Une activité enseignante de lecture d'album de jeunesse en CE2 : un exemple d'expertise ordinaire

*A teacher's reading of a written and illustrated story's with pupils of 8-9 years
old: example of an ordinary expertise*

Véronique Boiron

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7030>

DOI : 10.4000/ree.7030

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Véronique Boiron, « Une activité enseignante de lecture d'album de jeunesse en CE2 : un exemple d'expertise ordinaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 22 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7030> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7030>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une activité enseignante de lecture d'album de jeunesse en CE2 : un exemple d'expertise ordinaire

Véronique Boiron¹

Résumé

Cette contribution se propose de définir quelques-unes des caractéristiques de l'expertise ordinaire qu'une enseignante de cycle 3 met en œuvre dans le cadre d'une lecture d'album de littérature de jeunesse. L'étude s'appuie sur deux méthodologies complémentaires : un entretien, pendant lequel l'enseignante répond à des questions sur sa pratique de lecture d'albums, et des analyses de séances consacrées à cette lecture menées par la même enseignante dans sa classe. Mon propos est de tenter de mieux comprendre la complexité et l'expertise de l'activité enseignante. L'hypothèse sous-jacente est que l'analyse d'une activité enseignante ordinaire devrait permettre de mieux connaître et comprendre d'autres pratiques de lecture d'albums en cycle 3.

La lecture d'albums de littérature de jeunesse au cycle 3 pose question car la plupart des maîtres qui y exercent s'autorisent peu ce type de lecture², même si, depuis 2002, des listes ministérielles d'œuvres littéraires destinées à ce cycle préconisent bon nombre d'albums³. La plupart des maîtres qui n'optent pas pour ces lectures les considèrent comme moins utiles au cycle 3 qu'aux cycles 1 et 2 car le plus souvent, les textes sont (trop) courts et la présence d'images éloigne une partie des élèves de la lecture des textes.

Aussi, pour la discipline de recherche qu'est la didactique, l'intérêt porté au travail de lecture d'un album effectué par une enseignante⁴ de Cours élémentaire deuxième année (désormais CE2)⁵ est multiple. S'intéresser à cette activité ordinaire permet « d'accéder à des observations auxquelles des dispositifs expérimentaux ne conduiraient pas » car celles-ci « se coupent de ce qui se passe dans les situations écologiques, qui sont les seules où certains phénomènes peuvent se manifester. » (Leclaire-Halté, 2009, p.263-264). Il s'agit ici de questionner cette activité enseignante en cherchant à mieux comprendre les objectifs que se donne l'enseignante quand elle propose ce type de lecture à ses élèves de CE2. En analysant les éléments du travail qu'elle effectue et ce qui constitue, pour elle, sa cohérence et son efficacité en termes d'apprentissages, cette étude cherche à caractériser l'expertise d'une activité enseignante de lecture d'album.

L'hypothèse sous-jacente à cette analyse qualitative est que celle-ci peut permettre de connaître et comprendre d'autres activités enseignantes de lecture d'albums proposées dans le même cycle. C'est pourquoi les questions, que cette activité de lecture soulève, interrogent d'autres activités de lecture d'albums au cycle 3. Cette étude tentera de donner des éléments de réponse sur les critères d'albums que se donne l'enseignante, sur les modalités de lecture du texte et des images, sur les modes d'étayage apportés à l'activité de lecture des élèves et les tâches qui leur sont proposées.

¹ Maître de conférences, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aquitaine (ESPE).

² Voir sur ce sujet, Dardaillon (2009), Leclaire-Halté (2009) ou Louichon (2008).

³ Pour le cycle 3, les listes officielles proposaient, en 2002, 35 albums sur un total de 180 œuvres ; en 2004, 62 albums sur un total de 300 œuvres ; en 2007, 62 albums « dont le dialogue texte image permet de construire le sens » (site Eduscol), sur un total de 300 œuvres ; en 2013, 62 albums sur un total de 300 œuvres. Des niveaux de difficulté (1 à 3) sont indiqués pour chacune des œuvres.

⁴ Je remercie à nouveau S. Martin pour son accueil et le temps qu'elle m'a accordé.

⁵ Le CE2 correspond à la première année du cycle 3, intitulé « cycle des approfondissements ».

1. Interroger une activité enseignante ordinaire

L'analyse de l'activité professionnelle des enseignants connaît de nombreux développements qui intéressent surtout les sciences de l'éducation, les didactiques des disciplines, l'ergonomie. Parmi les objectifs que l'analyse de l'activité professionnelle se donne, deux concernent plus particulièrement la présente étude : mieux comprendre une activité enseignante ordinaire de lecture d'album et caractériser son expertise en prenant en compte les conséquences possibles sur les apprentissages des élèves.

Telle qu'elle est ici envisagée, la notion d'activité fait référence à des moments précis et à des situations spécifiques dans le travail réalisé par l'enseignante, aussi bien au niveau de la préparation de la classe que de sa mise en œuvre effective. Cette activité enseignante dépend essentiellement de trois éléments : la situation d'enseignement (Vinatier, 2013), les élèves, leurs savoirs et leurs rapports aux savoirs tels que l'enseignante les analyse, et l'enseignante elle-même, ses objectifs, ses savoirs, ses savoir-faire, ses valeurs et ses conceptions (Goigoux, 2007). Cette étude tente donc d'envisager la complexité du travail réellement effectué, au niveau de sa conception et de sa mise en œuvre.

Il semble également fondamental d'appréhender cette activité enseignante du point de vue des instruments didactiques (par exemple, Goigoux, 2007) et psychologiques, principalement le langage (Brossard, 1998 ; Rabardel, 1999 ; Vygotski, 1934), qui en assurent la médiation. En effet, depuis une trentaine d'années, dans les classes maternelles et élémentaires françaises, les albums de littérature de jeunesse font partie des instruments qui influent sur les activités de lecture des élèves, notamment sur le plan de la compréhension des textes et de l'apprentissage de la lecture. Le développement de ces activités passe essentiellement par l'appropriation de manières de lire, de faire (Boiron, 2010 ; Grossmann, 1996), de dire (Bautier & al., 2006) caractéristiques des lectures scolaires (Boiron, 2012).

