

## **Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes**

Véronique Boiron

### **Résumé**

Nous nous proposons, dans le cadre de cet article, de mieux comprendre les pratiques enseignantes de lecture d'œuvres de littérature de jeunesse à l'école maternelle. Pour ce faire, nous avons observé, durant plusieurs années, des pratiques professionnelles de lecture d'albums que nous analysons du point de vue des savoirs et des savoir-faire convoqués par des maîtres exerçant en petite, moyenne ou grande sections (élèves âgés de 3 à 6 ans environ). Ces savoirs et savoir-faire magistraux visent principalement la compréhension des albums par les tout jeunes élèves de maternelle. Pour atteindre cet objectif, les maîtres convoquent des activités langagières qui amènent ces élèves à aller-au-delà de la matérialité du texte et des images, ce qui leur permet d'élaborer des significations partagées tout en construisant des rapports spécifiquement scolaires aux œuvres littéraires.

### **Mots-clés**

activité langagière, compréhension, école maternelle, expertise, pratique enseignante de lecture, récit de fiction, savoir

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

### **Auteurs**

Véronique Boiron, Université de Bordeaux, Montesquieu-Bordeaux 4,  
veronique.boiron@iufm.u-bordeaux.fr

# Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes

Véronique Boiron

Nous nous proposons, dans le cadre de cet article, de mieux comprendre les pratiques enseignantes de lecture d'œuvres de littérature de jeunesse à l'école maternelle. Pour ce faire, nous avons observé, durant plusieurs années, des pratiques professionnelles de lecture d'albums que nous analysons du point de vue des savoirs et des savoir-faire convoqués par des maîtres exerçant en petite, moyenne ou grande sections (élèves âgés de 3 à 6 ans environ). Ces savoirs et savoir-faire magistraux visent principalement la compréhension des albums par les tout jeunes élèves de maternelle. Pour atteindre cet objectif, les maîtres convoquent des activités langagières qui amènent ces élèves à aller-au-delà de la matérialité du texte et des images, ce qui leur permet d'élaborer des significations partagées tout en construisant des rapports spécifiquement scolaires aux œuvres littéraires.

## Introduction

Cette contribution est consacrée à l'étude de savoirs et savoir-faire mobilisés par des maîtres de classes maternelles dans le cadre de lectures d'albums<sup>1</sup> de littérature de jeunesse proposées à des élèves, âgés de 3 à 6 ans environ, scolarisés en petite, moyenne ou grande sections. Notre recherche, qui prend appui sur des pratiques de lecture effectives, se centre ici sur les savoirs et savoir-faire magistraux qui visent la compréhension des récits mis en mots et en images dans les albums qui sont massivement plébiscités pour les tout jeunes élèves.

Depuis une vingtaine d'années, lire des œuvres de littérature de jeunesse est progressivement devenue une activité centrale des classes maternelles françaises, dans les diverses demandes institutionnelles et dans les contenus de formation professionnelle, initiale et continue. L'omniprésence des œuvres de littérature de jeunesse à l'école requiert, de la part des maîtres, de mobiliser des savoirs et savoir-faire qui, depuis les années quatre-vingt-dix, sont les produits et les outils d'un processus en évolution permanente. Cette évolution est fonction des changements qui affectent les demandes institutionnelles mais aussi des changements profonds de la littérature de jeunesse elle-même.

En effet, l'offre de textes illustrés, mis en albums pour les tout jeunes enfants, en se diversifiant tant sur le plan qualitatif que quantitatif, a rendu de fait pour les maîtres, le choix des œuvres plus complexe (types de texte, contenus des histoires, mises en images, etc.) et, simultanément, a complexifié la lecture même de ces albums. Dans le même temps, ont été démultipliés les possibles sur le plan des apprentissages et des activités qui les mettent en œuvre, en fonction de la diversité des albums, de la classe d'âge, mais aussi peut-être, en fonction des analyses proposées par la recherche en didactique de la littérature<sup>2</sup> auxquelles les maîtres ont accès depuis les années quatre-vingt-dix, soit à travers les propositions de formation continue en IUFM, soit à travers des revues (notamment, *Argos* ; *Cahiers pédagogiques*, 2007 ; *Les cahiers d'A.C.C.E.S.* ; *Les cahiers de Lire écrire à l'école*, 2007 ; *Lidil*, 1994 et 2006 ; *Repères*, 1996, 1999, 2008), *Les documents d'accompagnement* ou *d'application* (MEN<sup>3</sup> 2002 ; 2004 et 2006),

---

<sup>1</sup> Les termes « lecture d'albums » incluent, pour nous, les activités langagières qui la précèdent, l'accompagnent et/ou la prolongent.

<sup>2</sup> On peut émettre l'hypothèse que la formation des enseignants assurée en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) permet de divulguer un certain nombre d'apports de la didactique de la littérature que les maîtres se sont « appropriés », depuis quelques années : notamment, les émissions d'hypothèses, la mise en réseaux, les textes résistants, l'univers d'attente, le sujet lecteur, la lecture littéraire, l'activité interprétative, etc.

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation nationale. Le MEN a en effet produit des documents d'accompagnement ou d'application (nous en donnons les références dans la bibliographie) en direction des maîtres, leur proposant, à la fois, une synthèse de travaux de recherche et d'activités à mener avec les élèves au sein de la classe. Ajoutons que le MEN a produit également des listes d'œuvres littéraires pour les cycle 2 (2007) et cycle 3 (2002 ; 2004 ; 2007) afin d'aider les maîtres à opérer des choix. Ces listes fournissent aussi des indicateurs de difficulté (niveaux 1 ou 2 ou 3) pour chacune des œuvres proposées et en fonction des cycles d'apprentissages. On pourra opérer une comparaison avec le document *Mille et un livres pour les écoles*, édité par le MEN en 1997, qui proposait déjà en 1997 de lire certaines de ces œuvres, mais alors à des élèves plus jeunes, ce qui montre que la question de la compréhension n'était pas posée en des termes identiques à ceux qui nous préoccupent.

les ouvrages<sup>4</sup>, les sites (<onl.inrp.fr> ; <progrmaternelle.free.fr>, etc.), qui leur sont plus ou moins explicitement destinés ou dont ils peuvent être destinataires, notamment au travers des formations assurées par les IUFM.

Face à la multiplicité des possibles, il paraît intéressant d'interroger les savoirs et les savoir-faire que les maîtres, qui exercent dans les classes maternelles, mobilisent lorsqu'ils procèdent à une lecture d'albums, qu'il s'agisse de lectures collectives pratiquées avec l'ensemble du groupe-classe ou de lectures et relectures effectuées en ateliers avec des petits groupes d'élèves (le plus souvent de 3 à 6). Ainsi, en quelque sorte, reprenons-nous à notre compte la proposition de problématiser explicitement un enseignement du littéraire (Reuter, 1996, p. 14) : quels savoirs et savoir-faire les maîtres dont nous avons analysé les pratiques mobilisent-ils au cours des lectures qu'ils réalisent nécessairement à voix haute, et au cours des échanges langagiers qu'ils initient à propos de ces lectures magistrales ? Quels savoirs sous-tendent les gestes de présentation des images ? Tel sera le questionnement central de cette contribution pour laquelle nous procéderons à une analyse de données recueillies dans un contexte méthodologique que nous allons dès à présent développer.

## 1. Cadrage méthodologique

Notre analyse des savoirs et savoir faire magistraux mis en œuvre dans le cadre de lectures d'albums réalisées auprès d'élèves de classes maternelles, s'appuie sur des données recueillies dans deux contextes différents.

