

**EXPLICATIONS À PROPOS
DE LECTURES D'ALBUMS
EN PETITE SECTION DE MATERNELLE
Construction collective d'éléments de compréhension**

Camille Lassère-Totchilkiné
Lab E3D – Université de Bordeaux

Cette contribution propose de présenter l'expérimentation de modalités de séances de lecture d'albums conduites avec des élèves de 3 à 4 ans, en petite section d'école maternelle¹. Ces modalités sont fondées sur une prise en compte des interventions initiales des élèves – qu'elles soient verbales ou non verbales, relatives au texte lu ou aux illustrations de l'album – mais témoignant d'un mouvement d'échange entre l'album et le jeune lecteur. Ces interventions initiales, spontanées, constituent alors un point d'appui pour engager le jeune lecteur dans la construction collective d'éléments fondamentaux de la compréhension : un élément de l'illustration, le réseau

1. Cette expérimentation et son analyse (quantitative puis qualitative) ont été menées sous la direction scientifique de Martine Jaubert (Professeure des Universités en Sciences du Langage) et de Véronique Boiron (Maitresse de conférences en Sciences du Langage), Lab E3D, Université de Bordeaux.

des personnages, leurs actions, le cadre spatiotemporel de l'histoire, les situations émotionnelles vécues par les personnages ou un implicite de l'histoire.

Ainsi, ces jeunes élèves, en participant aux échanges langagiers mis en œuvre avec l'enseignante et leurs pairs, sont-ils acteurs de la mise en forme d'explications nécessaires à la compréhension du récit illustré, mis en scène dans l'album.

Avant d'illustrer l'expérimentation de cette construction collective d'explications avec divers extraits de séances, j'exposerai les principaux repères théoriques sur lesquels je me suis appuyée et apporterai quelques précisions sur le dispositif de recherche mis en œuvre dans deux classes, dont j'étais l'enseignante.

1. REPÈRES THÉORIQUES

1.1. Le développement de l'enfant

Ce travail inscrit le développement de l'enfant et des savoirs de l'élève dans une perspective socioconstructiviste. Pour un auteur comme Vygotski (1933), le développement se réalise dans un contexte social, où le novice est entouré d'ainés qui appartiennent à la même société et dont il va pouvoir s'approprier les pratiques culturelles. Ces aînés vont l'accompagner dans l'acquisition de savoirs nouveaux, au travers de situations d'apprentissages quotidiens ou scolaires. Ainsi, les capacités de l'enfant vont-elles se modifier, se différencier, progresser, en fonction non seulement de son développement biologique mais aussi des interactions déployées avec des aînés qui soutiennent l'acquisition de savoirs, avant qu'il ne puisse œuvrer seul.

1.2. Le récit

Puisque ce travail s'intéresse aux récits illustrés mis en scène dans des albums lus aux jeunes élèves, je me réfère également aux apports de Bruner (1991, p. 89) qui considère le récit comme « l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours dans la communication humaine ». En effet, cet auteur établit un parallèle entre les structures des pratiques sociales humaines et celles du récit : le récit propose un point de vue sur les actions d'un individu qui poursuit un but, selon une intention, un ordre séquentiel et dans un environnement dont les normes sont supposées

partagées. Cette similarité encourage l'humain à l'usage de cette « métaphore de la réalité² » (*mimesis*) qu'est le récit. Bruner précise de surcroît que les progrès linguistiques et langagiers de l'enfant seraient motivés par son intérêt pour « l'action humaine et ses effets, et particulièrement l'interaction humaine³ ».

Cet intérêt encourage à organiser des échanges langagiers, même avec de jeunes élèves, à propos d'albums mettant en scène des situations d'interactions humaines correspondant aux préoccupations de leur âge.

L'organisation de ces échanges langagiers trouve son ancrage dans des travaux de recherches sur l'enseignement de la littérature à l'école maternelle.

1.3. La littérature à l'école maternelle

En 1999, Tauveron met en évidence l'importance pour la littérature à l'école d'être didactiquement conduite par un protocole de lecture qui accompagne les élèves dans le processus « d'apprendre à comprendre et à interpréter ». Elle situe ses propositions à partir de la grande section de maternelle, période considérée comme celle de l'entrée dans la lecture.

Dans une vaste étude conduite sur les pratiques de lecture d'album à l'école maternelle, Grossmann (1996a) montre le statut fondamentalement « communicationnel » de l'objet-livre qui ne peut se lire qu'au cours d'une interaction entre l'adulte et les « non-lecteurs ».

Dès lors, les aspects majeurs de la scolarisation de l'album sont établis : les caractéristiques du choix de l'album et les modalités d'interactions langagières et gestuelles (Grossmann, 1996b).

1.4. Les caractéristiques du choix de l'album

Cette étude se situant en classe de petite section, je me reporte à un article de Boiron et Rebière (2009) qui établissent quatre critères à prendre en compte dans le choix des albums à proposer à ces jeunes « lecteurs » : une certaine familiarité de l'intrigue avec le monde que l'enfant connaît, une « lisibilité » du message linguistique et du message iconique et une cohérence narrative qui soutient la chronologie et les relations de causalité des interactions entre les personnages. Les auteures soulignent également le rôle de médiation de l'enseignant·e dont l'enjeu est de guider vers une

2. Bruner extrait ici (p. 60) une formule de Ricœur (1981).

3. 1991, p. 89. Les caractères en italique le sont dans le texte original.

« reconfiguration langagière du récit pour permettre aux enfants de s'approprier l'album » (p. 24).

Pour leur part, Terwagne et Vanesse (2008) proposent que la construction de la compréhension d'un récit se fasse graduellement. Ils montrent l'importance en amont de familiariser l'enfant avec des mises en scène, des représentations d'évènements de la vie quotidienne (histoire-script). Alors, le choix peut s'étendre à des récits introduisant un incident, une complication, dans un déroulement habituel puis à des récits d'imagination amenant « le lecteur à s'ouvrir à un travail imaginaire et interprétatif » (p. 11). C'est cette gradation qui a guidé mon choix pour les trois albums sur lesquels porte cette étude, je l'évoquerai plus précisément dans la partie présentant le dispositif de recherche.

Si ces auteurs précisent les caractéristiques de ce premier aspect majeur de la scolarisation de l'album, ils donnent aussi de précieux éléments sur le second.

1.5. Les modalités d'interactions langagières et gestuelles

Boiron et Rebière (2009, p. 24) soulignent le rôle de médiation de l'enseignant·e dont l'enjeu est de guider vers une « reconfiguration langagière du récit pour permettre aux enfants de s'approprier l'album ». Boiron (2012) caractérise le travail d'appréhension de l'album par le jeune élève comme une activité cognitive complexe nécessitant la mobilisation d'« outils langagiers » (attention, mémoire, verbalisation, mise en lien d'éléments) et de connaissances sociales (connaissance du contexte scolaire, amplitude de l'expérience personnelle des interactions humaines). Si cette activité cognitive complexe évolue avec l'âge, Boiron souligne l'importance d'un étayage adapté, stimulant, fourni par l'enseignant·e dans une perspective de construction collective d'éléments de compréhension. Cet étayage commence par une lecture marquée par des intonations et accentuations rendant compte de l'état émotionnel des personnages et de la tonalité des événements (colère, peur, surprise, fierté, tendresse...). La lecture expressive propose aux élèves des sollicitations contrastées pour engager des mouvements d'échange avec l'album, susciter des interventions de la part de ces jeunes « lecteurs ». Cet étayage se poursuit par une « écoute attentive des verbalisations des élèves afin de comprendre sur quoi [ils] s'appuient [...] pour comprendre des histoires » (Boiron, 2004, p. 81). Alors, l'enseignant·e s'emploie à déployer, solliciter, engager des manières de « lire et de parler des histoires » pour orchestrer les échanges langagiers et les orienter vers la construction collective d'éléments de compréhension.

