

Discipliner «Le petit roi» par la littérature

La contextualisation, un instrument en transformation

Christophe Ronveaux

Résumé

Nous nous intéressons à l'enseignement de la compréhension en lecture et au travail de l'enseignant lorsqu'il est mené dans le cadre de la discipline français à partir de la littérature de jeunesse. Nous observons en particulier comment l'enseignant prépare la découverte d'un nouveau texte par l'usage d'un instrument de la discipline, la contextualisation. Un instrument n'est jamais neutre et transparent, il est porteur des significations de ses usages passés. Nous faisons l'hypothèse que la mise en oeuvre d'un instrument innovant est tributaire de ces usages. L'analyse est conduite à partir du corpus d'une recherche menée à l'école primaire genevoise (3e, élèves de 6 ans). Nous comparons comment six enseignants s'emparent d'une nouvelle méthodologie et effectuent une même tâche de contextualisation pour préparer la lecture de l'album *Le petit roi*, tiré de la littérature de jeunesse. La variation des écarts entre la tâche prescrite et la tâche redéfinie donne la mesure des effets de la sédimentation des pratiques. Il apparaît que les enseignants modifient l'instrument en neutralisant, au fur et à mesure des reformulations, les dimensions intertextuelles de la tâche prescrite.

Mots-clés

travail enseignant, didactique de la lecture, littérature de jeunesse, contextualisation

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

Auteur

Christophe Ronveaux, GRAFE¹, Université de Genève, 40 bd du Pont d'Arve, 1205 Genève, christophe.ronveaux@unige.ch

¹ Acronyme du Groupe de recherche en analyse du français enseigné

Discipliner «Le petit roi» par la littérature

La contextualisation, un instrument en transformation

Christophe Ronveaux

La tâche de l'enseignement n'est pas de développer une seule capacité de penser, mais de développer plusieurs capacités particulières de penser dans des domaines différents. Il ne s'agit pas de renforcer notre faculté générale d'attention, mais de développer différentes capacités de concentrer notre attention sur des matières diverses.

Lev Vygostki (1934). *Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire*. (p. 233-234)

Enseigner de tout à tous, y compris la littérature, à l'école primaire ?

La rénovation des années 1970 a pu prétendre transformer fondamentalement la configuration disciplinaire du français (Halté, 1992 ; Garcia-Debanc, 2008 ; Bronckart, 2008). À cette époque, la didactique naissante posait un regard critique sur l'enseignement de la littérature, qu'elle accusait de produire de la distinction, fustigeant l'exploitation de l'extrait, lui préférant la lecture de l'œuvre intégrale et faisant du texte le parangon des réformes de la discipline. Au-delà de l'œuvre, de l'auteur et de sa réputation littéraire, c'était la cohérence d'un artéfact confectionné par un artisan de la langue qui était mise en avant, reléguant le « génie créateur » et sa maîtrise d'une « langue littéraire » au rang des mythographies. Plus encore que l'artéfact lui-même, c'était l'activité de lecture par laquelle s'actualise la cohérence du texte que les approches communicatives plaçaient sous les feux de la rampe. L'avènement des compétences comme objet à enseigner était un des effets du déplacement de cette nouvelle focale. Aujourd'hui, en Suisse romande, l'enseignement de la littérature et l'œuvre intégrale sont au programme de l'école primaire. Le Plan d'études romand (désormais PER) poursuit cette utopie d'enseigner de tout, y compris la littérature, à tous, sans distinction de classe, de sexe ou de confession. Le développement du sujet lecteur et scripteur est au cœur du discours de la prescription, tandis que le texte est l'unité de travail fondamental qui structure la progression du Plan d'études (Ronveaux, 2012). L'« accès à la littérature » constitue un des axes de la discipline français. Dans le prolongement du PER, les manuels proposés au cycle I, en particulier *Dire, écrire, lire* (Auvergne et alii, 2011) et *À l'école de albums* (Perrin et alii, 2009), sont structurés sur des textes intégraux, des albums puisés dans le champ éditorial de la littérature jeunesse. Le plan d'études, les moyens d'enseignement, les manuels, des revues de didactique et des revues professionnelles défendent, promeuvent, définissent des enseignables, des procédures, des exercices qui mettent en avant les notions de texte et de sujet lecteur. On pourrait penser que, du côté des prescriptions, l'école romande vise bien à discipliner toute une génération d'élèves, c'est-à-dire, selon les termes de Chervel (1988, p. 64), « à donner à l'esprit des méthodes et des règles » pour comprendre des textes littéraires.