Dans un premier temps, le recueil s'est effectué, dans le cadre de notre thèse, de 1999 à 2002, dans cinq classes différentes, que fréquentent des élèves issus de milieux économiquement diversifiés. Il s'agit d'une classe de petite et moyenne sections (PS-MS), d'une classe de moyenne section (MS), d'une classe de moyenne et grande sections (MSG) et de deux classes de grande section (GS). Dans ce contexte, nous nous sommes contentée d'enregistrer<sup>5</sup> nos propres pratiques de lecture d'albums dans deux de nos classes (MS et MS-GS) et dans deux classes de GS (écoles de la région parisienne) dans lesquelles nous sommes intervenue ponctuellement pour effectuer des lectures d'albums, en vue d'analyser à chaque fois le rôle de l'enseignant dans l'élaboration de la compréhension des albums de littérature de jeunesse.<sup>6</sup> Ainsi, les données sont issues de deux situations d'apprentissages puisque nous avons choisi d'effectuer des enregistrements d'échanges langagiers que nous avons mis en place ou bien qui ont été mis en œuvre avec des élèves qui travaillent habituellement avec d'autres maîtres. Nous ne voulions pas que le fait d'étudier des données issues d'une seule et même situation puisse constituer un biais : celui de la pratique quotidiennement menée et celui des modes de relations élaborés au cours de cette quotidienneté.

Dans un second temps, de 2004 à 2009, nous avons observé et filmé des pratiques magistrales de contage, de lecture et de relecture d'albums et enregistré les échanges mis en œuvre à propos de ces albums, dans des classes de PS, MS et GS (écoles urbaines de la région Aquitaine que fréquentent des élèves issus de milieux économiquement très diversifiés), auprès de maîtres qui nous ont ponctuellement accueillie dans leur classe et ce, à la suite d'interventions que nous avons effectuées en tant que formatrice pour l'IUFM d'Aquitaine. Nous avons alors recueilli des données filmées, d'une part, en vue de poursuivre notre analyse du rôle du maître et d'étudier plus avant les différentes pratiques de lecture et, d'autre part, en vue d'analyser les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves pour comprendre les récits mis en texte et en images dans les albums. L'ensemble du corpus étudié est constitué d'une trentaine de séances, d'une

---

<sup>4</sup> Brigaudiot, 2000 ; Bucheton (dir.), 2009 ; Cassagnes, Garcia-Debanc, Debanc, 2004 ; Chauveau, 2001 ; Demougin, Canat, Rousseau-Elbaz, 2009 ; Denoël et Laurichesse, 1998 ; Florin, Crammer, 2009 ; Fournier Dulac, 2010 ; François (dir.), 1994 ; Gioux, 2000 et 2009 ; Grossmann, 1996 ; Lebrun, Rouxel, Vargas, 2007 ; Le Manchec, 1999 ; Léon, 2004 ; Louichon et Rouxel, 2009 ; Mercier- Favier, 1999 ; Observatoire national de la lecture, 2003 ; Pasa, Ragano et Fijalkow, 2006 ; Perrot, 1991 ; Poslaniec, 2002 et 2008 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 ; Tauveron, 2002.

<sup>5</sup> Ces données ont été recueillies sur cassettes audio.

<sup>6</sup> Nous avons procédé au recueil et à l'analyse de l'ensemble de ces données. Pour plus d'informations sur le recueil et le contexte de recueil des données, voir Boiron (2004).

durée variant de dix à trente-cinq minutes et qui réunissent un maître et un groupe-classe ou un groupe de deux à six élèves<sup>7</sup>, âgés de 3;4 ans à 5;9 ans.

Nous allons maintenant rendre compte de quelques-uns des savoirs et savoir-faire mis en œuvre par ces maîtres en procédant à l'analyse de ceux qui sont caractéristiques de l'enseignement de la compréhension des récits écrits et illustrés que les maîtres assurent auprès de leurs tout jeunes élèves. Dans un premier temps, nous allons tenter de montrer comment, au cours des lectures qu'ils réalisent à voix haute, les maîtres prennent en charge des difficultés des textes, favorisent l'entrée dans le récit, et aident leurs élèves à reconnaître et caractériser les personnages fictifs. Dans un deuxième temps, nous nous emploierons à montrer comment, en convoquant les images, l'étayage apporté par les maîtres consiste à assurer la cohérence entre le texte et les images, à favoriser la construction d'inférences d'éléments et à donner forme à l'intériorité des personnages. Enfin, dans un troisième temps, à travers l'analyse des échanges langagiers réalisés par les maîtres et leurs élèves à propos des albums lus, nous nous proposons de rendre compte des savoirs et savoir-faire magistraux mobilisés dans la construction d'une compréhension dialoguée et d'une coopération interprétative.

## 2. Analyse des savoirs et savoir-faire magistraux observés à l'épreuve des données

### 2.1 Lire à voix haute

Les tout jeunes élèves des classes maternelles ont accès au texte écrit des albums à travers la lecture à voix haute qu'en proposent les maîtres. Une enquête effectuée par Grossmann (1996), montre que 77 % des maîtres de classes maternelles disent utiliser régulièrement des procédés de dramatisation. L'analyse des manières de lire que nous avons analysées nous permet de mettre en évidence un certain nombre de savoirs et savoir-faire magistraux concernant la dramatisation des lectures. Ces manières de lire à voix haute constituent des adaptations interprétatives des textes lus, qui ne modifient pas la forme écrite des récits. Comme Olson (1998, p. 113) l'a analysé, le texte écrit ne permet pas, à travers la valeur illocutoire, de transcrire ce que son auteur veut dire, « comment cela doit être compris ». L'auteur peut avoir alors recours à des outils qui signifient au lecteur comment interpréter certaines mises en mots qui à l'oral sont prises en charge par des variations intonatives, des pauses, des inflexions. Grossmann (1999), indique que si « les scripteurs ont progressivement pris l'habitude d'inclure le mode d'emploi permettant de préciser comment les énoncés devaient être “compris”, il reste au lecteur, à apprendre à “décrypter le mode d'emploi” [...] ».

Notre analyse des lectures effectuées à voix haute montre que c'est la dramatisation qui prend en charge la valeur illocutoire ainsi qu'un certain nombre d'éléments qui, pour différentes raisons, sont inaccessibles aux tout jeunes élèves (dialogues non marqués, éléments lexicaux complexes, mises en page, typographies différentes, mises en forme du texte, etc.). Ainsi, si les changements de voix caractérisent les lectures dramatisées que nous avons analysées en aidant les tout jeunes élèves à repérer les différents personnages, les lectures dramatisées se caractérisent surtout par l'interprétation du texte que ces maîtres donnent à entendre à leurs élèves apprentis lecteurs en leur permettant :

- d'avoir accès à des sentiments potentiellement éprouvés par les personnages (peur, solitude, joie, etc.), qui sont très rarement explicités dans les textes des albums destinés aux tout jeunes enfants ;
- d'avoir accès aux motivations, aux raisons d'agir des différents personnages qui peuvent ne pas être explicitées ;
- d'attribuer des traits de caractère aux différents personnages et de construire les relations qu'ils entretiennent.

Ainsi, la compréhension des récits écrits et illustrés ne résulte pas d'une interaction entre le lecteur et le texte, comme c'est le cas pour la plupart des lecteurs « autonomes », mais résulte d'une interaction entre des lecteurs et la lecture dramatisée du texte (Boiron, 2010). La compréhension est alors médiatisée par cette lecture dramatisée qui infléchit les modes de réception et les manières de lire des élèves apprentis lecteurs.

---

<sup>7</sup> Ces situations de communication scolaires — qui regroupent en général entre 3 et 6 enfants — sont habituellement appelées par les enseignants « ateliers de langage ».

Nous nous proposons, à présent, d'étudier trois des savoir-faire mis en œuvre par les maîtres au cours de leurs lectures dramatisées.

### 2.1.1 Prendre en charge les difficultés du texte écrit

Analysons un premier extrait de lecture dramatisée<sup>8</sup>. Le premier exemple, qui va suivre la présentation du texte écrit de l'album, est extrait d'une lecture collective de l'album *Bébés chouettes*<sup>9</sup>, effectuée avec des élèves de PS-MS<sup>10</sup> :

Texte écrit, dans sa mise en page :

« Maman ! » s'écrièrent-ils,  
et ils battirent des ailes  
et ils dansèrent  
et ils sautillèrent  
sur leur branche. »

Lecture dramatisée:

M : [en lisant] maman ! // s'écrièrent-ils ! /// et ils battirent des ailes ! et ils dansèrent ! et ils sautillèrent sur leur branche !