L'activité d'enseignement ici étudiée est qualifiée d'« ordinaire », ce qui ne signifie pas qu'elle soit répandue. Par ailleurs le fait d'introduire un magnétophone et des micros n'est pas anodin et rompt, de fait, avec le quotidien de la classe⁶. Elle est néanmoins qualifiée d'« ordinaire » car l'enseignante travaille habituellement sur des albums et ne se livre donc pas à cette lecture uniquement à ma demande, et l'activité n'a été modifiée ni pour ni par la recherche menée. Aussi, la conception et la mise en œuvre de cette activité ne relèvent d'aucune ingénierie ou recherche-action car je ne suis pas intervenue, en tant que chercheuse ou formatrice dans les préparations et le déroulement des séances, considérées, dès lors, comme « ordinaires ». Le dispositif d'enseignement étudié reprend donc les dispositifs habituellement mis en œuvre par l'enseignante. Mon objectif n'est ni de comparer ou de caractériser cette activité en termes d'écart avec des activités enseignantes déjà étudiées (par exemple, Leclaire-Halté, 2006), ou avec les prescriptions officielles, ni de chercher *a priori* à la transformer⁷. Il s'agit de comprendre le fonctionnement habituel de l'activité de lecture d'album dans le cadre du dispositif d'enseignement élaboré par l'enseignante⁸.

Il ne s'agit pas d'une étude de grande ampleur mais d'une analyse qui s'inscrit dans des propositions qui concernent des activités enseignantes ordinaires : *« il s'agirait aussi, surtout de reconnaître ce travail ordinaire de l'enseignant : considérer qu'un préalable est de lui faire crédit et d'essayer de le comprendre, sans jugement de valeur a priori. Cela suppose d'abord de prendre en compte les contraintes dans lesquelles il s'effectue, ses multiples composantes en tant que travail, qui peuvent expliquer certains choix, certaines conduites de l'enseignant ou certains points critiques observés »* (Nonnon & Goigoux, 2007, p.10). Il s'agit donc de porter une

⁶ Ma présence en classe et celle du magnétophone et des micros ont, bien sûr, pu modifier certains des comportements « habituels », aussi bien du côté des élèves que de l'enseignante.

⁷ Pour la rendre prescriptible dans le cadre de la formation des enseignants, par exemple.

⁸ Une fois l'analyse des données effectuée, et comme cela avait été convenu avec l'enseignante, nous avons programmé une séance de travail commun sur l'analyse de son activité et de celle de ses élèves. Cette enseignante avait, en effet, souhaité « améliorer sa pratique de lecture d'album au cycle 3 ».

grande attention à la matérialité des actes, des gestes, des objets, des situations, afin de tenter d'éviter toute surinterprétation (Lahire, 2005). Procéder à des descriptions fines de conduites sociales en contextes constituerait alors « *la seule solution, pour des travaux de recherche qui seront toujours, au moins partiellement, irréductibles aux approches quantitatives* » (Quet, 2007, p.171). L'objectif de cette étude est donc de tenter de décrire finement certaines des composantes de l'expertise de l'activité enseignante à travers la multiplicité des tâches effectuées.

2. Concevoir méthodologiquement l'étude d'une activité enseignante de lecture d'albums

Cette étude qualitative, exploratoire et à visée didactique concerne deux ensembles de données, issus de deux méthodologies complémentaires : un entretien pendant lequel l'enseignante a accepté de répondre aux questions que je lui ai posées, en tant que chercheuse, sur son activité de lecture d'albums dans sa classe, et l'analyse de séances de lecture qu'elle a menées après l'entretien. L'étude des composantes de cette activité enseignante et de son expertise s'effectue en croisant les données issues des deux méthodologies.

L'analyse des discours de l'enseignante recueillis durant l'entretien se place dans une perspective qui considère l'expression comme un mode d'organisation dominant de l'activité mentale : « *ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation* » (Bakhtine/Volochinov, 1977, p. 122-123). Dans cette perspective théorique, si les mises en mots de l'enseignante permettent l'explicitation de son activité, elles donnent également forme à l'élaboration de représentations mentales via la dimension réflexive de l'activité langagière. L'étude porte donc sur les contenus didactiques et pédagogiques des discours et sur les mises en mots (reformulations, commentaires...) qui peuvent construire le sens de l'activité dans le cadre de sa mise en œuvre effective (séances enregistrées). En effet, cette activité est envisagée dans la complexité du travail effectué en amont (concevoir le dispositif d'enseignement, choisir les supports, convoquer des représentations de l'activité de lecture des élèves, anticiper les difficultés posées par la lecture, l'album et la situation), et dans la mise en œuvre effective (mobiliser des manières de faire, de lire, de dire, ajuster son activité).

L'analyse des tâches proposées aux élèves, de leur progression dans la séquence et des modes d'étayage apportés, permet donc d'interroger certains des instruments didactiques et psychologiques qui les médiatisent. Les mises en mots de l'enseignante et des élèves sont des instruments psychologiques qui sont étudiés en tant que modalités de mise en œuvre de l'activité de lecture de l'enseignante et de développement de celle des élèves.

■ L'entretien

La professeure des écoles enseigne pour la sixième année consécutive⁹ à Bordeaux, ou dans sa proche banlieue, dans des milieux socio-économiques défavorisés. La formation initiale, dont elle a bénéficié en première et deuxième années, puis en tant que néo-titulaire, a eu lieu au cours des années 2006-2009 à l'IUFM¹⁰ d'Aquitaine (site de Bordeaux). J'ai pu prendre contact avec cette enseignante lors d'une conférence pédagogique que j'avais assurée en 2011-2012 et qui portait sur la lecture de documentaires au cycle 3.

