

CARACTÈRES 60

TRIMESTRIEL DÉCEMBRE 2019

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

ÉDITORIAL — LITTÉRATIE AU PRIMAIRE

5

**Créer des productions textes-images pour développer
chez les futurs instituteurs des compétences en lecture littéraire**

7

par Graziella Deleuze et Soledad Ferreira

Enseigner la lecture, oui mais comment ?

Une grille d'analyse pour penser sa didactique

22

par Charlotte Dejaegher, Marine André, Jonathan Rappe et Patricia Schillings

Echos de la conférence de Martin Arpin et Yves Nadon (ISPN)

34

par Raphaël Antoine

CHRONIQUES « COIN LECTURE »

38

La naissance de Pablo

38

par Graziella Deleuze

Une brèche dans le mur

39

par Graziella Deleuze

La mémoire neuve de Flora Banks

40

par Geneviève Hauzeur

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2019 - 2020

Marine André
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur
Nora Hocepied
Leïla Mebark
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Patricia Schillings

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablf@ablf.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablf@ablf.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

EDITORIAL — LITTÉRATIE AU PRIMAIRE	5
Créer des productions textes-images pour développer chez les futurs instituteurs des compétences en lecture littéraire	7
par Graziella Deleuze et Soledad Ferreira	
Enseigner la lecture, oui mais comment ? Une grille d'analyse pour penser sa didactique	22
par Charlotte Dejaegher, Marine André, Jonathan Rappe et Patricia Schillings	
Echos de la conférence de Martin Arpin et Yves Nadon (ISPN)	34
par Raphaël Antoine	
CHRONIQUES « COIN LECTURE »	38
La naissance de Pablo	38
par Graziella Deleuze	
Une brèche dans le mur	39
par Graziella Deleuze	
La mémoire neuve de Flora Banks	40
par Geneviève Hauzeur	

Édito

Ce 60^e numéro de *Caractères* est quasi exclusivement consacré à l'enseignement-apprentissage de la lecture au primaire, plus particulièrement aux dispositifs de formation initiale et continue.

Le premier article décrit et analyse un dispositif de formation des institutrices en matière de lecture littéraire : **Graziella Deleuze et Soledad Ferreira (HE2B/Defré)** y expliquent leur démarche de production d'un album par les futur.e.s enseignant.e.s du primaire et montrent, exemples à l'appui, en quoi cette démarche est susceptible de développer leurs compétences d'amateurs éclairés d'albums. Une posture indispensable au choix et à l'exploitation experte d'albums de qualité pour nos élèves. Les résultats de cette démarche, illustrés dans l'article, sont de bon augure !

Le deuxième article explicite un outil d'analyse de pratiques destiné tant aux enseignant.e.s du fondamental qu'à leurs formateurs : comment assurer un équilibre entre l'enseignement de l'identification de mots écrits et celui de la compréhension ? **Charlotte Dejaegher, Marine André, Jonathan Rappe et Patricia Schillings (ULiège)** proposent une grille d'analyse susceptible d'éclairer la réflexion sur la planification des activités au service de la lecture au primaire.

Nous vous livrons également quelques échos de la conférence « Enfant lecteur, enfant auteur : une interrelation qui se vit et se construit au fil de la scolarité » donnée par **Martine Arpin et Yves Nadon** à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Namur en octobre 2019. Quelques jours plus tard, certains d'entre nous avaient la chance de passer une journée dans la classe québécoise de Martine Arpin. Nous ne résistons pas au plaisir de partager quelques photos souvenir de cette classe de deuxième année primaire où la littérature jeunesse règne en maître.

Et pour finir, ce *Caractères* 60 inaugure également une petite nouveauté : nous ouvrons nos pages et notre site à une chronique intitulée « Coin lecture ». Il n'y sera question ni de pratique de classe ni d'article scientifique, mais du bonheur partagé de lire en toute subjectivité : coups de cœur, de récits de littérature de jeunesse (pour enfants, adolescents). Certains viennent de paraître, d'autres nous ont paru d'une brûlante actualité et donc dignes d'être rappelés à vos souvenirs. À consommer donc sans modération... juste pour le plaisir des images et du texte...

Bonne lecture ! En attendant le numéro suivant, consacré à la lecture aux tout petits.

■ LBLF

Créer des productions textes-images pour développer chez les futurs instituteurs des compétences en lecture littéraire

■Graziella Deleuze et Soledad Ferreira (HE2B — Defré)

L'activité que nous décrivons dans cet article s'inscrit dans le cursus de formation en français des bacheliers instituteurs primaires de 2^e bac à la HE2B Defré. Cet article s'articule en 6 points : après une brève introduction, nous présentons la tâche d'écriture proposée et nous la justifions. Ensuite nous analysons les supports et les albums réalisés par les étudiants avant de conclure.

Le cursus de formation en français commence par un cours composé d'activités d'apprentissage visant à apporter des savoirs narratologiques élémentaires nécessaires à une réflexion sur le rapport entre l'usage des techniques de narration et certains effets du récit sur le lecteur. Si ce cours de 1^{re} bac a le défaut de placer les étudiants dans la seule posture de récepteur, il poursuit l'objectif de les sensibiliser aux manifestations de l'intention artistique et de construire une formation littéraire. Cependant, il s'avère insuffisant tant en termes d'heures qu'en termes d'efficacité. Les étudiants de 2^e se posent des questions qui reflètent des besoins fondamentaux : qu'est-ce qui fait la qualité de l'album au-delà de l'inclination personnelle ? Sur la base de quels critères choisir et analyser des albums en vue de les proposer à des classes ? Quels objectifs de lecture poursuivre avec ces supports particulièrement proliférants (Tauveron, 1999b., 2002) ?

Pour leur permettre de répondre à ces questions, nous avons pensé le cours de maîtrise de la langue de bac 2 comme un outil de développement, par l'élaboration d'un album, de la lecture littéraire... Ce cours de maîtrise de la langue de bac 2, tel que nous l'avons construit, n'a pas pour objectif de didactiser l'exploitation de l'album : il vise à développer, par l'élaboration d'un album, la lecture littéraire entendue comme un va-et-vient entre lecture distanciative et lecture participative (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, 2015). Cette production artistique se prolonge par un moment d'oralisation où les étudiants soumettent leur récit à leurs condisciples récepteurs. La communauté de lecteurs et d'auteurs (Tauveron & Sève, 2005), ainsi créée, va échanger sur sa perception du récit. La responsabilité de l'évaluation du récit produit se déplace alors de l'enseignant vers cette communauté.

DESCRIPTION DU DISPOSITIF

1-LA TÂCHE

Nous demandons aux étudiants de produire un album destiné à des enfants de 5 à 12 ans et comportant un effet idéologique. Nous leur demandons d'en faire la lecture à leurs condisciples pour que ceux-ci identifient les valeurs promues dans leur récit. Nous avons pensé ainsi augmenter nos chances de les rendre attentifs aux facteurs potentiels de cet effet en les plaçant, alternativement, dans une posture de récepteur qui confronte son interprétation à celle de l'auteur et dans une posture d'auteur qui évalue l'(in)efficacité des effets qu'il avait espéré produire.

Il s'agit d'un récit d'apprentissage : le protagoniste fait siennes des valeurs auxquelles il ne prêtait guère attention ou il revoit sa hiérarchie de valeurs. Toutefois, aucune morale, aucune leçon de vie ne peut être explicitée. Les apprentis scripteurs ont la liberté de s'inspirer de fictions connues et d'y faire allusion.

Dans la classe de Soledad Ferreira, les étudiants *doivent* illustrer eux-mêmes le récit. Dans la classe de Graziella Deleuze, ils *peuvent* illustrer eux-mêmes ou *faire illustrer* leur récit. Dans les deux cas, ce travail n'est pas pris en compte dans l'évaluation. La première enseignante justifie cette obligation d'illustration par son objectif de faire réfléchir les étudiants à l'articulation texte-image, ce que l'illustration par autrui rend plus compliquée. La seconde enseignante, sans doute plus préoccupée par la mise en texte du récit, n'oblige pas à l'illustrer même si elle reconnaît qu'image et texte entretiennent une relation de « coopération négociée [...] dans le mouvement même de l'élaboration du récit » (Gaiotti, 2009, p. 290).

Les raisons qui justifient notre mise en lumière de l'effet idéologique sont multiples. Les créateurs d'albums « postmodernes » font preuve d'une relative audace dans le choix des thèmes et ils n'hésitent pas à présenter aux jeunes lecteurs, par le truchement de personnages qui s'écartent des stéréotypes ou qui, au contraire, s'y conforment, des conflits de valeurs — sans jouer aux donneurs de leçons, en sollicitant le jugement personnel des enfants, mais en l'orientant toutefois de manière subreptice.

L'autre raison est inhérente à notre projet de développer la compétence de lecture littéraire. L'effet idéologique, « l'effet-valeur », comme dit Jouve (2001), est produit, à l'insu du lecteur, par l'empathie que celui-ci éprouve pour le « personnage comme personne » (Jouve, 1992) grâce à sa lecture participative. L'analyse des techniques littéraires à l'origine de cette empathie attire l'attention du lecteur vers ce qu'a fait l'auteur pour susciter celle-ci et développe donc la lecture distanciative.

Enfin, ce choix nous permet d'élargir l'éventail des critères de sélection sur lesquels les instituteurs, confrontés à une abondance de productions de qualité variable, pourront s'appuyer pour choisir leurs supports de lecture. Or ce qui fait la qualité d'une publication

destinée à la jeunesse, c'est *notamment* sa vertu d'éveiller et de nourrir la réflexion sur les connaissances, les croyances, les normes de comportement, les valeurs.

Pourquoi proposer une appropriation des caractéristiques de l'album par l'écriture ? C'est parce que leur expérience scolaire de la production scripturale a été plus douloureuse qu'agréable et les a portés à croire qu'ils n'étaient pas « doués » pour écrire. Les occasions de produire ces sortes d'écrits sont d'ailleurs particulièrement rares dans les formes d'enseignement dites « de qualification » qu'a fréquentées une partie de notre public. Les futurs maîtres du primaire sont donc, pour la plupart, des jeunes gens très mal armés pour produire des spécimens des genres d'écrits factuels (compte rendu, synthèse, avis argumenté) ayant cours dans les hautes écoles et, parce que mal armés, ils s'estiment non doués. Or comment pourraient-ils étayer efficacement l'apprentissage des enfants s'ils pensent que le savoir écrire est un don (Reuter 1969, 2002) ?

