
Discipliner *graduellement* les élèves à la lecture par l'album de jeunesse

Gradually training students to read using children's literature

Séverine De Croix et Christophe Ronveaux

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/3184>

DOI : 10.4000/reperes.3184

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

Pagination : 113-133

ISBN : 979-10-362-0233-9

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université catholique de Louvain

**Référence électronique**

Séverine De Croix et Christophe Ronveaux, « Discipliner *graduellement* les élèves à la lecture par l'album de jeunesse », *Repères* [En ligne], 62 | 2020, mis en ligne le 20 avril 2021, consulté le 12 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/3184> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.3184>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Discipliner graduellement les élèves à la lecture par l'album de jeunesse

Séverine De Croix, université du Québec à Montréal, Canada et
Christophe Ronveaux, université de Genève, Suisse

Dans cette contribution, nous interrogeons la notion de progression à partir des instruments d'enseignement. Nous nous intéressons à la manière dont les usagers, enseignants et élèves, s'emparent de ces instruments et les font fonctionner, les uns pour enseigner un rapport au texte, les autres pour apprendre à lire un album présenté comme littéraire. Nous observons les usages des instruments quand ces derniers opèrent dans le cadre d'une séquence de lecture. La comparaison des séquences réalisées à partir d'un même «réactif textuel», *L'Indien de la tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca (2004), nous renseigne sur les ruptures et les continuités dans ce qui s'enseigne en lecture et en littérature, d'un ordre (l'école primaire) à l'autre (l'école secondaire).

Mots-clés : didactique, lecture, écriture, transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire inférieur, planification

Introduction : des objets à enseigner et des instruments pour enseigner

Qu'est-ce qu'enseigner, sinon faire progresser des élèves dans des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans un domaine donné? Du point de vue du travail de l'enseignant, enseigner signifie transformer profondément des manières de parler, d'écrire et de penser au moyen d'instruments (Schneuwly, 2000; Cèbe et Goigoux, 2007). Ces derniers ne sont pas seulement constitués des moyens techniques et matériels (manuels, tableaux, projecteurs, exercices, quiz) utilisés ou élaborés par les enseignants, mais aussi des outils plus abstraits, élaborés et codifiés par la discipline, que sont les objets à enseigner (notions; textes à lire; postures, démarches et stratégies de lecture). Quels sont les objets par lesquels l'enseignant de *français* vise à faire progresser les élèves en lecture? Un de ces «enseignables» en lecture et en littérature est le *rapport au texte* des élèves, qu'il s'agit de transformer par l'exercice d'une lecture suivie d'album. Entre la fin de l'école primaire et le début de l'école secondaire, comment le rapport au texte change-t-il? Quelles dimensions de la lecture sont sollicitées et progressent d'un niveau à l'autre? Dans cet article, nous souhaitons mettre à l'épreuve de l'empirie l'articulation des objets effectivement enseignés aux instruments de la discipline et leurs transformations mutuelles à la transition entre les cycles du primaire et du secondaire.

Pour Élisabeth Nonnon (2010), la notion de progression questionne la cohérence des objets d'enseignement à plusieurs échelles. À l'échelle du curriculum, comment répartir des contenus d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre ? À l'échelle d'une année scolaire, quels éléments de contenu privilégier et comment programmer leur succession ? Enfin, à l'échelle d'une séquence d'enseignement, par quelles tâches et selon quelles séquentialités structurer la mise à disposition d'un objet d'enseignement pour les élèves ? On le voit, la notion de progression met au centre de la réflexion, d'une part, l'« élémentation » des savoirs (Astolfi, 2008) et leur organisation dans le temps (ordre et hiérarchie), et d'autre part, les modalités d'appropriation de ces savoirs et la nature des médiations en jeu. Dans la présente contribution, nous nous intéressons à la progression de ce qui s'enseigne à l'échelle du curriculum et à l'échelle de la séquence d'enseignement, à partir d'un même objet textuel. Nous posons que l'articulation des deux échelles est au cœur du travail de l'enseignant, qui répond peu ou prou aux contraintes d'un programme structuré en niveaux et aux déterminants de la situation d'enseignement auxquels il s'adapte en modifiant le niveau de traitement de la tâche.

Plus précisément, dans le cadre de cet article, nous faisons porter notre attention sur trois questions susceptibles de révéler des éléments de la progression entre la fin du primaire et le début du secondaire :

- quelles dimensions du rapport au texte les enseignants placent-ils au cœur de leur planification de séquence ?
- quelles régulations les enseignants mettent-ils en place en situation sous l'influence des réactions effectives des élèves ?
- quels usages font-ils de l'écriture lorsqu'il s'agit de développer les habiletés interprétatives des élèves ?

1. Éléments de cadrage théorique et méthodologique

1.1. Tâche, séquence et archiélève dans une recherche « design »

Plusieurs notions entrent en jeu dans notre dispositif de recherche. Centralement, la *tâche*, cet espace de travail aménagé par les enseignants pour rendre présents les objets d'enseignement (Wirthner *et al.*, 2002), et la *séquence*, dans laquelle sont mis à disposition les objets d'enseignement. Ce sont en effet des analyseurs pour décrire et comprendre comment se construit *graduellement* cette médiation entre les objets de savoir et les élèves. Les enseignants planifient leurs tâches dans le temps d'une séquence en imaginant un collectif d'élèves variable, l'archiélève (Franck, 2017), dont ils vont anticiper les réactions au dispositif prévu. Or, en situation d'enseignement, sous la pression des réactions effectives des élèves réels et dans le souci d'ajuster l'organisation des tâches et le niveau d'étayage aux difficultés rencontrées par les élèves, les enseignants modifient ou non leur dispositif par un système de régulation qui reste largement à explorer. C'est cette transformation de l'instrument par le travail de l'enseignant que nous visons à décrire et à appréhender comme un révélateur de la progression, saisie à partir de ce qui s'enseigne effectivement.

Pour ce faire, nous portons attention aux écarts entre la planification et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement conçue à partir d'un texte narratif, à la transition du primaire et du secondaire. Le corpus comprend des séquences réalisées par des enseignants belges et suisses. Nous ne prenons pas en compte ici, dans le cadre restreint de cette recherche dont nous voulons souligner le caractère exploratoire, les variables culturelles des curriculums et formations des enseignants belges et suisses.

Dans le prolongement des ingénieries collaboratives de la tradition francophone, notre dispositif de recherche de type « design »¹ vise à confectionner une séquence d'enseignement avec le soutien d'un collectif d'enseignants, exerçant pour une partie d'entre eux dans la dernière année du primaire (les élèves ont 11-12 ans) et pour l'autre partie dans la première année du secondaire (les élèves ont 12-13 ans). Le dispositif de recherche prévoit que ce collectif prépare ensemble une séquence de lecture suivie, qu'il évalue cette séquence et la reprenne pour la mettre en œuvre à nouveau, selon un processus itératif (confection, mise en œuvre, évaluation, modification, mise en œuvre à nouveau).

1.2. Le choix du « réactif », un récit d'énigme criminelle

Pour rendre comparables les séquences d'enseignement et contraster les objets d'enseignement, nous faisons lire une même œuvre (Brunel et Dufays, 2017 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018). Notre choix s'est porté sur un iconotexte, *L'Indien de la tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca (2004)². Le texte joue le rôle de « réactif » (Ronveaux et Schneuwly, 2018) à partir duquel nous observons les variations et constantes de ce qui s'enseigne à la transition des deux cycles de l'école primaire et secondaire.