J'ai proposé à cette enseignante que nous nous rencontrions pour mener un entretien, dans sa classe, en lui indiquant qu'il s'agissait de répondre à des questions afférentes à la lecture d'albums en cycle 3. Au cours de cet entretien de trente-cinq minutes, en octobre 2012, je lui ai posé trois questions : pourquoi lisez-vous des albums de littérature de jeunesse à vos élèves de

⁹ Elle a tout d'abord exercé en petite section durant deux ans, puis en cours préparatoire durant un an et ensuite en cycle 3 durant trois ans.

¹⁰ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

CE2 ? Comment choisissez-vous les albums ? Comment se déroule la lecture des albums dans votre classe ? J'avais initialement envisagé d'autres questions¹¹ mais les réponses effectuées y ont répondu.

Ces réponses ne seront pas toutes traitées : pour mener leur analyse, j'ai opéré des choix qui concernent essentiellement deux composantes de l'activité enseignante :

- l'analyse des critères de choix des albums permet de savoir ce que l'enseignante considère comme essentiel, du point de vue du texte, des images, du thème, des personnages, du récit de fiction et de comprendre pourquoi elle procède à la lecture d'albums ;
- l'analyse des modalités de lecture de l'album permet d'avoir accès aux conceptions de l'enseignement de la lecture au cycle 3, aux représentations des capacités de lecture des élèves, aux conditions de développement de leur activité de lecture.

Les critères de choix des albums

Comme l'entretien permet de le savoir, pour choisir les albums, cette enseignante mobilise principalement deux ressources dont elle a eu connaissance dans le cadre de sa formation en IUFM ; il s'agit des albums présentés lors de la formation initiale et de la liste ministérielle d'œuvres littéraires pour le cycle 3 : « l'année de PE2 / on avait travaillé à partir de la liste des œuvres et on avait analysé pas mal d'albums // alors ça m'aide à choisir parce que je les connais et je sais les difficultés qu'ils peuvent présenter ».

L'album qui a fait l'objet des séances recueillies s'intitule *Le voyage d'Oregon*¹². Il ne fait pas partie de la liste ministérielle mais a été présenté au cours de la formation initiale à l'IUFM. C'est un album grand format¹³ qui met en scène un ours, Oregon, travaillant dans un cirque aux États-Unis, et un clown, Duke, le narrateur. La plupart des illustrations sont pleine page ou double page et sont réalisées au crayon, au fusain et à la gouache. Elles donnent à voir les différents lieux (motels, villes, usines) ou espaces (plaines, forêts...) rencontrés par les protagonistes.

■ **Le dispositif d'enseignement**

Au cours du mois de novembre 2012, j'ai pu recueillir des données audio lors de deux séances de classe, d'une durée respective de 44 et 47 minutes, au cours d'une même semaine, avec les 24 élèves présents. La lecture de l'album telle qu'elle a été décrite au cours de l'entretien et telle que j'ai pu l'observer, se déroule selon un dispositif d'enseignement composé de deux séances comportant au total cinq phases, trois pour la première et deux pour la seconde¹⁴. La présente étude concerne les quatre premières phases car :

- elles permettent d'étudier les composantes de l'activité enseignante de lecture via les différentes modalités d'enseignement qu'elle met en œuvre (choix du support, lecture, questions collectives...) ;
- elles donnent accès aux différentes modalités d'étayage, telles qu'elles sont mobilisées par l'enseignante au moment où elle réalise sa lecture à voix haute, juste après la lecture au moment où elle engage ses élèves à parler du contenu de l'album (personnages et histoire), et au moment où elle leur pose, oralement et collectivement, des questions de compréhension.

¹¹ Concernant la fréquence des lectures d'albums, la présence d'albums dans la classe, les tâches proposées aux élèves...

¹² Illustrations de Louis Joos et texte de Rascal, l'École de loisirs, Pastel, 1993.

¹³ 24 cm x 35 cm de haut.

¹⁴ L'ensemble du dispositif est présenté en annexe.

3. Caractériser une activité enseignante ordinaire de lecture d'album

Comment mieux comprendre ce que fait cette enseignante lorsqu'elle lit un album de littérature de jeunesse à ses élèves de CE2 ? L'analyse de neuf des composantes qui caractérisent l'expertise enseignante ordinaire devrait apporter des éléments de réponse. Ce faisant, je tenterai d'étudier comment son enseignement propose différentes modalités de développement de la lecture au cycle 3.

Trois composantes caractérisent le choix et la conception de l'activité (choisir de lire des albums en cycle 3 ; se donner des critères de choix ; prendre en compte les capacités de compréhension des élèves). Elles sont étudiées à partir des éléments fournis par l'enseignante au cours de l'entretien.

Six composantes caractérisent l'activité effective de lecture (assumer un étayage conséquent ; mobiliser différentes modalités de lecture ; favoriser une expérience sensible de l'album ; dramatiser la lecture magistrale ; poser collectivement des questions ; proposer différents temps d'échanges). Elles ont fait l'objet d'explicitation au cours de l'entretien et d'observations dans le cadre de la classe.

■ **Choisir de lire des albums en cycle 3**

En choisissant de lire des albums à des élèves de cycle 3, cette enseignante énonce, lors de l'entretien, un certain nombre d'éléments qui montrent qu'elle analyse la situation de lecture et les capacités de lecture de ses élèves. Elle tient tout d'abord compte de leur âge et du fait qu'ils ne soient pas encore des lecteurs autonomes de textes longs et/ou non illustrés, et choisit de proposer des supports qui puissent répondre aux attentes d'élèves encore jeunes (la présence d'images, par exemple) : « *la première chose qu'ils regardent même dans les petits livres c'est s'il y a des images /// ils ont besoin de quelque chose qui ne soit pas que de l'écrit / ils sont encore petits de très jeunes lecteurs* ». En cela, son activité se différencie de la majorité des activités des maîtres de cycle 3 qui mobilisent peu la lecture d'albums (par exemple, Dardaillon, 2009 ; Connan-Pintado, 2009 ; Leclaire-Halté, 2006, 2009).