La (r)évolution communicative de la rénovation a-t-elle abouti pour autant dans le quotidien des classes ordinaires ? Les enquêtes sur les pratiques effectives permettent d'en douter. La mise en œuvre d'un enseignement initial et continué de la lecture par la littérature semble difficile, comme si les usages scolaires de ces notions de texte et de sujet lecteur résistaient à la « baguette magique », selon l'expression de Wirthner (2017) des enjeux de pertinence définie par la didactique. La description des pratiques d'enseignement atteste de la présence de modèles représentationnels traditionnels², qui contredisent la pertinence des approches réformées, contrecarrent même certaines activités centrées sur la lecture en considérant le discours comme le reflet de la pensée. Ces modèles continuent d'agir puissamment (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Ronveaux & Schneuwly, 2018) en dépit d'un discours critique continu. La « crise du français », comme l'appelait Bailly en son temps, n'est pas celle d'une époque, mais, selon nous, la mani-

² Ces modèles ont été décrits ailleurs, du point de vue des problématiques linguistiques (Rastier, 1998 ; Rastier, 2001) et scolaires (Thévenaz et alii, 2014). Cela nous dispense d'y revenir ici.

festation d'un travail continu de transformation de l'école et des enseignants sur l'activité enseignante. C'est à la description de cette transformation des instruments par l'enseignant que s'attèle cette contribution. Plus précisément, nous allons nous intéresser à l'un des instruments importants de la panoplie de l'enseignant par lequel ce dernier est censé discipliner un certain rapport de l'élève au texte littéraire, la contextualisation.

Avant de poser une première question et de décrire le corpus de recherche, il nous faut encore clarifier le titre de cette contribution et le « petit roi » que nous voulons discipliner par la littérature. Par ce titre « Discipliner *Le petit roi* », nous réalisons un raccourci qui confond un personnage fictif, nommé *petit roi*, tiré du récit éponyme d'Anne-Claire Lévêque et Isabelle Simon, publié aux éditions du Rouergue, et l'élève enfant roi apprenti lecteur. Par ce brouillage de la frontière entre le discours et la réalité, nous réalisons ce que Daunay (2017) appelle la *métalepse du lecteur*. Le procédé consiste à mettre sur le même plan le discours et la réalité auquel il réfère, la fiction et le réel. C'est un procédé, somme toute, assez banal, poursuit Daunay. Nous pratiquons tous cette confusion, dès que nous commentons un film, un livre, une œuvre d'art. Il y a *métalepse* dès que nous parlons d'un personnage, par exemple La Barbe bleue, Emma Bovary ou le fier Quichotte et ses frasques, comme si ces personnages de fiction pensaient, agissaient, parlaient *pour de vrai*.

Cette confusion du lecteur n'est pas un problème en soi, pour des lecteurs et lectrices lettrés, bien à l'aise avec les connivences culturelles. Mais, elle produit des effets fâcheux une fois qu'elle s'applique au discours comme objet d'enseignement et d'évaluation. Le brouillage des frontières entre la fiction et le réel, répété tous les jours, à tous les niveaux scolaires, tout au long du curriculum, sur des milliers d'exercices, de questionnaires et d'épreuves (Bart & Daunay, 2016), construit *de facto* un rapport au texte *problématique*. Notre contribution vise à décrire ce rapport lorsqu'il se construit au moyen d'un instrument élaboré dans la tradition d'une discipline et mis en œuvre dans le contexte d'un renouvellement de cette même discipline.

Nous présentons d'abord l'instrument de la contextualisation, en décrivant ses usages à différents niveaux scolaires, à partir des corpus du GRAFE, et les effets de certains de ces usages sur l'enseignement de la lecture et de la littérature. Nous montrons ensuite les tensions de l'instrument quand il est mis au travail et se renouvelle. Nous observons ce que font les enseignants lorsqu'ils doivent faire découvrir un nouveau texte, complexe, à des élèves de 6 ans, et qu'ils expérimentent une nouvelle méthode de lecture. Comment interprètent-ils la tâche prescrite ? Quelles transformations font-ils subir à l'instrument ? Nous terminons par la description de trois traces où l'instrument est transformé et qui attestent de son développement matériel et symbolique.

Préparer la lecture par la contextualisation, l'instrumentation d'un rapport au texte problématique

La contextualisation, appelée aussi « mise en contexte », fait partie de la panoplie des instruments de l'enseignement. Dans les corpus rassemblés par les recherches du GRAFE³, la contextualisation est liée à la découverte d'un nouveau texte, essentiellement des narrations. La fonction qu'elle occupe dans une séquence d'enseignement varie selon les niveaux scolaires.

Au primaire et au secondaire I⁴, la contextualisation est un soutien à la compréhension d'une histoire. La lecture d'un nouveau texte est préparée par une information sur le monde de l'histoire. Cette information préalable représente le « contexte historique » du texte, ce à quoi il se réfère. Il ne s'agit pas des déterminants de la situation de production de l'œuvre, mais bien du « contenu thématique » de ce qui se raconte. Dans le corpus GRAFElect, une séquence de lecture au secondaire I, conduite sur le récit de fiction *Inconnu à cette adresse* de l'auteure américaine, Kressmann Taylor (2003), est accompagnée d'un dossier pédagogique sur la montée du fascisme en Allemagne et le nazisme. Le dossier est amené en extériorité au texte ; l'enseignant interrogé sur ce dossier et sa fonction dans la séquence considère ce dernier comme un com-

³ Ce paragraphe est rédigé à partir des corpus rassemblés par le GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009), le GRAFElect (Thévenaz et alii, 2014) et le GRAFElitt (Ronveaux & Schneuwly, 2018).