L'action se déroule en 1889, à Paris, dans le quartier de Montmartre. Billy Powona, autochtone, travaille sur la tour Eiffel ; il file une parfaite idylle avec Alice La Garenne. Mais les amants mourront tragiquement. Au niveau du référent, l'histoire se termine sur l'évocation du meurtre de la famille autochtone de Billy. L'intrigue met aux prises les figures stéréotypées du récit d'énigme criminelle : policiers aveugles, amants maudits, proxénète mafieux, mensonges et manipulations, etc. Tous ces ingrédients qui caractérisent le « mauvais genre » (Lits, 1989 ; Reuter, 1989) seront exploités au moment de confectionner la séquence. Nous avons retenu cet album qui met à l'épreuve les compétences interprétatives des jeunes lecteurs pour plusieurs raisons : structure complexe faite d'analepses et de prolepses, hétérogénéité énonciative, narration constituée de supports composites

1 La tradition francophone des recherches collaboratives didactiques orientées vers la conception de ressources d'enseignement date des années 1980. Même si elles ne produisent pas les mêmes modélisations théoriques et ne poursuivent pas les mêmes visées pratiques, ces recherches didactiques ont une certaine parenté méthodologique avec les *design based research* anglo-saxonnes, par exemple, celles répertoriées dans l'article de synthèse de Anderson et Shattuck (2012) ou dans l'article du collectif The Design-Based Research Collective (2003). Class et Schneider (2013) rapportent l'expression française « design » à plusieurs appellations anglaises : *design based research* ou *design experiment* ou encore *educational design research*.

2 Dans une recherche qu'elles ont menée par ailleurs, Séverine De Croix et Dominique Ledur (2016, 2019) ont largement décrit cet album et ses potentialités didactiques. Nous détaillons ailleurs l'analyse de notre « réactif ».

et pluricodés, vocabulaire soutenu, métaphores, etc. Nous nous attendons à ce que les jeunes élèves de fin de primaire soient plus préparés à comprendre une histoire, à reconstruire la chronologie des événements que leurs aînés du début du secondaire, disciplinés, quant à eux, à reconnaître des figures littéraires, à mobiliser des connaissances encyclopédiques (le colonialisme, le contexte historique de la construction de la tour Eiffel), à construire un discours sur la réputation littéraire du texte (Tauveron, 1999; Vuillet, 2017; Védrières, 2017).

1.3. Des enseignants généralistes au primaire versus spécialistes d'une discipline au secondaire pour un même texte

Dans le souci d'observer des instruments différenciés, nous avons construit notre dispositif de recherche autour d'une collaboration, sous une forme non structurée préalablement, avec huit enseignants, engagés de façon volontaire dans le projet, répartis sur la transition entre deux cycles. Notre public cible se compose de deux groupes contrastés : le premier (n = 5) comprend des enseignants généralistes qui enseignent le français parmi d'autres disciplines à l'école primaire; le second (n = 3) comprend des enseignants spécialistes du secondaire dont le français est la discipline principalement enseignée³.

Dans chacun des deux pays, les enseignants ont été réunis en présence de la chercheuse ou du chercheur pour découvrir l'album (dont la référence n'avait volontairement pas été communiquée préalablement) et élaborer un instrument de lecture de cet album – cet entretien préalable a fait l'objet d'un enregistrement audio. Outre la verbalisation des impressions premières de lecteur et des lieux d'incertitude du texte, trois aspects de la séquence « en gestation » ont fait l'objet d'une réflexion avec les enseignants :

- la manière de procéder pour faire découvrir l'album aux élèves et la médiation d'une suite de tâches structurées dans une séquence d'enseignement;
- l'accompagnement proposé pour aider les élèves à construire le sens de l'album et à l'interpréter à partir des mots du texte et des illustrations;
- et, enfin, l'usage de l'écriture dans certaines tâches de lecture ou pour clore la séquence.

La première planification – collective – a été poursuivie en équipe à l'issue de l'entretien, en dehors de la présence de la chercheuse ou du chercheur, et lui a été transmise par la suite, en amont de la mise en œuvre⁴. Dans chacune

3 En Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles), trois instituteurs du primaires (nommons-les des prénoms fictifs : Isabelle, Nathalie et Nicolas), titulaires de deux classes de cinquième et sixième années primaires réunies dans une école de village à pédagogie active, et deux enseignantes de français (Valérie et Hélène, prénoms tout aussi fictifs), chacune titulaire d'une classe de première année secondaire dans une école internationale, se sont prêtés à l'expérience proposée. En Suisse, deux instituteurs du primaires (Enzo et Julien, idem) et une enseignante de français du secondaire (Sandre, idem) ont accepté de confectionner la séquence et de l'expérimenter dans leur classe.

4 Nous ne perdons pas de vue que, conformément à notre demande, la planification initiale a été réalisée collectivement par les enseignants; elle pourrait donc correspondre davantage aux habitudes de certains d'entre eux. En conséquence, l'éventuel écart de la planification collective par rapport aux pratiques a pu accroître les régulations apportées par certains enseignants. Signalons néanmoins que tous les enseignants suivis font partie d'équipes enseignantes au sein desquelles les pratiques collaboratives sont installées de longue date.

des classes suivies, nous avons réalisé une captation vidéo des séances inaugurale et finale de la séquence, et collecté l'ensemble des productions écrites des élèves, lesquelles pouvaient être autant des écrits de travail proposés pour les aider à « penser » leur lecture que des tâches finales relativement élaborées et retravaillées. Enfin, nous avons procédé à un entretien postexpérience, de nouveau en réunissant les enseignants d'une même école. Ce dernier a consisté à échanger les impressions de chacun à l'issue de la mise en œuvre de la séquence, à décrire les ajustements effectivement apportés à la planification initiale et à réfléchir aux éventuelles régulations souhaitées pour une réédition de la séquence ultérieurement.

Dans l'esquisse d'analyse qui suit et qui porte sur l'ensemble des données décrites ci-avant, nous observons quelles dimensions du rapport au texte se négocient entre pairs au moment d'élaborer des tâches dans une séquence d'enseignement et sont retenues dans la planification initiale. Par la suite, nous décrivons et analysons les tâches effectivement proposées par chacun des enseignants, ainsi que les régulations apportées au travail interprétatif sous l'influence des réactions des élèves réels. Enfin, nous faisons porter nos analyses sur les usages de l'écriture, à l'échelle de l'ensemble de la séquence, au service du développement des habiletés interprétatives des élèves.