Cependant, choisir de lire des albums en cycle 3 ne se réduit pas, pour cette enseignante, à la prise en compte des difficultés de lecture. Ce choix procède d'un autre objectif qui vise à donner à lire des récits via une diversité de mises en mots et en images, tels que des albums.

■ **Se donner des critères de choix**

En se donnant des critères de choix des albums, la professeure des écoles prend en compte différents paramètres de la lecture d'albums littéraires au cycle 3 dans le contexte d'enseignement qui est le sien. Au cours de l'entretien, les critères de choix des albums énoncés concernent la dimension esthétique et la forme narrative du texte. En opérant un choix d'ordre esthétique, elle souhaite proposer de beaux livres à des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés qui y ont surtout accès à l'école : « *j'essaie de leur donner envie d'aller vers les livres // c'est pour ça que j'essaie de choisir de beaux livres / de beaux albums il faut qu'ils aient envie de les prendre dans la BCD / alors il faut que ce soit un bel objet l'album parce que souvent ils n'ont pas beaucoup de livres comme ça chez eux // c'est important que l'école leur donne des beaux livres / des livres qui font plaisir / qui font rêver // un grand format avec de très belles images qui accrochent, qui impressionnent* ».

Les critères de choix ne concernent pas la seule dimension esthétique puisqu'ils donnent une large part à la dimension fictionnelle du récit. Celle-ci permet aux élèves de poursuivre en cycle 3 une expérience humaine via une expérience narrative qui constitue une expérience fondatrice car le récit est une forme signifiante de l'expérience humaine essentielle pour la structuration de

la vie d'un individu (Bruner, 1996). Ainsi, elle privilégie les albums pour les dimensions esthétique, narrative et fictionnelle : *« je regarde aussi si le texte est suffisamment long // il faut qu'il y ait une vraie histoire / une belle histoire // je propose toujours des récits // de la fiction avec des personnages qui vivent des histoires fortes »*. Texte et images sont donc choisis en fonction de l'expérience narrative et de ses significations pour les élèves (thème, personnages...), de l'activité de lecture des élèves qu'ils favorisent (longueur du texte, apports de significations par l'image...).

■ **Développer l'activité de lecture des élèves en mesurant les difficultés**

En présentant régulièrement des lectures d'albums, cette enseignante prend en compte les capacités de lecture de ses élèves : ses discours mesurent leurs difficultés pour lire de manière autonome certains types de textes (textes longs et/ou non illustrés). Pour elle, ces élèves sont *« de très jeunes lecteurs et pas très bons lecteurs encore pour beaucoup [...] dans le coin BCD de la classe / ils prennent les BD mais je sais bien que souvent ils ne lisent pas le texte / ils regardent les images [...] les albums me permettent de faire revenir vers les livres les élèves qui lisent par obligation seulement // il y a déjà des élèves qui n'aiment pas lire / souvent parce qu'ils ne lisent pas vite et comprennent mal // ils déchiffrent tous mais certains ne comprennent pas le sens caché des textes / c'est une lecture de surface car quand les textes sont longs ils perdent les informations en route /// et puis ils n'ont pas une vue d'ensemble // avec les albums les textes sont assez courts sur chacune des pages alors j'essaie de ramener les élèves vers cette lecture en insistant sur les images »*. Ces discours pointent des éléments analysés dans les études consacrées aux difficultés de lecture des élèves de cycle 3 (vitesse de déchiffrage et mémorisation, lecture parcellaire, lecture en îlots...). En proposant des albums, l'activité de lecture enseignante développe l'activité de lecture des élèves médiatisée par des instruments pour lire, comprendre et interpréter (images, lecture magistrale...).

À partir des albums, elle s'autorise également à proposer des lectures complexes, notamment par les relations texte-images qui les composent que les élèves gèreraient difficilement seuls. En effet, elle a conscience que certains élèves ne savent pas encore construire le dialogue entre le texte et les images pour construire du sens. En prenant en charge une partie des difficultés, via la lecture magistrale, les échanges verbaux, les débats, elle met en œuvre des conditions pour leur permettre d'accéder à un sens qu'ils ne peuvent pas tous gérer de manière individuelle et autonome.

■ **Enseigner la lecture en assumant différentes modalités d'étayage**

En proposant, en classe, un étayage magistral important (montrer les images avant la lecture, lire elle-même l'album, proposer une lecture théâtralisée, fournir des savoirs encyclopédiques, engager à échanger, poser des questions orales et collectives avant de proposer un questionnaire écrit), l'activité enseignante développe une lecture qui recouvre la compréhension et les interprétations des récits écrits et des images.

Pour atteindre cet objectif, cette activité met en œuvre des tâches et des formes d'étayage qui consistent à préparer la lecture magistrale en cherchant, dans le texte et les images, les éléments qui peuvent poser des difficultés aux élèves (termes lexicaux, savoirs encyclopédiques, modes de référenciation des personnages ou des lieux) : son expertise met en évidence que *« le développement des compétences de lecture met en jeu, de manière décisive, la mise en relation avec des univers sociaux qui obligent à des explicitations sur les connaissances, les valeurs, les formes discursives, les identités »* (Grossmann, 1999, p.148).