2- LES SUPPORTS

Ils sont de deux types : pour aider les étudiants à s'acquitter de cette tâche, nous avons besoin d'exemples de récits d'apprentissage destinés aux enfants et susceptibles de produire un effet idéologique. Quant aux productions écrites et oralisées des étudiants, elles constituent d'autres supports soumis à l'analyse de la classe lors des dernières séances de cours.

LES ALBUMS EXPERTS

Parce que cette observation n'est pas une fin en soi mais une étape vers l'élaboration d'une synthèse théorique sur les ruses narratives utilisées par l'auteur pour faire adhérer le lecteur à sa thèse, elle n'occupe pas trop de temps ni dans nos cours ni dans cette communication.

Nous travaillons en classe des albums relevant du (sous-) genre « récit d'initiation ». Nous en présenterons deux. Ceux-ci sont représentatifs, selon nous, de l'album contemporain : ils promeuvent des valeurs diverses, de manière implicite ; ils jouent avec le patrimoine culturel et les stéréotypes littéraires et, enfin, ils créent l'empathie du lecteur en ayant recours à des techniques narratives telles que la prise en charge du récit par un narrateur-personnage.

Le premier album, *Le déjeuner des loups* (1999), de Geoffroy de Pennart, raconte comment, après avoir attrapé un cochon pour l'engraisser et pour le manger avec toute sa famille qu'il invite à déjeuner, le loup Lucas découvre un autre mode de vie grâce à ce cochon, Maurice, qui, en tentant de sauver sa peau, devient son ami. Mais Lucas doit présenter ce cochon à sa famille et notamment à son père Igor, qui, dans toutes les histoires de loup de Geoffroy de Pennart, incarne le vieux conservateur incapable de remettre son système de valeurs en question.

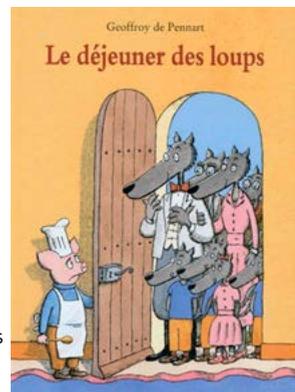


Fig. 1 : G. de Pennart, *Le déjeuner des loups*

L'intérêt de ce récit réside dans le fait que l'auteur met en scène un loup dont les conduites verbales montrent le chemin parcouru entre son envie instinctive de dévorer Maurice et celle de présenter son nouvel ami à sa famille. On voit, à travers les paroles et les pensées de Lucas, comment Maurice passe du statut de représentant de la communauté des cochons, et proie traditionnelle du loup, au statut d'un individu avec une identité, puis à celui d'ami. Maurice, en se démenant pour échapper à son sort, finit par ruiner la représentation que Lucas se faisait des cochons. Au-delà de la relation entre les personnages, ce qui est donné à entendre, c'est de considérer l'autre pour lui-même et non comme objet de satisfaction personnelle.

Autre point de marquage idéologique de ce récit : le dénouement. Dans *Le déjeuner des loups*, le dénouement heureux induit une hiérarchie de valeurs qui place l'amitié et les choix individuels au-dessus de la famille et du repli communautaire.

Dans *Le loup conteur* (2001), les auteurs semblent avoir mis tout le poids idéologique dans l'action du loup affamé, porte-parole de la thèse, qui, au début du récit, s'attaque classiquement à des animaux de la ferme pour les manger. Mais ceux-ci sont alphabétisés et ne lèvent pas un sourcil lorsqu'il se présente à eux comme « le grand méchant loup ». Dès lors, ce dernier va apprendre à lire et s'humaniser, en même temps que progressent ses capacités en lecture — comme en témoigne aussi l'image — jusqu'à se faire accepter par les animaux de la ferme et fonder avec eux une troupe de conteurs. En montrant l'évolution du statut actantiel du loup, si agressif au début du récit, les auteurs-illustrateurs ont réussi à le rendre sympathique par sa persévérance, par sa ténacité. C'est donc toute l'énergie déployée par le loup pour mériter de faire partie du cercle restreint des animaux alphabétisés qui provoque l'effet persuasif. Enfin, le récit promeut la lecture comme outil de culture et de décentrement.

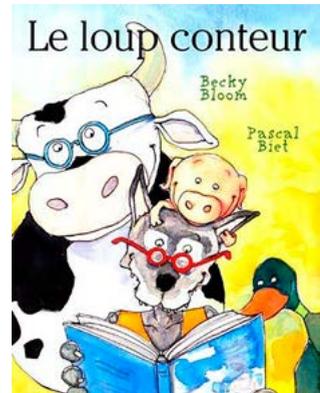


Fig. 2: B. Bloom et P. Biet, *Le loup conteur*

LES SUPPORTS CRÉÉS PAR LES ÉTUDIANTS

Lors de l'oralisation, les étudiants récepteurs s'adonnent au même type d'analyse en mobilisant les acquis et en les transférant sur les productions de leurs condisciples. L'espace nous manque pour détailler ce moment de discussion mais il constitue une composante essentielle de notre dispositif : il développe la posture de distanciation et de participation mais cette fois sur des productions non expertes.

3-LES ACTIVITÉS

À l'issue de la lecture de chaque album expert, les étudiants épinglent dans le texte les facteurs potentiels d'effet idéologique.

Pour ce faire, nous leur rappelons que ces facteurs sont inhérents au discours du narrateur, à celui des personnages, aux actions de ces derniers et à leurs résultats, à leur distribution sur les axes du bien et du mal, de la sympathie et de l'antipathie que le personnage provoque. Ce rappel montre, d'une part, que les savoirs littéraires abordés en 1re bac sont loin d'être acquis, d'autre part, qu'il est indispensable d'initier les futurs maîtres à la réception secondaire, à une lecture distanciative.

Nous avons élaboré le tableau suivant inspiré par celui de Tauveron dans *Le personnage, Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire* (1995, pp. 66-141) pour aider les étudiants dans leur production écrite, conscientes que nous ne les préparons que partiellement à cette tâche d'écriture et qu'en nous focalisant sur notre objectif de formation littéraire, nous négligeons les difficultés inhérentes à la rédaction d'un récit initiatique.

Figure 3. Planification des opérations pour la mise en texte

Il est à noter que nous n'en faisons pas le même usage : Graziella Deleuze s'en sert comme outil de planification de l'écrit et consacre un certain temps à le commenter quand Soledad Ferreira le propose comme outil de relecture dans une formulation adaptée à sa fonction. Cependant, nous ne sommes pas assurées que les étudiants en fassent l'usage attendu. Notre souhait serait que cette grille constitue à la fois un outil de planification, de relecture et d'évaluation articulant *leurs* problèmes d'écriture aux observations sur les facteurs potentiels d'un effet idéologique. Dans une formation « idéale » sans contraintes de temps, nous souhaiterions la construire avec nos étudiants afin qu'ils s'approprient cet outil et qu'ils mesurent tout l'intérêt de procéder de la sorte avec les enfants dont ils auront la charge.

Nous prévoyons aussi une séance au cours de laquelle les étudiants peuvent nous montrer une ébauche ou la version finale de leur récit. Ce dialogue entre l'étudiant-auteur et l'enseignant permet au premier de se confronter à une première réception qui questionne ses choix, sa mise en texte au regard des valeurs qu'il désire faire émerger dans son récit et, au deuxième, de proposer des possibles narratifs en le faisant réfléchir aux conséquences de ceux-ci sur l'effet idéologique. Nous pensons toutes deux aider ainsi l'étudiant à établir des liens entre les choix artistiques (d'ordre narratologique ou linguistique) et les effets esthétiques. En somme, nous poursuivons le même objectif tout en adoptant des postures d'enseignant différentes.

ANALYSE DES PRODUCTIONS

Les étudiants manifestent-ils, dans les productions écrites, qu'ils disposent des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être propres aux modalités de la lecture littéraire de l'album contemporain ?

Pour pouvoir répondre à cette question, nous avons d'abord établi une liste d'indicateurs. Nous avons pensé judicieux de distinguer, parmi ceux-ci, ceux qui relevaient d'une lecture participative et ceux qui relevaient d'une lecture distanciative.

INDICATEURS

Nos indicateurs d'une lecture participative sont visibles ou plutôt audibles lors du partage du récit dans la communauté de lecteurs-auteurs. Les futurs enseignants expriment-ils leur appréciation de l'album ? Manifestent-ils leur participation émotionnelle à ce qui se passe dans l'histoire ? Puisque cette partie du dispositif est orale, la teneur des échanges nous permet de répondre par l'affirmative.

Les indicateurs d'une lecture distanciative peuvent être épinglés tant au moment de l'oralisation du récit que dans la production finale.

Les futurs instituteurs sont-ils capables de repérer les spécificités artistiques, génériques de l'album postmoderne : la présence d'un narrateur-personnage, les jeux de mise en

page, le traitement de thèmes audacieux ou « politiques », les procédés de distanciation — tels que la trans- ou l'hypertextualité —, le jeu récurrent de détournement des personnages des contes traditionnels ? Manifestent-ils leur perception de l'articulation texte-image au service du sens du récit ? Sont-ils capables de s'appropriier les techniques narratives par l'écriture dans leur réalisation d'un album ?

LES ALBUMS

Nous avons classé ces écrits en fonction des sous-genres qui cohabitent au sein de la production d'albums contemporains et que nous retrouvons dans les albums réalisés par les étudiants.

1- ALBUMS OÙ SE MANIFESTENT DES FORMES DE TRANSTEXTUALITÉ

Gwennaëlle, *Lucas terrifiant et méchant*

Le titre et l'image de la première de couverture annoncent l'écho à une œuvre de Pennart : le loup Lucas apparaît dans *Le déjeuner des loups* (1998) et dans *Le loup sentimental* (1998). Le récit de Gwennaëlle, qui commence par l'arrivée en classe d'un nouvel élève, fait inmanquablement penser à celui de l'album *Un monde de cochons* (2006), de Mario Ramos. La suite de l'histoire confirmera cette deuxième source d'inspiration : l'image montre que Lucas est un loup et que la classe est composée du Petit Chaperon rouge, des trois petits cochons et des sept chevreux¹. Or, dans l'album de Ramos, il est question d'intégrer un louveteau dans une classe de cochons. Le phénomène de transtextualité traverse tout l'album sous des formes diverses. Ainsi, lorsque les élèves découvrent, un peu inquiets, — et pour cause — le nouveau venu, ils reprennent à leur compte les fameuses répliques du Petit Chaperon rouge dans le conte de Perrault.

Figure 4. Les répliques des personnages de Lucas terrifiant et méchant sont celles du Petit Chaperon rouge dans le conte de Perrault.