À travers cette lecture dramatisée qui convoque des variations intonatives de type exclamatif, l'interprétation proposée par la maîtresse rend compte du sentiment de joie que cette enseignante prête aux personnages des bébés chouettes. Sa lecture à haute voix donne à entendre le sens des mouvements physiques décrits par le texte (battre des ailes, danser, sautiller). Par la dramatisation de la lecture, l'adulte attribue une signification à ces mouvements et aux déplacements effectués par les personnages. En effet, cette signification n'est pas nécessairement accessible aux élèves : battre des ailes pour un oiseau signifie, dans la situation décrite, manifester la joie ressentie lorsque la maman chouette revient.

En ce sens, les manières de lire sont des manières de parler le texte pour les élèves, de dire aux apprentis lecteurs ce que le texte ne dit pas explicitement, en particulier les pensées des personnages, leurs émotions et leurs affects. Ainsi, les différentes modalités de lecture constituent des modes d'étayage pris en charge par le processus de dramatisation qui ne donne pas à entendre le texte seul mais qui donne à entendre aux élèves apprentis lecteurs l'activité de lecture du maître. Pour un enfant pré-lecteur, dans la situation de lecture orale d'un récit écrit, la compréhension du texte dépend de plusieurs paramètres. La médiation indispensable d'un tiers va bien au-delà d'une « simple » transmission oralisée. Il s'agit en fait d'un processus complexe par lequel le maître contextualise déjà l'activité de lecture de l'apprenti lecteur du texte en donnant à entendre à cet apprenti ce que le texte, lui, donne à voir et comprendre à ce maître. Il s'agit bien d'une véritable interaction entre la lecture interprétative du texte, le texte lui-même et les élèves, et la « première » connaissance compréhensive du texte écrit constitue un produit de cette interaction.

### 2.1.2 Aider les élèves à entrer dans un récit

Nous nous proposons, à partir d'un extrait de lecture dramatisée effectuée avec des élèves de MS, d'observer comment la dramatisation en tant que savoir-faire permet à de tout jeunes élèves d'entrer dans un récit qui débute par la présentation des quatre personnages et la description de leur cadre de vie, d'une part, en opérant un découpage des éléments écrits relativement différent des pauses (virgules, points) indiquées dans le texte écrit et, d'autre part, en recourant à des marqueurs intonatifs non indiqués par le texte.

---

<sup>8</sup> Nous avons adopté les conventions de transcription suivantes :

/ ou // ou /// indiquent des pauses plus ou moins longues.

# indique une auto interruption du discours par le locuteur.

: ou :: ou ::: indiquent un allongement de la syllabe.

à indique une intonation très montante à la finale d'un mot, d'un énoncé. § et §§ indiquent le début et la fin d'un chevauchement de paroles.

<sup>9</sup> De Martin Waddell et Patrick Benson, collection Kaléidoscope

<sup>10</sup> Corpus recueilli dans la classe d'une PEMF (Professeur des écoles maître formateur).

Le texte écrit original de l'album *Bébés chouettes* :

« Il était une fois trois bébés chouettes Sarah, Rémy et Lou. Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette. Dans le trou, il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouettes. C'était leur maison. » La transcription de la lecture à voix haute<sup>11</sup> :

M : [en lisant] il était une fois // trois bébés chouettes // Sarah / Rémy et Lou ! // ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre ! avec leur maman chouette ! // dans le trou / il y avait des brindilles et des feuilles / et des plumes de chouettes ! // c'était leur maison !

Dans cette lecture dramatisée, les intonations et les pauses recouvrent différentes significations :

- marquer, par une pause, le genre narratif et dans le même temps, procurer un cadre cognitif aux tout jeunes élèves (*il était une fois* //);
- présenter les personnages et, dans le même temps, assurer une différenciation des trois bébés tout en insistant sur le prénom du plus petit dont le signifiant [lu] peut évoquer un autre personnage, le loup (*trois bébés chouettes // Sarah / Rémy et Lou !* //);
- présenter le cadre de vie des personnages et dans le même temps, donner une saillance à deux informations essentielles pour se représenter le cadre de vie des personnages, le nid caché et la présence du personnage de la mère (*ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre ! avec leur maman chouette !* //);
- décrire le cadre de vie des personnages en faisant émerger à travers l'accentuation et les pauses, la présentation des différents éléments descriptifs (*dans le trou / il y avait des brindilles et des feuilles / et des plumes de chouettes !* // c'était leur maison !).

Ainsi, les pauses assurent une thématisation à travers le découpage interprétatif de la chaîne sonore, en rendant saillants certains éléments de l'histoire (cadre, genre narratif, personnages). Les variations intonatives, elles, donnent forme à une interprétation d'éléments lexicaux fondamentaux, en tant que marqueurs de la désignation physique et psychologique des différents personnages. Ces savoir-faire caractérisent l'ensemble des pratiques de lecture et de relecture étudiées. Pour les élèves apprentis lecteurs, les phénomènes intonatifs portés par la lecture magistrale, prennent en charge l'implicite potentiellement construit par un lecteur autonome.

### 2.1.3 Faire reconnaître les personnages et les caractériser

Observons un second extrait d'une relecture dramatisée de l'album *Bébés chouettes*, effectuée avec un petit groupe de quatre élèves de PS-MS<sup>12</sup> :

M 86 : oui / les bébés chouettes se mirent à réfléchir // toutes les chouettes réfléchissent beaucoup ! // j'crois qu'elle est partie chasser dit Sarah ! // pour nous rapporter à manger ! dit Rémy // [avec une petite voix] je veux ma maman / dit Lou  
Jean 87 :--il est tout triste hein lui  
M 88 :--oui il est tout triste Jean  
Aud 89 :--il dit tout l'temps je veux ma maman M 90 :--mm !  
Hugo 91 : il veut toujours sa maman !  
M 92 : oui !  
Marg 93 : il l'aime bien ça veut dire  
M 94 : [à Marguerite] oui ça veut dire qu'il l'aime bien / oui Marguerite [...] une grande branche pour Sarah / une petite branche pour Rémy / et une vieille tige de lierre pour Lou // elle VA rentrer ! dit Sarah // rentrer bientôt ! dit Rémy [avec une petite voix, parler « bébé »] je VEUX<sup>13</sup> ma maman ! / [voix habituelle] dit Lou [silence : 3 secondes] Aud 99 :--pourquoi i zeut [veut] sa maman ? // pasqu'il l'aime bien et son papa aussi ?  
M 100 :--mm !  
Hugo 101 :--ouais mais / mais aussi / lui / lui / i veut pas êt'[être] tout seul !  
M 102 :--non il veut pas êt'tout seul !

<sup>11</sup> Corpus recueilli dans la classe d'une PEMF.

<sup>12</sup> Corpus recueilli et analysé dans le cadre de notre thèse.

<sup>13</sup> Les capitales d'imprimerie indiquent une accentuation du (des) mot(s) lu(s) par la lecture magistrale à voix haute.

Aud 103 :--mais il est avec // son frère et #  
Jean 104 :--en plus il a peur du noir / j'crois aussi

L'analyse de cet extrait permet d'attribuer deux valeurs au processus de dramatisation de cette lecture. En effet, la manière magistrale de lire le discours prononcé par le plus jeune des personnages (M 94 : [avec une petite voix, parler « bébé »] *je VEUX ma maman*) initie une série d'échanges sur les significations potentielles de ce discours (99 ; 101 ; 103 ; 104). Ainsi, la dramatisation permet d'entamer le dialogue avec le texte, tel qu'il est mis en voix et permet aux élèves apprentis lecteurs de s'engager dans une activité interprétative argumentée en interrogeant le texte (Aud 99 : *pourquoi* [...]) et en proposant des éléments de réponse.

Ce geste de pointage (Boiron 2009) constitue :

- une monstration d'un savoir-faire expert du texte (le maître sait qu'un lecteur peut construire des significations) ;
- une modalité d'étayage qui engage les apprentis lecteurs à aller au-delà du texte et à chercher à comprendre le non-dit que la lecture dramatisée du maître expose et donne à entendre ;
- un savoir sur les conditions d'apprentissage de ce savoir-faire du texte par les tout jeunes élèves : seuls, face au texte, les élèves de classes maternelles ne peuvent tous construire des savoir-faire dialogiques du texte et élaborer une perspective personnelle.