Les discours recueillis dans le cadre de l'entretien permettent de caractériser l'étayage mis en place (entrée dans les livres, gestion de la compréhension du récit, des implicites textuels, transmission de connaissances historiques, géographiques, littéraires...) : *« je leur explique l'histoire / je les aide à trouver les personnages principaux / ce qu'ils ressentent // et pour certains albums comme /// comme Little Lou il faut bien que je leur explique ce qui se passe au niveau historique car sinon ils ne peuvent pas comprendre l'histoire // je leur montre où ça se passe sur la carte de géographie »*. Les connaissances sont en effet *« constituantes de la lecture et non*

cadre ou contexte » (Tauveron, 1999, p.36). Dans cette perspective, l'enseignement de la lecture ne saurait se réaliser sans son corollaire, l'enseignement des connaissances. L'expertise de cette enseignante se montre aussi dans le fait qu'elle considère la dimension cognitive des récits de fiction comme fondamentale.

Les tâches qu'elle propose à ses élèves offrent la possibilité de transformer chacun des récits de fiction en une « expérience de pensée » (Bouveresse, 2008) puisque cette enseignante sait gérer « *un certain nombre d'obstacles [qui] font que les élèves ne peuvent avoir une lecture émotionnelle, impliquée, du livre, d'où pourraient naître des débats de valeur susceptibles de contribuer à la formation des sujets* » (Leclaire-Halté, 2006, p.133). En gérant les obstacles en amont de la lecture d'album, l'enseignante fournit aux élèves, qui n'ont pas encore acquis une lecture fluide ou qui n'ont pas les connaissances suffisantes pour comprendre, les moyens de s'engager dans une expérience de lecture où l'émotion, l'implication permettent d'échanger des points de vue et de se construire comme sujet dans la construction de rapports à soi, aux autres et au monde que la lecture d'œuvres littéraires peut favoriser.

Son activité de lecture assume un étayage qui est principalement médiatisé par l'instrument psychologique qu'est le langage. Cet étayage mobilise, en effet, des activités langagières qui consistent à interpréter, à dialoguer, à expliquer, à questionner, à reformuler. Son activité de lecture gère l'enseignement de la compréhension en proposant, par exemple, des échanges collectifs et la maîtrise de tâches scolaires dont la compréhension est le véritable enjeu (questions orales, reformulations, résumés...).

■ **Mobiliser différentes modalités de lecture de l'album**

En montrant les images préalablement à la lecture du texte, l'enseignante propose un traitement expert de l'album dans le sens où, pour elle, l'album n'est pas un simple livre illustré. Par exemple, *Le voyage d'Oregon* propose un univers dont il peut être difficile de construire des représentations : « *cette histoire se passe aux États-Unis alors les images montrent des lieux, des objets mal connus des élèves / les motels* ». En effet, parmi les critères de choix des albums qu'elle opère, cette enseignante reconnaît le rôle des images non comme une « simple » entrée dans le texte mais surtout parce qu'elles peuvent jouer un rôle fondamental comme modalité de lecture et de compréhension du récit : « *à chaque fois je montre d'abord toutes les images pour que les élèves aient envie de connaître l'histoire* ».

Pour chacune des images montrées, un certain nombre d'élèves (de six à dix selon les images) interviennent en commentant des éléments tels que les couleurs, les personnages, les actions ou les lieux montrés, et en émettant des hypothèses (« ça va bien se finir » ; « il va se perdre »...) ; certains élèves font des commentaires d'ordre esthétique, d'autres posent des questions (« qu'est-ce que c'est ? » ; « c'est où ? » ; « qu'est-ce qu'il fait ? »), questions auxquelles d'autres élèves peuvent répondre. Face à ces prises de parole, lorsqu'elle perçoit qu'un élève est en difficulté, l'enseignante se donne la possibilité d'intervenir : « *quand je vois qu'ils ne lisent pas bien les images ou qu'ils ont besoin d'informations pour comprendre / je les aide un peu mais j'évite de couper la lecture d'images* » ;

En procédant ensuite à une lecture du texte en montrant les images qui correspondent, elle propose une découverte doublement médiatisée du texte (la lecture magistrale et les images). « *je remontre les images au fur et à mesure pour qu'ils comprennent un peu mieux l'histoire en regardant les images // et aussi parce que les images les aident à suivre le récit / à s'intéresser à l'histoire* ». Pour cette enseignante, lire un album c'est à la fois lire les images et le texte car elle estime que la lecture d'albums est complexe et trouve ainsi légitimement sa place au cycle 3. L'analyse de l'expertise de son activité de lecture montre qu'elle assigne un rôle fondamental aux images et à leur lecture plastique : « *l'image n'est pas à considérer pour sa séduction [...] Elle soutient des opérations cognitives de haut niveau et sa lecture met en œuvre le raisonnement et l'interprétation* » (Connan-Pintado, 2009, p.18).

Cette enseignante estime donc qu'elle doit poursuivre l'enseignement de la lecture d'images au cycle 3. Elle y consacre des séances spécifiques : « *de temps en temps / je prends le temps de*

leur montrer des images ou des photos avec des légendes / et des affiches et je leur demande de dire ce qu'ils voient // ce qu'on a voulu leur dire ou leur faire comprendre et c'est difficile ».

■ **Favoriser une expérience sensible et singulière des récits mis en images**

En laissant les élèves qui le souhaitent commenter les images et donner leurs impressions, l'enseignante leur permet d'engager leur activité de lecture sur le plan de la réception singulière de l'album du point de vue des images, de la mise en page. Cette lecture première fait de ces élèves de cycle 3 des sujets lecteurs singuliers, capables de mettre en mots des ressentis, des sensations. Cette lecture première constitue aussi une modalité d'entrée dans l'album qui peut étayer la lecture du récit en créant un univers propre à l'histoire telle que les images peuvent la donner à voir. Elle procède, lors de cette première phase, à une lecture d'images qui requiert *a minima* de savoir organiser une image car il ne s'agit pas de prélever des détails mais de s'orienter dans l'image et de construire une cohérence (Meyer, 2009). Ses discours montrent qu'elle est consciente du fait que l'image pose des difficultés pour être décryptée : « [...] *quand je leur montre les images je sais qu'ils ont aussi besoin de moi pour les lire mais au début / je les laisse regarder s'imprégner s'intéresser [...]* ».