⁴ L'école primaire est structurée sur deux cycles et l'école secondaire sur un cycle. Se discute actuellement la prolongation de l'école obligatoire sur un quatrième cycle. Les élèves commencent le premier cycle à 4 ans, le deuxième cycle à 8 ans et le secondaire I à 12 ans. Ils commencent le quatrième cycle à 15 ans (secondaire 2).

plément indispensable pour mettre à niveau les élèves. Le contenu thématique fait partie du sens de l'histoire qui se raconte. C'est le « référent », ce à quoi *réfère* le texte. Ce détour par le référent garantirait, selon l'enseignant, l'« accès au sens » et réduirait la difficulté de lecture du texte.

Au secondaire 2, la contextualisation vaut surtout pour la lecture d'un texte court, la plupart du temps un extrait soigneusement délimité (le « morceau choisi »). Mettre en contexte ou contextualiser est un geste d'analyse codifié qui cadre l'exercice du *commentaire composé*⁵. Il consiste, d'une part, à situer le texte dans les déterminants historiques et sociaux de la production de l'œuvre et d'autre part, à situer le morceau dans l'ouvrage dont il est issu. Dans le premier cas, comme au primaire et au secondaire I, la connaissance sur le monde est posée en extériorité du texte. L'information extratextuelle (et donc extralinguistique) est traitée dans la séquence comme un passage obligé qui précède la compréhension de texte ; elle est considérée comme faisant partie intégrante du sens du texte. On retrouve la figure de la métalepse par laquelle s'aplatissent les frontières entre monde réel et objet de discours.

La contextualisation, quand elle encourage l'explicitation d'une réalité extra-linguistique avant la lecture d'un texte, contribue à forger un rapport accessoire aux déterminants langagiers du contexte de production du texte, au profit du contenu thématique de ce dernier. Cette construction a des implications sur la manière d'aborder un nouveau texte : la relation entre l'expression langagière du texte et ce qu'il exprime tend à être reléguée hors du traitement langagier du texte. Le brouillage entre référent extra-linguistique et monde fictif qui en résulte est problématique pour l'enseignement de la lecture pour trois raisons : (i) la confusion du discours et du réel dilue la portée de la narration au profit du contenu thématique de l'histoire (lorsqu'un texte est lu, c'est l'histoire qui se raconte qui est privilégiée, sans le support de la narration) ; (ii) en reléguant le contexte et le référent hors du langage, il rend caduque ce qui fait la spécificité des textes et leur variété (un fait divers est pareil à une fiction ; un récit factuel est pareil qu'un texte qui informe) ; (iii) il devient périlleux, dans cette perspective, d'honorer l'un des objectifs du PER qui est justement de distinguer, par la fréquentation des textes contrastés, le réel de l'imaginaire.

Support composite, stéréotypie et contextualisation prescrite

La méthode *À l'école des albums* (désormais ALEDA ; Perrin et alii, 2009) semble promouvoir et renouveler des instruments dans les orientations prescrites par le PER, au moins partiellement. Les séquences de lecture se structurent à partir d'œuvres intégrales tirées de la littérature de jeunesse. Elles alternent l'enseignement du code et de la compréhension de texte. Le module trois, en particulier, sur lequel nous reviendrons, organise la découverte d'un nouveau texte par le truchement d'une contextualisation. Comment s'actualise l'instrument que nous venons de décrire dans la mise en œuvre d'une nouvelle méthode de lecture ? Quelles transformations apporte l'enseignant quand il s'appuie sur les ressources de l'intertextualité ?

Évoquons succinctement le contexte de la recherche⁶. Entre 2011 et 2015, dans le cadre d'un séminaire d'initiation à la recherche en didactique du français, ont été enregistrées, sur support vidéo, des séquences d'enseignement de la lecture dans douze classes de 3^e primaire (élèves de 6 ans). Ces séquences étaient situées dans la progression du curriculum effectif annuel d'un enseignement de la lecture au moyen de divers supports (planification, notes de recherche, etc.). Il s'agissait d'observer, à un même moment, l'état d'avancement des curriculums et de comparer les séquences réalisées à ce moment déterminé. Au moment de la reprise des cours, en janvier, six enseignants sur les douze impliquées dans la recherche se lançaient dans la découverte du *Petit roi*, support du module trois de la méthode ALEDA. Pour cette contribution, nous ne traitons pas de la variation entre enseignants à l'échelle de la séquence (structure et durée des séquences, séquentialité des tâches). Nous nous focalisons sur une même tâche, la contextualisation, qui précède la lecture du *Petit roi*. Nous comparons les tâches redéfinies par les six enseignants et les référons à la tâche prescrite par la méthode. Notre unité d'observation, la tâche, au sens défini par Dolz, Thévenaz, Schneuwly et Wirthner (2002), conduit notre analyse des variations interpersonnelles et des convergences. C'est dans l'espace de travail dessiné par la tâche que se construit la signification de ce qui s'enseigne, et donc, le rapport au texte.