Aussi, le processus de dramatisation se caractérise-t-il par sa valeur dialogique et par sa valeur interprétative comme nous allons l'analyser à travers un nouvel exemple.

Extrait d'une relecture de l'album *Neige*<sup>14</sup>, effectuée avec des élèves de GS<sup>15</sup> :

M 195 : [en lisant] en arrivant à l'orée du bois ! / il vit la plaine blanche ! / immobile et glacée /// [en lisant avec une voix triste, un ton plaintif] *cui :: cui :: fit à nouveau le rouge-gorge / non loin de lui /// le loup renifla // eut un frisson et rentra dans le bois [...]* Guil 215 : *euh :: quand il fait comme ça [en imitant l'adulte : lentement et « tristement »] cui :: cui ::*  
M 216 :--oui voilà ! *cui :: cui :: comme une petite plainte* Carla 217 : [lentement et « tristement »] *cui :: cui ::*

Le processus de dramatisation de la lecture du cri de l'oiseau (M 195) inscrit celui-ci dans un univers de significations potentielles, la lecture dramatisée laissant entendre l'état psychique du personnage principal. Cet élément textuel, l'état de solitude, est rendu saillant par le processus de dramatisation car ce fait narratif (le comportement de l'oiseau) n'est pas explicité dans le texte et c'est la lecture dramatisée qui en opère un déploiement sémiotique adressé à de jeunes élèves.

On le voit, à travers la dramatisation de sa lecture ou de sa relecture d'album, le maître aide les élèves à comprendre le récit mis en forme par cette lecture, en leur permettant d'entendre ce qu'il a lui-même compris. Cette dramatisation de la lecture se constitue en appuis cognitivo-verbaux pour des élèves qui peuvent progressivement apprendre à devenir lecteur.

Comme nous nous proposons de le développer à présent, les maîtres des classes maternelles observées mobilisent d'autres savoir-faire experts de la lecture l'album, notamment à travers le recours à des éléments très précis portés par les images.

## 2.2 Convoquer les images de l'album

Comme l'analyse Rabatel, « [l]a lecture des images d'un album est souvent considérée comme une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3/5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit, sur la base des inférences qu'ils opèrent à partir des images. En ce sens, l'image et l'album sont considérés comme des médiations utiles pour entrer dans l'écrit. » (2001-2002, p. 238). Tauveron estime, elle, que « l'image exerce un pouvoir de fascination qui facilite la lecture » (2002, p. 133). Dans les classes maternelles observées, cette « fascination » est perceptible lors des premières lectures d'album et trouve des prolongements pédagogiques à travers les différentes stratégies de lectures mobilisées par les enseignants. En

<sup>14</sup> De Grégoire Solotareff et Olga Lecaye, éditions l'école des loisirs.

<sup>15</sup> Corpus recueilli et analysé dans le cadre de notre thèse.

effet, ces enseignants savent que les images maintiennent l'attention des jeunes élèves lors des lectures de récits écrits et, en conséquence, agissent en mobilisant un certain nombre de variables, telles que : 1) dévoiler l'ensemble des illustrations avant de lire le texte ; 2) lire et montrer les images au fur et à mesure ; 3) lire le texte dans son intégralité puis montrer les illustrations, etc. et ce, en fonction de la longueur et des difficultés du texte écrit et de la classe d'âge des élèves.

Néanmoins, comme le rappelle Meyer (2009), si la plupart des maitres pensent que les images aident à la compréhension et qu'ainsi, la lecture d'albums est plus adaptée aux élèves les plus jeunes que la lecture de textes non illustrés, les enfants ne peuvent encore s'orienter seuls dans l'image. En effet, sans un étayage de la part du maitre, les tout jeunes élèves prélèvent, sur les images, des détails, des éléments épars qui les conduisent à (se) raconter une histoire à partir de données disparates, en tenant plus ou moins compte de ce que le texte dit (Boiron 2004). Ainsi, selon Meyer, « [b]eaucoup de maitres pensent que l'image est facile à décrypter, or il y a une différence entre prélever des détails, s'orienter dans l'image et construire une cohérence. » (2009). Il faut ajouter qu'à la difficulté, pour les élèves de classes maternelles, de s'orienter et de construire une cohérence et d'organiser le récit mis en texte et en images au sein de l'album, s'ajoute la question des savoirs relatifs à la compréhension des codes de l'image car « les images obéissent à des règles conventionnelles qui organisent la schématisation, la réduction, la simplification... aussi bien sur le plan des formes que des couleurs. Même dans le cas d'une illustration "simple" qui se voudrait lisible par de jeunes enfants, sa compréhension relève d'un décodage, de connaissances et de savoir faire » (Boiron et Rebière, 2009). La reconnaissance d'éléments du monde déjà rencontrés reste avant tout une affaire de culture : « L'objet figuré appartient toujours à un univers de conventions » (Danset Léger, 1988). Pour comprendre il faut connaître les codes mis en œuvre et qui varient en fonction des illustrateurs. « Même si le personnage principal du récit est un animal, les conventions présentes dans l'image doivent être décodées : tel trait du visage suggère la peur ou la joie, tel mouvement, la fuite. Or, ce "décodage" coïncide avec un progrès intellectuel qui a besoin sans cesse, pour se fortifier, d'être extériorisé par le langage » (Gardner, 1996).

### 2.2.1 Assurer une cohérence texte-images

En nous appuyant sur ces éléments relatifs à la lecture d'images et à la compréhension du récit, nous nous proposons à présent d'étudier trois des savoirs et savoir-faire, mobilisés au cours d'une activité de lecture d'images à propos de la cohérence texte-images, la compréhension du récit et des personnages, tels qu'ils sont mis en œuvre par les maitres dont nous avons analysé les pratiques de lecture ou de relecture d'albums.

M 287 :--oui ça c'est sa bouche le bec /// QUE D'HISTOIRES ! / dit leur maman chouette // vous saviez bien que j'allais rentrer ! /// les bébés chouettes réfléchirent encore ! ° toutes les chouettes réfléchissent beaucoup ° /// je le savais !dit Sarah // je le savais aussi ! /dit Rémy /// [avec une petite voix] j'aime ma maman ! / dit Lou !  
 Samia 288 :--§ ma maman ! / dit Lou ! §§  
 Aur 289 :--§ ma maman ! / dit Lou ! §§  
 Mart 290 :--j'aime ma maman ! / dit Lou ! §§  
 Fatou 291 :--j'aime ma maman dit Lou  
 Lea 292 :-- [en montrant sur l'illustration] Lou c'est çui-ci // et Sarah c'est celle-là  
 M 293 :--je crois que tu as raison de dire que c'est lui Lou  
 Aur 294 :--pasque c'est comme dans l'arbre comme au début  
 Samia 295 :--ah une plume de bébé chouette Fatou 296 :--une plume de chouette  
 M 297 :--oui je crois que c'est lui Lou // comment on peut savoir que c'est Lou ?  
 Lea 298 :-- [en montrant le haut de la tête du personnage] oui pasque Lou il arrive jusqu'ici  
 M 299 :--oui à cause de la taille / mais y'a quelque chose peut-être qui nous dit que c'est lui Lou /// regardez sur l'image  
 Aur 300 :--pasque / il est toujours de ce côté  
 Samia 301 :--non [...]  
 M 307 :--mais y'a quelque chose qui nous montre que c'est peut-être lui Lou  
 Mart 308 :--pasque lui c'est le moyen  
 M 309 :--vous avez raison Lou c'est le plus petit mais je crois qu'on peut lire dans ses yeux // et comme il vient de dire j'aime  
 Samia 310 :--ah :: c'est Lou

M 311 :-je crois hein ! / je n'suis pas sûre hein ! // et la maman elle regarde son petit bébé [silence 4 secondes : les élèves regardent la dernière illustration de l'album]

Dans cette série d'échanges, les interventions de l'enseignante qui focalisent l'attention des élèves sur les illustrations (M 293 ; 297 ; 299 ; 307 ; 309) favorisent une élaboration conjointe d'interprétations. En effet, l'adulte (M 293) interroge le groupe d'élèves à propos d'éléments qui permettent de répondre à cette interrogation (*comment on peut savoir que c'est Lou ?*). L'emploi du pronom *on* donne alors à parler-penser ensemble une interprétation de l'image. Puis, c'est à partir de ces éléments qui permettent d'élaborer cette interprétation que les discours de l'enseignante engagent les échanges suivants (M 299 ; 307 ; 309) : ils incitent les élèves à observer l'illustration et à en construire une interprétation (*mais y'a quelque chose peut-être qui nous dit que c'est lui Lou et mais y'a quelque chose qui nous montre que c'est peut-être lui Lou*). Une élève propose une explication (M 300) qui donne lieu à une interprétation de la part de la maîtresse (*mais je crois ; je crois hein ; j'suis pas sûre*) qui relie le contenu textuel et illustré (M 309 :-*mais je crois qu'on peut lire dans ses yeux // et comme il vient de dire j'aime # ; je crois hein ! / je n'suis pas sûre ! // et la maman elle le regarde*). L'interprétation, qui s'élabore alors à partir d'une multiplicité d'éléments illustrés et narratifs de l'image, se fait dans un contexte de mise en cohérence des mises en mots et en images.