Pour leur part, Terwagne et Vanesse proposent une ample diversité d'activités autour de l'album à l'école maternelle – leur ouvrage est d'ailleurs sous-titré : « lire, jouer, raconter des histoires ». Ils fondent leurs

propositions sur le processus transactionnel⁴ qui se met en œuvre lors de « l'évènement de lecture ». Ce processus est un double mouvement d'échange entre le texte et le lecteur : « Le lecteur s'intéresse au texte et le texte est activé par le lecteur⁵ » ; pour Terwagne *et al.* (2003, p. 19) l'organisation de discussions à propos d'un texte donné, fondée sur la prise en compte de ce processus, permet aux élèves de « socialiser l'acte de lire tout en prenant leur élan dans leur propre subjectivité ». Ainsi, leurs interventions, traduisant le mouvement d'échange entre le lecteur et l'album, peuvent-elles être, selon ces auteurs, qualifiées de transactions. Pour les élèves âgés de 3 à 6 ans, Terwagne et Vanesse (2008) distinguent cinq catégories de transaction.

1.6. Les cinq catégories de transaction

Les transactions textuelles et iconiques regroupent les énoncés qui évoquent le texte écrit et les illustrations. Elles « forment l'ossature du travail que doit entreprendre un lecteur pour donner sens à quelque récit que ce soit » (*idem*, p. 75). Elles peuvent prendre trois formes :

– les prévisions qui sont des hypothèses, des anticipations que les lecteurs formulent avant que le contenu de l'album ne leur soit révélé ;

– les clarifications qui sont les activités de précision de signification (d'un mot, d'un élément de l'illustration) ou d'explicitation de ce qui est suggéré, choisi par l'auteur : le cadre spatial, temporel, les actions et motivations des personnages ;

– les révisions qui sont les rappels des éléments de l'album mis à jour, mais aussi les vérifications explicites de prévisions.

Les transactions intertextuelles réfèrent aux énoncés qui explicitent une analogie avec d'autres récits.

Les transactions personnelles concernent spécifiquement l'expression d'un lien entre le contenu de l'album et l'expérience personnelle du lecteur.

Les transactions critiques procèdent d'une certaine mise à distance de ce que propose l'auteur. Elles peuvent prendre deux formes :

– les opinions – lorsque le lecteur exprime son avis sur ses préférences, sur les personnages, sur les situations relationnelles mises en scène dans l'album ;

– les réflexions – lorsque le lecteur exprime un point de vue, sur un thème identifié de l'album.

4. Défini par la chercheuse américaine Louise Rosenblatt (1978).

5. Rosenblatt (1978, p. 18).

Les transactions expressives et créatives consistent en des reprises d'éléments de l'album que le lecteur enrichit de nouvelles propositions. Elles aussi, peuvent prendre deux formes :

– les représentations – lorsque le lecteur s'inspire d'une scène de l'album pour la rejouer, en reprenant les propos des personnages et en les enrichissant de bruitages, d'intonations, de gestes, qui soulignent leurs états émotionnels ;

– les projections mettent le lecteur en situation de proposer des alternatives aux propos du personnage et aux choix de l'auteur.

La catégorisation proposée permet de saisir la diversité du travail cognitif et des connaissances sociales⁶ mobilisés par ces jeunes lecteurs lors de leurs interventions initiales, d'identifier la nature du mouvement d'échange entre le lecteur et l'album.

C'est en m'efforçant de combiner ces connaissances sur le développement de l'enfant, la place du récit dans la culture et l'enseignement de la littérature à l'école maternelle que j'ai préparé et mis en œuvre un dispositif de recherche constitué de séances de lecture d'album avec des élèves de petite section.

2. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

2.1. Les séances de classe

Les extraits de séances proposés proviennent de séances se déroulant dans deux classes de PS dont j'étais l'enseignante, dans deux écoles urbaines de Gironde (Nouvelle Aquitaine) accueillant un ensemble d'élèves de milieu social moyen ou plutôt favorisé. Ces séances ont été conduites en 2015-2016 puis 2016-2017 ; pour chaque album, les élèves sont réunis par groupes de 6 ou 7 en atelier de lecture pendant trois séances, la quatrième séance se déroule avec tout le groupe classe.

La lecture proposée aux élèves se déroule de façon expressive avec des variations de gestes, d'intonation, d'intensité et des pauses mais sans que la lecture du texte ne soit interrompue par d'autres interventions de ma part. Les illustrations sont présentées en même temps que le texte est dévoilé afin que l'oralisation du texte soit associée à l'illustration prévue par l'auteur. Le livre est ouvert en continu sur mes genoux, face aux jeunes lecteurs, je lis les

6. Cf. Boiron (2012) *supra* p. 4.

caractères écrits du texte « à l'envers⁷ ». Lorsque la lecture du texte est terminée, la discussion s'amorce à partir des interventions initiales (verbales ou gestuelles) des élèves. Telles sont les caractéristiques communes à chacune des séances qui par ailleurs se distinguent en certains points.

La première séance est une séance de découverte, en groupe de 6 ou 7 élèves : elle consiste en une lecture oralisée de l'album prolongée par une discussion engagée à partir d'interventions d'élèves que j'ai repérées : exclamation, question, geste, mimiques, rire...

La deuxième séance, également en groupe de 6 ou 7 élèves est une séance d'expression du « personnel » : après que les énoncés produits par les élèves lors de la lecture ont été mis en discussion, celle-ci est prolongée par des questions portant sur les éléments « affectivo-identitaires⁸ » relatifs aux situations exposées dans l'album. Ces questions portent sur le lien avec l'expérience personnelle, mais aussi sur ce que l'élève a ressenti, sur ce qui lui plaît, lui déplaît, lui fait peur, le fait rire...

La troisième séance se déroule aussi par groupe de 6 ou 7 élèves, elle commence, comme les deux précédentes, par une lecture oralisée magistrale prolongée par une discussion initiée par les énoncés produits par les élèves lors de la lecture. La discussion est alors prolongée par des questions portant sur des éléments qui peuvent représenter un obstacle cognitif ou culturel à la compréhension. Tauveron (2002 : 24-26) distingue les « problèmes d'ordre » ou « risques » cognitifs, des culturels. Dans la catégorie des « problèmes d'ordre cognitifs », elle signale la fréquence de certains d'entre eux, dont je retiens, compte tenu des albums du corpus⁹, les suivants :

– le changement de désignation du personnage (pronoms et périphrases) peut être considéré par le lecteur comme apparition d'un nouveau personnage ;

– si la nomination du personnage est retardée, les informations données sur lui antérieurement à celle-ci ne sont pas mémorisées ;

7. Cette manière de lire peut interroger sur ce qui est donné à voir aux élèves de ce qu'est l'acte de lire. Ce dispositif étant fondé sur le « dialogue », les échanges, les transactions, entre l'album et l'élève, il me paraît fondamental de le laisser en permanence face aux élèves. En revanche, lors des échanges langagiers qui prolongent cette phase de lecture oralisée, il n'est pas rare que je me réfère explicitement à ce qui est écrit (en suivant du doigt de gauche à droite les caractères écrits) et emploie par ailleurs bien d'autres moments de classe (lecture de listes, d'affiches, de courrier, de prénoms, de la date...) pour aménager cette exploitation de l'acte de lire.

8. Terme emprunté à Tauveron, C. (2002 :15), non défini dans ce livre, mais une explication, en est donnée par Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005 : 91) : « va et vient entre l'exploration du texte et l'ancrage dans l'affectif et dans l'imaginaire ».