⁵ Dans le manuel de Marinier (1996) auquel nous avons eu accès et qui semble faire référence auprès de certains enseignants dans notre corpus, les appellations de « commentaire composé » et d'« explication de texte » sont utilisées indistinctement.

⁶ Cette recherche a été soutenue par la Direction Générale de l'Enseignement Primaire genevois entre 2011 et 2012.

L'album comporte plusieurs difficultés qui en font un support que d'aucuns (Bautier et alii, 2012) qualifieraient sans doute de « composite » (hétérogénéité énonciative, disjonction du texte et de l'image, scénographie des modes oraux d'expression). Nous reproduisons ci-après la première page de couverture et une première double page.

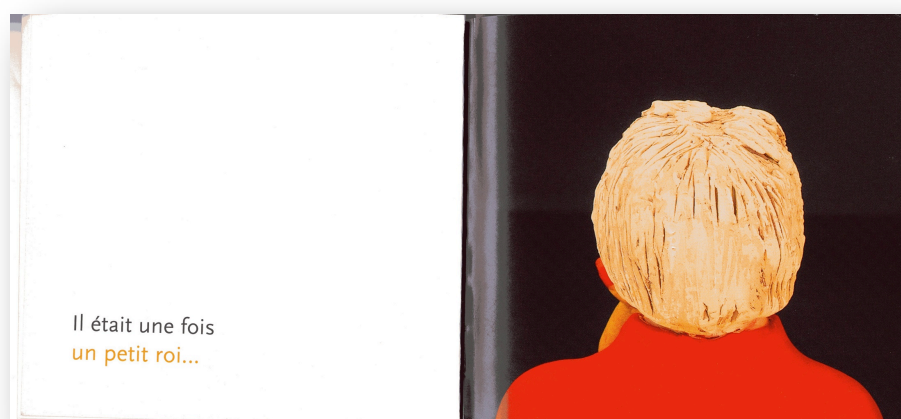
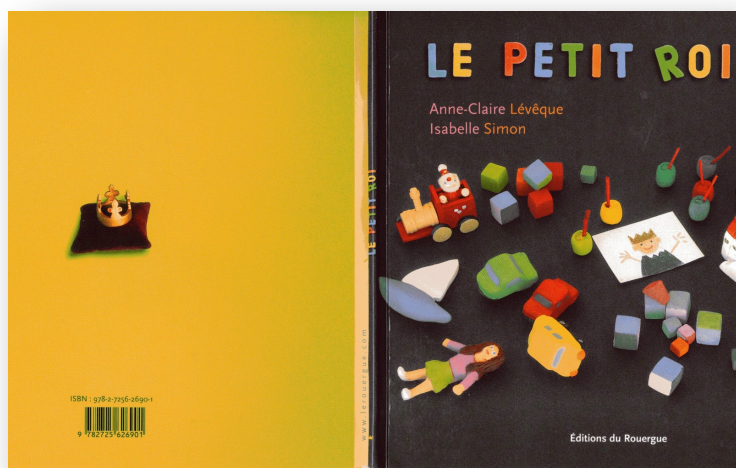


Figure 1. Première page de couverture et première double page de l'album, *Le petit roi*, de Lévêque et Simon (2012).

Considérons, à gauche de la pliure, la formulette d'ouverture « il était une fois » : elle correspond à l'ancrage temporel stéréotypé du conte. Le personnage du « petit roi » est lui aussi un familier des contes. Le lecteur s'attend à une illustration qui confirme l'effet d'annonce. Or, de l'autre côté de la pliure, la page de droite présente un étrange portrait. Le personnage, découpé sur un fond noir, est cadré de dos et ne présente aucun signe extérieur de royauté (ni sceptre, ni couronne, ni cape, ni trône). Le portrait est inversé, en somme, dans un format stéréotypé et paraît retarder la reconnaissance du personnage en masquant le visage. La matière elle-même dont est faite le personnage, de la pâte à sel, semble une farce. Il y a une provocation à plusieurs niveaux. Retenons déjà celle qui opère sur le genre de la narration et sur le personnage du roi. La double page suivante confirme la provocation et le jeu sur le retard. Le petit roi a un visage d'enfant, il porte un nom, « Moi », et les signes d'un enfant. Quant au texte, il se poursuit sous la modalité d'une exposition par dévoilement successif de portions de phrases. À chaque nouvelle page, une nouvelle portion du texte s'ajoute à la portion dévoilée à la page précédente. Trois phrases constituent l'ensemble, nous les reproduisons intégralement ci-dessous.

Il était une fois
 un petit roi
 qui s'appelait Moi
 et qui s'embêtait
 parce qu'il était tout seul,
 perdu dans une foule
 d'autres petits rois
 qui s'appelaient tous Moi.
 Comme lui !
 Et ce n'était vraiment pas drôle
 car tous les petits rois criaient...