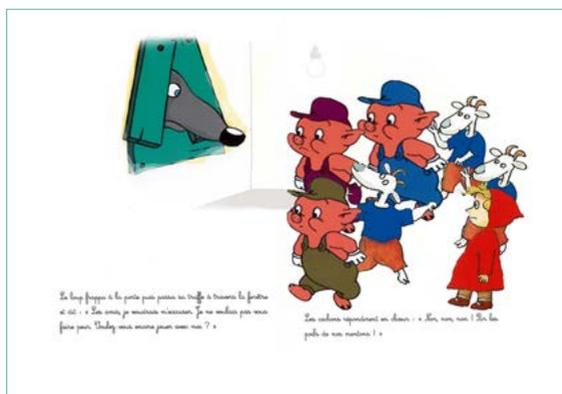


1... que le lecteur n'a aucune difficulté à reconnaître : la représentation de ces personnages est la même que celle des albums de Geoffroy de Pennart.

L'objet de la quête de Lucas sera de faire oublier sa condition de loup à ses condisciples — quête récurrente du personnage du loup dans les albums de Rascal, Solotareff, Ramos, de Pennart —, des animaux qui ont eu maille à partir avec lui dans une autre vie littéraire.

L'étudiante a intégré dans son récit deux des traits génériques majeurs de l'album contemporain : le détournement des personnages des contes traditionnels et le recours à la transtextualité dans l'image comme dans le texte. C'est parce que Lucas est l'incarnation du Grand Méchant Loup de notre patrimoine culturel que ses compagnons de classe, ses proies traditionnelles, craignent de jouer à touche-touche avec lui. La discrimination dont il est victime vient de son passé littéraire.

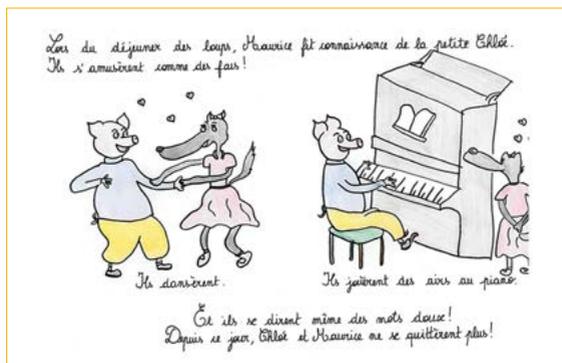
Figure 5. Transtextualité dans l'image



Dina, Maurice

L'album de Dina se présente comme la suite du *Déjeuner des loups* (1998), de Geoffroy de Pennart. Elle exploite la dernière image, celle où l'auteur-illustrateur a dessiné un cœur entre Maurice, le jeune cochon, et Chloé, la petite sœur du loup Lucas, laissant entendre qu'une idylle était en train de se nouer.

Figure 6. Maurice, album « continuation » du *Déjeuner des loups* de G. de Pennart



Dans « ce tome II » du *Déjeuner des loups*, Dina boucle la boucle de l'histoire du « tome I » : comme Lucas a tenté d'imposer son amitié avec Maurice à ses parents dans *Le déjeuner des loups*, Maurice va tenter d'imposer aux siens son amour pour la petite louve dans *Maurice*. La symétrie de l'album de Dina avec l'hypotexte est frappante : Maurice craint la réaction de son père comme Lucas ; comme il l'a fait avec son ami loup, il aide sa mère à préparer le repas au cours duquel il présentera sa belle ; la présentation de l'amie se soldera par un échec et les propos discriminants tenus par le père de Maurice sont les mêmes que ceux qui sont tenus par Igor, le père de Lucas. Les dernières phrases du texte, quant à elles, sont inspirées par celles du *Loup est revenu!* (1994), de Pennart.

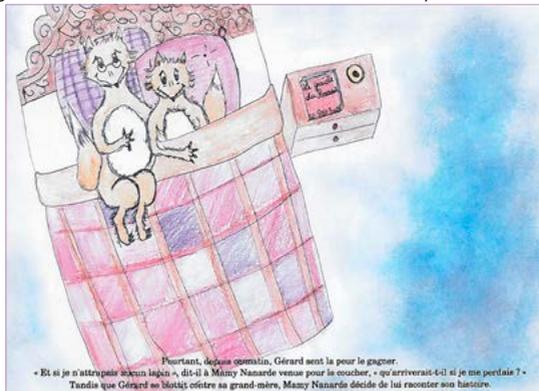
L'album de Dina relève ce que Tauveron, à la suite de Genette, appelle « les continuations », c'est-à-dire « les albums qui prolongent, généralement sur le mode parodique, des histoires connues au-delà de leur clôture » (Tauveron, 2002, p. 62). L'effet parodique de son album sert son effet idéologique : la discrimination n'est pas l'apanage, malheureusement, d'une seule communauté ethnique.

2- ALBUM MILITANT OU « ENGAGÉ »

Romane, *La famille Goupillon*

Dans *La famille Goupillon*, Romane imagine un récit enchâssé dans lequel Gérard, un jeune renard, explique à sa grand-mère, Mamy Nanarde, son angoisse à l'idée de vivre, le lendemain, son premier jour de chasse qui marquera une étape importante dans sa vie.

Figure 7. Récit enchâssé de la lutte des renardes pour leur liberté

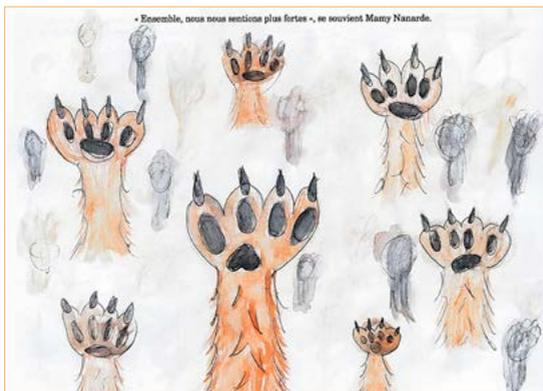


Sa grand-mère le rassure en lui faisant le récit de sa jeunesse et lui raconte ainsi son combat pour que les renardes femelles puissent, elles aussi, chasser à une époque

où cette pratique était réservée aux mâles. Elle raconte comment la solidarité avec d'autres renardes éprises, comme elle, de liberté a eu raison des conservatismes et comment elles ont prouvé qu'elles étaient aussi compétentes pour la chasse que leurs frères et père.

Dans ce récit, Romane met en intrigue un effet-valeur cher à quelques-uns des grands auteurs contemporains (Rascal, de Pennart, Ramos, Sther) : il faut remettre en question les ordres parentaux dictés par la tradition si ceux-ci entravent la liberté individuelle.

Figure 8. La famille Goupillon, un album militant



Comme les auteurs d'albums contemporains, Romane prend plaisir à produire un album militant qui évite, grâce à l'humour, au ton léger du récit de la grand-mère et à de très beaux dessins, la gravité ou la lourdeur d'une certaine forme de militantisme.

3 — ALBUMS AU SUJET AUDACIEUX : LA MORT

Deux de nos étudiantes montrent qu'elles ne craignent pas de traiter un thème tabou que les albums postmodernes abordent : le thème de la mort².

Francine, *Louis et la poussière de fée*

Dans son récit, Francine aborde le sujet de la mort d'un enfant et donne la parole à une petite fille, Alice, qui comprend progressivement les raisons pour lesquelles son meilleur ami Louis ne peut plus l'accompagner à l'école. Le lecteur les

² Au revoir Blaireau, en 2010, de Suzan Varley ; Bonjour madame La Mort, en 1997, de Jean-Charles Sarrazin et Pascal Teulade ; Nos petits enterrements, en 2006, d'Ulf Nilsson et Eva Eriksson ; Moi et rien, en 2000, et La visite de Petite Mort, en 2004, de Kitty Crowther ; Dans les yeux d'Henriette, en 2002, de Virginie Jamin ; Le cœur et la bouteille, en 2010, d'Oliver Jeffers.



Figure 9. Mélange de réalisme et de poésie

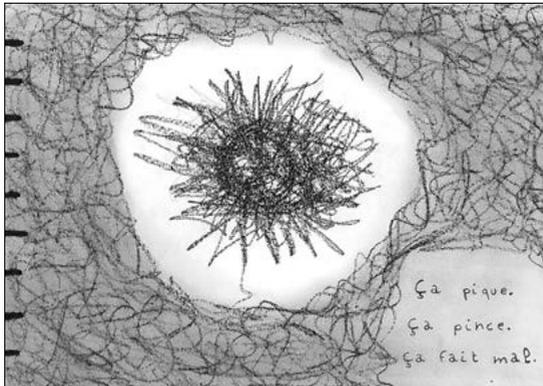
découvre en même temps que ce personnage-focalisateur mais le lecteur amateur éclairé devine, plus rapidement que la narratrice, que Louis souffre d'une maladie incurable.

Comme les auteurs contemporains, Francine aborde un sujet difficile avec franchise et tact, avec réalisme et poésie. Le caractère émouvant de son récit n'émane pas seulement du sujet mais aussi du fait d'avoir donné la parole à un narrateur-personnage enfant qui ne détient pas toute l'information et la livre au lecteur comme lui-même la découvre, par bribes... Voilà deux traits caractéristiques de l'album contemporain que Francine transfère avec succès dans son récit.

Clara, Le chas de l'aiguille

L'album de Clara intitulé *Le chas de l'aiguille* aborde également la thématique de la mort, à travers le travail de deuil de la narratrice-personnage. La mort de sa mère s'accompagne de la disparition d'une partie d'elle-même : « ça laisse un manque, un trou, un vide dans mon corps. Ça pique, ça pince, ça fait mal. »

Figure 10. Illustration du vide douloureux laissé par la disparition



La colère qui s'ensuit est prise en charge par M^{me} Flip, ainsi nommée à cause du bruit de ses chaussures sur le lino, qui initie la narratrice à la musique, mais surtout lui permet de transformer sa colère « en une mélodie plus calme », de réduire le vide en elle et de se débarrasser de sa rage. En se centrant sur les émotions ressenties par le personnage principal, le récit s'organise autour du parallélisme entre la découverte de la musique et l'acceptation de l'absence.

L'incipit fait un clin d'œil littéraire au lecteur et établit d'emblée un pacte fictionnel avec celui-ci : « Aujourd'hui, maman est morte » renvoie à l'incipit célèbre de *L'Étranger* de Camus.

L'étudiante a choisi un titre énigmatique qui fait référence au fil, à l'étroitesse du chemin mais dont le sens ne se dévoile que plus tard et d'abord par le dessin : lorsque la narratrice-personnage évoque la métamorphose de sa colère en « une mélodie plus douce », l'image montre une pelote emmêlée, celle-là même que l'on trouve sur la couverture, se transformant en une pelote prête à l'emploi, prête à passer par le chas de l'aiguille. Et donc à être tissée ? Et à reprendre le lien qui lui semblait rompu avec sa maman décédée ?