9. Tauveron situe ces propositions de la GS au CM, notre étude concerne des élèves de PS.

- un grand nombre de personnages autour du personnage principal rend difficile leur mémorisation et l'identification des liens entre eux ;
- la présentation discontinue au fil du texte des informations concernant le personnage principal représente une difficulté pour accomplir une synthèse de ces informations ;
- le but et la quête principale d'un personnage peut être distincte de son but et de sa quête secondaire.

Dans la catégorie des « problèmes d'ordre culturel », Tauveron alerte sur le fait que « [I]es récits les plus lisibles en apparence sont aussi ceux qui véhiculent le plus grand nombre de lieux communs culturels (stéréotypes de personnages, symboles courants, canons du genre...) qu'on suppose partagés » (p. 25) alors qu'ils sont à construire en classe, ils « sont à travailler comme fondements de la connivence culturelle » (*idem* : 66). Ils concernent les connaissances du monde nécessaires pour comprendre l'histoire : l'identification des actions du personnage, du cadre spatiotemporel dans lequel elles se déroulent, la compréhension du lexique, l'explicitation des blancs du texte ou la plausibilité des interprétations. Les difficultés se multiplient lorsque « les problèmes de compréhension [sont] programmés délibérément par le texte » (p. 26), comme ce semble être le cas pour l'album *Au lit, les affreux !* dont l'histoire se déroule dans « un monde fictif dont la nature et les frontières ne sont pas clairement identifiables » (*ibid* : 29).

La quatrième séance rassemble tous les lecteurs en même temps, autour de l'album que chacun a préalablement découvert en petit groupe. Cette séance commence comme les trois précédentes par une lecture oralisée magistrale, prolongée par une discussion fondée d'abord sur deux ou trois remarques d'élèves, puis sur la reprise de ce qu'il semble utile d'évoquer collectivement : les personnages, leurs actions, états mentaux, le déroulement des actions. Cette quatrième séance est aussi l'occasion d'évoquer ce qui n'a pas été discuté ou résolu dans tous les groupes de lecture.

Toutes les séances sont filmées et transcrites, ce qui permet d'« observer le discours pour comprendre le travail du locuteur » (Plane, 2001 : 206).

2.2. Les trois albums

À chacun des trimestres de l'année scolaire, un album est donc lu et discuté pendant 4 séances, je me suis efforcée de choisir trois albums de difficulté croissante :

– *Au revoir !* (de Jeanne Ashbé, L'école des loisirs, 1998) propose une suite de six microrécits mettant en scène des situations de séparation assez courantes de la vie d'un jeune enfant. Le personnage principal est Lou : le départ d'une camarade venue jouer à la maison, la séparation avec son papa

chez la nounou, le départ du zoo, le départ en vacances chez Mamie, le départ du grand-père qui quitte la maison, la séparation au moment du coucher ;

– Dans, *Bonne nuit Petit Ours Brun !*¹⁰ (de Danièle Bour et Marie Aubinais, Bayard, 1998), bien qu’il soit « l’heure de dormir », POB retarde le moment où il sera seul dans sa chambre : à quatre reprises, il appelle ses parents en invoquant des raisons différentes et chacun d’eux vient, à tour de rôle, répondre à ses demandes : ce sont les quatre complications qu’introduit l’auteur dans le scénario familial du coucher. Cet album fait partie d’une collection¹¹ caractérisée par la présence de « volet-porte » : pour chaque situation de complication (par exemple « Mais POB n’a pas son lutin ! Qui va le lui apporter ? »), le lecteur soulève le « volet-porte » en papier de la chambre de POB pour découvrir le texte et l’illustration de la résolution de cette complication ;

– *Au lit, les affreux !* (d’Isabelle Bonameau, L’école des loisirs, 2009) propose le récit d’une petite fille, Zélie, qui au moment de se coucher confie à sa maman qu’elle a peur des monstres. Celle-ci la rassure en lui rappelant le rôle protecteur de son chat. S’ensuivent alors une quinzaine de double pages au cours desquelles Zélie et son chat s’emploient à dompter trois monstres – les « affreux » : une sorcière, un ogre et un loup – avant de s’endormir paisiblement. Ce récit s’ouvre et s’achève dans la chambre de Zélie alors que les doubles pages mettant en scène la confrontation de Zélie avec les monstres ont pour décor une sombre forêt. L’héroïne n’a probablement jamais quitté cette chambre, la confrontation avec les « affreux » a tous les aspects d’un rêve : le lit s’envole par la fenêtre, le chat change de taille...

Ces éléments méthodologiques étant précisés, nous proposons avec les extraits de séances choisis¹², des exemples de mise en forme collective d’explications nécessaires à la compréhension d’éléments du récit illustré, mis en scène dans l’album.

3. EXTRAITS DE SÉANCES

Fonder les modalités de ces séances de lecture sur une prise en compte des interventions initiales des élèves – qu’elles soient verbales ou non

10. Désormais désigné par le sigle « POB ».

11. Collection « livre surprise ».

12. Pour situer les extraits de séances, je précise systématiquement de quel album il s’agit ainsi que le numéro de séance.

verbales, relatives au texte lu ou aux illustrations de l'album – permet de repérer des malentendus ou des questionnements qui peuvent amener à des mises en forme d'explications que je n'avais pas anticipées.

Je propose de grouper les extraits que je choisis ici de présenter au sein de trois catégories distinctes, où l'explication se construit collectivement :

- à partir d'une question formulée par un·e élève ;
- à partir d'un énoncé d'élève spontané qui révèle un malentendu ;
- à partir d'une intervention d'élève spontanée (verbale ou gestuelle) qui incite les autres membres du groupe à s'exprimer.

3.1. Explication à partir d'une question formulée par un·e élève¹³

En voici un premier exemple¹⁴ (Première séance d'*Au revoir !*) :

9. M :-- la prochaine fois/c'est toi qui viens chez moi

10. MAX :-- i' va où/là ?

11. M :-- (dp3) ¹⁵quand j'arrive chez Nounou/Papa rit avec nous/(dp4) et puis Papa part/au revoir Papa (faisant un geste d'au revoir)

12. GON :-- XX l'est à l'école ?

13. M :-- (dp5) quand on va au zoo/je veux toujours rester !/encore !/encore !/encore !

14. MAX :-- pourquoi il est tombé ?

Dans cet extrait, les interventions de Maxime (10 ; 14) et de Gontran (12) traduisent les demandes de **clarification** (transaction iconique et textuelle) que peut susciter la lecture de cet album. En effet, lorsque le personnage de Lou dit « la prochaine fois, c'est toi qui viens chez moi », l'information qu'il rentre chez lui n'est explicitement donnée ni par l'image ni par le texte. Les échanges langagiers de la phase de discussion s'emploieront à engager les élèves dans la compréhension de la situation. La question que pose Gontran (12) laisse supposer qu'il n'a pas saisi, à l'écoute du texte, la précision de lieu « chez Nounou ». Son attention semble s'être majoritairement focalisée sur l'image, représentant un environnement mettant en scène des personnages qui peuvent, en certains points, évoquer l'école. La deuxième question de Maxime (14) semble relever du même phénomène : une attention majoritairement focalisée sur l'image, peut-être même monopolisée par l'image marquante d'un enfant au sol, en pleurs,

13. Les prénoms des élèves ont été changés.

14. Les conventions de transcriptions sont précisées en Annexe.

15. *dp* indique la double page de l'album à propos desquels se déroulent les échanges langagiers.

masquant le contenu du texte pourtant lu en même temps que l'image est montrée.

Lorsque la lecture de l'album est terminée, l'enseignante¹⁶ revient sur ces demandes de clarification relatives aux déplacements et actions des personnages.