Attardons-nous sur cette première longue phrase complexe : elle est structurée syntaxiquement sur un enchâssement de trois niveaux et ne raconte pas vraiment d'histoire. L'attente d'une structure ternaire et d'un dénouement, propre au genre du conte, est contrecarrée par cette description d'une situation autour de la thématique de l'enfant roi : un enfant se sent seul et s'embête au milieu d'autres enfants qui crient tous : « Moi, moi, moi... ». Pointons au passage le segment « être tout seul, perdu dans une foule » que la méthode prévoit de travailler spécifiquement.

Comment faire entrer les élèves dans ce récit facétieux qui joue manifestement sur les stéréotypes ? Pour préparer la lecture de l'album, et comprendre, entre autres, l'effet de rupture sur l'horizon d'attente lié au stéréotype du roi, la méthode prévoit une tâche qui met en jeu la mémoire intertextuelle. Observons de plus près le texte de la consigne qui ouvre la séance de découverte du texte (cf. l'extrait ci-après). Celle-ci comprend deux volets : (i) l'activation de connaissances sur des histoires de rois ; (ii) la manipulation de textes (objets livres) lus et présents dans la classe pour se souvenir.

Séance 1
Découverte de l'album

Consigne : « *Le titre du livre sur lequel nous allons travailler dans ce module est Le petit Roi. Connaissez-vous des histoires de « rois » ?* »

Faire chercher ensemble les albums de la classe lus (ou vus en lecture autonome), présentant un personnage de « roi ». Les disposer couverture face aux élèves devant le tableau. Laisser un temps d'échange pour valider les choix proposés.

Lire l'album en cachant la couverture et sans montrer les illustrations.

Figure 2. Consigne de la séance 1 du module 3, extraite de *À l'école des albums* (Perrin et alii, 2009, p. 102)

Le texte de la consigne est univoque : le référent sollicité ne renvoie pas à une réalité extra-langagière, mais concerne des *histoires de roi* dans leur double dimension d'objet-livre (« faire chercher des albums ») et de texte (« des histoires de rois »). Elle présuppose que les enseignants ont lu d'autres histoires de roi au préalable. Le « personnage » du roi, isolé par des guillemets, est un objet de discours référé au genre spécifique de la narration. Par cette contextualisation, la méthode oriente explicitement les enseignants vers un référent textuel. Contrairement à l'instrument attesté dans les corpus GRAFE qui visait à réduire la distance entre le texte et les élèves par un partage des connaissances sur le monde, ce qui est sollicité ici, c'est la mémoire intertextuelle. L'objectif explicite est d'activer la mémoire de textes *du même genre*, des textes qui racontent des histoires, et des éléments de discours, les personnages de roi, identifiés par des lectures préalables. Cette contextualisation du *Petit roi* semble répondre aux injonctions du PER en centrant la tâche sur la construction d'une référence textuelle effectuée en classe. Point de connivence face au

texte, donc, mais l'instrumentation d'un rapport que l'on qualifierait volontiers de « littéraire » à l'album de jeunesse dans une tâche explicite de contextualisation.

Une tâche redéfinie « en extériorité », un effet de la sédimentation

Observons la mise en œuvre de la contextualisation à partir de la tâche redéfinie par les enseignants. Un enseignant (Ens. 6) sur les six enregistrés a lu deux histoires de roi avant la découverte du texte. Les cinq autres ouvrent la séquence directement par une question. Il n'y a pas de renvoi aux livres lus en classe ni de manipulation préalable des objets-livres. La tâche redéfinie vise exclusivement le partage oral des représentations. Nous reproduisons ci-dessous la consigne formulée une première fois par les enseignants ($n = 6$). Cinq enseignants sur six reprennent exactement la consigne prescrite, au mot près (« Connaissez-vous des histoires de roi ? », « Des histoires de petits rois ? »), sans modification. L'enseignant 2 transforme la consigne en neutralisant la référence textuelle (« Est-ce que vous savez ce que c'est qu'un roi ? »). Dans cette dernière question, le petit roi des histoires a cédé le pas au roi, comme être du monde.

	Première formulation	Deuxième formulation
Ens. 1	« C'est une histoire de roi »	« Qu'est-ce que c'est un roi ? »
Ens. 2	« Est-ce que vous savez ce que c'est qu'un roi ? »	« On le reconnait comment ce roi-là ? Ils sont comment ? Comment on reconnaît un roi ? »
Ens. 3	« Connaissez-vous des histoires de roi ? »	« Viens AN (<i>prend une couronne en papier doré</i>) Pourquoi ces jours-ci / il y a des gens comme lui / qui ont une couronne ? »
Ens. 4	« Qui connaît une histoire de petit roi ? »	« Qui connaît une histoire plus simplement de roi ? »
Ens. 5	« Si vous connaissez des histoires avec des rois ? »	« C'est quoi la différence entre un prince et un roi ? »
Ens. 6	« Le titre ça s'appelle <i>Le petit roi</i> est-ce que vous vous connaissez des histoires de roi »	« Je ne te demande pas de me raconter une histoire je te demande de me dire si tu connais une histoire de roi est-ce que tu te souviens du titre »
ALEDA	« Connaissez-vous des histoires de roi ? »	