La dernière page explicite un autre lien : la colère ressentie par l'héroïne rapetisse au point de passer par le chas de cette aiguille.

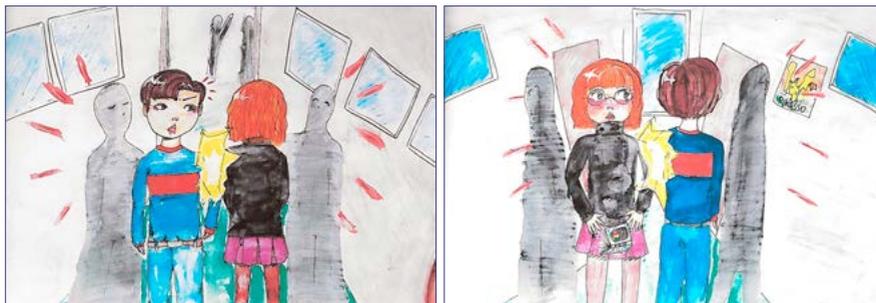
Si le sujet choisi par Clara est rencontré plus fréquemment dans l'album contemporain que la mort d'un enfant, le traitement métaphorique qu'elle en propose révèle qu'elle s'est approprié un de ses traits caractéristiques.

4 — ALBUMS AVEC ARTICULATION ENTRE LES IMAGES ET LE TEXTE

Louiza, *Les petites choses de la vie*

Dans *Les petites choses de la vie*, Louiza a opté pour l'alternance de deux narrateurs-personnages, deux adolescents qui se côtoient dans un cadre scolaire. Leurs propos en miroir révèlent une divergence dans l'interprétation que chacun fait du comportement de l'autre dans des situations partagées, illustrées par les images.

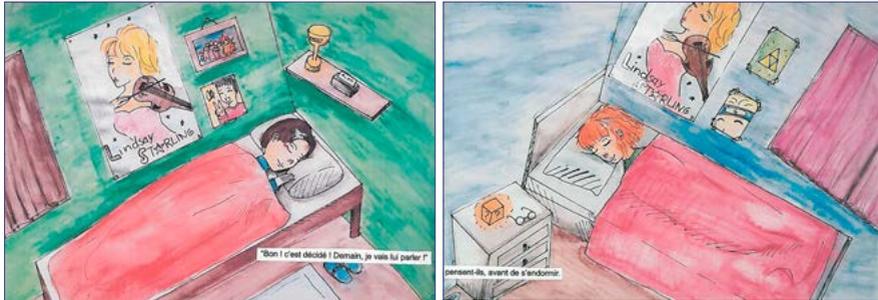
Figure 11. Parallélisme des expériences vécues par les narrateurs-personnages



L'album raconte le lent rapprochement qui s'opère entre les deux protagonistes. Cette tension narrative (Baroni, 2007) se construit par l'image qui, à certains moments, assure seule le récit. Les deux narrateurs-personnages s'effacent, dans la dernière scène, au profit d'un narrateur-auteur qui associe leurs pensées communes.

Là encore, l'image qui s'étale sur une double page complète le propos en montrant sur les murs de leur chambre des posters identiques, signes de leur passion commune.

Figure 12. L'image renforce le texte en illustrant leurs points de convergence.



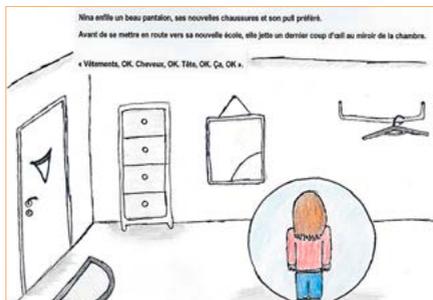
Soulignons les nombreux indicateurs de l'appropriation des techniques narratives de l'album contemporain : la grande qualité artistique, la double énonciation, une articulation subtile entre image et texte, un dénouement annoncé par le texte mais que l'image rend néanmoins surprenant.

Léa, *La bulle*

Léa choisit de mettre en scène un personnage qui sort progressivement de sa bulle en s'ouvrant aux autres. Si le titre explicite la métaphore, en revanche, la bulle est suggérée dans le texte par le démonstratif, pour le moins indéfini, « ça ». C'est l'image qui aide le lecteur à comprendre que le personnage craint d'affronter le monde qui l'entoure et qu'il se complait dans sa bulle protectrice. C'est sa passion pour le chant qui va l'aider à affronter sa peur des autres.

Ici encore le lecteur assiste à une véritable articulation texte-image. Le sens du récit est inaccessible sans la lecture attentive des images. Le dénouement se révèle d'ailleurs par une pleine page sans texte. L'excipit qui la précède « boucle la boucle » et renvoie à un détail près à l'incipit. Le caractère circulaire du texte indique que cette étudiante s'est approprié une des caractéristiques de l'album contemporain.

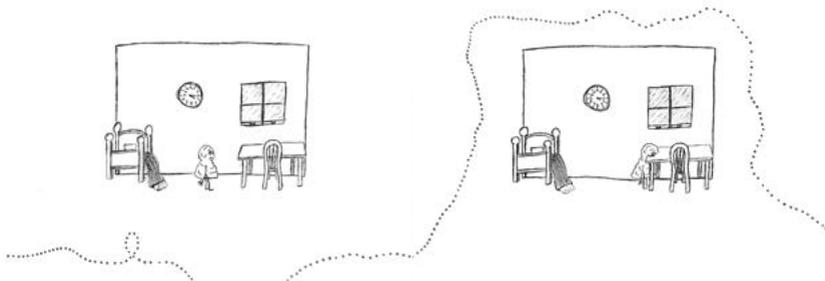
Figure 13. La bulle de Léa, le «ça» du texte, mise en images.



Irvic, *Théonie s'ennuie*

Dans son album en noir et blanc, Irvic met en scène un personnage qui s'ennuie. Or, si l'on en croit le narrateur, « s'ennuyer, c'est long ». Théonie cherche les idées, folles, grandes et petites, bonnes ou mauvaises, jusqu'à ce que la découverte d'un livre, « une idée de génie », arrête le temps. L'auteur renforce la cohérence de son récit en dessinant un chemin qui traverse les pages comme une sorte de fil conducteur.

Figure 14. *Le temps s'arrête pour Théonie quand elle s'ennuie...*



Comme les auteurs-illustrateurs contemporains, Irvic joue avec l'espace de la page et propose un découpage interne qui varie en fonction de la perception par Théonie du temps qui s'écoule : dans l'acmé de l'ennui, l'auteur multiplie les pleines pages sans texte alors qu'au climax de la quête, le protagoniste est représenté dans six scènes différentes dessinées sur la même page.

Figure 15. *Et tout s'enchaîne quand les idées surgissent*



CONCLUSION

Par l'imposition de cette tâche de production écrite partagée, nous espérons faire appréhender, par l'écriture et par l'oralisation du récit, les critères de qualité des albums postmodernes à savoir la défense ou la remise en question de valeurs, le recours à des techniques narratives plus généralement réservées à la littérature pour adultes, le traitement de sujets délicats ou polémiques, l'utilisation de procédés métaphoriques pour aborder avec tact les rigueurs de la vie. Par cette activité, nous poursuivons le double objectif de rendre nos étudiants attentifs aux facteurs potentiels d'agrément d'un récit pour enfants et de développer leurs capacités de lecture littéraire. Ce faisant nous espérons qu'à leur tour, ils auront à cœur de développer cette lecture auprès des enfants dont ils auront la charge.

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris, France : Le Seuil.
- Dufays, J-L, Gemenne, L., Ledur, D. (2005, 2015). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gaiotti, F. (2009). *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes (coll. Interférences).
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (1969, 2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. & Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. *Repères*, 19, 103-138.
- Tauveron, C., (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris, France : Hatier.

ALBUMS

- Biet, P. & Bloom, B. (2001). *Le loup conteur*. Namur, Belgique : Mijade.
- De Pennart, G. (1998). *Le loup sentimental*. Paris, France : l'École des loisirs.
- De Pennart, G. (1999). *Le déjeuner des loups*. Paris, France : l'École des loisirs.
- Ramos, M. (2006). *Un monde de cochons*. Paris, France : l'École des loisirs. (Coll. Pastel).

Enseigner la lecture, oui mais comment ? Une grille d'analyse pour penser sa didactique

■ Charlotte Dejaegher, Marine André, Jonathan Rappe et Patricia Schillings (ULiège)

Devant la multiplicité des outils et dispositifs disponibles pour enseigner la lecture, les enseignants peuvent parfois se trouver démunis. Quelles activités proposer pour enseigner la lecture au fondamental ? Comment faire évoluer la complexité de ces activités ? Comment mieux réfléchir à la planification avec l'ensemble des enseignants d'un même cycle voire des autres cycles ?

Loin de vouloir présenter une recette miracle, cet article propose une grille d'auto-analyse des pratiques d'enseignement de la lecture. Composée de neuf cases, cette grille peut s'envisager comme un outil permettant à chaque enseignant de réfléchir à ses objectifs d'apprentissage et ainsi d'assurer un équilibre entre les activités de lecture qu'il propose à ses élèves. Afin d'illustrer nos propos, nous présenterons le cheminement réflexif d'enseignants utilisant cet outil d'analyse.

1. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Chercheurs et enseignants s'accordent depuis longtemps sur le fait que la lecture comprend deux composantes principales : l'identification des mots écrits – ou, dans le langage courant des classes, le « décodage » – et la compréhension. Plus précisément, la maîtrise de la lecture équivaut au produit de l'identification des mots écrits et de la compréhension du langage oral (Gough & Tunmer, 1986). Par conséquent, les recommandations didactiques formulées à l'intention des enseignants sur certains portails américains ou français (WWC¹, EEF², CNESCO³) préconisent de mettre en

1 WWC (What's works clearinghouse) est une plateforme américaine de ressources qui répertorie des pratiques éducatives fondées sur la preuve scientifique et propose des recommandations didactiques directement mobilisables par les enseignants.

2 EEF (Educational Endowment Foundation) est une plateforme anglaise qui résume les données probantes en éducation en vue de les rendre accessibles aux enseignants et aux cadres de l'éducation.

3 Le CNESCO (Conseil de national d'évaluation du système scolaire) est une institution française chargée d'une évaluation indépendante du système scolaire. Il organise chaque année une conférence de consensus qui donne lieu à une liste de recommandations d'experts scientifiques du domaine concerné.

œuvre une démarche d'enseignement de la lecture équilibrée qui conjugue maîtrise du décodage et maîtrise des habiletés de compréhension.