2. Première analyse des données

2.1. Planifier une séquence didactique sous le triple contrôle de l'intrigue, des archiélèves et des objets à enseigner

Lors de l'entretien préalable, les enseignants lecteurs, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, sont intrigués pendant leur découverte du texte, cherchant notamment des indices qui révéleraient ce qui se cache derrière ce narrateur qui s'adresse au personnage de Billy à la deuxième personne. Ils pointent aussi les trois versions différentes de l'assassinat et identifient l'itinéraire de lecture qui se renverse : une première lecture, préconstruite, celle du fait divers et de la police, va devoir être déconstruite. Très vite, des obstacles de différents ordres – textuel, langagier et axiologique – sont formulés à partir de difficultés attribuées à des collectifs *d'élèves supposés*, plus ou moins précis : « moi, je ne pourrais pas les laisser lire tout ça seuls », « certains enfants vont dire “quoi ça s'arrête là ?” », « les élèves vont sans doute être un peu gênés : le proxénétisme, le côté sanglant... », etc. Ces premières préoccupations vont de pair avec les premières pistes didactiques : « j'ai l'impression que le tout début, c'est nous qui devons l'apporter en mettant beaucoup de vie et tout, pour qu'ils entrent dans l'histoire », « on pourrait les soutenir par une mise sous tension genre “on a une enquête sur les bras” », « ils pourraient jouer une scène pour bien la comprendre... La question du temps disponible se pose également très vite : comment les étapes, les contenus vont-ils être distribués dans le temps imparti ? Au fil de l'échange, l'identification des difficultés prévisibles du côté des élèves s'affine : « J'ai quelques élèves en tête qui risquent de passer à côté d'une bonne partie de l'histoire. C'est pas linéaire, c'est quelque chose qu'il faut construire ». Des ressources pour dépasser ces obstacles

semblent à rechercher dans la manière de lire, dans les illustrations, voire dans un dispositif de lecture : créer un tableau d'enquête notamment « pour accrocher les visuels », dans lequel « on viendrait ajouter des informations au fur et à mesure », que l'on complèterait par « une ligne du temps au tableau pour remettre les faits dans l'ordre chronologique avec les illustrations isolées que l'on pourrait placer et déplacer » (effet actualisant engendré par le dispositif). La lecture est envisagée sur le mode du plaisir; le questionnaire est écarté (disqualifié au nom du plaisir de lecture et du peu de temps disponible). Les enseignants espèrent forger une représentation de l'album comme œuvre littéraire à part entière : « c'est quelque chose de très construit en fait ».

De leur côté, lancés dans la découverte de l'album, les trois enseignants du secondaire verbalisent leurs premières impressions, qui prennent d'emblée la forme de difficultés pressenties chez les élèves : « L'usage du "tu" est perturbant, les élèves n'ont pas l'habitude... », « cette chronologie aussi va être déstabilisante », « c'est pas évident, les anaphores hein ! ». Les enseignants expriment un doute quant aux connaissances historiques des élèves (« le XIX^e, pour eux, ils ne connaissent pas grand-chose à cet âge-là... »), mais pensent pouvoir compter en revanche sur une bonne connaissance du genre policier et sur le caractère enrôlant de la fonction d'enquêteur alloué au lecteur dans l'album.

Les premières traces de conception et de planification du dispositif didactique à proposer autour de l'album révèlent une orientation du travail par la tâche d'écriture : « on pourrait leur demander de faire un nouveau rapport ou un nouvel article de presse..., un "vrai" ». Les échanges tournent ainsi autour de la question de l'ordre à suivre dans la découverte des différents fragments de l'album (entrer dans l'album par la lecture de l'article et du rapport de police ou, au contraire, reporter à la fin la découverte de ces deux fragments), mais ils concernent également la place à donner à l'interrogation sur l'effet d'authenticité recherché dans l'album (« On pourrait aussi parler de ce côté "réalité/fiction" »), l'accompagnement de la lecture à mettre en place (« Il y a quand même un suivi de lecture à faire avec eux; on ne peut pas les faire lire seuls. Et puis, l'écriture est quand même complexe... ») et les supports matériels requis pour conduire le travail envisagé.

Lors de la planification initiale, les enseignants du primaire associent l'album *L'Indien de la tour Eiffel* aux objectifs suivants : « lecture d'un texte et compréhension progressive du récit à l'aide des indices disséminés dans le texte mais aussi dans les illustrations », « émission d'hypothèses à vérifier », « construction du sens à partir d'extraits du texte dans lesquels repérer les caractéristiques utilisées par l'auteur », « organisation des informations recueillies à la manière d'une enquête de police » et « écriture d'une suite en tenant compte de critères données par l'enseignant ». La planification comporte plusieurs étapes (neuf étapes principales pour les enseignants belges, six pour les enseignants suisses, voir les tableaux comparatifs en annexe 1). En dehors de quelques extraits de l'album (texte et illustrations) et du support pour la tâche d'écriture, les élèves ne reçoivent pas de support écrit. Le travail est essentiellement programmé à l'oral.

Contrairement à leur homologue suisse, les enseignants du secondaire belge déterminent d'emblée la tâche finale de la séquence : rédiger un article de presse

daté du 5 avril 1889 qui, rétablissant la vérité des faits, pourrait se substituer à celui qui ouvre et ferme l'album. La séquence compte quatre grandes étapes (voir annexe 1). Elle est guidée par un support écrit très structuré qui accompagne la lecture progressive de l'album. Une prise de notes individuelle développée est attendue.

2.2. La découverte de l'intrigue en classe : genre ou figure ?

Les dimensions du texte qui sont mises en avant par les enseignants, les réactions des élèves tant à l'album qu'au dispositif didactique, ainsi que les régulations introduites par rapport à la planification initiale, sont observées lors de la séance inaugurale menée dans chacune des huit classes.

L'effet de la variable « cycle » se manifeste de manière contrastée sur la logique d'ouverture de la séquence. Au primaire, ce sont la découverte de l'intrigue et la compréhension de l'histoire qui structurent les premiers pas dans l'album, avec une nuance importante entre les quelques séquences des enseignants belges et suisses qui font l'objet de cette étude. En Belgique, c'est par une consigne très ouverte (observation de la couverture, formulation d'hypothèses sur le genre et sur le récit) que les enseignants ouvrent la séquence : « Qu'est-ce que vous voyez ? Qu'est-ce que vous avez envie de dire sur ce que vous voyez ? ». Plusieurs exemplaires de l'album (dont le titre a été masqué) sont posés sur des tables autour desquelles les élèves ont été invités à se réunir. L'enjeu de ce premier moment semble résider dans l'acculturation progressive aux stratégies d'anticipation et de mobilisation de connaissances lors de la découverte d'un livre. Mais il réside aussi dans la mise en intrigue du récit par le jeu du dévoilement progressif, des hypothèses et des échanges à leur propos. Les enseignants font rapidement identifier que le texte issu du *Petit Parisien* aux caractères jaunés qui apparaît en diagonale à l'intérieur de la couverture est un article de presse. Cette reconnaissance générique induit un contrat d'authenticité qui ne sera pas remis en question spontanément par les jeunes lecteurs. Le titre de l'article est lu à voix haute. L'échange qui suit la lecture individuelle est, une nouvelle fois, initié par une consigne ouverte : « Qu'est-ce qu'il s'est passé ? On en sait un peu plus, hein ! Qu'est-ce que vous avez compris ? ». Pour les élèves, l'article est une sorte de résumé de l'histoire. Leur attention porte spontanément sur la date de l'article ainsi que sur la photographie qui l'illustre : les personnages de l'histoire y figurent-ils ? Pendant cet échange, l'effort de l'enseignante consiste à favoriser une représentation mentale du contexte spatiotemporel. Elle revient ensuite sur le statut du texte qui vient d'être lu et débattu :

P : On pourrait penser qu'on nous dit tout ? [...] Ça vient d'un article de journal. Est-ce que vous pensez que c'est vrai tout ça ?

Él : Mais ça dépend de ce que tu appelles la vérité. La vérité qui s'est vraiment passée ou alors la vérité qui est vraie dans le livre ?