Proposer une lecture d'images en premier lieu permet aux élèves de développer leur activité de lecture car le mode d'approche de l'album requiert alors une activité de lecture complémentaire de celle du texte littéraire. Les mises en mots de cette expérience sensible peuvent permettre aux élèves de développer un rapport du langage au visible qui est, selon Michel Foucault (1996, p.25) « *un rapport infini. Non pas que la parole soit imparfaite, et, en face du visible dans un déficit qu'elle s'efforcerait en vain de rattraper. Ils sont irréductibles l'un à l'autre : on a beau dire ce qu'on voit, ce qu'on voit ne loge jamais dans ce qu'on dit, et on a beau faire voir, par des images, des métaphores, des comparaisons, ce qu'on est en train de dire, le lieu où elles resplendent n'est pas celui que déploient les yeux, mais celui qui définissent les successions de la syntaxe* ». Aussi, lorsque l'enseignante montre les images avant de lire le texte, elle engage des élèves à prendre part à une expérience sensible et esthétique qui, dans le contexte scolaire, prend une forme à la fois collective et singulière. Cette expérience réitérée permet de développer des pratiques culturelles qui participent à la construction d'expériences esthétiques, langagières et narratives.

■ **Dramatiser la lecture magistrale pour étayer la compréhension**

En proposant une lecture magistrale experte, dans le sens où celle-ci est préparée puis fait l'objet d'une théâtralisation, l'activité enseignante consiste à enseigner des modalités de lecture dans lesquelles la compréhension des textes prédomine. Pour elle, la lecture ne saurait se limiter en une tâche individuelle de la part des élèves : « *je leur lis moi-même / et pour les aider je lis en changeant de voix // parfois je ris pour qu'ils ressentent l'humour / ou bien je change de voix pour qu'ils comprennent l'intensité des événements // je leur lis pour qu'ils écoutent tous et qu'ils comprennent mieux / et aussi pour qu'ils en parlent après quand je leur pose des questions* ». Cette lecture à voix haute prend en compte les difficultés analysées préalablement afin d'aider les élèves : « *j'essaie de les aider le plus possible en faisant une belle lecture / il faut que ce soit très vivant / il faut qu'ils reconnaissent les personnages dans les dialogues et qu'ils comprennent ce qu'ils ressentent // pour ça je m'entraîne* ».

La lecture de l'enseignante propose alors une interprétation qui soutient l'activité de compréhension des élèves sans modifier le texte écrit : « *une nuit ! / au Sioux Motel ! // deux allers simples pour Chicago ! (en lisant plus fort) ET TROIS CENTS HAMBURGERS ! avaient eu raison de mes économies /// (avec un ton « enthousiaste ») mais peu m'importait ! // (avec une voix « enjouée ») j'étais HEUREUX de faire ce voyage avec Oregon ! // moi qui / enfant ! // n'avais PAS eu d'ours en peluche » ; « (avec une voix « mystérieuse ») quand j'ai rouvert les yeux // (avec une voix « enjouée ») elle était là ! (silence 3 secondes puis en insistant sur chaque mot) TELLE / QU'IL / l'avait / REVEE ! ».*

Cette lecture dramatisée mobilise une orientation interprétative du récit par la mise en relief des événements vécus par les deux personnages. L'enseignante considère sa lecture à voix haute comme un mode d'étayage qui permet de favoriser l'écoute, de comprendre ce qui peut se jouer dans un texte du point de vue des significations que la dramatisation de la lecture magistrale actualise : la lecture magistrale à voix haute « *n'est pas une simple oralisation du texte écrit mais un geste didactique* » (Bourhis, 2012, p.87). Ce geste récurrent en cycle 1 peut continuer à orienter la tâche de lecture des élèves de cycle 3 lorsqu'ils ne parviennent pas encore à comprendre seuls un texte.

■ **Poser des questions et mutualiser différentes modalités de lecture**

En posant des questions pour engager ses élèves à discuter, à dire « leurs impressions, sentiments, ressentis » sur le récit lui-même : « *je leur demande par exemple ce qu'ils pensent de l'histoire des personnages* », son objectif est de prendre connaissance de ce qu'ils ont retenu et/ou compris, et d'une manière plus générale, de savoir ce qu'ils pensent de l'histoire plutôt que des images dont ils ont déjà pu parler : « *les élèves parlent du livre / de l'histoire / de leurs impressions / ce qui leur a plu ou ce qui leur a déplu [...] je ne laisse pas l'album ouvert quand j'ai fini de lire / sinon les élèves parlent uniquement de ce qu'ils voient // ceux qui ont du mal à lire ou à comprendre ne s'intéressent pas au texte [...] et après je leur demande de discuter / de parler de dire ce qu'ils en pensent // j'essaie d'engager un débat pour qu'ils s'impliquent* ». Cette enseignante interroge alors ses élèves sur ce qu'ils pensent de l'histoire, des personnages, de leurs sentiments et de leurs actions, des événements. Aux trois questions posées lors de la phase 3, les réponses des élèves sont les suivantes¹⁵ :

- pour la question n°1 (« que pensez-vous de cette histoire ? »), 10 élèves sur les 24 élèves présents ont répondu que : « c'est une belle histoire d'amitié », 4 autres ont dit que « ça parle de l'amitié et de tout ce qu'on peut faire par amitié pour quelqu'un » et 2 autres ont répondu que « c'est bien qu'il soit allé/retourné dans la grande forêt Oregon » ;
- pour la question n°2 (« quel est votre personnage préféré ? »), 8 élèves sur 24 ont dit préférer le personnage de Duke « parce que c'est un vrai ami », alors que 9 autres ont préféré le personnage d'Oregon car « il aime la/sa liberté ». Environ 4 autres élèves déclarent avoir aimé « autant l'un que l'autre » des personnages principaux ;
- enfin, à la question n°3 (que se passe-t-il dans cette histoire ?), 9 élèves ont répondu qu'il s'agit de l'histoire d'un ours et d'un clown « qui font un magnifique/très beau voyage et qui vont rester amis pour toute la vie », 8 autres élèves ont répondu que cette histoire « raconte les aventures d'un ours et d'un clown qui sont amis et qui restent ensemble jusqu'à la forêt ».