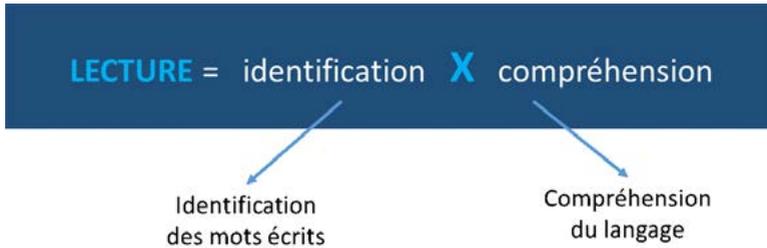


Figure 1. Le modèle simple de la lecture (Gough & Tunmer, 1986)

1.1. ENSEIGNER L'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS

Ainsi, pour enseigner la lecture, l'enseignant devrait aider les élèves à maîtriser les deux voies de reconnaissance des mots écrits (Coltheart, 1978) :

- » l'utilisation du code (le « décodage ») > stratégie généralement utilisée pour les mots que le lecteur n'a jamais rencontrés (exemple : athéromatose) ou les mots réguliers (exemple : lapin) ;
- » la reconnaissance (« globale ») d'un mot > stratégie généralement utilisée pour les mots irréguliers (exemple : second) ou les mots qu'il a déjà rencontrés plusieurs fois dans différents contextes (exemple : maman).

Il est nécessaire d'enseigner aux élèves l'usage de ces deux démarches pour identifier une suite de mots en fonction de leurs besoins et de leurs ressources (Foorman, Beyer, Borradaile, Coyne, Denton, Dimino, Fergusson, Hayes, Henke, Justice, Keating, Lewis, Sattar, Streke, Wagner, & Wissel, 2016). Ainsi, l'enseignement systématique des correspondances graphophonétiques est préconisé (Goigoux, Jarlégan, & Piquée, 2015 ; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, & Davis, 2009 ; Torgerson, Brooks, & Hall, 2006) tout comme l'automatisation de la reconnaissance des mots familiers (Foorman, *et al.*, 2016).

1.2. ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION

Même si elle est nécessaire, l'identification de mots n'est pas pour autant suffisante ! Pour devenir un lecteur compétent, le lecteur doit donner du sens à la suite de caractères qu'il identifie correctement. Il est donc aussi important d'enseigner aux élèves à comprendre, c'est-à-dire à construire activement du sens.

Comprendre un écrit demande de mobiliser rapidement et simultanément une série d'habiletés de manière à la fois stratégique et fluide. Il est donc important que chaque élève développe des automatismes pour traiter l'information et contrôler son niveau de

compréhension. Cependant, le travail de la compréhension n'est pas spécifique au langage écrit, il peut également s'organiser à l'oral (Bianco, 2015a, 2015b ; Goigoux et al., 2015). Par conséquent, l'enseignement explicite des habiletés langagières orales impliquées dans l'apprentissage de la lecture pendant la scolarité maternelle revêt une importance capitale (Slavin et al., 2009). Comprendre un discours oral et ensuite un texte écrit, c'est « s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (Giasson, 2014, p. 227). La représentation mentale est appelée à évoluer et à se complexifier tout au long de la lecture. Ainsi, les enseignants ont pour mission de doter leurs élèves de stratégies de compréhension – à l'oral comme à l'écrit –, telles que mobiliser ses connaissances antérieures, visualiser, faire des inférences, faire des liens entre le texte et l'image, etc. Ce travail s'initie en maternelle et doit absolument se poursuivre tout au long de l'enseignement primaire : pour consolider leur maîtrise de la lecture au fil de leur scolarité, les élèves doivent continuer à utiliser ces stratégies et en apprendre de nouvelles.

1.3. ENSEIGNER LA COMBINAISON DE L'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS ET DE LA COMPRÉHENSION

Au-delà de l'apprentissage distinct de ces deux composantes de la lecture, c'est leur combinaison qui permet aux élèves d'accéder à une lecture experte. Par conséquent, il est non seulement primordial de travailler le décodage et la compréhension séparément mais tout aussi indispensable de proposer des moments où les élèves vont devoir les mobiliser conjointement (Higgins, Henderson, Martell, Sharples, & Waugh, 2016).

Bien entendu, la lecture ne se résume pas tout-à-fait à ce simple produit (Goigoux, 2016). Chacune des deux composantes se décline en différentes habiletés spécifiques telles que la fluence, la phonologie, la maîtrise du vocabulaire, les connaissances textuelles, lexicales et syntaxiques.

2. ANALYSER SES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT POUR PROPOSER UN ÉTAYAGE APPROPRIÉ

2.1. PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE

Une chose est sûre, l'objectif de l'enseignant est d'amener chaque élève à devenir un lecteur expert. Pour y parvenir, l'enseignant devra veiller à diminuer graduellement l'aide qu'il apporte aux élèves afin qu'ils maîtrisent et puissent combiner les deux composantes de la lecture de manière autonome (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider, & Torgesen, 2010). Toutefois, ce désétayage ne se conçoit pas de manière linéaire, il s'organise d'après les besoins des élèves. Il est par conséquent tout-à-fait justifié de continuer à planifier et soutenir les apprentissages de stratégies efficaces même avec des lecteurs plus âgés (cycle 2 et 3) s'ils en éprouvent le besoin.

De manière générale, trois degrés de soutien ou d'étayage de l'enseignant peuvent être envisagés :

- » soit l'enseignant assure en grande partie le travail dans le but de rendre visibles des démarches cognitives ou de décharger l'élève d'une partie du travail cognitif afin de lui éviter la surcharge. Dans ce cas, l'étayage est fort ;

- » soit l'enseignant et les élèves travaillent ensemble pour mener à bien une tâche, l'étayage qui varie selon les besoins des élèves est alors moyen ;
- » soit l'élève assure lui-même la majeure partie du travail cognitif en autonomie, dans ce cas l'étayage est faible.

Appliquons ces degrés d'étayage aux deux composantes de la lecture.

En ordonnée, trois modalités d'étayage sont possibles pour enseigner l'identification des mots écrits : soit l'enseignant assure un étayage maximal en assurant seul le « décodage » du texte ; soit l'enseignant et les élèves réalisent le « décodage » ensemble en prenant en charge tour à tour l'utilisation des démarches cognitives ou enfin, l'élève décode seul le texte, en utilisant les démarches enseignées de manière autonome.

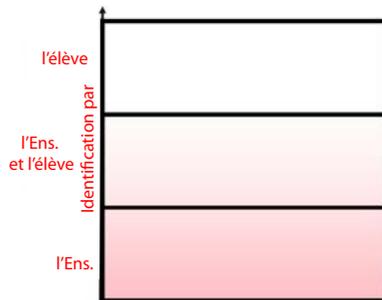


Figure 2. Degré d'étayage fourni par l'enseignant concernant le décodage du texte

En abscisse, ces trois degrés d'étayage sont cette fois appliqués à l'enseignement de la compréhension : soit l'enseignant réalise le travail d'élaboration du sens seul, soit l'enseignant et les élèves utilisent ensemble ces démarches, ou les élèves le réalisent seuls.

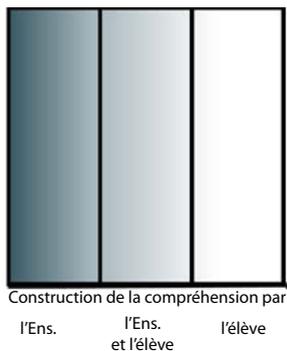


Figure 3. Degré d'étayage fourni par l'enseignant concernant la compréhension

Puisque la lecture repose sur le produit de ces deux habiletés (Gough & Tunmer, 1986), nous avons croisé les trois modalités d'étayage que peut fournir l'enseignant au niveau de l'identification des mots écrits et de la compréhension, ce qui conduit à la grille d'analyse de pratiques ci-dessous :

Identification par	l'élève	1	2	3
	l'Ens. et l'élève	4	5	6
	l'Ens.	7	8	9
		Construction de la compréhension par		
		l'Ens.	l'Ens. et l'élève	l'élève

Figure 4. Un double étayage lors des dispositifs de lecture

Cette grille d'analyse se lit comme un tableau à double entrée. Du croisement des degrés d'étayage fournis par l'enseignant au niveau de l'identification des mots écrits et au niveau de la compréhension résulte neuf cases qui représentent les neuf types différents d'activités possibles pour enseigner la lecture. À titre d'exemple, quelques activités seront décrites et situées dans la grille d'analyse dans le point suivant.

2.2. LA GRILLE D'ANALYSE POUR OUVRIR LA RÉFLEXION

Intéressons-nous maintenant aux pratiques professionnelles en tant que telles. En quoi ce modèle peut-il soutenir la réflexion autour des pratiques d'enseignement de la lecture ? Pour illustrer notre propos, nous montrerons la manière dont une quarantaine d'enseignants du maternel et du début de primaire se sont saisis de cette grille d'analyse à l'occasion d'une journée pédagogique sur le thème de la lecture.

2.2.1. OÙ SE SITUENT LES ACTIVITÉS PROPOSÉES LES PLUS FRÉQUEMMENT AUX ÉLÈVES ?

Au regard de la grille d'analyse, interrogeons-nous tout d'abord sur le type et la fréquence respective des activités proposées par nos quarante enseignants à leurs élèves. Nous leur avons demandé de décrire et de placer sur le schéma les quatre activités d'enseignement de la lecture qu'ils proposent le plus souvent à leurs élèves.

De manière générale, toutes années confondues, il semblerait que trois types d'activités soient proposés très fréquemment aux élèves durant leur scolarité fondamentale :

des activités de type 3 où les élèves décodent et comprennent seuls, c'est-à-dire de manière autonome (28 enseignants), des activités de type 5 où élèves et enseignant décodent et comprennent ensemble (30 enseignants) et des activités de type 9 où les élèves élaborent seuls la compréhension d'un texte dont l'enseignant assure le décodage par une lecture à voix haute par exemple (29 enseignants).

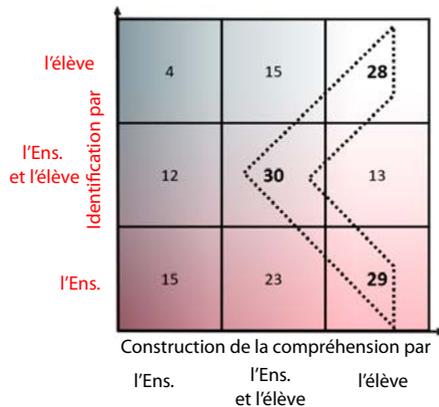


Figure 5. Activités le plus fréquemment proposées pour enseigner la lecture par nos 40 enseignants

Observe-t-on une différence selon que les enseignants enseignent en maternelle, au début du primaire (P1-P2-P3) ou à la fin du primaire (P4-P5-P6) ? En effet, à la lecture des schémas ci-dessous, une nette différence se dessine dans les pratiques des enseignants en fonction de la tranche d'âge à laquelle ils enseignent.