26. M :-- alors/tout à l'heure/quand j'ai lu/le début de l'histoire/j'ai entendu Maxime qui disait (*feuilletant l'album pour atteindre la dp2*)/(...) Maxime/elle a dit/bé !/(*mettant un poing sur la hanche*) i' vont où ?=/il va où ?/tu voulais savoir il va où/quel enfant ?/lequel des deux/là ? (*pointant successivement Lou et son amie sur l'image*)

27. MAX :-- celui là (*pointant Lou*)

28. M :-- où il va/à ton avis ?

29. GON :-- à sa maison

30. FÉL :-- chez sa mamie

31. MAX :-- mais pourquoi i'va tout seul ?

En 26, l'enseignante reprend une intervention initiale relevée pendant la lecture oralisée. Cette question posée par Maxime¹⁷ semble relever d'un traitement simultané de différentes sources : le texte lu, l'illustration, mais aussi ce qui manque dans l'illustration. Alors que Gontran (29) et Félix (30) fournissent une réponse plausible, Maxime (31) interroge un autre implicite de l'illustration : cet enfant semble seul dans la voiture (partiellement dessinée).

Dans l'extrait suivant (Première séance d'*Au lit, les affreux !*), les demandes de clarification des élèves portent strictement sur des éléments de l'illustration :

259. M :-- voilà !/i'y a quelqu'un caché par ici ? (*en orientant son index vers sa droite*)/ou/par là ?

260. JUL :-- (se levant et venant pointer le dessin des notes de musique, sur l'image) c'est quoi ?

261. VIN :-- et c'est qui/lui ? (*en pointant l'Ogre*)

262. M :-- elle chante/tu vois/on voit les notes de musique/assieds-toi Julie !/alors/comment i' s'appelle ce personnage ? (*pointant l'Ogre*)

263. NORA :-- (*orientant son index vers l'album*) reg=/c'est/c'est l'Ogre !

264. M :-- c'est l'O::gre !/tu connais l'Ogre/Vincent ?

16. Dans le processus de mise à distance que nécessite l'analyse de ces séances de classe, il m'a semblé préférable de désigner mes interventions en invoquant « l'enseignante » et non pas la première personne du singulier.

17. 10. MAX : -- i'va où/là ?

265. NORA :-- c'est encore plus grand que/que les enfants/là
(*étirant l'un de ses bras très haut*)
266. VIN :-- oui/mais moi/j'ai/j'avais jamais vu/l'Ogre
267. M :-- regarde l'Ogre/Mossa (*le pointant*)
268. SAR :-- i'fait peur !

En 259, l'enseignante reprend un extrait du texte oralisé, mais ce sont deux éléments de l'image qui engagent Julie (260) et Vincent (261) à intervenir, un pictogramme pour l'une et un personnage vraisemblablement difficile à identifier et à désigner pour l'autre. C'est une élève, Nora (263) qui apporte une réponse en le désignant (« c'est l'Ogre »), elle ajoute même une caractéristique sur la taille de ce personnage (« plus grand que les enfants ») qu'elle illustre aussi gestuellement. Sarah (268) précise une autre caractéristique du personnage en signalant qu'il est effrayant (« i'fait peur ! »). Si ces deux élèves ont pu contribuer à apporter des éléments de compréhension à la question de Vincent (261), l'enseignante suppose que l'identification du pictogramme soulevée par Julie (260) est d'une part moins probable par de si jeunes élèves et d'autre part moins fondamentale pour la compréhension de l'histoire que celle du personnage de l'Ogre. C'est donc elle qui apporte l'explication en 262 (« elle chante/tu vois/on voit les notes de musique »).

Cet extrait montre qu'à partir de demandes de clarifications, à l'initiative des élèves, se déploient des transactions personnelles permettant la confrontation des expériences de lecteur de Vincent (266. « oui/mais moi/j'ai/j'avais jamais vu/l'Ogre ») et de Nora (263, 265) ou encore émerge une transaction critique donnant à connaître le ressenti qu'inspire un personnage (268. SAR).

Dans l'extrait qui suit (Première séance de *Bonne Nuit POB !*), des élèves s'interrogent sur des propos de personnages et la cause de leur état émotionnel :

111. M :-- Maman se fâche un p'tit peu !
112. GON :-- elle dit quoi ?
113. M :-- allez/bois ça/et dors !/(suivant du doigt les caractères écrits) Maman Ours vient/elle est un peu fâchée !/allez/bois ça/et dors !
114. YAS :-- pourquoi ?
115. M :-- pourquoi elle est un p'tit peu fâchée ?
116. MAX :-- pa'ce que elle=pa'ce que lui/i'veut pas dormir

Alors que l'enseignante reformule un passage de l'histoire en 111, Gontran (112) manifeste de l'intérêt pour le texte en demandant le rappel du propos du personnage. L'enseignante (113) le relit une première fois avant de procéder à la lecture de l'ensemble du texte de la double page (*dp5Ouv.*). Yasmina soulève alors en 114 une question sur l'état émotionnel du

personnage de la maman. Maxime (116) entreprend de répondre en commençant à chercher la cause du côté de ce personnage (« parce qu'elle= ») puis se ravise en plaçant à juste titre la cause du côté du personnage de POB (« pa'ce que lui/i' veut pas dormir »), témoignant d'ores et déjà d'une recherche de cohérence entre les événements et les motivations des personnages.

Dans cet extrait (troisième séance d'*Au lit, les affreux !*), Enzo s'interroge sur le propos du personnage du chat :

270. M :-- là (*dp4*)/c'est l'orée/du bois/c'est le début du bois/on y va Sufi/dit Zélie !/miaou !

271. ENZO :-- pourquoi i' dit/miaou ?

272. M :-- pourquoi i' dit/miaou ?/qu'est-ce qu'i' veut dire quand i' dit miaou ?

273. ÉLÉA :-- d'accord

274. M :-- on pense qu'i' veut dire/d'accord/mais le chat/i'sait pas dire d'accord/i'sait dire/miaou !/on pense qu'i' veut dire d'accord

Il est possible qu'il s'intéresse à la raison de l'intervention verbale du personnage du chat (« pourquoi i' dit miaou »), mais l'enseignante (272) reformule sa question pour inviter les lecteurs à proposer une interprétation de l'onomatopée produite en réponse à l'intervention de Zélie (relue en 270). Éléa (273) fournit la possibilité la plus probable que l'enseignante valide avec précaution en 274, recourant à une modalisation du doute (« on pense qu'i' veut dire d'accord »).

Les discussions peuvent aussi, à l'initiative d'un élève, soulever un point nodal de l'histoire, comme dans cet extrait de la deuxième séance d'*Au lit, les affreux !* :

387. THI :-- pourquoi i's'envole ?

388. M :-- pourquoi i's'envole ?/(feuilletant l'album pour atteindre la dp3)

389. ENZO :-- pa'ce que/pa'ce que il a fait un rêve (*haussant les épaules*)

390. M :-- t'entends c'qu'i' dit/Enzo ?/parce que elle a fait/un rêve !/on pense qu'elle a fait un rêve/elle rêve que son lit s'envole et va dans la forêt où elle va coucher les affreux (*faisant le geste d'aligner rapidement les trois lits*)/comme ça/i'viendront pas l'embêter

391. ENZO :-- (*il acquiesce vivement*)

392. THI :-- (*il sourit*)

393. M :-- tu vois (*dp 2*) elle est dans sa chambre/elle ferme les yeux (*fermant les yeux et ralentissant le débit*)/et là /// elle rê:ve !/que le lit s'envole (*mimant les mouvements d'un vol de planeur*)

394. ENZO :-- hé béh oui#

395. M :-- et que/il atterrit dans la forêt (*mimant la descente d'un planeur*)
396. THI :-- (*il sourit*)
397. ÉLÉA :-- mais i'reste dans la chambre !
- [...]
401. M :-- on pense qu'en vrai/i'reste dans la chambre
- [...]
404. M :-- pa'ce que/ici à la dernière page (*feuilleter l'album pour atteindre la dp18*)/ le lit est dans la chambre !/est-ce qu'il est vraiment parti par la fenêtre ?/ou est-ce qu'elle a fait un rêve ?/comme le lit/ça s'envole pas/on suppose qu'elle a fait un rêve !/d'accord Thibault ?
405. THI :-- oui
406. ADR :-- un rêve !

