Robin Campbell

La lecture interactive d'albums

Campbell, R. (2001) Interactive Read-Alouds.
In R. Campbell, *Read-Alouds with Young Children*. (pp. 11-31). Newark : IRA
Traduit et publié avec l'autorisation de Robin Campbell
et de l'Association internationale pour la Lecture

Robin Campbell[1], grand spécialiste anglais de la littératie préscolaire, a accepté que nous publiions le premier chapitre de son tout dernier livre, « Read-alouds with young children ». Ce chapitre nous offre l'occasion d'assister à quelques séances de lecture partagée d'un album. Nous voyons également comment différentes activités peuvent venir prolonger ce type de lecture. Le chapitre s'achève sur l'examen des 3 étapes que les enseignantes peuvent suivre pour préparer leurs propres activités de lecture partagée.

Lecture partagée d'un album en maternelle : un exemple

La scène se passe à Londres, dans une classe de maternelle de 30 enfants qui ont de 5 à 6 ans. Nous sommes à la fin d'une journée bien remplie, une journée comme les autres, en somme. L'institutrice a rassemblé les enfants autour d'elle et se prépare à leur lire un nouvel album.

Institutrice :	À votre avis, de quoi va parler ce livre ?
Ben :	D'une chenille.
David :	Elle a des tas de poils.
Matthew :	Et des yeux verts.
Sophie :	Pourquoi elle a des souliers ?
Institutrice :	On dirait des souliers, mais ce sont les pieds de la chenille. C'est l'histoire d'une chenille qui a très faim, et son auteur s'appelle Eric Carle.
Ben :	Oui, c'est les lettres, là, qui le disent.

La chenille qui fait des trous (Carle, 1969) a amusé et continue d'amuser des millions d'enfants de par le monde. Le côté séduisant du personnage principal, le rythme et les répétitions du texte, la piste de vrais trous laissés par la chenille à travers les pages, tout cela contribue à l'attrait de cet album.

Avant de commencer la lecture proprement dite, l'institutrice a donc présenté le livre à ses élèves. Elle les a encouragés à faire des commentaires sur la couverture et la chenille qui y est représentée. Elle leur a aussi indiqué le nom de l'auteur. Un des enfants a même précisé où elle avait trouvé cette information. Cette introduction à l'album constitue déjà ce que Strickland et Morrow (1989) décrivent comme « une construction coopérative de

[1] Robin Campbell est professeur émérite de l'Université du Hertfordshire, Watford, Royaume-Uni.

significations entre l'adulte et l'enfant » (p. 323). Ce moment d'apprentissage en lecture est interactif, les enfants sont conviés à y participer par leurs commentaires et leurs questions.

L'implication des enfants se poursuit lorsque l'institutrice commence à lire avec eux la première page[2].

Amy : Je vois la lune.
Denise : Elle sourit.
Institutrice : On dirait qu'elle sourit.
Dans la lumière de la lune,
Un petit œuf repose sur une feuille.
Sally : Je le vois, il est blanc...
Institutrice : Oui, c'est vrai !

Par la suite, quand l'institutrice en arrive aux pages où la chenille mange un fruit différent chaque jour de la semaine, du lundi au vendredi, l'excitation va croissant !

Danny : Il y a plein de trous dans le livre.
John : Et des fruits.
Institutrice : Oui, il y a différents fruits avec des trous. Je me demande bien pourquoi il y a des trous dans les fruits…
Ben : C'est là que la chenille a mangé.
John : Elle creuse des trous en grignotant.
Matthew : Moi j'aime bien les fruits.
Stephanie : Moi aussi.
Teresa : Moi, j'aime les fraises.
Institutrice : Oui, je m'en doutais, tout comme la chenille.
Le lundi, elle croque dans une pomme. Elle y fait un trou. Mais elle a encore faim.

Il est rare que les enfants ne soient pas intrigués par les vrais trous qu'il y a dans le livre. Les différents fruits amènent aussi leurs lots de commentaires, dès lors que l'institutrice encourage les enfants à participer à la lecture en acceptant leurs observations et en leur fournissant des réponses. Plus encore, elle est capable d'utiliser leurs commentaires pour les ramener à la lecture de l'histoire d'une manière toute naturelle. Ses interventions contribuent à l'apprentissage de la lecture tout en jouant un rôle important dans la gestion de la classe.