Tableau 1. Comparaison des consignes formulées par les enseignants extraites du Module 3

Que répondent les élèves à cette question sur des histoires de roi ? Sans soutien dans leur remémoration, les élèves tardent à réagir. Entre le roi des jeux vidéos, le roi du jeu de carte et le personnage des histoires de rois lus à la maison, les entités remémorées à partir des encyclopédies personnelles sont d'une grande hétérogénéité qui rend difficile voire impossible le partage de connaissances. Cette hétérogénéité est vécue par les enseignants comme une difficulté pour les élèves de donner des réponses partageables. Quatre enseignants sur les six reformulent la consigne et recadrent la tâche. On passe de la question sur une entité textuelle « Est-ce que vous connaissez des *histoires de roi* ? » à une question sur le référent « Qu'est-ce que c'est un roi ? ». Cette deuxième formulation oriente les élèves vers un référent extralangagier, caractérisable visuellement (question : « à quoi reconnaît-on un roi ? » ; réponse : « à la couronne, la cape rouge, le sceptre, etc. »). La deuxième formulation de la question porte sur la discrimination et la catégorisation d'un être du monde dont on aurait élaboré les traits sous l'autorité d'une « immaculée perception » sémantique, selon l'expression de Kosslyn et Sussman (1995). Le travail sur le discours a disparu, ainsi que les objets de la discipline *français*. On retrouve la contextualisation de la tradition et notre métalepse de l'introduction. Dans la tâche redéfinie, la mise en contexte se transforme sous l'effet du modèle représentationnaliste qui donne sens à l'instrument hérité de la profession.

La figure de la métalepse, dans le contexte d'une construction curriculaire d'un certain rapport au texte, pose un rapport problématique à la langue et au texte. Et cela de trois manières : (i) il naturalise le rapport au référent et la fonction désignative des mots en étendant la narrativisation à tous les genres de texte (Ronveaux & Soussi, 2014) ; (ii) il renvoie la question du sens au contenu thématique des textes et, dans le cas de la narration, à l'histoire comme chaîne de faits ; (iii) il encourage les dispositifs qui développent des stratégies de lecture sans tenir compte de la structure spécifique des textes. L'exercice phare est de se mettre à la place du personnage pour formuler ce qu'il pense, indépendamment des conventions langagières (génériques) qui régissent la structuration des personnages et fondent la cohérence des textes.

Epilogue heureux, la contextualisation sédimentée

Les étudiants du séminaire de 2011 ont été recontactés. Nous voulions éprouver la résistance ou la porosité de l'instrument à son appropriation par une nouvelle génération d'enseignants. Dans quel sens se renouvelle la contextualisation, l'instrument de la tradition, quand elle est redéfinie par une observation systématique et outillée de ses effets ? Dans une recherche en cours, nous avons collecté les traces produites par l'un de ces enseignants en exercice en janvier 2018 (productions d'élèves, planification, supports d'enseignement, entretien d'explicitation). Il vient de travailler le module trois d'ALEDA ; il a lu et discuté des histoires de roi, fait aménager des espaces spécifiques, fait ranger les livres dans ces espaces, etc. Nous commentons brièvement trois de ces traces, porteuses, selon nous, de modifications symboliques propres à répondre aux orientations communicationnelles du PER. Ces traces ont été produites à différents moments de la séquence ; elles attestent d'un travail langagier réalisé sur plusieurs plans.

La première trace est un tableau récapitulatif qui s'est élaboré après la découverte d'albums qui racontaient des histoires de roi. L'enseignant a commencé ce tableau pour faire le point sur la collection des livres rassemblés sur un mois. Il est rédigé sous la dictée des élèves qui le complètent. C'est une liste de traits caractérisant les personnages rois rencontrés dans les livres (« Ils ont... ») : les mots transcrits désignent des insignes (« une couronne », « une cape », « un sceptre »), des objets (« des longues tables », « un château »), une constellation de personnages (« des serviteurs », « des chevaliers à leur service », « des enfants (prince, princesse) »), une fonction (« ils commandent »). Le pluriel de l'anaphore « ils » renvoie sans équivoque à la pluralité des référents textuels. Toutes ces caractéristiques de rois ne sont pas cumulatives ; elles sont le résultat d'un travail de sémiotisation mené sous la conduite de l'enseignant qui, après chaque lecture, a fait parler les élèves sur les livres. Les élèves ont nommé un titre, ils se sont remémoré une histoire, ont cité un personnage et ses fonctions, ont référé à une catégorisation, à un espace de rangement. Toutes ces activités, répétées et associées à des comportements verbaux et non-verbaux, ont été produites dans le cadre d'une discipline, le français, sous les auspices d'un instrument, la contextualisation. Cette dernière ne se réduit pas au partage d'une référence juste avant la lecture du texte, elle prépare le travail sur le stéréotype en construisant en classe une collection de textes dans la logique générique du conte. La valeur du signe « roi » prend cours dans le rapprochement de textes du même genre lus en classe. Le référencement du mot passe par la manipulation des livres et leur commentaire. Il ne s'agit pas de partager une représentation, mais de construire dans et par le collectif une référence, c'est-à-dire un concept de roi dont la valeur relève d'une échelle supérieure au mot, à la phrase, ou même au texte, l'échelle de l'intertextualité.