L'enseignante (388) reprend en écho la question de Thibault tout en cherchant la double page correspondant à cette scène, s'appêtant à recueillir les divers avis de ses pairs. Mais Enzo (389) fournit immédiatement une explication (« pa'ce que il a fait un rêve ») qui témoigne de son acceptation de la modalisation que l'enseignante avait formulée lorsqu'il avait affirmé lors de la séance précédente : « bah/mon lit/il a envolé sur les bois¹⁸ ! ». L'enseignante (390) relaie l'explication d'Enzo, s'y associe (« on pense ») et resitue, en accompagnant l'énoncé de gestes illustratifs, la scène de l'album dans un déroulement de rêve de Zélie (« elle est dans sa chambre/elle ferme les yeux/et là/elle rê::ve que le lit s'envole » M.393). Éléa (397) en introduisant son intervention par « mais » signale qu'elle met à distance ce qui vient d'être dit (« mais i'reste dans la chambre ! »).

L'envol du lit ainsi reconfiguré dans le monde de l'imaginaire, la nouvelle perspective créée par Enzo (389) puis étayée et développée par l'enseignante semble vivement approuvée par Enzo (391, 394) et amuser Thibault (392, 396) qui paraît finalement adhérer à cette explication, en 405. S'il y adhère, c'est parce qu'un travail langagier verbal et gestuel impliquant plusieurs membres de la communauté – pairs et adulte, contribue à l'élaboration collective de significations autour de la question initiale (« pourquoi i's'envole ? ») : la manifestation d'assentiments, l'adjonction de

18. Assertion à laquelle l'enseignante a donné suite avec les questions suivantes :

356. M :-- est-ce que tu as rêvé que ton lit allait dans les bois/ou ton lit il s'est vraiment envolé dans les bois ?
357. ENZO :-- vraiment 'volé dans les bois (*acquiesçant vivement*)
358. M :-- comment il a fait pour arriver dans les bois/ton lit ?
- 359 :-- mais/mais/mais/mais c'est juste que j'ai fait un rêve et mon lit et mon lit l'a/l'a volé jusqu'à la fenêtre/et après il est venu dans les bois

détails, la hiérarchisation des propositions (397. Éléa), la reprise en écho du mot qui reconfigure la scène (406. ADR) concourent à construire une représentation qui font consensus au sein du groupe pour considérer que l'histoire relève du rêve, s'ancre dans l'imaginaire.

Après avoir étudié quelques épisodes d'échanges collectifs initiés par des questions d'élèves, nous leur donnons suite en présentant ce qu'il peut advenir lorsqu'un·e élève signale un malentendu.

3.2. Explication à partir d'un énoncé révélant un malentendu

En voici un premier exemple, extrait de la deuxième séance d'*Au revoir* ! :

146. SAR :-- mais Papa i'se fâche/regarde ! (*se levant soudainement*)

147. M :-- alors/est-ce que le Papa/i'se fâche ?/regarde !

148. SAR :-- non/i'sourit !

[...]

151. M :-- i'sourit/d'ailleurs i'y a écrit/Papa rit avec nous/(*suivant du doigt les caractères écrits*)

En 146, Sarah fait une hypothèse sur la réaction du papa¹⁹ de Lou, semblant s'appuyer sur un détail de l'image puisqu'elle accompagne son énoncé de l'impératif « regarde ! » – qui a peut-être plutôt valeur de « je vais m'approcher pour mieux regarder », ce que l'incite d'ailleurs à faire l'enseignante en 147. Elle révisé alors sa supposition (« non/i'sourit ») ; pour valider cet indice de l'illustration, l'enseignante recourt explicitement au texte de l'album en 151. Il semble qu'il y ait eu ici concurrence pour Sarah entre un fonctionnement relativement systématique de la vie réelle (une bêtise d'enfant induit une réprimande d'adulte) et un fonctionnement alternatif proposé par la situation mise en scène dans l'album.

L'univers de l'album peut aussi amener à rencontrer des personnages imaginaires que de tout jeunes élèves peuvent avoir des difficultés à identifier (Extrait de la deuxième séance d'*Au lit, les affreux* !) :

150. M :-- (...) et ici/qu'est-ce que tu m'as dit/c'est le lit (*pointant celui de l'Ogre*) de qui/là/Nora ?

151. NORA :-- heu/le lit de clown

152. M :-- est-ce que c'est un clown ? (*le pointant*)

153. SAR :-- non !/c'est l'Ogre !

19. Lorsque Lou arrive chez Nounou, un enfant s'amuse à tirer sur les lacets de ses chaussures.

154. BAS :-- (*en souriant*) c'est l'Ogre !
 155. MOS :-- //////////////// c'est l'Ogre !
 156. NORA :-- (*en souriant*) c'est l'Ogre !
 157. SAR :-- c'est l'Ogre !

158. M :-- mais c'est vrai qu'il a un p'tit peu des habits de clown !/c'est vrai !/mais il a=/regarde si c'est un clown/lui/(*feuilletant l'album pour atteindre la dp10*) c'est vrai qu'il ressemble à un clown/j'y avais pas pensé ! /// là !/(*le pointant et utilisant une voix grave*) c'est l'OGRE !

159. NORA :-- i'mange les enfants !

En cette deuxième séance, Nora signale en 151 qu'elle n'a pas mémorisé le nom de ce personnage corpulent habillé de rouge, bien qu'elle semble avoir identifié son rôle de « mangeur d'enfants » en 159. Alors que l'enseignante (153) demande aux pairs si ce personnage est un clown, Sarah (153) intervient immédiatement et avec certitude (« non !/c'est... ») pour fournir le nom attendu (« l'Ogre »), vraisemblablement repris avec plaisir par Bastien (154) et Mossa (155), en chœur, puis par Nora (156), et Sarah (157) dont les interventions introduisent et clôturent ce moment d'appropriation collective du nom du personnage. En 158, l'enseignante reconnaît que les vêtements de ce personnage peuvent prêter à confusion (« j'y avais pas pensé »), mais valide avec un volume et une tessiture explicites qu'il s'agit bien de « l'OGRE »²⁰ !

Concernant les personnages illustrés, il arrive que les changements de taille d'un même personnage amènent à penser que l'histoire en comporte peut-être plusieurs (extrait de la deuxième séance d'*Au lit, les affreux !*) :

36. VIN :-- attends ! maitresse !/(*se levant et la pointant*) regarde le bébé sorcière !

[...]

103. M :-- (...) i'y a quelqu'un qui m'a dit/i'y a une petite sorcière

[...]

106. M :-- (...) elle est là ! regarde !/(*la pointant, dp8, ton attendri*) la petite sorcière !/là

107. SAR :-- pourquoi/pourquoi elle était une p'tite sorcière et après elle était une grande sorcière ?

108. M :-- alors !/je pense que/la dame qui a dessiné ce livre/qui s'appelle Isabelle Bonameau/quand le personnage #

[...]

20. Il aurait été intéressant de savoir si Nora faisait partie de ces enfants auxquels le personnage de clown inspire de la peur.

112. M :-- (...) Isabelle Bonameau/elle a décidé/quand le personnage il fait peur/de le faire gros (*montrant la dp6*)/et quand le personnage ne fait plus peur (*montrant la dp7, pointant la sorcière*)/elle le fait petit/tu vois/c'est la même (*dp6/dp7*)/mais quand/elle fait peur/elle la dessine très gros ! (*dp6, en faisant un ample cercle avec son bras*)

Lors de la lecture de l'album, l'enseignante a perçu qu'un enfant (Vincent, en 36.) signalait un « bébé sorcière », alors en 106, lors de la phase de discussion, elle montre l'image qui a laissé penser qu'il pouvait y avoir un « bébé sorcière ». L'intervention de Sarah (107) indique que le personnage a subi une transformation (« une p'tite sorcière et après une grande sorcière ») mais elle l'interroge. L'enseignante en réfère alors aux choix probables de l'auteur (en 108 et 112) de faire correspondre la taille à un état émotionnel donné (grande pour faire peur/petite quand elle a peur).