Ainsi, c'est sous l'impulsion d'une question de l'enseignante, qu'une première brèche se crée dans le pseudo contrat d'authenticité. Un seul segment textuel fait l'objet d'une relecture attentive dans un but de clarification : « *Mais tout porte à penser que les poignards aient subitement retrouvé leur utilité d'antan et le*

sauvage, ses instincts profonds... Qu'est-ce que ça veut dire? Qui est le sauvage? Ça ne vous perturbe pas, cette phrase?». Ici, c'est l'enseignante qui souligne : «l'article juge un peu vite l'Indien». Dans l'une des classes, un élève relève spontanément la contradiction entre la couverture qui présente les amoureux enlacés et l'article qui désigne Billy Powona comme l'assassin de la belle Alice.

À l'issue de ce travail, un projet de lecture est introduit à propos des fiches victimes et meurtrier qui figurent au début de l'album : « Vous allez commencer à mener un petit peu votre enquête. Par groupe de base, vous allez lire ces 4 cartes d'identité des personnages et sur des *post-it*, vous allez noter les caractéristiques qui vous semblent importantes » (voir figure 1). Lors de cette première séance, les trois premières étapes de la planification initiale ont été menées telles qu'elles avaient été prévues. Seuls quelques ajustements locaux ont été réalisés dans un souci d'opérationnalisation des tâches.

Les deux séquences des enseignants suisses obéissent à cette même logique de faire découvrir une intrigue policière à partir d'un certain point de vue sur les personnages principaux, celui de la presse et du rapport de police. Les enseignants entrent par le fait divers des pages interstitielles, qu'ils lisent à voix haute (« J'ai tiré d'un journal [...] un petit article [...] peut-être que vous savez comment on appelle ce genre d'article [...] je vous le lis »). Comme leurs collègues belges, ils retardent l'entrée dans l'album et sa matérialité, en poussant le dispositif jusqu'à gommer toutes les formes matérielles du support original. Les enseignants oralisent le fait divers à partir d'un support photocopié, puis ils projettent sur l'écran les pages interstitielles scannées pour une relecture sans que les élèves puissent identifier le support fictionnel (« voilà je vous l'ai mis là l'article »). La matérialité du fait divers est scénographiée sur ces différents supports pour permettre aux élèves de relever les indices du contexte de production d'un article de journal, identifié explicitement comme un fait divers (le titre du journal, le prix de l'unité, la date de publication, la fausse photographie, la mise en pages en colonnes, etc.). Les effets de cette mise en scène sur la compréhension des élèves sont palpables dès leurs premières réactions de lecteurs. « J'ai presque pas l'impression que c'est vrai. J'apprends que [...] c'est fait exprès tellement c'est bizarre », précise l'un des élèves, une bizarrerie associée à l'abondance de qualificatifs dépréciatifs. Aucun élève ne croit à la réalité de ce fait divers. Après quelques échanges en collectif, les enseignants distribuent un nouveau support qui comprend la structure de la fiche signalétique de Billy Powona, le pacte de lecture est reporté sur l'élucidation de l'intrigue criminelle. Par la question, « Quel est le rôle de Billy? », les enseignants visent à faire identifier les motifs d'une action extrême, commise par des amants qualifiés de « maudits ». Les élèves utilisent, de fait, abondamment des modalisateurs qui confèrent à leurs scénarios imaginés un caractère hypothétique, conformément à la planification.

Dans les classes du secondaire, tant belges que suisses, la première séance (50 minutes) porte sur le paratexte (couverture et titre), l'article de presse et, dans l'une des classes, le rapport du commissaire Bourdelle. Dans les deux classes belges, un support écrit destiné à structurer l'avancement dans la lecture est remis aux élèves dès les premières minutes : « Sur votre document, on vous

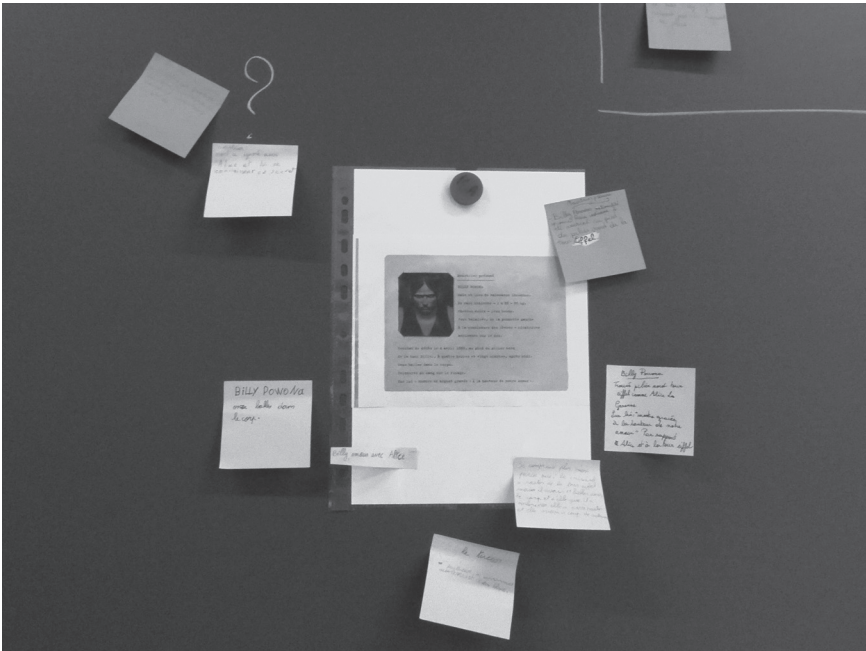


Figure 1 : Mise en commun des *post-it* du tableau d'enquête à partir des 4 fiches consacrées aux victimes et au suspect (classe du primaire)

Elisa 9P
18.06.19

Fiche 1
Complète chaque rubrique avec tes idées et avec les informations issues de la lecture faite aujourd'hui

Enquête Policière : Affaire Powona - crime du 4 avril 1889 – cabaret « La Bête à Bon Dieu »

Fiche : Billie POWONA	
	Rôle de l'indien dans le crime : le meur, l'accusé,
	Motivations de l'indien (pourquoi l'indien a fait ce qu'il a fait ?): peut-être pour s'enfuir avec la chanteuse puisque il est expliqué que l'indien et elle avaient une liaison ou pour se venger (vengeance et haine)
	Sentiments ressentis par l'indien : de la haine; de la violence et par la suite de la peur et de l'amour pour la fille la libérée

Figure 2 : Fiche signalétique du personnage principal complétée par un élève (classe du primaire)