En maternelle, ce sont les activités où l'enseignant prend en charge le décodage qui sont – sans surprise – les plus fréquemment proposées aux élèves.

Au début du primaire, nous retrouvons la même tendance que pour l'ensemble des répondants : des activités de type 3 où les élèves décodent et comprennent seuls, des activités de type 5 où élèves et enseignant décodent et comprennent ensemble et des activités de type 9 où les élèves comprennent seul un texte lu à voix haute (l'enseignant décode).

À la fin du primaire, les élèves doivent souvent être autonomes (activités de type 3), ou recevoir une aide ponctuelle pour la compréhension (activités de type 2) ou pour apprendre à combiner les deux habiletés (identification de mots et compréhension) (activités de type 5).

EN MATERNELLE

AU DÉBUT DU PRIMAIRE (P1-P2-P3)

À LA FIN DU PRIMAIRE (P4-P5-P6)

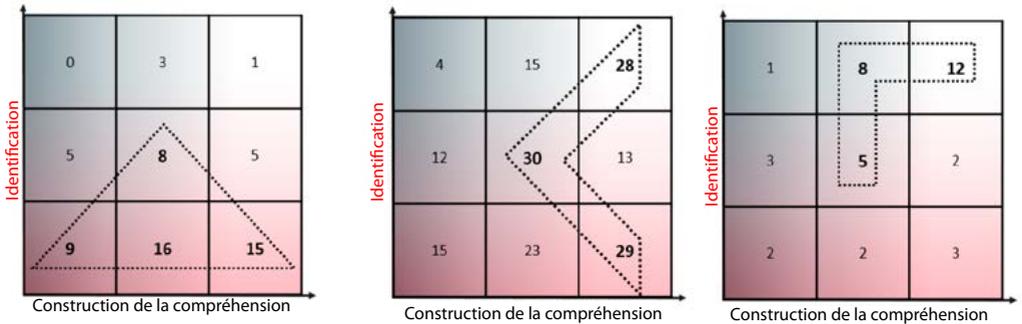


Figure 6. Activités le plus fréquemment proposées pour enseigner la lecture en fonction du niveau scolaire

ET VOUS ?

Quelles sont les quatre activités que vous proposez le plus souvent à vos élèves ? Où se trouvent-elles sur le modèle ? Vous retrouvez-vous dans les tendances présentées selon l'année dans laquelle vous enseignez ?

QUELQUES BALISES

Même si la répartition des activités en fonction des niveaux scolaire peut sembler assez logique, nous ne voudrions pas induire l'idée d'un attendu ou d'un idéal à atteindre. Si cette grille d'analyse permet de situer les pratiques pour mieux réfléchir à la manière de réduire l'aide apportée, encore faut-il s'assurer de leur intérêt didactique.

À ce titre, les activités pouvant s'inscrire dans la 7^e case constituent un bon exemple. Ce type d'activités suppose que l'enseignant assure à la fois le travail lié au décodage et celui lié à la compréhension. Mais ne nous méprenons pas : si dans certains cas ce type d'activités peut être porteur, il revient malheureusement souvent à faire à la place de l'élève et à ne pas laisser s'effectuer les tâtonnements indispensables ; bref, à fournir un surétayage inadéquat. Ainsi, selon une approche d'enseignement explicite, l'enseignant pourrait proposer un modelage d'une stratégie de compréhension avant de mettre les élèves en activité. Dans cette perspective, l'étayage consiste non seulement à les aider à faire ce qu'ils ne peuvent encore effectuer seuls mais aussi, à leur enseigner la ou les démarches cognitives qu'on veut qu'ils apprennent au fil de leurs expériences avec l'écrit. Il est intéressant que l'enseignant réalise également le travail de l'identification

des mots écrits : cela permet aux élèves de porter pleinement leur attention sur le modelage réalisé par l'enseignant. L'idée n'est donc pas de simplifier la tâche mais bien de permettre à l'élève de concentrer son attention sur une des deux habiletés.

2.2.2. OÙ SE SITUENT LES ACTIVITÉS RAREMENT PROPOSÉES AUX ÉLÈVES ?

À l'inverse, nous avons demandé à nos quarante enseignants de réfléchir aux types d'activités qu'ils proposent très rarement – voire jamais – à leurs élèves et d'expliquer pourquoi. Majoritairement, les enseignants citent la case 1, la 4 et, plus fréquemment encore, la case 7. Ces trois activités sont celles qui comportent un étayage fort de l'enseignant au niveau de la compréhension. Les enseignants justifient de diverses manières la rareté de ces activités de modelage de la compréhension dans leurs pratiques habituelles.

Certains invoquent plutôt des raisons pragmatiques, liées à un manque de savoir-faire.

« je trouve compliqué de trouver des activités pour l'enseignant dans la construction de la compréhension »

« parce que je ne sais pas comment faire »

« pas toujours le temps de cibler toutes les facettes »

D'autres recourent davantage à des arguments liés à leurs conceptions pédagogiques, principalement pour justifier la rareté des activités de type 7 impliquant que l'enseignant montre comment il procède pour décoder et élaborer du sens conjointement.

« l'élève est là pour travailler dans l'une ou l'autre branche »

« l'élève doit être acteur de son apprentissage avec l'enseignant qui apporte des aides »

« au cycle 4, les élèves doivent être acteurs dans tous les cas »

« pour favoriser l'apprentissage par l'enfant et non devoir lui montrer l'exemple ou comment faire »

« j'essaie de laisser chercher les élèves avant d'expliquer. Si vraiment, ils ne mettent pas de sens sur un mot, alors je l'explique »

« pas de méthode frontale, les élèves prennent part aux activités de lecture »

ET VOUS ?

Y-a-t-il une ou plusieurs cases du modèle pour laquelle/lesquelles vous ne proposez jamais d'activités de ce type ? Si oui, pour quelles raisons ?

QUELQUES BALISES : L'IMPORTANT N'EST PAS DE REMPLIR TOUTES LES CASES MAIS DE RÉFLÉCHIR AUX OBJECTIFS

Évidemment, il serait absurde de proposer une activité de modelage de l'utilisation des correspondances graphophonétiques à des élèves qui sont des décodeurs confirmés, tout comme proposer une lecture en totale autonomie à des élèves de maternelle.

Par contre, parmi les activités rarement proposées, certaines peuvent se révéler extrêmement porteuses pour les élèves. Par exemple, proposer des activités de type 7 (modelage de stratégies de compréhension où l'enseignant décote lui-même le texte) peut être tout-à-fait approprié tant pour de très jeunes élèves que pour des élèves plus âgés qui décoderaient déjà de manière fluide. En effet, si l'objectif que l'on se fixe est d'aider les élèves à mieux comprendre un texte, pourquoi ne pas leur montrer explicitement comment faire en leur permettant d'y consacrer toute leur attention ? Ils pourront s'y essayer par après avec l'enseignant ou seuls.

Varié les activités de lecture proposées en fonction des besoins des élèves et de ses objectifs d'enseignement demeure essentiel. Pour choisir l'activité à mettre en œuvre avec les élèves, comme le mentionne Goigoux (2019), il peut être intéressant de se demander : est-ce que cette activité est la plus appropriée pour enseigner la notion ou la stratégie visée ? Si je choisis cette activité, mes élèves vont-ils mieux apprendre que si j'en choisis une autre ? Tous les élèves ? Seulement les plus compétents ? Seulement ceux qui éprouvent le plus de difficultés ? Dans quelles conditions cet apprentissage doit-il être réalisé ? Ai-je les ressources pour le faire ? Ai-je le temps pour la mettre en place ? Est-ce au détriment d'autres activités ? Avec quels bénéfices pour les élèves ?

2.2.3. QUELLE PROGRESSION DANS LES APPRENTISSAGES ?

Réfléchissons à l'organisation progressive de ce type d'activités à l'échelle d'une année scolaire. Nous avons demandé aux enseignants de représenter schématiquement cette progression sur la grille. Il va sans dire que les représentations sont variées et la créativité de ces enseignants fortement développée ! Analysons-en quelques-unes de plus près (Figure 7).

Nous retrouvons généralement – et fort heureusement – une logique de diagonale ascendante (↗) : les progressions envisagées sur une année scolaire par les enseignants visent à rendre leurs élèves de plus en plus autonomes. Toutefois, les chemins empruntés pour y parvenir sont variés : linéaires (5 enseignants), linéaires multiples (5 enseignants), en tourbillon (4 enseignants), en serpentin (2 enseignants), en double serpentin (2 enseignants), en cloche (1 enseignant), en croix (2 enseignants), ou... indéfinissables (5 enseignants). Nous avons choisi neuf de ces représentations pour leur intérêt et la réflexion qu'elles peuvent susciter.

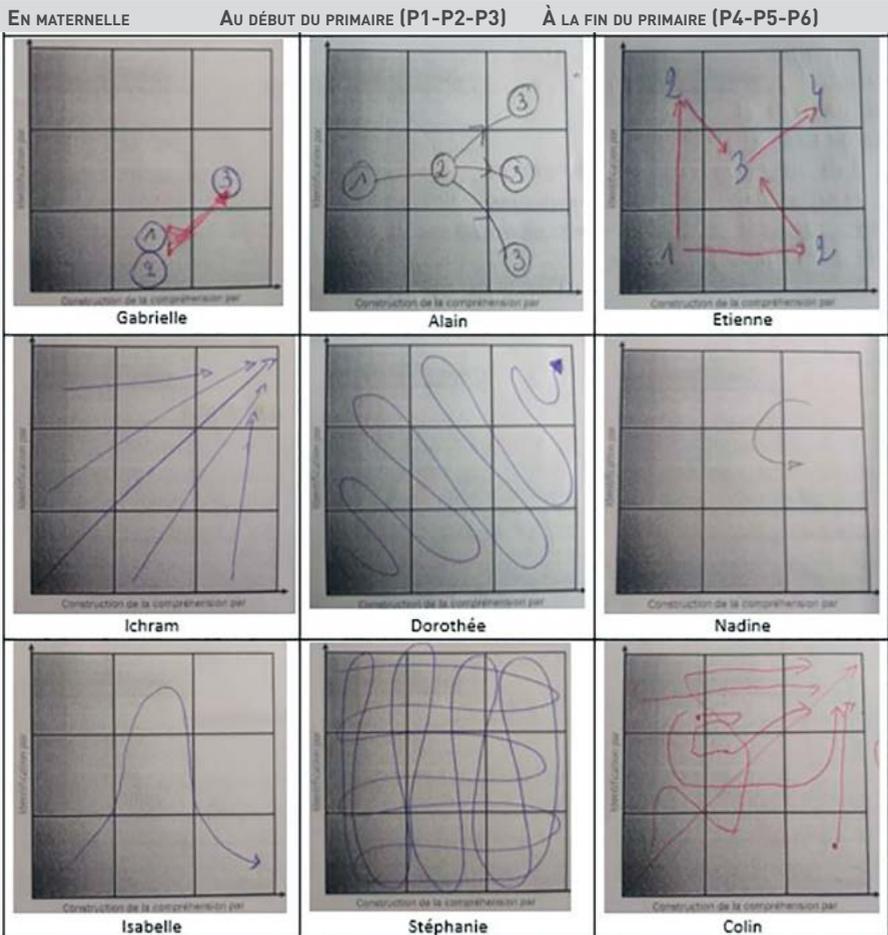


Figure 7. Progression des activités de lecture sur une année scolaire pour neuf enseignants du fondamental

Notons qu'un quart des enseignants (10) n'ont pas proposé de schématisation de leur progression annuelle. La plupart de ces enseignants (4 octobre) justifie l'absence de schématisation proposée par l'incompréhension du schéma et/ou par l'impossibilité pour eux (3) de schématiser leur progression.

