont devoir le repérer dans leur acte de lecture.

Quatre phrases donc, présentées sous forme d'affiche, à observer finement pour rechercher « comment l'auteur s'y prend pour insister sur les différences entre les deux personnages ? »

« *La sœur passait des heures seule à la maison. Elle lisait et elle rêvassait. Le frère s'amusait dehors avec ses copains. Il riait et il criait, il lançait et il bloquait le ballon, il chahutait et il se bagarrait.* »

L'exploration a pour but de repérer les moyens linguistiques mobilisés par l'auteur pour faire sens et plus particulièrement ici pour caractériser les personnages dans leurs différences. Leurs sentiments et l'état de leurs relations seront ensuite traqués au fil des épisodes pour dresser une sorte de carte des personnages et mieux repérer leur évolution au cours du récit.

Toutes les observations des élèves sont prises en notes et se déploient autour du texte affiché. En surlignant, en fléchant, en justifiant, les élèves hésitent : les phrases sont « pareilles » (structure identique), mais « pas pareilles » (lexique et jeu des contraires).

Les élèves disent successivement : « pour le frère c'est plus long », « il fait plus de choses », « des choses de garçon ». Contraints de justifier ces affirmations, ils pointent les verbes et énumèrent : « il riait », « il criait », « il lançait »...

On garde la trace de ce qui a rendu possible la compréhension. Cette prise en notes des opérations conduites sur le texte et les images permet, sur un temps différé, de prendre de la distance avec le message (l'histoire elle-même) pour se consacrer à l'examen des points d'appui de l'investigation entre recherche de sens et éléments linguistiques.

La théorisation

La théorisation est le retour réflexif du groupe sur le travail de traitement du message que les élèves ont fait collectivement. Cette étape du travail permet de construire progressivement, de consolider, d'éprouver par décontextualisation et catégorisation, des connaissances sur le système de l'écrit (syntaxe, orthographe, lexique).

Les personnages sont différents

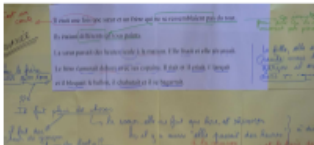
Les pronoms

elle 2 fois
Elle est passive.

il 7 fois
Il est actif.

Les verbes

- lire
- rêvasser
- s'amuser
- rire
- crier
- lancer
- bloquer
- chahuter
- se bagarrer



Des expressions synonymes

- ne pas se ressembler / être différents

Des expressions contraires

- seule / avec ses copains
- dehors / à la maison

Des expressions pour insister

- pas du tout
- en tous points

Les éléments linguistiques qui ont permis d'élaborer le sens du message sont donc triés, classés, catégorisés sous forme de tableaux, de listes.

C'est autour des notions de « beaucoup/pas beaucoup », de « pareil/pas pareil » que l'on structure la prise de notes.

Les verbes relevés sont comptés, leur sens est approché et les élèves en concluent que le frère est actif face à une sœur passive ! Conception tenace, lire et rêvasser seraient des signes de passivité, l'activité intellectuelle n'étant pas prise en compte... on en débat.

« Anthony Browne feint d'abonder dans quelques-uns des poncifs qui accompagnent encore trop souvent la représentation des filles dans les albums. Il ne se prive pas de représentations stéréotypées. Les filles regardent par la fenêtre, lisent des contes, tandis que les garçons affrontent le monde la balle au pied. » (Bruel, C., 2001, Anthony Browne p 140, Editions Etre)

On s'interroge sur la répétition des pronoms personnels devant chaque verbe. Quel effet produit ? Quelle intention de l'auteur ? Ce zoom sur l'usage que fait intentionnellement Anthony Browne des pronoms « il/elle » en ce début de texte devient alors un indice à suivre dans les lectures à venir...Quelle place respective des personnages au fil des épisodes ? Qui est vraiment le héros de cette histoire ?

La structure des phrases, symétriques deux à deux, est mise en évidence par un jeu de couleurs. « Pareil/pas pareil », on comprend mieux les impressions premières.

La sœur passait des heures seule à la maison.

Elle lisait et elle rêvassait.

Le frère s'amusait dehors avec ses copains.

Il riait et il criait, il lançait et il bloquait le ballon, il chahutait et il se bagarrait.

Les phrases 1 et 4 : GN sujet + GV + complément de manière + complément de lieu

Les phrases 2 et 4 : Pronom personnel sujet + Verbe + conjonction de coordination +...

La systématisation / l'entraînement

Un travail systématique se met en place sur les terminaisons des verbes à l'imparfait de l'indicatif et la forme négative pour signifier le contraire d'un verbe (« ne pas se ressembler » et « être différents »).

La production écrite fait partie de l'entraînement. La structure bien repérée, mise en système, peut servir de canevas pour produire de nouveaux portraits. Qu'écrirait-on pour présenter Tom et Jerry, Laurel et Hardy ou tout autre duo familier des élèves ?