Les choix illustratifs des auteur·e·s peuvent aussi amener les jeunes élèves à faire des confusions sur la nature d'un événement vécu par un personnage, comme lors de la deuxième séance d'*Au revoir !* :

208. M :-- (...) (dp5) oh ! (sur le ton de la réaction à événement marquant)

209. ROM :-- (se lève pour observer l'image de près) i' a un/i'a un bobo/bobo

210. ENZO :-- pa/pa' terre !

211. M :-- i' y a un problème/est-ce qu'il a mal ?

212. ROM :-- oui

213. M :-- est-ce qu'il a un bobo là ?

214. ROM :-- oui

215. M :-- comment tu sais qu'il a un bobo ?

216. ROM :-- XXX bobo/pa'terre ! (*mimant une chute*)

217. M :-- i's'est mis par terre/mais pourquoi i's'est mis par terre ?/qu'est-ce qu'il fait/là/Indiya ?

218. ÉMI :-- il est tombé

219. ENZO :-- pa'ce les X l'est pa'ti comme ça ! (*faisant mine de glisser de sa chaise*)

220. M :-- qu'est-ce qu'i' fait par terre ?/i'fait un/caprice !

221. ÉMI :-- un caprice (*en murmurant*)

222. ENZO :-- (*il mime l'enfant qui tape des pieds*)

223. M :-- i' dit#

224. ÉMI, ENZO :-- encore/encore/encore !

225. ROM :-- (*il mime l'enfant qui tape des pieds*)

226. M :-- il ne veut pas partir

227. THI :-- i' veut pas

228. LOR :-- et c'est pas bien !

229. M :-- non/c'est pas une bonne idée/hein/d'faire un caprice ! (*passant à la dp6*)

À l'occasion d'un retour sur la dp5, l'exclamation de l'enseignante (208) signale un évènement marquant. Romuald (209) s'approche alors de l'image pour saisir la cause de cette exclamation, identifiant dans l'expression du visage et dans la posture de Lou une situation de blessure « i'a un bobo ». Enzo commente cette éventualité (210) en nommant l'endroit incongru où se trouve Lou : « pa'terre ». Alors que Romuald est invité (211, 213, 215) à justifier cette éventualité, il associe sa perception de la scène à celle d'Enzo en mimant une chute et en semblant verbaliser un lien de cause à effet : Lou a mal parce qu'il est tombé par terre. L'interpellation d'Indiya en 217 et l'intervention d'autres élèves (218. ÉMI, 219. ENZO) ne parvenant pas à rappeler ce qu'apporte le texte à la compréhension de l'image, l'enseignante (220) nomme le motif de cette situation « qu'est-ce qu'i fait par terre ?/i'fait un caprice » s'appêtant à recourir au texte de l'album (en 223). Mais ce sont Emilie et Enzo qui, en chœur (224), rappellent le propos du personnage que Romuald renforce par une intervention gestuelle congruente (225), écartant alors l'éventualité de la blessure. En 226, l'enseignante donne suite à son propre énoncé (220) en fournissant une reformulation de l'état émotionnel du personnage que Thibault reprend en écho (227), comme l'avait fait Émilie (221) pour la formulation précédente. Cet extrait s'achève par un avis de Lorea (228) sur l'attitude de Lou, chacun des membres du groupe semble avoir ici œuvré (gestuellement, verbalement, en reprenant des éléments du texte ou des propos de l'enseignante, en exprimant son opinion) pour dissiper la polysémie de l'image, permettant à chacun d'écarter l'éventualité de la blessure et de s'accorder sur la survenue d'un caprice. Ainsi apprend-on à revenir sur une interprétation erronée.

La désignation d'un élément de l'illustration peut amener à interroger la cause d'un état émotionnel de personnage (extrait de la quatrième séance d'*Au revoir !*) :

414. M :-- (...) lorsque j'ai lu cette page (dp7)/un enfant est venu me montrer une petite goutte d'eau/qu'il a sur la joue !/qu'est-ce que c'est qu'cette goutte d'eau ?

415. MAX :-- c'est pas une goutte d'eau/c'est une goutte/qui pleure !

416. NINA :-- i'pleure !

417. GUI :-- c'est moi qui t'a dit pourquoi i'pleure

418. M :-- tu as demandé pourquoi il pleure ?

419. GAB :-- pa'ce que i'va à sa mamie !

420. GUI :-- pourquoi i'pleure ?

421. M :-- pourquoi i'pleure ?

422. GAB :-- pa'ce que i'va à sa mamie

423. FÉL :-- pa'ce que i'veut ma maman= (*orientant son index vers l'album*)/heu sa maman

L'enseignante (414) reprend, avec un terme générique (« goutte d'eau »), l'élément que Romain a pointé et désigné (« larme ») pendant la lecture de l'album²¹. Maxime reprend le terme inapproprié et le transforme pour préciser sa spécificité (« goutte qui pleure »). L'enchaînement se poursuit avec l'intervention de Nina qui sélectionne le verbe introduit par Maxime (415) et en change le sujet pour désigner le personnage de Lou (« i' »). Guilhem (417) associe ce thème à la question qu'il avait posée en 51 ; l'enseignante (418) reprend alors en écho son énoncé marquant sa surprise par une intonation interrogative. À cette question, Gabin répond promptement en situant la cause du chagrin du côté de la personne avec laquelle il va séjourner (419 ; 422), alors que Félix la situe du côté de la personne dont il va se séparer (423) – ce qui signale l'expression d'éléments de compréhension différents, mais complémentaires, d'un même évènement.

Je conclus cette partie en proposant l'analyse d'échanges langagiers survenant après qu'une intervention initiale d'élève (verbale ou non verbale) a incité les autres à s'exprimer.

3.3. Explication à partir d'une intervention initiale (verbale ou non verbale) qui incite les autres membres du groupe à s'exprimer

Il est des cas où aucun élève ne pose de question, ni n'exprime de malentendu, mais où c'est l'intervention non verbale d'un élève qui est à l'origine d'échanges langagiers à propos des personnages de l'histoire (Première séance d'*Au revoir !*) :

51. M :-- pendant que je lisais/qu'est-ce que tu as observé/là/Mossa ?/(dp2, entourant de son index le personnage de Lou) Mossa/il a pas parlé/mais il a bien observé/qu'est-ce que tu reconnais/là/Mossa ?

52. MOS :-- c'est mon 'ti/c'est mon 'ti frère (*se levant brièvement et pointant le personnage de Lou sur l'image*)

53. M :-- on dirait/ton petit frère (*en souriant*)/on dirait qu'c'est ton p'tit frère/c'est un petit garçon/ce petit/i' s'appelle/Lou

54. MIR :-- (*elle sourit*)

55. SAR :-- et l'autre ?

56. M :-- l'autre/on ne sait pas comment elle s'appelle/c'est une petite fille/c'est la copine de Lou

21. 50. ROM :-- (*se levant et venant la pointer sur l'image*)/i'y a la larme /là !