demande d'observer cet objet-livre et on vous demande d'essayer de dire ce que vous ressentez quand vous voyez ce livre. Ça vous donne envie ? Pas envie ? Vous avez envie d'ouvrir ? Et on vous demande d'identifier le genre ». S'ensuit un questionnement à portée d'emblée assez notionnelle : le mot « album » appelle une définition générique, dictionnaire à l'appui, qui sera notée dans le cours des élèves. L'émission d'hypothèses à partir de la couverture et l'expression des réactions subjectives du lecteur, prévues dans la consigne, n'interviennent qu'après la définition dans l'une des classes. Ensuite, l'album est ouvert aux pages interstitielles, face aux élèves : le texte à l'intérieur est d'emblée identifié comme un article de presse. Soit ce dernier est distribué aux duos d'élèves de chaque banc, soit chaque élève suit la lecture sur l'exemplaire qu'il a reçu et disposé devant lui. La consigne consiste à repérer des informations livrées à propos des faits (quoi, qui, quand, comment et pourquoi ?) et des personnages, et à les reporter dans deux tableaux qui figurent dans le dossier. Les interactions qui s'engagent alors sont fortement guidées par la tâche initiée (compléter les différentes rubriques du tableau) : les éléments pertinents sont notés au tableau et immédiatement retranscrits par les élèves dans leurs notes personnelles. Les échanges se révèlent ainsi limités par cette « institutionnalisation » précoce des observations. Le questionnement ayant été élaboré préalablement par les enseignantes, les élèves ont moins fréquemment l'initiative d'une piste de lecture qu'au primaire. Le travail sur le texte est également plus systématique : chacune des questions initialement prévues est prise en compte ; toutes les anaphores qui servent à désigner un même personnage sont relevées ; on revient systématiquement au texte pour vérifier une information ou un indice ; on relève tous les lieux où des victimes ont été retrouvées, ainsi que toutes les informations relatives aux personnages. À noter : le même segment textuel – « *Mais tout porte à penser que les poignards aient subitement retrouvé leur utilité d'antan et le sauvage, ses instincts profonds* » – fait l'objet, dans les trois classes du secondaire, d'un travail inférentiel sur les valeurs véhiculées par les choix lexicaux opérés par le journaliste pour désigner le principal protagoniste (« l'Indien », « le sauvage », « comme un singe », « ses instincts profonds »), ainsi qu'en témoigne l'échange suivant.

P : Les « instincts profonds », à quoi on fait référence ici ?

Él1 : De base, les Indiens d'Amérique, ils ont été envahis.

P : Mais il sous-entend quoi en disant ça à propos des Indiens ?

Él1 : Que ce sont des sauvages, les Indiens.

Él2 : Mais c'est raciste en fait !

Un peu plus tard au cours de l'échange, la même réaction de type axiologique pousse un élève à interroger la reprise des mots du texte par l'enseignante. Cette dernière accepte la proposition de mise à distance des propos du texte (sans en nommer la raison) et opte pour une solution typographique qu'elle demande aux élèves d'explicitier, sans attirer toutefois leur attention sur les valeurs qui sont ici en jeu⁵ :

5 Nous observons ici, sans disposer d'une hypothèse interprétative unique, que l'enseignante ne profite pas de cet échange pour rebondir sur la signification du mot « Indien », pour engager une discussion sur

P : Donc pourquoi il aurait commis ce crime ? [...] Donc on va noter (*elle écrit au tableau*). C'est un crime barbare. Le sauvage aurait retrouvé ses instincts profonds.

Él3 : Ce ne serait pas mieux si on notait l'Indien ?

P : Alors tu as raison (*elle revient vers le tableau et appose des guillemets de part et d'autre du mot «sauvage»*). Pourquoi je mets des guillemets ?

P : Oui, on reprend des mots de l'article.

Dans l'une des trois classes, où le tempo est un peu plus rapide, la séance porte également sur le rapport du commissaire Bourdelle. «Maintenant on se questionne de la même manière que ce qu'on a fait pour l'article de presse : le qui, le quoi, le où et le quand, le pourquoi et le comment». Les informations sont systématiquement rapportées à celles livrées dans l'article : les convergences permettent d'accélérer le rythme (on note simplement «idem») et de se concentrer sur les différences («Est-ce qu'on n'a pas plus de détails?»). Les élèves prélèvent par exemple le nom de la rue où se trouve le cabaret, ainsi que l'étage et le numéro de la chambre, l'heure à laquelle se sont déroulés les faits..., autant d'informations nouvelles à propos des faits. Peu d'attention est portée, lors de cette première séance, aux effets recherchés sur le lecteur, aux impressions de lecture.

2.3. Faire écrire pour mieux comprendre

Trois ensembles de tâches d'écriture se dégagent des séquences analysées. Le premier ensemble comprend des tâches métatextuelles (écrire une fiche signalétique sur le personnage principal dans laquelle on formule des hypothèses sur le rôle de ce dernier dans le fait relaté, son humeur, le lien qu'il entretient avec d'autres personnages [voir figure 2] ; formuler une impression sur sa lecture et sa compréhension de l'histoire). Un deuxième ensemble comprend des tâches de copiage du texte en regard de l'image pour inciter à retourner au texte et à reformuler sous forme condensée l'intrigue dans sa globalité. Un troisième ensemble regroupe deux tâches relevant des «écrits dans» selon la classification établie par François Le Goff : la rédaction d'une suite en cours de lecture et celle d'un nouvel article de presse à l'issue de la lecture de l'album (Le Goff, 2011, p. 220-221). Les usages de l'écriture programmés par les enseignants du primaire et du secondaire visent une fonction plus ou moins importante d'accompagnement de la lecture et d'aide à la compréhension. Considérons les deux tâches du troisième ensemble, présentes dans cinq des séquences analysées, pour tenter de le montrer.

La première de ces deux tâches consiste très classiquement à faire écrire une suite de l'histoire dans le cours de la découverte de l'album. Dans deux classes de primaire et une classe du secondaire, les enseignants ont privilégié un «blanc» du texte, un passage risqué qui prête à confusion : la planche qui présente Nicéphore Palamas juste après l'agression dont Billy est victime dans la rue (ce qui induit implicitement l'idée que Nicéphore n'est pas complètement étranger à cette agression). Située au cœur de la découverte initiale de l'album, cette tâche de rédaction d'une suite possible de l'histoire permet aux enseignants de vérifier si

le colonialisme et ses conséquences : s'agit-il d'une réaction de prudence par rapport à un sujet délicat, d'une forme d'ignorance des faits historiques évoqués ?

les élèves parviennent à intégrer dans un tout cohérent tous les éléments textuels livrés jusqu'ici. Mais – ils s'en rendront compte en accompagnant les élèves lors de l'écriture – les contraintes formelles fortes et peu habituelles (énonciation à la 2^e personne, récit au présent qui saisit chaque instant comme s'il avait lieu juste là, sous nos yeux) se superposent aux enjeux de compréhension du rôle ambigu joué par le personnage de Nicéphore Palamas. Les caractéristiques de cette tâche qui combine compréhension et écriture fictionnelle vont ainsi donner pas mal de fil à retordre aux élèves. Si Ninon (annexe 2) pressent avec finesse la jalousie de Nicéphore et son caractère fourbe, Camille (annexe 3) va quant à elle jusqu'à imaginer un scénario qui, peu cohérent avec le début du récit, inverse les rôles : Alice et Nicéphore sont secrètement amoureux ; Billy, mort de jalousie, cherche à se venger de Nicéphore... Ou encore, cette production de Simone (annexe 4), qui décrit Nicéphore pour justifier le point de vue discriminant que ce dernier porte sur Billy. Notons en outre que la tâche, conçue pour orienter et soutenir la lecture en cours, ne fera pas l'objet d'une exploitation en classe, faute de temps.