ET VOUS ?

Comment représenteriez-vous l'organisation progressive de vos activités d'enseignement de la lecture à l'échelle d'une année scolaire ? Parmi les organisations proposées, certaines vous paraissent-elles porteuses ? Ou, au contraire, incohérentes ? Pour quelles raisons ?

QUELQUES BALISES : QUELLE PROGRESSION PROPOSER ?

Varié les activités est une chose, en organiser le déroulement ou la progression en est une autre. Bien entendu, le but ultime de l'enseignement de la lecture est d'amener les élèves à pouvoir se passer d'étayage tant au niveau de l'identification des mots écrits qu'au niveau de la compréhension (coin supérieur droit du schéma). Dès lors, certaines schématisations des enseignants (Isabelle et Nadine) paraissent inadéquates.

Par ailleurs, nous ne pouvons que réaffirmer l'importance de mener de front décodage et compréhension dès les premières années du primaire et de poursuivre l'enseignement des démarches de compréhension tout au long du cursus scolaire. Même si, sur l'ensemble de la scolarité d'un élève, la progression générale suit une diagonale ascendante, nous l'avons vu, de nombreux chemins sont empruntables pour parvenir à l'autonomie. Si le style pédagogique et le degré d'expertise professionnelle de l'enseignant entrent en jeu, les besoins des élèves conduiront nécessairement à dispenser l'enseignement de certaines démarches cognitives nécessaires afin de leur permettre d'arriver seuls à destination au terme du périlleux voyage de l'apprentissage de la lecture experte.

3. POUR NE PAS CONCLURE LA RÉFLEXION

Grâce à la présentation des réponses de nos quarante enseignants et aux questions de réflexion qui vous étaient adressées, nous espérons avoir nourri votre réflexion.

Au vu des retours de nos quarante enseignants, il semble que la grille présentée peut permettre d'ouvrir la réflexion concernant ses pratiques d'enseignement de la lecture comme en témoigne le commentaire de cet enseignant de cinquième et sixième primaires :

« [Je ne proposais pas d'activités de type 1, 4 et 7] *D'abord parce que je n'avais pas conscience de ce tableau et de l'intérêt de réfléchir à travailler toutes les cases. Ensuite, sans doute, car un peu trop tendance à rester toujours dans les mêmes activités. [...] Et pourtant ce serait bien utile. Mise en place d'ateliers par exemple où chacun pourrait travailler sur ses difficultés.* »

Comme cet enseignant, nous espérons que cet outil puisse nourrir vos réflexions quant à vos pratiques d'enseignement de la lecture.

4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bianco, M. (2015a). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2015b). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*. Paris, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G., Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (p. 151-216). San Diego, CA : Academic Press.
- Foorman, B., Beyer, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website : <http://whatworks.ed.gov>
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Evaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches En Didactique, 1*, 9 – 37.
- Goigoux, R. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie, 196*, 67-84 retrived from : <https://journals.openedition.org/rfp/5076>
- Goigoux, R. (2019). Cinq focales pour la formation initiale des enseignants. Conférences de la Chaire Franqui — Université libre de Bruxelles. Bruxelles.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Higgins, S., Henderson, P., Martell, T., Sharples, J., & Waugh, D. (2016). *Improving Literacy in key stage one : Guidance Report*. London.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade : A practice guide*. Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Slavin, R., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades : A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research, 79*, 1391 – 1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Torgerson, C. J., Brooks, G., & Hall, J. (2006). A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of *Reading and Spelling* (No. 711). Nottingham, Royaume-Uni : DfES Publications.



« Enfant lecteur, enfant auteur : une interrelation qui se vit et se construit au fil de la scolarité »

Échos de la conférence de Martine ARPIN et Yves NADON, Institut Supérieur de pédagogie de Namur

■ *Raphaël Antoine, ULiège*

Le 17 octobre 2019, à l'Institut Supérieur de pédagogie de Namur, Yves Nadon¹ et Martine Arpin² ont réaffirmé l'importance de mettre en place des pratiques d'écriture axées sur le développement d'un rapport positif et confiant à l'écriture, sans pour autant diminuer le degré d'exigence des attendus prescrits dans le domaine du savoir-écrire.

**« On veut former des élèves qui lisent et écrivent en sortant de l'école »
(Arpin et Nadon, 2019)**

Selon ces deux conférenciers, la culture scolaire fait trop peu de place aux livres et donne à voir aux élèves trop peu d'activités de lecture et d'écriture menées au quotidien par leurs enseignants. En effet, trop souvent, ces derniers ne se montrent pas assez comme des exemples, des modèles de lecteurs et d'auteurs experts. L'enjeu est de faire prendre conscience aux élèves que la lecture et l'écriture ne sont pas uniquement des tâches scolaires : on ne lit pas pour avoir de meilleures notes scolaires ni pour répondre à des questions. On lit pour s'informer, pour prendre du plaisir, pour apprendre. On écrit dans un contexte authentique, pour communiquer avec de vrais lecteurs, pour conserver de réelles traces...

¹ Yves Nadon est responsable de l'adaptation des collections « Les ateliers d'écriture » et « Les ateliers de lecture » aux éditions La Chenelière

² Martine Arpin est enseignante depuis 19 ans, formatrice et auteure du blogue l'Atelier d'écriture au primaire (<https://atelierecritureprimaire.com/>)

DE QUOI LES ÉLÈVES ONT-ILS BESOINS POUR DÉVELOPPER UNE POSTURE D'AUTEUR ?

Les conférenciers répondent à cette question en dégagant quelques leviers essentiels au développement de la motivation et de l'engagement dans les activités de production d'écrits ainsi qu'à la lente construction d'une image positive de soi comme scripteur.

UN TEMPS DE PRATIQUE IMPORTANT

À l'instar des activités sportives ou musicales, il faut allouer beaucoup de temps aux élèves pour qu'ils s'exercent et pratiquent des activités de lecture et d'écriture à l'école. Un temps de pratique important est une des conditions du développement de l'expertise : il faut lire, lire, lire ; écrire, écrire, écrire ; mais pas que...

CONNAITRE LES PROCESSUS D'ÉCRITURE

Les élèves doivent maîtriser les processus itératifs d'écriture : planifier, écrire, partager, réviser et parfois éditer. Autant de processus que les élèves peuvent apprendre à maîtriser dès le plus jeune âge si on les leur enseigne de manière explicite.

RECEVOIR DES RÉTROACTIONS EN COURS D'APPRENTISSAGE

L'enseignant devrait se positionner comme un entraîneur, plus que comme un arbitre. L'entraîneur bienveillant s'intéresse aux démarches efficaces et aux contenus des textes, pas seulement à leurs caractéristiques formelles. De plus, l'enseignant ne devrait pas être le seul à participer au développement de l'élève en tant qu'auteur. Faire progresser chaque élève devient une préoccupation de la communauté d'auteurs. Ainsi, les élèves devraient, eux aussi, apprendre à formuler des rétroactions positives sur les textes de leurs condisciples.

FAIRE PARTIE D'UNE COMMUNAUTÉ D'AUTEURS

Pour prolonger cette notion de communauté d'auteurs, les conférenciers rappellent que l'on apprend plus ensemble que seul face à sa feuille. Idéalement, l'enseignant devrait aussi faire partie de la communauté d'auteurs de la classe.

RENCONTRER DES GENRES LITTÉRAIRES VARIÉS

Dès le plus jeune âge, l'enseignant devrait offrir aux élèves des opportunités d'apprendre à écrire des genres littéraires variés.

AVOIR DES LIVRES ET DES AUTEURS PRÉFÉRÉS

L'enseignant devrait faire en sorte que les élèves connaissent les auteurs qui les inspirent à la manière des joueurs de foot ou des chanteurs qui inspirent les enfants. Il faut mettre les élèves en contact avec les auteurs et les illustrateurs pour qu'ils apprennent d'eux et développent l'envie de faire comme eux.

ÉCRIRE SUR DES SUJETS QUI LES PASSIONNENT ET QU'ILS CHOISSENT

Faire écrire les élèves sur leur vraie vie ou sur des thèmes qui les intéressent alimente et consolide leur d'envie d'écrire.

DES ATELIERS D'ÉCRITURE FRÉQUENTS ET TRÈS FORMALISÉS

Ces leviers essentiels, Martine Arpin en a découvert la concrétisation dans les ateliers d'écriture de Lucy Calkins (2017), avec l'aide d'Yves Nadon. Dans le déroulé de chaque atelier, les processus d'écriture font l'objet d'une mini-leçon enseignée quotidiennement, avec démonstration par l'enseignant. Cette étape est suivie d'une pratique d'écriture autonome par les élèves. L'atelier se clôture par un moment de partage des productions entre les jeunes auteurs.

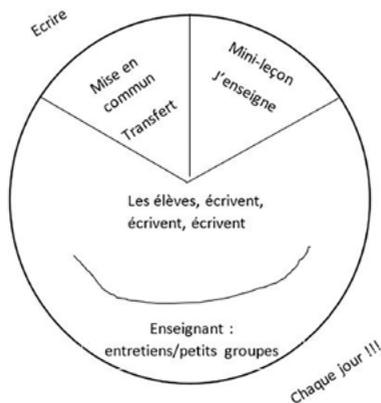


Figure 1 — Structure des ateliers d'écriture (Calkins, 2017)³

COMMENT ENVISAGER LE RAPPORT À LA NORME LORSQUE L'ON FAIT ÉCRIRE LES ÉLÈVES TRÈS SOUVENT ?