51. GUI :-- pourquoi i'pleure ?

En 51, l'enseignante reprend la marque d'intérêt pour un aspect de l'illustration dont Mossa a semblé faire preuve lors de la lecture de l'album²² : l'un des personnages. Ce faisant, elle valorise une attitude de lecteur (bien observer), l'alternative à « pas parler » et l'incite à verbaliser ce qui a pu retenir son attention. Mossa (52), dans une intervention verbale et gestuelle, signale son intérêt pour l'un des personnages de l'image, entremêlant le monde de la fiction et le monde réel (bien qu'il ait une petite sœur et non pas un petit frère, ce qui fait sourire l'enseignante en 53). Il est d'ailleurs possible que ce qui a été interprété comme une transaction personnelle était en fait davantage une transaction expressive et créative (projection), mais l'intervention de Mossa et les échanges suivants auxquelles elle donne néanmoins lieu lui donnent un nouveau statut d'interlocuteur dans ce groupe de lecteur. En cette phase de discussion, il verbalise ce qu'il avait signalé gestuellement lors de la phase de lecture réalisée par l'enseignante. Cette dernière poursuit en modalisant la déclaration de Mossa (« on dirait ») et oriente l'appréciation de ce personnage vers ses caractéristiques objectives : un petit garçon, prénommé Lou. Cette désignation semble attendrir ou amuser Miriam (54) alors qu'elle suscite une interrogation pour Sarah (55) qui pointe un *blanc* de l'histoire concernant un autre personnage : « on ne sait pas comment elle s'appelle » répond effectivement l'enseignante en 56, signalant par l'emploi de « on » que tous les lecteurs sont dans la même situation, focalisant leur activité sur les personnages de l'album.

D'autres interventions ne sont pas strictement gestuelles, mais leur part gestuelle conduit à la survenue de transactions expressives et créatives (mimes) puis à l'explicitation des caractéristiques de l'état émotionnel d'un personnage (Première séance de *Bonne nuit Petit Ours Brun* !):

136. YAS :-- (*se levant, sourcils froncés, et mettant les poings sur les hanches*) parc' que/i' faut dormir/maintenant !

137. M :-- oui/c'est vrai qu'il a/les mains sur les hanches (*joignant le geste à la parole*)/et en général/quand un adulte i' met=/ou un enfant/il met les mains sur les hanches//c'est qu'il est un p'tit peu fâché !/et tu as vu ses sourcils ? (*les pointant sur l'illustration et faisant un mouvement de demi-cercle pour que tous les élèves voient l'album*)

138. GON :-- (*il se lève, met les poings sur les hanches et fronce les sourcils*)

22. 15. MOS :-- (*il s'approche légèrement pour observer l'image*)

139. M :-- regarde !/Gontran/il a bien montré les sourcils/il a froncé les sourcils (*en fronçant elle-même les sourcils*)/voilà !/Gontran/Félix/tu peux le faire ?

En 136, Yasmina incarne le rôle du personnage du papa de POB en reproduisant sa posture et en disant ce qui est signifié mais jamais formulé si fermement dans le texte de l'album (« parc'que//i'faut dormir/maintenant ! »). L'enseignante (137 et 139) reprend alors pour tous les élèves du groupe les caractéristiques physiques d'un personnage fâché – que Yasmina et Gontran (138) ont mimées de façon tout à fait pertinente. Félix (142) s'emploie à incarner ce rôle de personnage fâché, ce qui amuse Romain et Gontran (143) occasionnant ainsi une forme d'intervention groupée.

Cet épisode advient d'ailleurs peu après celui-ci, où l'état émotionnel d'un autre personnage avait été développé (Première séance de *Bonne Nuit Petit Ours Brun* !):

109. M :-- oui/bon là (*dp4*) i'raconte l'histoire à son p'tit garçon/il lui lit l'histoire /// (*dp5F*) quand il réclame/à boire ! /// là //(dp5Ouv.)

110. MAX :-- (*croisant les bras et fronçant les sourcils*) Maman elle se fâche !

111. M :-- Maman se fâche un p'tit peu !

112. GON :-- elle dit quoi ?

113. M :-- allez/bois ça/et dors !/(suivant du doigt les caractères écrits) Maman Ours vient/elle est un peu fâchée !/allez/bois ça/et dors !

114. YAS :-- pourquoi ?

115. M :-- pourquoi elle est un p'tit peu fâchée ?

116. MAX :-- pa'ce que elle=/pa'ce que lui/i'veut pas dormir

Après avoir reformulé en 109 un passage de l'histoire, l'enseignante commence à aborder l'évènement suivant que Maxime complète gestuellement et verbalement en 110. Alors que l'enseignante (111) approuve et modalise l'intervention de Maxime, Gontran (112) demande un rappel du propos du personnage de la maman, que l'enseignante fournit en 113 en relisant le texte. Cette relecture du passage suscite chez Yasmina (114) une question sur la cause de l'état émotionnel du personnage de la maman. L'enseignante la reformule en 115, alors, Maxime (116) répond en commençant à chercher la cause du côté de ce personnage (« parce qu'elle= ») puis se ravise en plaçant à juste titre la cause du côté du personnage de POB (« pa'ce que lui/i'veut pas dormir »), témoignant d'ores et déjà d'une recherche de cohérence entre les évènements et les motivations des personnages.

Les transactions critiques marquant l'expression d'un avis, d'un ressenti, peuvent, elles aussi, engager le groupe dans des échanges langagiers

clarifiant des évènements de l'histoire (Deuxième séance d'*Au lit, les affreux !*) :

168. ÉMI :-- moi j'ai TROP peur

169. M :-- (*ton attendri*) tu as trop peur de la Sorcière !/alors !/ici (*dp5*)/ elle fait peur/mais ici (*dp6D*)/est-ce que elle te fait peur ?/ou est-ce que c'est elle qui A peur ?

170. ÉMI :-- (*faisant non de la tête*) non/hé beh/c'est elle qui a peur

171. M :-- elle a peur !/elle a peur de qui ?

172. ENZO :-- (*se levant et pointant le chat sur l'image*) et regarde le/et regarde le chat/fait/RRRR ! (*faisant mine de sortir ses griffes*)

173. M :-- assieds-toi !

174. ÉMI :-- elle a peur du chat ! (*faisant timidement mine d'attaquer avec une patte*)

175. M :-- elle a peur de/du chat/Sufi ! (*le pointant sur l'image*)/qui l'attaque ! (*faisant mine d'attaquer avec une patte, toutes griffes dehors*)/Sufi qui l'attaque !

176. ENZO :-- mais on dirait un peu un lion

177. M :-- oui/i' ressemble à un lion tellement il est/en colère ! (*faisant mine d'attaquer avec une patte, toutes griffes dehors*)

Dans la perspective de dédramatiser le caractère effrayant du personnage de la Sorcière – dont Émilie (168) a « trop » peur, l'enseignante (169) invite à comparer les passages de l'histoire où ce personnage fait peur et le passage où ce même personnage a peur – identifié par Émilie en 170. Lorsque l'étude du passage se poursuit pour identifier le motif de sa peur (M.171), Enzo intervient (172) pour pointer, désigner et mimer le chat, auteur de l'attaque. Émilie formule dans son énoncé l'état émotionnel de la Sorcière (la peur) et son motif (l'attaque du chat), qu'elle accompagne d'une timide illustration gestuelle. L'enseignante reprend la formule d'Émilie et complète en nommant le chat et son action (175), avec l'intention de stabiliser ou renforcer la connaissance du réseau des personnages. À ce propos, Enzo valide en 176 l'interprétation de l'enseignante tout en pointant son insuffisance (« mais ») signalant que la transformation du chat peut amener le lecteur à y reconnaître un fauve – obstacle s'étant révélé lors de la première séance²³ – l'enseignante approuve et rappelle que la transformation physique du personnage s'explique par son état émotionnel.