Dans la deuxième, les enseignants proposent le passage à l'écriture à l'issue de la découverte intégrale de l'album. Tâche finale qui donne sens au travail de compréhension dans l'après-coup, l'écriture consiste à rédiger un nouvel article de presse qui, plus juste quant aux faits, pourrait se substituer à celui du *Petit Parisien* proposé dans l'ouverture de l'album. Parce qu'elle se situe à la fin de la lecture accompagnée, la tâche engendre moins de difficultés de compréhension. D'autant que tous les éléments de l'histoire sont reconvoqués dans un nouveau tableau que les élèves sont invités à compléter pour les aider à réaliser leur article. Le genre choisi – l'article de presse – engendre bien sûr des problèmes spécifiques, d'autant qu'il est supposé être daté du 5 avril 1889 : maîtrise du style journalistique de l'époque, choix des éléments à livrer au lecteur (ces derniers devant correspondre à des éléments connus de témoins ou d'amis des protagonistes qui, à présent décédés, ne peuvent raconter leur histoire), recherche de la précision et de l'exhaustivité dans un format court, prise en compte du destinataire (un lecteur du *Petit Parisien* au XIX^e siècle...); organisation du texte et du paratexte... Cela dit, le projet d'utiliser son expérience de lecteur pour corriger l'interprétation erronée de l'article fait sens pour les élèves, qui s'investissent avec intérêt dans la tâche. Les élèves trouvent un appui dans le texte de l'article ou du rapport du commissaire, dont certains segments sont reproduits (annexe 5). S'ils font la lumière sur les faits qui se sont véritablement produits, plusieurs élèves ne parviennent pourtant pas à évoquer dans leur production le mobile des différents personnages (annexe 6), tandis que d'autres (le texte reproduit en annexe 5 en est un exemple) réussissent non seulement à évoquer tant les faits que les mobiles respectifs des personnages, mais également à mettre en scène une pseudo enquête journalistique, parallèle à l'enquête de police (« Après avoir interrogé les connaissances des décédés encore présentes au cabaret, nous avons émis l'hypothèse que ce n'était pas Billy Powona qui avait commis ce meurtre, contrairement à ce que la police pensait car Billy s'entendait bien avec Jean La Garenne »).

Comme on le voit, les deux tâches posent les défis de toute médiation écrite de la lecture (maîtrise de caractéristiques génériques du texte à produire, nécessité

de faire tenir ensemble les enjeux et les impératifs de la compréhension et de l'interprétation et ceux de l'écriture fictionnelle). Si la première tâche, proposée aux classes du primaire, constitue une forme de soutien de la compréhension encore à venir (notamment parce qu'elle favorise le mouvement d'anticipation et de mise en cohérence des données textuelles et iconiques), la deuxième tâche, proposée quant à elle dans les classes du secondaire, advient après l'interprétation, comme une manière non de la construire, mais de la manifester.

3. Des indicateurs d'une progression de la fin du primaire au début du secondaire ?

3.1. À propos de la méthodologie adoptée

La méthodologie d'une recherche orientée par la conception – ou recherche « design » – rend compte des pratiques transformatrices de l'instrument de façon souple, évolutive. Elle considère la transformation, d'une part, à l'articulation de l'enseignement et de l'apprentissage, dans l'asymétrie des rôles des deux types d'usagers, les enseignants et les élèves, d'autre part, dans l'épaisseur de l'héritage sociohistorique de la profession et du contexte des interactions didactiques constamment ajusté sous la pression des élèves. Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté de saisir la progression d'un ordre à l'autre et au sein d'une même séquence en articulant trois dimensions qui la construisent :

- l'étude des premières interactions en équipe d'enseignants au moment de la découverte inaugurale du support de lecture (identification de l'archi-élève, bribes de scénario...) et celle des planifications (objectifs, séquences de tâches, matériel didactique) élaborées autour de ce même support pour deux cycles continus du cursus scolaire;
- l'analyse des pratiques de classe (tâches proposées, réactions des élèves au texte, coconstruction de l'interprétation dans l'interaction, régulations de l'enseignant par rapport à la planification initiale...);
- et l'examen des productions des élèves à propos du texte lu (ici des productions écrites).

La prise en compte de ces trois dimensions fait apparaître des différences notables entre les groupes de lecteurs des deux cycles, primaire et secondaire. Alors que les lecteurs du primaire sont disciplinés à la compréhension d'une histoire, considérée comme une totalité, inscrite dans une forme générique reconnaissable, les lecteurs du secondaire sont davantage invités à reconnaître des formes langagières et des figures littéraires. Comprendre des histoires au primaire avec le soutien d'instruments qui organisent la reconstitution de la structure de l'histoire (plus que la narration), reconnaître un style et des figures au secondaire avec le soutien d'une méthode de lecture qui « répute » le texte comme littéraire, ainsi que nous l'avons aussi observé dans une recherche antérieure (Ronveaux et Schneuwly, 2018).

3.2. À propos des indicateurs d'une progression

Chez les enseignants, autant ceux du primaire que ceux du secondaire, l'on constate une même préoccupation à l'égard des difficultés supposées d'élèves à la lecture de l'album. Cette préoccupation aura des effets sur le mode de lecture à privilégier. Une lecture oralisée et accompagnée est privilégiée de part et d'autre. Le recours au dispositif du dévoilement progressif, un instrument d'enseignement familier, semble dicté par la structure générique du récit d'énigme, avec des variantes pour les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Tandis que la *lecture plaisir* d'une histoire à comprendre est au cœur des séquences du primaire, la *lecture experte* structurée sur la maîtrise de certaines tâches scolaires et notions spécifiques à la discipline guide l'organisation des séquences du secondaire. Ici aussi, malgré les différences de formation entre la Belgique et la Suisse, se confirment les tendances constatées dans la recherche GRAFE/litt (Ronveaux et Schnewly, 2018) et le projet Gary (Brunel et Dufays, 2017) sur la progression du rapport au texte.

Le travail mené dans les classes de primaire vise le développement d'un rapport familier à l'histoire racontée. Les questions n'ont pas toutes fait l'objet d'une préparation; elles sont souvent très ouvertes (« Qu'est-ce que vous avez envie de dire... ? »), ce qui permet aux élèves d'initier des pistes de lecture. L'on ne constate pas ou peu de mise en cause spontanée du contrat d'authenticité induit par l'article de presse. L'entrée générique semble l'emporter chez les élèves du primaire. C'est la recherche des motifs de l'action criminelle qui pousse les élèves à interroger les valeurs des termes utilisés dans le fait divers pour désigner le principal suspect (« L'article juge un peu vite l'Indien... »). Enfin, les textes produits sont plutôt des écrits intermédiaires qui favorisent la compréhension et l'interprétation de l'album.

Au secondaire, le travail de compréhension fine et d'analyse est mené à l'écrit, de manière plus systématique (relevé plus ou moins exhaustif d'informations sur les personnages, des anaphores par lesquelles ils sont désignés, des segments qui annoncent la fin tragique, etc.). Le questionnement est prévu en amont; peu de pistes de lecture sont initiées par les élèves. Le parti-pris idéologique de l'article apparaît assez rapidement aux élèves du secondaire : « Mais c'est raciste en fait ! ». L'entrée « axiologique » l'emporte chez de nombreux élèves. Dans une des classes, celle du secondaire suisse, les élèves reviennent sur l'entrée par les figures et suggèrent à l'enseignante de relier les valeurs du texte avec les stéréotypes du genre. Cette dernière proposera d'ailleurs une dernière tâche, suite aux interventions des élèves sur le genre, consistant à noter les arguments qui font de cette histoire une histoire d'amour impossible ou une intrigue policière. L'enseignement planifié et mis en œuvre vise la formation aux méthodes d'analyse (comparaison systématique de deux textes...) et aux gestes d'interprétation, dont les écrits produits par les élèves en guise de tâche finale constituent la manifestation.