### 2.2.2 Favoriser la construction d'inférences

Le premier exemple, est extrait de la première lecture, après contage, de l'album *T'choupi fait un gâteau*<sup>16</sup>, effectuée avec un groupe de sept élèves de PS-MS<sup>17</sup> :

M 32 : [en lisant, en montrant sur l'image et en augmentant le débit de paroles et avec une intonation très montante qui marque l'effet de surprise] oh qu'est-ce que c'est ce petit trou au milieu du gâteau ?

E 33 : *c'est pour mettre la bougie*

E 34 : *y'a une petite souris*

E 35 : *c'est pour la bougie*

M 36 : [en regardant les élèves d'un air « malicieux »] est-ce que c'est l'anniversaire de T'choupi ? // [en lisant, ton « malicieux »] T'choupi devient tout rouge / c'est sûrement une souris qui est venue goûter mon gâteau !

E 37 : [avec un ton « enthousiaste »] *c'est T'choupi !*

La dramatisation opérée (M 32) accentue, dans un premier temps, l'effet de surprise. Mais, pour deux des élèves âgés de 3 ans, faire un gâteau est une expérience liée à une pratique « ordinaire » qui consiste à fêter un anniversaire (E 33 : *c'est pour mettre la bougie*), alors que le discours d'un autre élève évoque, lui, l'intervention du personnage de la souris. Dans un second temps, le processus de dramatisation permet à cet élève de comprendre un implicite, la ruse, contenu dans le discours qui invoque une action non réalisée (ce n'est pas une souris mais le personnage principal qui, en fait, a goûté le gâteau). La manière de lire focalise l'attention des élèves sur un élément central non explicité par le texte. Ce faisant, l'enseignante construit pour le petit groupe d'élèves une attention conjointe qui permet aux élèves de s'engager dans différentes explications (E 33 ; 34). La dramatisation de la lecture (M 36) permet alors au maître de donner à entendre aux élèves la ruse du personnage en la rendant explicite pour un des élèves (E 37). Ce processus de dramatisation caractérise l'enseignement de la compréhension des textes écrits et illustrés auprès d'élèves apprentis lecteurs.

### 2.2.3 Donner forme à l'intériorité des personnages

À partir de la série suivante d'échanges, nous allons observer comment la question de l'enseignante permet à une élève (Sofia 96) d'interpréter la représentation illustrée d'un personnage.

Extrait d'une relecture de l'album *Chien Bleu*<sup>18</sup> avec un groupe de quatre élèves de GS, âgés de 5;2 à 5;4 :

M 89 :-oui ! / j'voulais vous poser une question un peu difficile ! / quand on voit Charlotte sur l'image (Cami :-oui) la première image (Sofia :-oui) et qu'elle mange son pain au chocolat / vous vous souvenez d cette image (Cami :-oui) / comment est-ce que vous la trouvez la p'tite fille ? / comment vous la trouvez Charlotte ?

Cami 90 :-sans yeux / les yeux comme ça [Camila baisse légèrement la tête et ferme presque entièrement les paupières] M 91 :-mm / comment elle a l'air ? Sofia 92 :-euh moyen contente !

<sup>16</sup> De Thierry Courtin, éditions Nathan.

<sup>17</sup> Corpus recueilli en 2008 dans la classe de Catherine Soustrade, PEMF. Nous lui renouvelons nos sincères remerciements.

<sup>18</sup> De Nadja, éditions L'École des loisirs.

M 93 :--oui moyennement contente

Sofia 94 :--oui

M 95 :--un peu triste

Sofia 96 :--[sur le ton de la « révélation »] ah ::: pasqu'il avait pas d'ami !

M 97 :--oui parsqu'elle avait pas d'ami // oui j'crois qu't'as raison Sofia ! / et c'est pour ça quand elle voit arriver le chien ! / eh bien ils deviennent amis / parce que lui il était tout seul dans sa forêt ! / elle elle était toute #

La question de l'adulte (M 89) donne lieu à l'élaboration d'une interprétation de la part d'une élève (Sofia 96), en rapprochant deux éléments dont les modalités de significations diffèrent (texte et illustrations). L'interprétation de cette élève n'est pas une simple addition des significations portées par le texte et par les illustrations : c'est un produit des échanges qui viennent d'avoir lieu à partir de la question de l'adulte à propos de l'illustration (le fait que sur l'illustration l'héroïne a l'air triste, seule devant sa maison trouve un prolongement dans le fait qu'elle va demander au chien de devenir son ami). L'élève, en interprétant cette représentation du visage du personnage, construit une représentation de sa pensée, de ses sentiments à travers les illustrations et le récit. Pointage de l'illustration et lecture dramatisée du texte constituent alors un double accès à la pensée de l'autre.

La question de l'adulte permet de rendre saillant un élément de l'illustration qui se charge de sens au cours du déroulement narratif. Mais c'est parce que les interlocuteurs viennent d'évoquer la façon dont les liens d'amitié se sont noués entre l'héroïne et le chien, que la question portant sur l'illustration peut mobiliser des réponses par les rapprochements avec ce qui vient d'être dit. Autrement dit, la forme dialoguée de reprise du récit telle qu'elle est sollicitée par le maître permet de donner du sens à la forme successive des illustrations et à la forme chronologique des éléments du récit qui rendent compte de la temporalité affective (Carcassonne-Rouif, 1997) des personnages.

Cet exemple montre que ces liens ne sont pas mobilisés spontanément ou naturellement par les jeunes élèves. De la part de l'enseignant, pointer un élément est un savoirfaire qui permet d'en développer ou d'en modifier « la » signification « littérale » initiale, si comprendre un texte c'est en partie savoir ne pas rester dans la matérialité de celui-ci mais saisir ce qu'il signifie. À travers leurs modalités de différenciation, ce sont bien les manières de faire mobilisées par les maîtres (pointage d'éléments sur l'image, questions, reprises-modifications (François, 1996 ; 2005), commentaires, validation des propositions effectuées par les élèves) qui permettent aux apprentis lecteurs de se saisir des significations potentiellement portées par les images ou le texte, ou par les mises en relation des images et du texte ou par la convocation d'expériences extérieures à l'œuvre littéraire dans leur mise en lien avec l'expérience fictive.

Ainsi l'élève (Sofia 6) manifeste des capacités à comprendre des significations narratives pointées par l'enseignante. Elle les a saisies, étayée par les questions de l'enseignante qui soutiennent le déroulement de la pensée de l'enfant.

À partir d'un second exemple, nous allons voir comment, en interprétant des illustrations, l'ensemble des interlocuteurs attribuent une pensée et des sentiments à autrui.

Extrait d'une relecture de l'album *Neige* avec un groupe de quatre élèves de GS âgés de 5;5 à 5;8 :

[silence 3 secondes : les élèves regardent l'illustration]

M 146 :--[en pointant le regard du loup sur l'image] et comment vous le trouvez là Neige / le loup blanc ?