Si l'on a vu dans la première partie de cet ensemble d'extraits que les élèves sollicitaient le décodage de certains éléments de l'illustration (le

23. Lors de la première séance d'*Au lit, les affreux !*, en 170, Enzo s'est exclamé « le tigre/i' fait peur ! », tout en pointant le chat sur l'image.

pictogramme des notes de musique²⁴), on constate qu'ils approfondissent leur compréhension de l'usage de ces symboles (troisième séance d'*Au lit, les affreux !*) :

363. M :-- [dp9] là/elle continue à chanter/on voit les notes de musique/Vincent/t'as vu ?

364. SAR :-- les deux (*orientant son index vers la Sorcière et Zélie sur l'image*)

365. M :-- (*en chantant*) prom'nons-nous dans les bois/tralala
lalalala

366. MOS :-- (*en chantant*) // tralala }
lalalala

367. NORA :-- tous les deux/là/et i'chantent tous les deux
(*orientant son index vers la Sorcière et Zélie sur l'image*)

368. M :-- oui/c'est vrai/oui c'est vrai

[...]

387. M :-- (dp12) troisième affreux !/(montrant, avec ses doigts, la quantité « trois »)

388. NORA :-- oh !/i'chantent tous les trois !

Sarah (364) fait remarquer que le pictogramme est représenté deux fois, Nora saisit cette remarque et en livre une interprétation pertinente (367) et plus tard, sur une nouvelle double page (388) en donnant à découvrir un aspect de l'histoire qui n'est pas dans le texte, qui n'a été formulé dans aucun autre groupe : après s'être réciproquement fait peur, Zélie et les « affreux » (il y a effectivement un troisième ensemble de notes de musique au-dessus de l'Ogre, dp12g) sont suffisamment alliés pour chanter ensemble !

J'ai présenté ces divers extraits de séance de lecture d'albums en petite section de maternelle dans la perspective de mettre en évidence que les interventions initiales des élèves – qu'elles soient verbales ou non verbales, relatives au texte lu ou aux illustrations de l'album – témoignent de transactions, de mouvements d'échange entre l'album et le jeune lecteur. Le rôle de l'enseignant·e est d'organiser, entre les différents membres du groupe de lecteurs réunis autour de l'album, les discussions dans une perspective de construction collective d'éléments fondamentaux de compréhension : nom et caractéristiques des personnages, caractéristiques de l'environnement dans lequel ils évoluent, implicites de l'histoire. Bien sûr, il est incontournable que l'enseignant·e prévoie aussi, en s'appuyant sur l'analyse préalable de chaque album, des questions de relance ou initiant

24. Cf. supra 3.1 (Première séance d'*Au lit, les affreux !*).

certains échanges langagiers²⁵. Enfin, je précise qu'après les quatre séances de lectures d'album proposées en classe, et une relecture individuelle de l'album avec chacun des élèves, il leur a été demandé d'emporter l'album chez eux et d'en faire le récit²⁶ à leur famille. L'analyse des rappels de récits²⁷ individuels a contribué à caractériser l'appropriation de l'album, la manière dont chacun – quel que soit son niveau initial de participation à la séance de lecture – a pu rendre compte de l'histoire. Ainsi, l'expérimentation de ces modalités de lecture a-t-elle aussi cherché à cerner ce que ce travail collectif de construction de compréhension permet effectivement à l'élève de construire en matière de compréhension individuelle de l'histoire.

BIBLIOGRAPHIE

Références théoriques

- BOIRON V. et REBIÈRE M. (2009) « Quels albums pour la petite section ? Proposition de critères de choix ». In Canut E. et Leclaire-Halté A. (dir.), *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, Namur : Presses Universitaires de Namur. 11-26.
- BOIRON V. (2012), « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques ». *Le Français aujourd'hui*. 179. 67-83.
- BOIRON V. (2004), *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées : interactions adulte-texte-enfant à l'école maternelle*. Thèse de Doctorat. Université Paris V René Descartes.
- BRUNER J. S. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Retz.
- GROSSMANN F. 1996b, *Enfances de la lecture, manières de faire, manières de dire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- GROSSMANN F. 1996a, « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? ». *Repères*. 13. 85-101.
- PLANE S. (2001), « Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive ». In M. Grandaty et G. Turco (Éds), *L'oral dans la classe-discours, métadiscours et construction de savoirs*. INRP. 196-232.

25. Exemples : 188. M :-- et comment elle s'appelle déjà/la petite fille ? — 367. M :-- et qu'est-ce que ça veut dire/mignon ?

26. Pour chacun des trois albums aux 1^{er}, 2^e et 3^e trimestre.

27. Ils ont été filmés ou enregistrés par la famille puis ils nous ont été confiés.

- RICOEUR P. (1981), « The narrative function ». In *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ROSENBLATT L. M. (1978), *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. USA : Southern Illinois University Press.
- TAUVERON (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*. 19. 9-38.
- TAUVERON C. (2002), *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE S., VANESSE M. (2008) *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A. (2003), *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- VYGOTSKI L. S. (1933/2018), « Le problème du milieu en pédologie ». In *La science du développement de l'enfant*. ([Textes] édités et introduits par I. Leopoldoff Martin et B. Schneuwly). Bern : Peter Lang. 111-130.

Les albums du corpus

- ASHBÉ J. (1998), *Au revoir !* Paris : L'école des loisirs.
- BONAMEAU I. (2009), *Au lit les affreux !* Paris : L'école des loisirs.
- BOUR D., AUBINAIS M. (1998), *Bonne nuit, Petit ours brun !* Paris : Bayard.

ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

• Les élèves sont désignés par les trois premières lettres des prénoms qui leur ont été attribués lors de l’anonymisation. Exemples : ROM (Romain) ; SAR (Sarah) ; YAS (Yasmina) ; VIN (Vincent). Lorsque les prénoms des élèves comportent jusqu’à quatre lettres, ils sont indiqués en entier. Exemples : NOËL, NORA, ENZO.

• Lorsqu’il est impossible de distinguer qui parle, on indiquera ÉLV (pour élève) ÉLVS (pour élèves) au début de l’énoncé. Exemple : 82. ÉLV :- il l’appelle/Papa Ours

• Les interventions de l’enseignante sont indiquées par la lettre M.

• Ces lettres sont précédées du numéro de tour de parole. Exemple : 27. M, 350. ENZO.

:- indiquent le début d’un énoncé ; ce symbole est précédé des lettres capitales désignant le locuteur. Exemple : 124. NORA :- et après i’y a /i’ y a un aut’ bébé aussi

! marque une intonation montante de type exclamatif.

? marque une intonation montante de type interrogatif.

• L’absence des marqueurs ! ou ? indique un énoncé assertif.

• [] indiquent une transcription phonétique.

• LETTRES MAJUSCULES : indiquent une prononciation appuyée, accent d’insistance ou d’intensité.

• Les mots soulignés : indiquent le passage d’un texte lu par l’adulte. Exemple : M :- (*dp8*) alors/je dis/au revoir Maman !

• (*en italique*) correspond aux indications non verbales. Exemple : 90. VIN :- (*se levant brièvement et pointant le lit du Loup*) celui qui est comme ça/c’est pour le Loup

• (entre parenthèses) correspond à la transcription orthographique quand elle peut s’avérer indispensable à la compréhension.

/ ou // ou /// marquent la durée de pauses énonciatives (pauses à l’intérieur d’un énoncé).

: ou :: ou ::: marquent les allongements plus ou moins longs de syllabes. Exemple : la Sorciè:::re !

= marque la fin d’un énoncé auto interrompu.

marque l’interruption d’un énoncé par un interlocuteur.

‘ marque l’élision d’un phonème ou d’une syllabe. Exemple : 78. LOR :- i’ restent/chez Nounou !

XXX marque un énoncé incompréhensible.

{ une accolade signale des chevauchements de parole.

• *dp* renvoie à la double page de l’album à propos duquel se déroulent les énoncés. Exemple : *dp5*

• *dp5g* renvoie à la page de gauche de la double page de l’album à propos duquel se déroulent les énoncés (*vs dp5d*)