Selon les épisodes, la théorisation a porté sur divers faits de langue au niveau du texte, des phrases, des mots. Mis en système, ces faits de langue ont fait l'objet d'un entraînement qui s'est poursuivi dans le temps, bien au-delà du travail sur le texte (ou les textes) qui les a mis en évidence. Le logiciel Idéographix est un outil irremplaçable pour croiser divers textes. Si l'on prend par exemple la recherche d'occurrences de verbes terminés par « ait », on a pu la conduire sur tous les textes déjà étudiés et les faire apparaître par phrases ou avec un certain nombre de mots avant et après. On s'est trouvé alors face à des corpus importants qui ont facilité la mise en système et permis la généralisation.

Parmi les points ayant fait l'objet d'activités réflexives :

- l'usage des temps dans les récits au passé, en particulier imparfait/passé simple, et les terminaisons verbales ;

- le recours aux dialogues pour faire avancer l'intrigue, en centrant sur la voix des personnages et l'observation de leur fonctionnement (ponctuation, verbes d'incises, désignateurs, vocabulaire familier) ;
- le rôle des phrases non verbales et leur constituant.

Au cours de l'avancée dans l'album, la lecture des images a parfois fait l'objet des investigations, le texte venant alors en appui pour compléter, nuancer ou contredire. Dans un album, en particulier dans ceux d'Anthony Browne, le langage iconique a sa place à côté du langage écrit, il a ses propres spécificités qu'il convient de faire percevoir aux élèves.²

Il en va ainsi pour l'épisode de l'entrée dans le tunnel que chacun des deux personnages franchira, laissant derrière lui ballon pour l'un, livre pour l'autre... tunnel comme lieu de passage, ballon et livre comme attributs symboliques. Ces deux images seront interprétées par les élèves comme le signal que tout va changer et que le récit va basculer.

Passé le moment du doute et du choix, le franchissement du tunnel est pour la sœur l'épreuve à accomplir. Sur une double page quatre vignettes, comme un film avec caméra fixe, nous présentent la fillette en train de parcourir le tunnel. Sous ces images, une longue phrase sur laquelle les élèves se sont interrogés.

«Le tunnel était sombre, et humide, et visqueux, et effrayant. »

Manipulation d'étiquettes pour replacer mots et ponctuation... sources de discussions jubilatoires... Les élèves ne sont plus dupes, ils savent que Browne peut se jouer du formalisme en travaillant la langue pour produire des effets particuliers chez son lecteur. Dans cette phrase, virgule et conjonction de coordination coexistent, renforçant l'effet de difficulté à surmonter, de lenteur et de souffle court. Quant aux adjectifs, les élèves pensent que leur agencement est le fait du hasard... mais un auteur laisse-t-il les mots se poser au hasard sur sa page ? Alors, nouvelle recherche, que signifient précisément ces mots en terme de sensations ? Les échanges nous mèneront à la conclusion suivante : « d'abord elle voit (sombre), puis elle sent (humide), puis elle touche (visqueux) et tout ça lui fait peur (effrayant) ». Belle leçon pour comprendre qu'écrire c'est toujours réécrire, puiser et faire des choix dans toutes les possibilités qu'offre la langue pour entraîner son lecteur là où l'on veut.

De l'autre côté du tunnel : une étrange forêt qui va sortir du cadre jusqu'à emplir une pleine double page. Dans le tronc des arbres se mêlent des figures provenant de divers contes. Se retrouvent ainsi Jack et le haricot magique, le Petit Chaperon Rouge, Hansel et Gretel, la Belle et la Bête,... figures illustrées en leur temps par Walter Crane, Kay Nielsen,... De la même façon, dans la chambre de la fillette on pouvait voir un Petit Chaperon Rouge sur un album illustré par Gustave Doré et sur un tableau de Walter Crane.

« Mon penchant pour les références et parfois les reproductions de tableaux est un peu devenu une marque de fabrique dans mon travail. (...)Ils contribuent souvent

*à la narration, je les choisis en fonction de l'intrigue à laquelle ils apportent une dimension supplémentaire, et ils sont aussi le témoignage de ma reconnaissance. J'adore les grands peintres, pourquoi ne pas partager cet amour avec mes jeunes lecteurs ? » (Browne, A., Browne, J., 2011, *Mon métier, mon œuvre et moi*, p 139, Editions Kaléidoscope).*

Après la forêt, la clairière et après les contes, le fantastique et un frère retrouvé pétrifié, son visage de pierre évoquant « la tête de Méduse » peinte par Caravaggio. Peut-on aborder le mythe de Méduse sans connaître les métamorphoses d'Ovide ? Les élèves font avec leur propre culture, leurs propres références et renvoient cette image au film de Chris Columbus « Percy Jackson le voleur de foudre »... Le fantastique intervient dans le récit sans que les enfants en soient troublés et ils ont, à ce moment de l'histoire, la certitude que la sœur, seule, va pouvoir réchauffer le cœur de pierre qu'est son frère.