La deuxième trace reprend l'énoncé d'un élève qu'il a formulé d'abord oralement, puis dicté à l'adulte. La tâche prescrite par la méthode prévoit de travailler l'expression « être perdu au milieu d'une foule » et de réactiver la mémoire intertextuelle, quelques jours après la découverte du texte. Les élèves ont été invités à retrouver parmi tous les livres qu'ils ont lus un personnage qui se rapprocherait du personnage du petit roi, voire illustrerait sa situation. Un élève a choisi Princesse d'Anne Wilsdorf (1999) et commente son choix de la manière suivante : « Il [le prince] est perdu au milieu d'une foule de princesses qu'il ne veut pas épouser ». Ce sont bien les mots du Petit roi, ceux du nouveau texte, qui sont repris par l'élève pour désigner la situation décrite dans le livre de Wilsdorf qu'il se remémore. Ce dont l'élève se souvient et qu'il reformule par un emprunt au texte nouvellement découvert, est porté par un syntagme qui dépasse l'unité du mot. Cette référence lexicale est rendue possible – nous en faisons l'hypothèse – par l'effet d'un maillage langagier d'un rang supérieur à l'unité du mot, de la phrase et même du paragraphe. Ce maillage, construit en classe, relève de l'unité du texte et de l'intertexte, qui ne doit rien à une réalité extra-langagière.

La troisième trace provient du cahier de littérature : à la fin du parcours sur le petit roi, l'élève est invité à consigner par un dessin ce qu'il avait compris du nouveau livre. Nous reproduisons l'un de ces dessins ci-dessous.



Figure 3. Production d'élève extraite du « Cahier de littérature ».

L'ensemble représente une interaction entre deux enfants (les couronnes de deux petits rois sont bien identifiables). Le refus de partager le jeu, signifié par la réponse négative de l'un des deux enfants, décrit à peu de choses près la situation représentée dans l'album du *Petit roi*. Par ce dessin et ce texte, l'élève manifeste sa compréhension de la valeur éducative du récit. L'enseignant interrogé a fait part d'un dernier bénéfice, plus diffus, plus « pédagogique » : celui d'un collectif respectueux d'une parole individuelle et curieux des apports de chacun. Nous y voyons pour notre part les marques d'une « communauté interprétative », selon les mots de Fish (2007), qui s'est construite progressivement et fait autorité pour les membres du collectif, au fur et à mesure des lectures, dans laquelle les lecteurs ont *discipliné* leur mémoire intertextuelle par l'étude systématique d'objets langagiers d'un rang supérieur au mot et à la phrase, les textes.

Conclusion

Que retenir au terme de ce parcours de la tâche prescrite à la tâche redéfinie ? Qu'est-ce qui se discipline dans les classes de lecture lorsque l'enseignant contextualise la découverte d'un nouveau texte ?

1. Sur la « panoplie des instruments » de l'enseignant, nous retenons que l'instrument n'est pas seulement un support matériel, il comprend des modes discursifs et des démarches intellectuelles complexes, imprégnés des objets symboliques déposés par la discipline. Le renouvellement d'un instrument s'opère par le jeu dialectique entre les usages socio-historiques et les contraintes de la situation. Les marges de manœuvre de l'enseignant résident dans cet espace, parfois très restreint, entre héritage de la tradition et solution inédite dictée par les contingences de la situation.

2. Sur la contextualisation (la « mise en contexte ») et la notion de contexte qui lui est associée : si on ne limite pas le contexte à des déterminants situationnels et accessoires, que l'on en fait une notion centrale pour la construction du sens, qu'on maintient cette frontière entre discours et réalité, grâce à l'intertextualité, alors la contextualisation peut devenir un instrument fécond au sens qu'elle rend possible l'enseignement du texte, puisqu'il est clairement identifié comme un objet de discours. Dans le cas de la narration qui nous occupe ici, la contextualisation joue son rôle d'instrument en poussant l'enseignant à se référer à d'autres textes du même genre et en clarifiant les conduites adéquates pour accompagner l'élève dans son apprentissage de la compréhension de texte.

3. Sur le petit roi lecteur de la figure et ce qu'il est censé avoir appris, peut-on parler d'un « sujet cognitif compétent » pour reprendre les mots du PISA épinglé par Daunay (2017, p. 11), capable d'accéder « à un message universellement compréhensible » ? Les traces collectées et commentées dans la dernière partie de cette contribution attestent plutôt du travail d'un sujet scolaire *en voie de disciplinisation* (Hofstetter & Schneuwly, 2014). Un sujet qui peut comprendre une leçon de conduite dans la langue et par elle, à partir de toutes ces réécritures qui font le contexte des œuvres à venir.