En d'autres termes, faut-il attendre que les élèves maîtrisent les normes et les conventions orthographiques pour amorcer l'enseignement du savoir-écrire ?

Interpellés sur cette question qui préoccupe beaucoup d'enseignants, Yves Nadon et Martine Arpin rappellent qu'enseigner explicitement les démarches expertes d'écriture, travailler l'étymologie, la langue, l'histoire de la langue tout en augmentant le temps de pratique implique d'accepter la présence d'erreurs dans certains écrits. Néanmoins, si les écrits sont authentiques, ils s'adressent à un destinataire qui devra lire et comprendre le message ; cette contrainte nécessite des formulations à minima les plus proches de la norme.

³ En 2017, un article de *Caractères* 57 a été consacré aux ateliers d'écriture de Lucy Calkins https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Caracteres_57_art1pdf.pdf

Il ne s'agit donc pas d'écrire comme on veut, ni de faire preuve de laxisme. Les conférenciers soulignent alors l'importance d'encourager le doute orthographique chez les élèves, c'est-à-dire faire écrire un mot d'une manière plausible en mobilisant l'ensemble des stratégies disponibles. Concrètement, le doute orthographique peut être encouragé en invitant les élèves à marquer les mots pour lesquels ils ont des doutes (entourer, insérer une étoile,...), à poursuivre le travail rédactionnel et, ensuite, à vérifier la norme.

Selon l'état d'avancement des projets d'écriture, l'élève devra enfin mettre en œuvre des processus de révision, voire de correction. Très souvent confondus, ces deux processus sont déployés en figure 2.

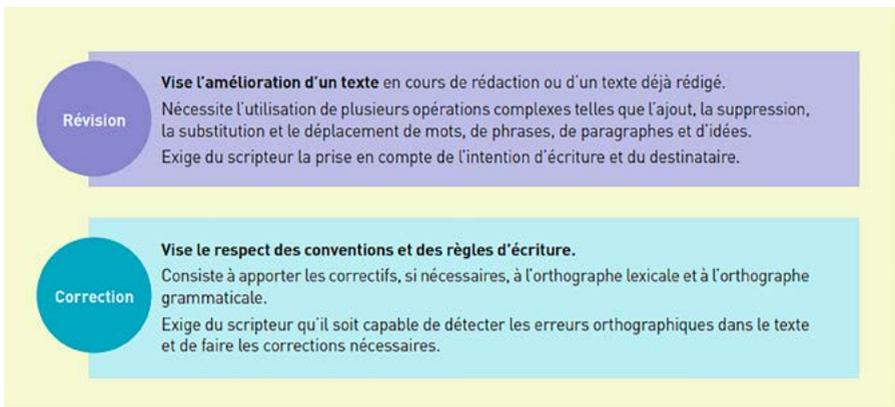


Figure 2 – Révision et correction : une distinction à faire

Un texte peut ainsi faire l'objet d'une révision sur la base de commentaires reçus de l'enseignant ou d'un partenaire d'écriture sans pour autant être choisi pour l'étape de publication, qui nécessite un toilettage orthographique et un travail de mise en page.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal, Canada : Chenelière Education.

Trudeau, S. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Retrieved from : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

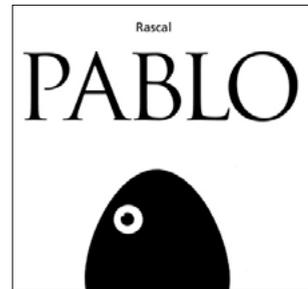
La naissance de Pablo

■ *Graziella Deleuze*

Rascal, Pablo (2019). Bruxelles, Belgique : Pastel

Le dernier album de Rascal, *Pablo*, s'inscrit dans la veine minimaliste et poétique où l'auteur excelle : quoi de plus simple, basique, quelconque qu'un œuf noir, posé là sur une pleine page, sur fond blanc. « Chuuuuut ! C'est la dernière nuit que Pablo passe dans son œuf ».

Mais l'œuf va se trouver parce que Pablo est trop grand et qu'il doit maintenant sortir de son cocon. Il creuse un petit trou dans sa coquille, puis un deuxième, un troisième, un quatrième... Pas de doute possible : nous assistons à la naissance de Pablo, une naissance qui prend son temps — quelques pages — pour se dérouler devant nos yeux. C'est que Pablo a un peu peur du monde et ne semble pas pressé de se défaire de sa coquille qui perd un morceau à chaque page. Mais cette coquille est aussi le berceau de Pablo. Et même s'il s'en débarrasse progressivement, encouragé par ce qu'il voit, sent, entend, il gardera le dessus de sa coquille pour se protéger « les jours où... », dit le texte, un jour de pluie, montre l'image. Simplicité du propos et du dessin, binarité des couleurs, symbolique de l'image, thématique abordée avec une poésie douce, Pablo célèbre la naissance d'un oisillon mais aussi toutes les beautés fragiles de ce monde qu'il découvre : l'odeur de la terre, le parfum des fleurs, le bruit du vent, les cris des corbeaux. Pablo ne veut rien perdre de ce monde du vivant qui l'accueille même s'il appréhende son envol dans celui-ci. Souhaitons-lui une longue vie dans son monde fictionnel ! On a envie d'offrir cet album à tous les petits nouveaux qui débarquent sur notre terre et aux adultes qui pensent en avoir fait le tour, pour dire aux premiers qu'il sera toujours possible de trouver refuge dans un recoin de son enfance, aux seconds, qu'il faut toujours garder un souvenir de celle-ci pour ne pas vieillir trop vite...

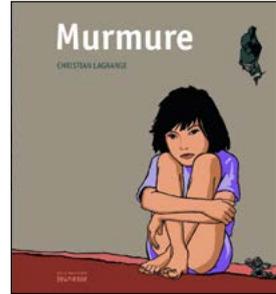


Une brèche dans le mur...

■Graziella Deleuze

*Christian Lagrange, Murmure (2007).
Paris, France : Éditions de La Martinière Jeunesse.*

Murmure... comme les petits cris d'une souris au fond d'un trou. *Murmure...* comme le nom que la narratrice, une jeune adolescente, donne à la souris qui se niche dans la brèche d'un mur, cette brèche qui fait entrevoir une ombre, un visage, celui d'un jeune garçon qui ne parle pas la même langue que la narratrice. Alors les jeunes gens tentent de se rencontrer par les mains et de se comprendre par leurs doigts, en se touchant.



Mais une autre page de l'album nous ramène à la réalité : la sœur de la narratrice est soldate ; elle raconte, le soir à table, des émeutes avec des enfants et la riposte de l'armée... des balles de soldats contre des pierres d'enfants. Les portes claquent entre les deux sœurs. Pourvu que le garçon soit vivant... « Prends-moi la main, serre-la bien fort. J'ai tellement peur de ne te connaître qu'au travers d'une brèche. Dans un murmure de béton ». Et voilà donc que le mot *murmure* est bien moins doux à nos oreilles.

« Au début, il n'y avait rien.

Le vide.

Puis vint le soleil.

Le ciel, la terre.

La vie, les arbres.

Les hommes.

La souris.

... Et le mur ? »

En ce mois de novembre 2019, les médias commentent les 30 ans de la chute du mur de Berlin et nous rappellent qu'il y a aujourd'hui, dans le monde, dix fois plus de murs qu'il y a 30 ans. Avec un dessin sobre et un choix soigné des mots, l'album *Murmure* raconte cela : l'absurdité de l'obsession de l'érection de murs qui ne nous protègent de rien, même pas de nos peurs, qui obscurcissent notre champ de vision de l'avenir et qui nous empêchent de voir toute l'humanité du regard de l'autre, notre frère.

La mémoire neuve de Flora Banks

■ Geneviève Hauzeur

Emily BAAR (2017), Flora Banks. Bruxelles, Belgique : Casterman.

Roman traduit de l'anglais (Grande-Bretagne), The One Memory of Flora Banks, 2017.

« Flora sois forte » « Ne plus jamais appeler Paige ni lui envoyer de textos » « Mes parents me cachent un secret » « Photos sur le tél. » « Ne pas paniquer. Prendre mes médicaments » « J'adore Abbey Road » « Histoire de Flora. A lire si tu te sens perdue »

Son histoire, Flora la réapprend à chaque instant via les écrits – post-it, carnets, textos – qui la lui rappellent et auxquels elle s'accroche pour survivre. L'histoire de Flora s'écrit aussi sur ses mains, ses poignets, ses bras. Car Flora, 17 ans, est enfermée dans la mémoire d'une enfant de 10 ans et elle entend bien dépasser ce périmètre étriqué : son handicap, mais aussi celui que son environnement familial lui impose au nom du manque d'autonomie et de la vulnérabilité qu'il lui suppose.



Flora souffre d'une amnésie particulière : « tu peux garder les choses en tête pendant une durée d'environ deux heures, ensuite tu les oublies ». Jusqu'au jour où Flora embrasse Drake. Un baiser qui devient un vrai souvenir. Et ce souvenir lance la jeune fille dans une folle aventure : retrouver le jeune homme qui a ouvert une brèche dans son amnésie. Seule, elle quitte ses Cornouailles natales dans l'espoir de le rejoindre à Spitzberg, une petite île de l'Arctique où rien ne distingue la succession des nuits et des jours.

L'aventure de Flora pourrait se limiter au témoignage d'une résilience spécifique à une maladie, mais l'histoire de Flora n'est pas un témoignage. En nous emmenant dans son périlleux périple, la jeune fille nous fait (re) vivre un parcours d'émancipation universel : être forte quand on vous dit fragile, braver l'interdit de quitter le nid protecteur au risque d'y perdre ses repères, se souvenir de chaque instant pour se construire et être soi-même.

En nous livrant chaque instant de sa vie dans son immédiateté vierge de toute mémoire, la narratrice nous transmet ses émotions, ses élans et ses peurs, avec une authenticité des plus touchantes. Et cette narration, scandée par la découverte réitérée des traces écrites de chaque instant, a quelque chose de vertigineux. Une narration dont les répétitions inquiètent autant qu'elles envoûtent, en nous plongeant dans l'angoisse de l'absence de mémoire si indispensable à la construction de la personnalité.

Un petit bijou, qui offre aux adolescents une voie de sortie des déterminismes où ils peuvent se sentir englués, ainsi qu'aux adultes, qui parfois les surprotègent, une salutaire leçon de « lâcher prise ».