*« Rose, contrairement à Jack, ne sera pas pétrifiée au premier contact avec les peurs archaïques. Elle n'hésitera pas à le serrer dans ses bras sans s'interroger sur le sortilège dont il est victime. (...) Rose fréquente les contes. Elle a pu découvrir et roder à leurs contacts certaines de ses peurs et certains de ses désirs. Rétif à ces enfantillages, son frère, lui, a peut-être été sidéré par un flot d'images internes. » (Bruehl, 2001, *Anthony Browne*, p 169, Editions Etre).*

Au terme de ce voyage initiatique le frère et la sœur rentreront chez eux. L'album se termine sur une illustration pleine page la sœur faisant face à son frère et au lecteur, et répondant, comme le texte le souligne, par un sourire complice à son frère au lieu de répondre à la question de la mère.

Les deux premières phrases du récit nous présentaient «une sœur » et « un frère », les deux dernières nous présentent « Rose » et « Jack »... ils sont enfin nommés, ils sont venus (revenus) au monde.

*« A première vue, *Le Tunnel* parle d'une relation entre un frère et une sœur. En réalité, Jack et Rose représentent les deux faces d'une même personne. Jack représente la part masculine, bruyante, extravertie, remuante et prête à se lancer dans n'importe quelle aventure avec autant de courage que d'inconscience. Rose représente la part féminine : calme, imaginative, prudente et sensible. Elle réfléchit avant d'agir, mais il arrive que ses émotions prennent le dessus. » (Browne, A., Browne, J., 2011, *Mon métier, mon œuvre et moi*, p.131, Editions Kaléidoscope).*

Reste aux élèves à découvrir, titre, couverture et pages de garde... stratégie assez rare qui consiste à garder cette activité pour la fin, mais qui nous a permis de cacher pour mieux révéler.

Mises en réseau

Parallèlement au travail sur *Le Tunnel*, les albums d'Anthony Browne circulent, mais aussi des ouvrages sur le fantastique, en particulier des albums de Chris Van Allsburg, *Jumanji*, *L'épave du Zéphyr*, *Les mystères de Harris Burdick*, ainsi que le roman de Ian McEwan, *Le rêveur*, illustré par Anthony Browne.

Explorer un texte avec les élèves, c'est les aider à acquérir une démarche de chercheur : partir de ce que l'on sait pour élaborer des hypothèses, vérifier ces hypothèses, dégager des règles provisoires, les confronter à d'autres textes pour les valider ou les modifier, relier les connaissances entre elles, les théoriser, les exposer, les entraîner, réinvestir le nouveau potentiel dans un autre projet qui implique d'autres textes, d'autres genres, pour d'autres découvertes...

Le principe de la démarche est le même qu'il s'agisse d'un album pour des enfants de tout âge, en français ou en langue étrangère.

Il s'agit toujours pour le lecteur de se laisser emmener par l'auteur, mais en n'étant pas dupe des ficelles fines ou grosses à l'œuvre dans cette divine manipulation, à laquelle on consent. C'est un long apprentissage...

« On pourra craindre (ou faire craindre) que tous ces procédés techniques ne découragent les enfants du plaisir de lire comme on a cru le constater à partir des explications de texte majoritairement utilisées au collège. C'est avoir peu de confiance dans la satisfaction que procure l'effort de comprendre les mécanismes qui agissent sur nous et provoquent le rire, la peur, l'indignation, la curiosité, l'ennui... autant de sentiments qui relient aux autres sans qu'on sache vraiment ni comment, ni pourquoi. C'est avoir peu d'expérience de l'assurance que génère le partage de ce savoir avec d'autres, de son âge ou non, de sa condition sociale ou non, de son environnement proche ou lointain et contribuer ainsi à se distancier des conditionnements ambiants, contribuer à la conscientisation des rapports sociaux. » (Chenouf, Y., 1998, Actes de lecture n°60, p50)

Notes

¹ Par album, on se réfère à l'une des 6 catégories définies par le Ministère, <http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>, à savoir un support illustré pour des récits.

² Actuellement, des membres de l'AFL sont engagés sur une nouvelle recherche-action sur les langages : iconique, corporel, cinématographique, mathématique,... tous ces langages qui permettent à l'homme de produire un autre point de vue sur le monde, de mieux le comprendre à travers leurs usages simultanés.

Bibliographie

Association Française pour la Lecture. *La leçon de lecture au cycle 3*, 1999. *Théo Prat' n. 6*, 1999. *Les Actes de lecture n°100*, 2007, n° 76, 2001, n° 88, 2004.

Bruel, C., 2001, *Anthony Browne*. Boîtazoutils aux Editions Etre.

Chenouf, Y., 2011, *Rencontre d'un auteur ou le lecteur en surplomb*, *Observatoire n°3*.

Les actes de lecture n°60, 1998.

Idéographix, 2002, *Les Actes de lecture n°77*.

Giasson, J., 2005, *Les textes littéraires à l'école*, Editions De Boeck.

Tauveron, C., 2002, *Lire la littérature à l'école*, Editions Hatier.

Browne, A., Browne, J., 2011, *Mon métier, mon œuvre et moi*, Editions Kaléidoscope.

Sitographie

<http://www.lecture.org/>

<http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>