Cami 147 :--bien

Guil 148 :--[en riant] blanc blanc !

[silence 4 secondes : les enfants observent l'illustration]

Paula 149 :--triste

M 150 :--pourquoi tu dis triste Paula

Paula 151 :--pasqu'il a la tête là [penche la tête en la baissant]

M 152 :--oui pasqu'il a la tête baissée ! / moi j'suis assez d'accord avec Paula Carla 153 :--quand on est triste [baisse la tête]

Guil 154 :--moi aussi !

Cami 155 :--moi aussi

Carla 156 :--quand on est triste ! on est comme ça [baisse la tête en la penchant légèrement sur le côté]

M 157 :--quand on est triste on baisse la tête oui c'est vrai

Guil 158 :--[en baissant la tête] comme ça

Cami 159 :--[en baissant la tête] comme ça

M 160 :--oui on a la tête baissée comme ça Camille

Guil 161 :--[en parlant plus fort et en changeant de voix : ton plus aigu] je veux mon papa ! et je veux § ma maman ! §§

La question de l'adulte (M 146) sollicite l'interprétation des élèves en orientant l'échange vers la représentation illustrée du personnage. Cette question connaît alors un développement (Paula 149) qui se base sur l'interprétation de la position de sa tête proposée sur l'image. L'enseignante reformule alors sa question en s'appuyant sur les discours qui s'élaborent entre pairs à propos de la tristesse représentée de l'animal.

M 171 :--[en souriant à Camille] oui ! et / pourquoi vous croyez / à votre avis °comme elle dit Paula° il a l'air triste

Cami 172 :--§ pasque §§

Carla 173 :--§ pasque §§

Paula 174 :--pasque il a la tête comme ça

Guil 175 :--[en pointant sur l'illustration le blanc sous l'iris de l'œil du petit loup] pasque on voit ses yeux

M 176 :--oui mais pourquoi il a la tête comme ça sur cette image ?

Carla 177 :--pasqu'il a pas : : =

Guil 178 :--pasque pasque / il a pas son papa et sa maman ! / et il a très faim M 179 :--voilà il n'a plus son papa et sa maman ! / il a faim : Carla 180 :--oui

À la question *pourquoi il a l'air triste*, les élèves justifient leur interprétation en terme de tristesse (par l'inclinaison de la tête et le regard). La troisième question de l'adulte (M 176) pointe un élément de l'image dont les significations sont à construire. Ce geste d'étayage permet alors aux élèves d'évoquer les causes possibles de ce sentiment de tristesse. Le discours de l'enseignante qui sollicite une interprétation incite à mettre en cohérence les significations portées par l'image et les éléments narratifs qui justifient l'état de tristesse (l'abandon, la solitude du personnage), ce que réalise la réponse fournie par l'élève (Guil 178).

M 181 :--[en montrant l'arrière plan sur l'illustration qui représente une étendue de neige, le petit loup occupant le premier plan de l'illustration] et regardez comment il est dans la grande forêt

Carla 182 :--il a il est / il a froid

M 183 :--il a froid ! et puis y'a juste ce petit oiseau ! avec lui

Paula 184 :--alors alors il il // c'est rien

M 185 :--oui pour lui c'est rien

Cami 186 :--pour lui c'est comme ça [fait un geste qui indique la petitesse] trop petit M 187 :--trop petit à manger ! et #

La question de l'adulte (M 181) attribue aux élèves la capacité d'interpréter l'état psychique du personnage. Puis, en attirant l'attention des élèves sur le seul signe de vie que représente le rouge-gorge (M 183), le discours de l'enseignante évoque implicitement la solitude du loup.

À travers cette mise en œuvre de savoir-faire tels que montrer, par un geste de pointage, un élément sur une image, et amener les tout jeunes élèves à s'interroger sur les significations qu'en tant que lecteurs il est possible d'assigner à cet élément, le maître de classes maternelles rend compte d'un savoir en jeu dans l'activité de lecture (Boiron, 2009). L'enseignante sait que pour ces élèves apprentis lecteurs, il est fondamental de construire l'intériorité des personnages et pour aider ces tout jeunes élèves à y parvenir, elle mobilise ses propres savoir-faire de l'image et du texte. Ainsi, les gestes de pointage et les discours de l'enseignant incitent les élèves à construire des significations à travers l'élaboration d'une mise en lien et en cohérence d'éléments mis en images et d'éléments mis en récit. Ce faisant, à travers la mise en œuvre de ces savoirs et savoir-faire experts, les tout jeunes élèves sont enrôlés (Bruner, 1983) dans une activité de lecture qui se coconstruit au fur et à mesure de la lecture du texte et des images, et qui est le produit des manières de faire et de dire mobilisées et sollicitées par le maître.

### 2.3 Proposer des échanges langagiers

Les maîtres dont nous avons analysé les pratiques prolongent les lectures d'albums par des échanges langagiers qu'ils mettent en place dès que leurs propres lectures à voix haute est achevée et ce, avec des petits groupes de 3 à 6 élèves. Nous allons tenter, à partir des données recueillies de cerner les savoirs et savoir-faire mis en œuvre par ces maîtres lors de ces interactions verbales. Notre hypothèse est que si les échanges langagiers permettent progressivement aux élèves apprentis lecteurs de se construire des outils pour comprendre et interpréter les textes écrits et illustrés, l'appropriation des modalités de la coopération interprétative qu'assurent les échanges ne trouve son efficacité que grâce au co-étayage par le maître et

les pairs. Selon nous, les échanges langagiers entre le maître et les élèves ainsi que les échanges entre pairs donnent forme à la construction du sens qui est inhérente à l'activité de lecture d'albums dans son contexte scolaire.

### 2.3.1 Construire une compréhension responsive et dialoguée

Cette hypothèse s'inscrit dans un cadre théorique qui définit les échanges langagiers comme lieu d'élaboration de l'activité de lecture en tant qu'activité de compréhension. Dans la dimension dialogique que Bakhtine lui assigne, l'activité de compréhension est fondamentalement responsive dans le sens où elle est considérée comme forme multiple de réponses possibles : « La compréhension est une forme de dialogue ; elle est à l'énonciation ce que la réplique est à la réplique du dialogue. Comprendre c'est opposer à la parole du locuteur une contre-parole. » (Bakhtine 1929/1977, p. 146). Aussi envisageons-nous la compréhension sous la forme d'une « compréhension active » (Bakhtine 1979/1984) et d'une coopération (Vygotski, 1934/1997) qui, pour Eco (1979/1985) est interprétative, qui toutes deux construisent « le » sens du texte partagé par les lecteurs en présence que sont le maître et les élèves. En reprenant la notion bakhtinienne de prototype à propos des conduites langagières, nous considérons le dialogue comme prototype de développement d'autres conduites langagières. Aussi, considérons-nous que les interactions verbales entre le lecteur expert qu'est le maître et les apprentis lecteurs que sont les élèves des classes maternelles, permettent l'élaboration de savoirs, de savoir-faire dialogiques et la confrontation de points de vue qui participent à la construction et au développement de la compréhension des élèves. Comme nous l'avons dit à propos de la lecture magistrale à voix haute, si la compréhension de l'album est médiatisée par la lecture dramatisée, elle l'est également par les échanges langagiers entre le maître et les élèves, et entre les élèves.

Nous nous proposons de développer cette perspective en la confrontant aux données recueillies.