Conclusion

Les premières observations conduisent aux constats suivants :

1. La comparaison des séquences effectuées atteste d'une discipline progressive du rapport au texte, allant de la compréhension d'une histoire vers la reconnaissance de traits définitoires d'une réputation littéraire par le recours aux méthodes d'analyse. Un effet de la forme scolaire ? (Émery-Bruneau et Ronveaux, 2017);
2. Cette discipline correspond peu, voire pas du tout, à des différences de capacité clairement isolables; les réactions des élèves au dispositif passent par le crible de la médiation de l'enseignant qui neutralise ou amplifie telle ou telle réaction;
3. La comparaison des planifications avec les séquences effectives montre que ce sont surtout les objets d'enseignement qui font les différences entre les niveaux scolaires; dès la phase de planification, les enseignants du secondaire convoquent des objets spécifiques, la figure des amants maudits et le style du texte par exemple, tandis que les enseignants du primaire se préoccupent davantage de la compréhension du récit par leurs élèves en recourant à la lecture à voix haute et aux échanges oraux à propos du texte.

De ces constats, nous avançons l'hypothèse suivante concernant la *progression* du rapport au texte d'un cycle à l'autre : c'est une notion qui se rapporte davantage à la structuration curriculaire des éléments de la discipline et donc à une activité de programmation contrainte par des éléments institutionnels (plan d'études, manuels, exercices, etc.), qu'à la progressivité des apprentissages, ajustée sur l'observation de compétences qui se développeraient ou pas. Se confirment par ailleurs plusieurs des résultats de la recherche GRAFE*litt* : le contraste entre les capacités lectorales d'un élève du primaire et celles d'un élève du secondaire se manifeste dans le cadre contraignant de tâches scolaires dans lesquelles les écoliers s'impliquent ou qu'ils contestent. Les élèves du secondaire semblent ainsi davantage interroger le cadre interprétatif et solliciter les dimensions axiologiques que les élèves du primaire.

Bibliographie

- ANDERSON, T. et SHATTUCK, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- BRUNEL, M. et DUFAYS, J.-L. (2017). Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment les enseignants le didactisent-ils? Une comparaison France-Belgique. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 103-136). Presses universitaires de Namur.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour

- améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- CLASS, B. et SCHNEIDER, D. (2013). La recherche Design en éducation : vers une nouvelle approche? *frantice.net*, 7, 5-16. Récupéré du site de la revue : <<http://frantice.net/index.php?id=764>>.
- DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. FESeC; Fonds social européen.
- DE CROIX, S. et LEDUR, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. Étudier les conduites interprétatives des adolescents à la lumière des gestes professionnels posés par les enseignants. *Repères*, 59, 191-208.
- THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. et RONVEAUX, C. (2017). Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 19-50). Presses universitaires de Namur.
- FRANCK, O. (2017). L'archiélève lecteur dans le discours d'enseignants sur leur planification. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter, et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 79-100). Presses universitaires de Namur.
- LE GOFF, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation* (p. 219-229). Peter Lang.
- LITS, M. (1989). *Pour lire le roman policier*. De Boeck; Duculot.
- NONNON, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-33.
- REUTER, Y. (dir.). (1989). *Le roman policier et ses personnages*. Presses universitaires de Vincennes.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- VÉDRINES, B. (2017). *L'assujettissement littéraire* (thèse de doctorat). Université de Genève, Suisse.
- VUILLET, Y. (2017). Un texte réputé littéraire saisi entre obstacles, nœuds

et risques. Étude didactique de dialogues scolaires. Dans Y. Vuillet, *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire* (p. 189-269) (thèse de doctorat). Université de Genève, Suisse.

WIRTHNER, M. *et al.* (2002). Les tâches et leurs entours en classe de français : conférence introductive du colloque DFLM 2001. Dans M. Wirthner *et al.* (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français : actes du VIII^e colloque international de la DFLM, Neuchâtel, du 26 au 28 septembre 2001*. Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM). 1 CD-Rom PC/Mac.

Annexes

Annexe 1 : Planifications collectives des séquences d'enseignement pour le primaire et le secondaire

Planification de la séquence du primaire belge		Planification de la séquence du primaire suisse	
1.	Observation de la couverture de l'album afin de mettre en évidence des hypothèses oralement.	1.	Lecture et compréhension du fait divers sur les pages interstitielles SANS montrer l'album ; rappeler les caractéristiques du genre ; se forger un point de vue sur l'intrigue relatée et le personnage incriminé.
2.	Lecture individuelle de l'article de presse : l'enseignant revient sur des questions de compréhension, de sens et de vocabulaire. Retour sur les impressions des élèves. Développement d'une posture critique quant à la véracité de ce qu'on lit.	2.	Établissement de la fiche du personnage impliqué dans le crime (rôle, humeur, lien) : formulation de premières hypothèses, à l'écrit, sur le rôle de Billy dans le crime relaté.
3.	Distribution des quatre fiches consacrées aux victimes et au suspect. Travail en groupe de base : création de post-it pour commencer le tableau d'enquête.	3.	Découverte de l'album par le paratexte (première page de couverture, pages interstitielles, fiches signalétiques des personnages) et du monde référentiel de la tour Eiffel, de sa construction, de l'Exposition universelle, etc. (visionnage d'une petite séquence sur la tour Eiffel).

4.	Lecture du rapport du commissaire par l'enseignant : comparaison entre l'article de presse et le rapport d'enquête (incohérences, questions, points de l'enquête à confirmer?).	4.	Lecture du récit par dévoilement progressif selon le rythme de la double page (formulation d'une hypothèse sur le contenu, puis lecture à voix haute, élucidation du vocabulaire et discussion sur ce que les élèves ont compris); synthèse de la compréhension de l'intrigue par copiage d'un passage en regard de l'image.
5.	Écoute des cinq premières pages de texte. Arrêt programmé après le segment « Qui est ce type ? ». Analyse des illustrations (couleurs, impressions générées...) qui confortent le lecteur dans certaines de ses hypothèses.	5.	Comparaison des faits décrits dans le récit avec les faits rapportés par le rapport de police.
6.	Travail sur des extraits issus des cinq pages découvertes lors de l'étape précédente (sens, indices utiles à l'enquête du lecteur, stéréotypes, usage de la 2 ^e personne, temps de conjugaison, vocabulaire notamment dans les descriptions, longueur des phrases et rythme des actions...).	6.	Établissement d'une deuxième fiche du personnage impliqué dans le crime (rôle, humeur, lien) : révision des premières hypothèses, à l'écrit, sur le rôle de Billy dans le crime relaté.
7.	Rédaction individuelle d'une suite possible de l'histoire.		
8.	Lecture individuelle, pendant 40 minutes, de la suite de l'album (jusqu'à l'illustration de la bagarre dans la rue).		
9.	Lecture collective de la suite et de la fin de l'album, avec arrêt sur chaque illustration. Attention particulière portée à la dernière planche, lue à voix haute par l'enseignant pour favoriser la compréhension. Retour sur l'itinéraire du lecteur et sur les procédés d'écriture (comment l'auteur a réussi à dévoiler l'intrigue tout en gardant le suspense jusqu'au bout).		