Bibliographie

- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A. & Saada-Robert, M. (2011). *Des albums pour Dire Écrire Lire*. Neuchâtel : CIIP.
- Bart, D. & Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA : le discours de l'école d'une institution internationale*. Vulaines sur Seine : Éditions du Croquant.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, 45, 63-79.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Daunay, B. (2017). La métalepse du lecteur. *Forumlecture*, 2, 1-14.
- Dolz, J., Thévenaz, T., Schneuwly, B. & Wirthner, M. (2002). Les tâches en classe de français. In J. Dolz, T. Thévenaz, B. Schneuwly & M. Wirthner (éds), *Les tâches et leurs entours en classe de français : actes du 8e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001* (Cédérom). Neuchâtel : Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM).
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (trad. par E. Dobenesque). Paris : Les prairies ordinaires.
- Garcia-Debanç, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138, 39-56.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français* (Que sais-je ?). Paris : Presses universitaires de France.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplinisation consubstantiellement liées. Deux exemples prototypes sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (dir.), *Disziplin – Discipline* (pp. 27-46). Fribourg : Academic Press.
- Kosslyn, S. & Sussman, A. (1995). Roles of imagery in perception : or there is no such thing as immaculate perception. In M. Gannizaga (Éd.), *The Cognitive Neurosciences* (pp. 1035-1042). Cambridge : MIT Press.
- Kressmann Taylor, K. (2003). *Inconnu à cette adresse*. Paris : Hachette.
- Levêque, A.-C. & Simon, I. (2012). *Le petit roi*. Arles : Éditions du Rouergue.
- Marinier, N. (1996). *Commentaire composé et explication de texte*. Paris : Seuil.
- Perrin, A., Bouvard, F. & Girard, S. (dirs). (2009). *À l'école des albums*. Paris : Retz.
- Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 129, 97-111.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ronveaux, C. (2012). L'enseignement de la littérature en Suisse romande, au risque de la continuité des discours et de la littérature. In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (éds), *Curriculum et progression en français : actes du 11e colloque de l'AIRDF* (Liège, 26-28 août 2010) (pp. 673-686). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ronveaux, C. & Soussi, A. (2014). Construire la référence, comprendre des histoires et avoir accès à la littérature. In T. Thévenaz (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (pp. 241-290). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (ThéoCrit). Bern : Peter Lang.

- Schneuwly, B. & Dolz, J. (éds). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Thévenaz-Christen, T., Léopoldoff, I. & Ronveaux, C. (2014). Clarifications notionnelles et indications méthodologiques. In T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (pp. 55-81). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Vygostki, L. (1934/2012). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon & Y. Zinchenko (dirs), *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (pp. 223-249). Moscou : MGU.
- Wilsdorf, A. (1999). *Princesse*. Namur : Mijade.
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Bern : Peter Lang.

Auteur

Christophe Ronveaux est maître d'enseignement et de recherche en didactique du français à l'Université de Genève. Il est membre du Groupe de recherche en analyse du français enseigné (GRAFE) et mène ses recherches sur les dispositifs d'enseignement de la compréhension en lecture et la littérature de jeunesse.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2017 de forumlecture.ch

Disziplinierung des "Le petit roi" durch die Literatur

Die Kontextualisierung, ein Instrument im Wandel

Christophe Ronveaux

Abstract

Wir sind an der Vermittlung des Leseverständnisses und an der Arbeit der Unterrichtenden interessiert, wie sie im Rahmen des Französischunterrichts und im Umgang mit Kinderliteratur durchgeführt wird. Insbesondere beobachten wir, wie die Lehrpersonen die Erarbeitung eines neuen Textes mit Hilfe des Instruments der Kontextualisierung vorbereiten. Ein solches Instrument ist nie neutral und transparent, es trägt die Bedeutungen seiner bisherigen Verwendung. Wir gehen davon aus, dass die Umsetzung eines neuen Instruments von seinen bisherigen Anwendungen abhängt. Die Analyse basiert auf einer Forschungsarbeit in Genfer Grundschulen (Stufe 3, 6. Lebensjahr). Wir vergleichen, wie sechs Lehrende eine neue Methodik aufgreifen und die gleiche Kontextualisierungsaufgabe erfüllen, um sich auf das Lesen des Bilderbuchs «Le petit roi» vorzubereiten. Die Variation der Unterschiede zwischen der vorgegebenen Aufgabe und der neu definierten Aufgabe liefert ein Mass für die Wirkung in der zukünftigen Praxis. Es scheint, dass Lehrende das Instrument modifizieren, indem sie im Laufe der Umformulierungen die intertextuellen Dimensionen der vorgegebenen Aufgabe neutralisieren.

Schlüsselwörter

Unterricht, Lesedidaktik, Kinderliteratur, Kontextualisierung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.