Extrait d'une relecture de l'album *Neige* effectuée avec un groupe de cinq élèves de GS, âgés de 5 ;5 à 5 ;8 :

M 376 :-[en lisant] comment t'appelles-tu ? /°demanda brusquement le loup noir ! ° // moi c'est Léon ! ou Léo ! si tu préfères ! // il y eut un silence // le loup blanc ne répondit pas ! // je m'appelle Léo ! /° répéta le loup noir ! ° / et toi ? // il y eut un nouveau silence /// le loup blanc regarda ailleurs en se mordant la lèvre /// il avait toujours été seul ! // personne ne lui avait donné de nom ! // il ne savait pas quoi dire au loup noir ! // il trouvait que Léo était un nom magnifique ! / il aurait bien aimé avoir un nom comme celui-là ! // une larme roula sur sa joue ! et tomba dans la neige où elle fit un petit trou bleu  
Guil 377 :-[en pointant sur l'illustration] où c'est le petit trou bleu ? [silence de deux secondes] on l'voit pas  
M 378 :-[à Carla qui s'approche du livre pour regarder] regarde Carla Carla 379 :-ah : c'est : : // i voulait pas le faire pleurer M 380 :-pourquoi il a les yeux tristes Léo ?  
Cami 381 :-pasque ! i voulait pas l'faire pleurer !  
M 382 :-il voulait pas l'faire pleurer  
Carla 383 :-c'est pour ça qu'il a fait / qu'il a la tête comme ça [en penchant légèrement la tête]  
M 384 :-voilà ! exactement !  
Carla 385 :-il est / il est fâché ?  
M 386 :-et comment comment ça s'fait ? /°tu dis qu'il voulait pas l'faire pleurer° mais est-ce qu'il pouvait savoir que le loup blanc allait pleurer ?  
Cami 387 :-non il pouvait pas pasque / il savait pas qu'il avait pas d'nom !  
M 388 :-il n'savait pas qu'il n'avait pas d'nom ! / et c'est ça qui fait pleurer Neige hein ! /// ça le fait pleurer

Les questions de l'enseignante (M 380 ; 386) engagent les élèves à dialoguer avec les images (380) et le contenu du texte (386) en sollicitant ces élèves pour qu'ils expliquent (380), argumentent (386) tout en validant et développant les propositions qu'ils avancent (M 382 ; 384 ; 388). Ainsi, lorsqu'une élève (Carla 385) questionne l'attitude d'un personnage, la maîtresse adresse une question au groupe d'élèves en incitant ces derniers à chercher ce qui a pu motiver le comportement de ce personnage.

L'analyse de cette série d'échanges montre comment les savoir-faire mobilisés par l'enseignante permettent à des élèves apprentis lecteurs d'appréhender la nature dialogique du sens en construisant un rapport dialogique au texte et aux images. Ainsi, après avoir écouté la lecture dramatisée et observé l'image, Carla (379) propose un commentaire interprétatif qui valide la présence de la larme et le chagrin éprouvé par l'un des personnages. Dans le même temps, elle adopte le parti du second personnage en lui prêtant une intention (ne pas vouloir faire pleurer). Cette perspective sera ensuite reprise et développée par Camila (387) dans la réponse qu'elle propose à la question de l'adulte. À partir de la lecture dramatisée, des questions,

des commentaires, des reprises proposés par l'enseignante, les discours de ces élèves élaborent une compréhension comme réponse à la lecture et aux discours magistraux.

Ces échanges langagiers permettent de comprendre comment la lecture dramatisée et les discours de l'enseignante, et plus particulièrement les reprises-modifications, les commentaires, les questions et les développements, assurent l'élaboration de l'activité de lecture d'élèves apprentis lecteurs, car, comme le souligne Sève, « [...] parce qu'il se pose comme objet problématique, sinon opaque, le texte littéraire se prête à un dispositif didactique différent qui propose d'enraciner les savoirs dans d'authentiques interrogations, et qui met la lecture au service du lecteur. » (1996, p. 50). Ce sont ces interrogations induites par l'activité de lecture des maîtres que nous nous proposons maintenant d'analyser.

### 2.3.2 Construire une coopération interprétative

L'analyse des données que nous avons recueillies montre que cette activité de lecture se construit notamment à travers les échanges langagiers élaborés par la communauté de lecteurs composée d'un lecteur expert, le maître, et de plusieurs apprentis lecteurs, les élèves, de laquelle émergent les modalités d'une coopération interprétative orchestrée par les discours du maître, comme nous le montre l'exemple qui suit.

Extrait d'une série d'échanges langagiers élaborés à la suite d'une lecture de l'album *Chien Bleu* :

- M 54 :-mm ! et pourquoi le chien vient / il vient devant la maison de Charlotte  
[silence 2 secondes]  
Cami 55 :-[voix très montante en finale d'énoncé] il veut trouver une maison où vivre  
M 56 :-il voudrait trouver une maison où vivre Camila ! (Cami :-oui) et et pourquoi tu penses qu'il a envie d'trouver une maison où vivre le chien ?  
Cami 57 :-pour qu'il qu'il fait chaud  
M 58 :-oui pour avoir chaud !  
Cami 59 :-pour être ! / pour que il euh / il l'aime (ils l'aiment ?)  
Sofia 60 :-pour avoir une famille  
M 61 :-ah ! pour trouver une famille Sofia ! / et toi tu dis Camila pour que quelqu'un l'aime ?  
Cami 62 :-oui  
M 63 :-[ton qui marque « l'approbation »] il a besoin que quelqu'un l'aime

La première question de l'enseignante (M 54) implique qu'elle prête au personnage du chien une capacité à avoir des intentions, capacité reprise dans le discours d'une élève par le verbe « vouloir » (Cami 55). Puis, la validation apportée par le discours de l'adulte (M 56) incite cette élève, en tant qu'énonciatrice de son propre point de vue, à procéder à un développement de celui-ci. Le mot « maison » connaît, dans un premier temps, un développement par affinité associative (*pour qu'il fait chaud*) puis, dans un second temps, le discours d'une élève (Cami 59) propose un développement de sa propre interprétation (*pour que quelqu'un l'aime*) qui donne lieu à un déplacement discursif par une autre élève (Sofia 60 : *pour avoir une famille*) qui s'inscrit dans le monde référentiel développé dans les discours de Camila (*maison où vivre ; avoir chaud ; pour qu'il(s) l'aime(nt)*).

Ainsi, c'est à la faveur de la question de l'adulte (M 56), que les élèves coconstruisent un développement de l'énoncé de Camila (Cami 55). La conclusion de cette série d'échanges est alors assurée par le discours de l'adulte (M 61) qui ne donne pas explicitement son point de vue mais qui, en reprenant les points de vue énoncés par chacun des deux enfants, les valide tout en les soumettant à sa propre interprétation (M 63). À travers cette interprétation d'interprétation, l'enseignante prête également des sentiments à l'animal. Cette interprétation conclusive de l'adulte reste linguistiquement proche des discours des élèves puisque, dans son discours, Camila avait utilisé le verbe « vouloir » (Cami 55) qui est repris sous deux formes dans le discours de l'adulte : « avoir envie » (M 56) puis « avoir besoin » (M 63).

Ce discours de l'enseignante (M 63), en effectuant une reprise-modification des énoncés des deux enfants valide l'interprétation qui s'est élaborée au cours de l'échange. Cette forme d'évaluation positive que constitue la reprise assertive effectuée par l'adulte justifie l'activité interprétative menée : l'enjeu de l'activité de lecture est bien de construire des significations à propos du texte qui ne mentionne pas explicitement les intentions du personnage principal.

L'analyse de cette série d'échanges rend compte des modalités de l'activité interprétative en tant que produit de l'interaction verbale. En effet, l'interprétation conclusive formulée par l'enseignante ne constitue

pas une « simple » addition des discours des élèves. Cette coopération interprétative relève des développements conjoints de points de vue.

## **Conclusion**

Nous avons tenté de montrer, à partir d'une analyse de données, que les maitres dont nous avons analysé les pratiques de lecture d'albums, mettent en œuvre des savoir-faire qui sous-tendent des savoirs sur les capacités de leurs tout jeunes élèves à écouter et comprendre les récits écrits et illustrés qu'ils leur lisent. Nous avons choisi de rendre compte de cette expertise en actes à partir des deux savoir-faire que sont le savoir lire à voix haute comme interprétation indispensable à l'activité de compréhension des élèves et le savoir parler des albums comme lieu d'élaboration de significations et de conduites interprétatives.

Ainsi, ces maitres mobilisent-ils, au cours des lectures de texte qu'ils effectuent à voix haute, un certain nombre de paramètres (les pauses, les variations intonatives), qui assurent une médiation entre le texte lu et les apprentis lecteurs, afin de les aider à construire leur activité de lecture. Cette lecture dramatisée donne à entendre aux apprentis lecteurs l'activité de compréhension du maitre et, ce faisant, leur fournit des appuis cognitifs pour entrer dans le récit, reconnaître les personnages et leur attribuer des traits de caractère, des sentiments, avoir accès aux motivations et aux relations qui régissent les personnages.