Les réponses des élèves montrent que les questions magistrales leur permettent d'élaborer et mutualiser leur activité de lecture, et pour chaque élève qui prend la parole, « *comment, d'être affectif, il devient un être affecté ; comment il entre dans l'album, y chemine* » (Le Manchec, 1999, p.25). Les questions donnent la possibilité de mettre en mots les ressentis, de les partager ou non, et de prendre appui sur les médiations que sont la lecture magistrale, les commentaires, interprétations, questionnements, hypothèses, jugements que comportent les échanges langagiers entre l'enseignante et un ou des élève(s) ou entre pairs, afin de s'engager collectivement et singulièrement dans la lecture d'un album.

■ **Proposer différentes phases d'échanges pour développer l'activité de lecture des élèves**

En posant et reformulant collectivement et oralement des questions de compréhension et en mutualisant les réponses des élèves, l'activité enseignante propose un étayage langagier qui considère que la compréhension des récits reste complexe et qu'elle doit encore faire l'objet d'un

¹⁵ Il n'est pas toujours possible de déterminer avec précision le nombre d'élèves car les prises de parole peuvent être simultanées.

enseignement, principalement via le questionnement : *« je leur pose des questions sur les personnages / la chronologie / les implicites // les intentions des personnages // je veux savoir ce qu'ils comprennent // et je les aide à comprendre en faisant comme ça // parce que si je leur donne les questions écrites tout de suite il y en a beaucoup qui ne savent pas répondre tout seuls / et après ils veulent de moins en moins lire // je me dis qu'ils ont encore besoin que je les aide et aussi que les élèves bons lecteurs aident les autres // qu'ils les aident à comprendre en donnant des réponses au moment des échanges et en expliquant leurs réponses »*.

Lors de la phase 4, les trois questions posées par l'enseignante visent une compréhension des états mentaux des personnages. À chacune des deux premières questions posées, « à votre avis, pourquoi Oregon veut-il aller dans la grande forêt ? » et « pourquoi Duke accepte-t-il d'emmener Oregon dans la forêt ? », au moins 13 élèves sur les 24 élèves présents ont évoqué pour chacune des réponses :

- la question des sentiments (par exemple, « Duke il doit beaucoup aimer Oregon pour partir comme ça / pour quitter son travail », « Oregon il a confiance il sait que Duke va tout faire pour l'emmener dans la forêt ») ;
- la question des relations d'amitié (« ils sont amis c'est pour ça qu'ils partent ensemble », « quand on est ami avec quelqu'un on l'aide ! », « Duke il fait tout pour son ami Oregon ») ;
- la question de la solitude ou de l'abandon (« Oregon il est seul / il se sent seul », « Oregon il a été abandonné / il n'a pas de famille »).

À la troisième question posée, « pourquoi Duke jette-t-il ses deux dollars dans la rivière ? », au moins 15 élèves ont évoqué :

- la question de l'argent « inutile » (« ils savent se débrouiller sans argent ! », « c'est pas ça qui compte, c'est d'être ensemble qui est important », « l'argent ne fait pas le bonheur de Duke et Oregon ») ;
- la question de la liberté (« ils sont libres ! Ils savent où ils veulent aller mais ils ont le temps », « ils profitent de leurs aventures », « ils marchent dans des paysages magnifiques, ils sont libres ») ;
- la question de l'entraide ou de « l'aide des autres » (« heureusement qu'il y a le chauffeur qui les emmène », « ils ont trouvé plein de gens pour les aider à continuer », « sur la route, il y a des gens qui les aident à aller plus loin »).

La lecture théâtralisée et les questions concernent surtout les personnages principaux et ce qui a trait à eux mais qui est le plus souvent géré de manière implicite par le texte et les images¹⁶. Lecture et questions permettent aux élèves de réfléchir aux sentiments possiblement éprouvés par les personnages (peur, joie, solitude...), à leurs motivations, à leurs traits de caractère et aux relations qu'ils entretiennent. Ainsi, l'activité enseignante ne propose pas une vision comportementaliste de l'apprentissage mais considère qu'on n'apprend pas à répondre à des questions en répondant à des questions. Les tâches proposées mettent plutôt en avant le rôle du langage via les échanges maître-élèves et entre pairs pour construire des procédures qui permettent de comprendre d'autres textes, d'autres images, d'autres albums. L'activité enseignante s'inscrit, pour partie, dans une approche vygotskienne qui prend en compte le rôle des interactions verbales et envisage l'apprentissage de la lecture en jeu via un processus de généralisation. Ses discours montrent que les échanges collectifs sont des outils de compréhension, dans la mesure où ils « assurent une activité de compréhension qui ne leur préexiste pas » (Boiron, 2012 p.73), tout en attribuant un rôle essentiel au rôle du maître dans les échanges. Pour cette enseignante, la visée principale des échanges est la compréhension du récit : il ne s'agit pas de permettre aux élèves de parler, mais de savoir guider le dialogue en n'hésitant pas à laisser de côté des éléments jugés peu importants pour comprendre l'album.

¹⁶ Voir sur ce sujet, Boiron, 2010, p.109.