Planification de la séquence du secondaire belge		Planification de la séquence du secondaire suisse	
1.	L'objet-livre : observation de l'album, définition du genre, émission d'hypothèses à partir du titre...	1.	Découverte de l'album par le paratexte et formulation de premières hypothèses à l'oral.
2.	Lecture de l'article de presse et du rapport de police : analyse précise des informations apportées par l'un et par l'autre, comparaison, relevé des informations relatives aux personnages.	2.	Lecture et compréhension du fait divers sur les pages intersticielles ; formulation d'un point de vue sur les choix lexicaux du journaliste pour désigner le coupable.
3.	Lecture de l'histoire (en quatre étapes) : grâce à des questions prévues à l'avance par écrit, précision du cadre spatio-temporel, analyse de la relation qui unit certains personnages, repérage d'informations relatives aux personnages, reformulation de certains épisodes, explication du changement d'attitude d'un personnage, interprétation de segments textuels énigmatiques... Une lecture rétroactive est proposée à l'issue de la lecture de l'album, par l'entremise de deux consignes : relevé des anaphores par lesquelles le héros est désigné tout au long de l'album et des segments du texte qui annoncent la fin tragique.	3.	Formulation de premières hypothèses, à l'écrit. Lecture et compréhension de l'histoire du point de vue de la figure des amants maudits.
		4.	Lecture et compréhension de l'histoire par dévoilement progressif en suivant l'unité de la double page.
		5.	Rédaction d'une suite de l'histoire selon le style et le point de vue adopté par l'auteur.
4.	Travail d'écriture : rédaction d'un article de presse inaugural, plus conforme à la « vérité » de la fiction découverte. Un tableau de planification des informations de l'écrit est proposé en amont de l'écriture (qui est impliqué, que s'est-il passé, où et quand les faits se sont-ils passés, comment se sont-ils déroulés, pourquoi ?).	6.	Rédaction d'une fiche bilan et formulation d'arguments pour conclure (« ce livre est-il une histoire d'amour ou un récit d'énigme policière ? »).

Annexe 2 : Rédaction de la suite du récit (en cours de lecture) : la production de Ninon (classe du primaire)

Suite de l'histoire

Ensuite tu es allé voir dans la chambre de la garenne si elle avait bien terminé ses bagages. Tu ouvres la porte, et là tu vois la garenne avec quatre coups de couteaux, trois dans le ventre et un dans la poitrine. Très inquiet tu te demandes qui a pu faire ça, ensuite tu te rappelles d'avoir vu Nicéphore sortir de la chambre de la garenne. Alors Billy tu t'es dit que c'était peut-être Nicéphore qui avait blessé Alice la garenne parce qu'il n'était pas satisfait de l'idée que tu partais Alice et toi quelque part. Il n'avait pas confiance en toi. Tu es parti avec Alice, qui seignait à cause de ces quatre coups de couteaux. Tu la portes en direction du toit.

Annexe 3 : Rédaction de la suite du récit (en cours de lecture) : la production de Camille (classe du primaire)

L'indien de la tour Eiffel

tu arrivais dans la chambre d'Alice et lui racontais comment tu t'étais fait insulter. Ensuite tu lui demandais si elle le connaissait, elle te répondit « C'est un ami il s'appelle Nicéphore il est venu me faire par de ses derniers vécus. » On voyait à ton visage que tu étais jaloux. tu ne parla pas de toute la soirée, et tu t'endormis vite. Le lendemain tu fis semblant d'aller travailler. En réalité tu guettais le retour de Nicéphore. Tu attendis. Enfin tu le vis arriver. Il entra chez Alice. Tu écoutas à la porte. « Nicéphore, tu devrais faire attention, il m'a demandé si je te connaissais, je lui ai simplement répondu qu'on était amis et tu sais bien que je n'aime pas mentir. » « D'accord ma chérie je ferai attention. » Ils ne parlèrent plus pendant un long instant, puis Nicéphore sortit. Tapis dans l'ombre, tu bondis. Tu le menaçais avec un couteau de tout lui raconter. « Jean m'a payé pour séduire Alice, il n'acceptait pas qu'Alice sorte avec un indien ! » « Mais tu ne l'aimes pas, alors pourquoi faire ça ? » Tu t'étais promis qu'en temps voulu, tu te vengerais. Un jour tu vis Nicéphore dans la chambre 8 avec Jean. Tu étais décidé. Tu préparas tes armes, entra et scalpa le crâne de l'un, égorgea l'autre, trancha le cou d'un, ensuite, tu t'es enfui par la fenêtre en faisant tomber le crâne. Au passage de ta course folle, tu vis Alice, l'as pris sur ton dos, courant sur le toit suivi par la police. Tu vole un cheval, tu grimpas dessus. Tu volais un arc et des flèches. Arrivé au pied de la tour Eiffel tu grimpas suivi par les mitraillements des fusils des policiers. Tu tires vite et fort avec l'arc. Tu touches les policiers. Ils arrivent à te blesser et tu tombes de la tour Eiffel, avec Alice.

FIN

Annexe 4 : Rédaction d'un extrait du récit sur l'entrée de Nic (en cours de lecture) : la production de Simone (classe du secondaire)

Nic vous avaient suivi, c'était le patron de la Garenne. Il n'aimait surtout pas les étrangers comme toi. Tu es un sauvage à ses yeux, dès qu'il te regardait tu te sentais faible, sans force, tu te sentais nu devant lui.

Nic était un vieux riche, il avait l'air de bien manger quand il rentrait chez lui, il ne semblait pas être un grand sportif et il avait été éduqué comme à la vieille école, pour lui, tu n'avais pas ta place ici, et touché une femme blanche était hors de question. Il te fit une remarque déplacée et dénigra tes origines.

Mais c'était lui le patron, dont tu ne pouvais rien dire.

Annexe 5 : Rédaction d'un nouvel article de presse (à l'issue de la lecture de l'album) : la production de Chloé, Célia et Alexandre (classe du secondaire)

Le Petit Parisien

Le 05/04/1889

DRAME EN

CASCADE

Drame à Paris, un double meurtre et un double suicide.

Hier, en fin d'après-midi, Paris a connu un drame en l'espace de quelques heures. La police s'est lancée dans une course poursuite du XVIII^e au VII^e arrondissement. Tout s'est passé très vite après qu'un anonyme ait appelé la police. On a découvert au cabaret « La Bête à Bon Dieu » Nicéphore Palamas et Jean La Garenne, morts dans leur sang, Jean scalpé à la mode des Sioux. Les meubles de la chambre étaient sans dessus-dessous. Nous pensons qu'il y a eu une bagarre. Après avoir interrogé les connaissances des décédés encore présents au cabaret, nous avons émis l'hypothèse que ce n'était pas Billy Powona qui avait commis ce meurtre, contrairement à ce que la police pensait car Billy s'entendait bien avec Jean La Garenne. Tout nous laisse à penser qu'il s'agit de Nicéphore Palamas car il en voulait à Billy Powona, un Indien d'Amérique, qui lui aurait « volé » Alice La Garenne également appelée

« Le rossignol de Montmartre ».

Nic aurait utilisé les couteaux de spectacle de Billy et scalpé Jean espérant que les couteaux désigneraient Billy comme coupable. Alors que Nic finissait son meurtre, Billy est arrivé et s'est interposé. Dans la bagarre, Billy tua Nic. Après que Billy ait mis le corps de Nic contre la porte, il trouva Alice dans la chambre, vivante mais poignardée. Il la prit dans ses bras et s'enfuit par les toits avant que la police n'arrive. Il descendit dans la rue pour voler un cheval puis Billy entra dans le Musée des hommes pour voler un arc et des flèches. Il se dirigea vers la tour Eiffel, grimpa dessus, toujours en portant Alice dans ses bras. Les policiers tirèrent alors sur Billy qui riposta avec des flèches. Billy reçut onze balles avant de se suicider avec Alice en se jetant du haut de la tour Eiffel. Billy préféra mourir avec Alice plutôt que de la perdre en allant en prison.

Si vous êtes un témoin, veuillez nous contacter. Merci.

Chloé, Célia et Alexandre