Dans le prolongement des lectures dramatisées, ces maitres convoquent des échanges langagiers au cours desquels s'y construisent un rapport dialogique au texte et aux images, une coopération entre lecteurs que les maitres instituent en savoir-faire dialogiques de l'album au sein de la communauté des lecteurs en présence pour permettre à leurs tout jeunes élèves de construire l'activité de lecture des récits écrits et illustrés en tant que compréhension responsive.

Si notre choix s'est porté sur deux savoir-faire professionnels, qui en sous-tendent d'autres, c'est qu'ils nous semblent indispensables pour assurer l'entrée des tout jeunes élèves en littérature et ce, à travers l'entrée dans l'interprétation des textes, des images, la collaboration aux discours élaborés par une communauté de lecteurs – composée d'un lecteur expert, le maitre, et d'apprentis lecteurs, les pairs – qui sont autant de compétences clés pour découvrir et s'approprier le littéraire à l'école maternelle.

## Bibliographie

- BAKHTINE M. (1929). Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris : Éd. de Minuit, rééd. 1977.
- BAKHTINE M. (1979). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard, rééd. 1984.
- BOIRON V. (2004). Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interaction adulte-texte-enfants à l'école maternelle. Thèse soutenue à l'université R. Descartes, Paris 5, sous la direction de M. le Professeur Danon Boileau, non publiée.
- BOIRON V. (2008). « Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ses modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? ». In Connan-Pintado C., Gaiotti F. et Polou B. (dir.). L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ? Bordeaux : PUB, Modernités 28, p. 277-289., université Bordeaux 3.
- BOIRON V. (2009). « Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle ». In Bucheton D. (dir.). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès, p. 219-230.
- BOIRON V. et REBIÈRE M. (2009). « Quels albums en Petite Section ? Propositions de critère de choix ». Diptyque, n° 17, p. 11-26.
- BRIGAUDIOT M. (dir.) (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. Paris : Hachette-INRP.
- BUCHETON D. (dir.) (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès.
- BRUNER J. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire. Paris : PUF.
- Cahiers Pédagogiques (2007). « L'école maternelle aujourd'hui », n° 456.
- CARCASSONNE-ROUÏF M. (1997). Énonciation, mouvements et temporalités dans trois récits de vie recueillis en interaction. Thèse de doctorat en sciences du langage, Paris 5-René Descartes.
- CASSAGNES P., GARCIA-DEBANC C. et DEBANC J.-P. (2004). 50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD. De l'école au collège. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- CHAUVEAU G. (éd.) (2001). Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit. Paris : Retz.
- DANSET-LÉGER J. (1988). L'enfant et les images de la littérature de jeunesse. Bruxelles : Mardaga.
- DEMOUGIN F., CANAT C. et ROUSSEAU-ELBAZ C. (2009). Enjeux et réalités de l'école maternelle. Paris : L'Harmattan.
- DE NOËLL I. et LAURICHESSE J.-Y. (1995). Enseigner autrement la lecture avec un album. Tome 1. Perpignan : CDDP Pyrénées-Orientales.
- ECO U. (1979). Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Paris : Grasset.
- FLORIN A. et CRAMMER C. (2009). Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels. Paris : Hatier.
- FLORIN A. (1999). Le développement du langage. Paris : Dunod.
- FOURNIER DULAC (coord.) (2010). 50 activités avec la littérature de jeunesse aux cycles 2 et 3. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- FRANÇOIS F. (éd.) (1994). Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- FRANÇOIS F. (2005). Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres. Lyon : ENS éditions.
- FRANÇOIS F. (1996). « Communication, interaction, dialogue... Remarques et questions ». Le français aujourd'hui, n° 113, p. 11-23.
- GARDNER H. (1996). L'intelligence et l'école. Paris : Retz.
- GIOUX A.-M. (2009). L'école maternelle, une école différente ? Paris : Hachette Éducation.
- GIOUX A.-M. (2000). Première école, premiers enjeux. Paris : Hachette Éducation.
- GROSSMANN F. (1996). Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle. Bern : Peter Lang, rééd. 2000.
- GROSSMANN F. (1996). « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? ». Repères, n° 13, p. 85-101.
- LEBRUN M., ROUXEL A. et VARGAS C. (dir.) (2007). La littérature à l'école. Enjeux, résistances et perspectives. Aix-en-Provence : PU de Provence.
- LE MANCHEC C. (1999). L'album, une initiation à l'art du récit. Paris : l'École.
- LÉON R. (2004). La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ? Paris : Hachette Éducation.
- Les cahiers de Lire écrire à l'école. (2007). « Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants ». Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- LOUICHON B. et ROUXEL A. (dir.) (2009). La littérature en corpus : corpus implicites, explicites, virtuels. Dijon : ScérEn, CRDP de Bourgogne.
- MERCIER-FAIVRE A.-M. (dir.) (1999). Enseigner la littérature de jeunesse ? Lyon : PUL - IUFM de l'Académie de Lyon.
- MEYER J.-P. (2009). « Comprendre le texte et l'image ensemble. Portée didactique de la conjonction dans l'album pour enfant lecteur ou apprenti ». Communication à la journée d'étude du 18 mars 2009, « L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ? », IUFM de Lorraine.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1997). 1001 livres pour les écoles, Répertoire. Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2002). Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3). Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). Le langage à l'école maternelle. Paris : CNDP.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. (2003). Livres et apprentissages à l'école. Paris : CNDP.
- OLSON D. (1998). L'univers de l'écrit. Paris : Retz.
- PASA L., RAGANO S. et FIJALKOW J. (2006). Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- PERROT J. (éd.). (1991). Jeux graphiques dans l'album pour la jeunesse. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil.
- POSLANIEC C. (2002). Vous avez dit « littérature » ? Paris : Hachette Éducation.
- POSLANIEC C. (2008). (Se) former à la littérature de jeunesse. Paris, Hachette.
- RABATEL A. (2001-2002). « Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2 ». Repères, n° 24/25, p. 237-256.
- REUTER Y. (1996). « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire ». Repères, n° 13, p. 7-25.
- SÈVE P. (1996). « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme évènement ». Repères, n° 13, p. 49-68.
- TAUVERON C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Paris : Hatier.
- TERWAGNE S., VANHULLE S. et LAFONTAINE A. (2001). Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur. Bruxelles : De Boeck et Duculot.
- TURIN J. (coord.). (2003). Les cahiers d'ACCES. Paris : Acces éditions.
- VYGOTSKI L. (1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute, rééd. 1997.

## Auteure

**Véronique Boiron**, maître de conférences en lettres à l'ESPE d'Aquitaine, chercheure à E3D, Université de Bordeaux, spécialiste du langage

Cet article a été publié dans le numéro 3/2015 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)

Cet article est paru une première fois dans:  
Repères, 42 | 2010, 105-126.

# Bilderbücher vorlesen in der Vorschule: Merkmale einer praktischen Kompetenz

Véronique Boiron

## Abstract

Mit diesem Beitrag soll das Verständnis von Praktiken des Vorlesens von Bilderbüchern in der Vorschule (école maternelle) vertieft werden. Die Autorinnen haben während mehrerer Jahre Vorlesepraktiken von pädagogischen Fachpersonen der unteren, mittleren und oberen Stufe der Vorschule (mit Kindern zwischen 3 und 6 Jahren) beobachtet. Diese Praktiken haben sie im Hinblick auf das Wissen und Können der Lehrpersonen analysiert. Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen primär das Verstehen der Bilderbuch-Geschichten durch die jüngsten Kinder im Auge haben. Um dieses Ziel zu erreichen, veranlassen die Lehrpersonen die Kinder zu sprachlichen Aktivitäten, die über Materialität des Texts und der Bilder hinausführen. Dies erlaubt ihnen, mit den Kindern geteilte Bedeutungen zu erarbeiten und spezifisch schulische Bezüge zu den literarischen Werken herzustellen.

## Schlüsselwörter

Literaturdidaktik, Vorschule, Vorlesegespräche, Bilderbücher

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.