Conclusion

En caractérisant des composantes d'une activité enseignante de lecture d'album en début de cycle 3, cette étude a montré sa complexité et son expertise. Telle qu'elle est conçue et mise en œuvre, cette activité lecture d'albums constitue un instrument de développement de l'activité de lecture des élèves de CE2. Les composantes de cette activité enseignante de lecture s'inscrivent dans des activités enseignantes de lecture d'albums connues dans les cycles précédents, telles que la lecture magistrale à voix haute, sa théâtralisation, la monstration des images avant la lecture du texte, les questions orales et collectives. Dans le même temps, cette enseignante adapte son activité de lecture au cycle dans lequel elle exerce et fait de la lecture d'albums un véritable objet de travail pour ses élèves de CE2 : les confronter à des lectures complexes d'albums, poser des questions sur les implicites, questionner oralement puis par écrit sur les différentes significations du récit et des images, etc. L'activité enseignante de lecture assure ainsi le développement de l'activité de lecture de ses élèves : en anticipant sur les difficultés qu'ils vont rencontrer (lecture en îlots...) et en gérant une partie d'entre elles (lecture du texte, savoirs encyclopédiques...), elle se situe dans la zone prochaine de développement de l'activité de lecture des élèves tout en favorisant son développement (mobiliser et reformuler individuellement et par écrit les réponses orales et collectives...).

L'intérêt que la recherche porte aux activités enseignantes ordinaires permet aux formateurs et enseignants de mieux connaître leurs composantes. L'analyse de la complexité d'une activité enseignante ordinaire de lecture donne à voir le travail effectif opéré par d'autres maîtres. Elle permet de rendre compte des différentes manières de lire, de dire, d'agir ; ce faisant, elle peut contribuer à mettre en discussion avec des maîtres aguerris ou débutants le travail enseignant tel qu'ils le conçoivent et le mettent en œuvre.

Bibliographie

- BAKHTINE M. / VOLOCHINOV (1977), *Le marxisme ou la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.
- BASTIDE I. & JOIGNEAUX C. (2014), « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle », *Spirale*, 53, p.9-19.
- BAUTIER E. (dir.), Equipe ESCOL (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- BOIRON V. (2012), « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le Français Aujourd'hui*, n°179, p.67-84.
- BOIRON V. (2010), « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères*, n°42, p.105-126.
- BOURHIS V. (2012), « Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal », *Le Français aujourd'hui*, n°179, p.85-97.
- BOUVERESSE J. (2008), *La connaissance de l'écrivain : sur la littérature, la vérité et la vie*, Marseille, Agone.
- BROSSARD M. (1998), « Approches socio-historiques des situations d'apprentissage de l'écrit », *Apprendre à l'école : perspectives piagétienes et vygotkiennes*, M. Brossard & J. Fijalkow, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p.37-50.
- BRUNER J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- CONNAN-PINTADO C. (2009), « Corpus officiel d'albums pour le cycle 3. Une littérature informée par l'image », *La littérature en corpus*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), Scéren, CRDP Bourgogne, p.13-24.

DARDAILLON S. (2009), « Quelle place pour l'iconotexte dans les pratiques enseignantes au cycle 3 », *La littérature en corpus*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), Scéren, CRDP Bourgogne, p.85-95.

FOUCAULT M. (1996), *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants de la lecture », *Éducation et didactique*, volume 1, n°3, p.47-70.

GOIGOUX R. (2002), « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monologie », *Revue française de pédagogie*, n°138, p.125-134.

GROSSMANN F. (1999), « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères*, n°19, p.139-166.

LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

LECLAIRE HALTE A. (2009), « L'album au cycle 3 : quelle place dans les pratiques enseignantes », *La littérature en corpus*, B. Louichon & A. Rouxel (dir.), Scéren, CRDP Bourgogne, p.263-270.

LECLAIRE HALTE A. (2006), « Lecture formelle ou participative ? Première réception d'Histoire à quatre voix par des élèves de cycle 3 », *Lidil*, n°33, p.117-134.

LE MANCHEC C. (1999), *L'album, une initiation à l'art du récit*, Paris, L'École.

LOUICHON B. (2008), « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 », *Repères*, n°37, p.51-68.

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, IUFM de Lorraine.

NONNON E. & GOIGOUX R. (2007), « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture », *Repères*, n°36, p.5-36.

QUET F. (2007), « Les mirages de l'interprétation. Quelques remarques sur l'introduction d'un programme de littérature au cycle 3 », *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, H. Gondrand & J.F. Massol (dir.), p.171-186.

RABARDEL P. (1999), « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue », *Avec Vygotski*, Y. Clot (dir.), Paris, La Dispute, p.241-265.

TAUVERON C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n°19, p.9-38.

VINATIER I. (2013), *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles, de Boeck.

VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Annexe : dispositif d'enseignement

Séance 1, phase 1 (durée 12 minutes) : l'enseignante montre les images dans l'ordre proposé par que l'album, sans apporter de commentaires et avec pour visée que les élèves aient envie de connaître l'histoire ;

Séance 1, phase 2 (durée 14 minutes) : elle réalise la lecture du texte face au groupe d'élèves assis aux places habituelles, en montrant pour chaque page, l'image qui correspond au passage du texte lu ;

Séance 1, phase 3 (durée 18 minutes) : après avoir rangé l'album, elle engage ses élèves à échanger avec elle et avec les pairs ;

Séance 2, phase 4 (durée 21 minutes) : un ou deux jours plus tard, elle relit l'album et pose oralement et collectivement des questions qui concernent plus spécifiquement la compréhension du récit ;

Séance 2, phase 5 (durée 26 minutes) : un peu plus tard dans la journée, ou le lendemain, elle propose des questions de lecture écrites individuelles semblables aux questions posées collectivement et oralement. Ses objectifs sont de savoir ce qu'ils ont compris après le travail effectué en amont et dans quelle mesure les contenus des échanges langagiers collectifs sur le texte interviennent dans les réponses écrites et individuelles des élèves.