Tandis que la lecture de l'histoire se poursuit, les enfants relèvent de subtils détails dans les illustrations. Par exemple, quand on en arrive au jeudi, un des enfants fait ce commentaire sur les fraises :

Jamie : Quatre fraises - y en a une à l'envers.
Institutrice : Il y a quatre fraises.
Le jeudi, elle croque dans quatre pommes. Elle y fait quatre trous. Mais elle a encore faim.

Quand un enfant fait ce genre de commentaire, il encourage ses condisciples à regarder plus attentivement les images, voire même le texte.

Les enfants font également des liens entre l'histoire et ce qu'ils ressentent. Alors que l'institutrice reprend le refrain, Ben en vient par exemple à exprimer sa propre faim.

Institutrice : Mais elle avait encore faim.
Ben : J'ai faim. C'est l'heure de retourner ?
Institutrice : Presque, tu vas pouvoir bientôt goûter.

La double page consacrée au samedi a dû aiguiser davantage encore la faim de Ben. Les autres enfants ont fait eux aussi leurs commentaires sur l'illustration qui montre toute la nourriture que la chenille a engloutie le samedi.

John : Regarde toute la nourriture !
Danny : Il y a une sucette. Moi j'aime bien les sucettes.

Après ces remarques, l'institutrice lit le texte correspondant et demande pourquoi la chenille finit par avoir mal à l'estomac.

Ben : Elle a trop mangé.
Jamie : Elle aime toute la nourriture.
Ben : Elle a été gourmande.
Institutrice : C'est juste, elle a trop mangé. Mais il y a quelque chose d'autre qui lui a donné mal à l'estomac. Quoi ?
Sophie : Les vraies chenilles, elles mangent des feuilles.
Institutrice : Oui, c'est vrai, Sophie. La chenille n'a pas mangé les aliments qui lui convenaient et cela lui a donné mal à l'estomac.
Joanne : Il lui faut un médicament.
Ben : Ma maman, elle me donne un truc quand je ne suis pas bien.
Institutrice : Oui, tu reçois un médicament. Eh bien…
Le lendemain, c'est de nouveau dimanche. La chenille croque dans une belle feuille verte…
Sophie : Maintenant, elle va aller mieux !
Institutrice : Oui.
…et elle se sent beaucoup mieux.

[2] Nous reprenons ici, dans nos citations du texte, la traduction de Laurence Bourguignon (© 1995, Éditions Mijade, Namur).

Comme nous le montre cette dernière retranscription, les enfants continuent à s'impliquer énormément dans l'histoire et sont capables de faire des rapprochements entre les événements qui s'y déroulent et des événements de leur propre vie. En fait, la quantité d'interactions entre l'institutrice et les enfants s'est avérée bien plus importante que le temps passé à la lecture proprement dite de l'histoire. C'est généralement le cas, spécialement lors de la première présentation d'un album.

Au moment de la conclusion, la chenille se fait un cocon. Ce développement de l'histoire a intrigué les enfants.

Samuel :	On dirait une pierre.
Pavi :	C'est une drôle de maison.
Institutrice :	Oui, c'est un cocon. Et puis quand elle sort du cocon, *elle est devenue un superbe papillon !*
Danny :	C'est joli…
Teresa :	J'ai vu un papillon dans mon jardin.
Institutrice :	C'est vrai ? Tu as vu un papillon dans ton jardin ?
Teresa :	Oui, mais il n'avait pas toutes ces couleurs. Il était presque tout blanc.
Institutrice :	Non ? Je me demande à quoi il ressemblait quand il était encore une chenille.

D'autres élèves ont voulu également parler de papillons blancs et de chenilles vertes. Quand ils ont quitté la classe, les enfants étaient encore en train de parler de l'histoire, de chenilles et de papillons, et de ce qu'eux, ils allaient manger.

Ces élèves de 5-6 ans ont beaucoup apprécié l'histoire. Ils ont contribué à sa lecture en posant des questions, en faisant des commentaires, en reliant l'histoire à leurs propres expériences ; pendant tout ce temps, ils sont restés sous le charme de l'histoire. Cet exemple montre les avantages de la lecture partagée des albums et explique pourquoi les institutrices pratiquent si souvent cette activité d'apprentissage en lecture.

Beaucoup d'enseignants prévoient ce type de lecture pour le début de la journée, afin de profiter de l'enthousiasme des enfants pour poursuivre ensuite l'exploration de l'histoire de différentes manières. Dans notre exemple, l'institutrice a choisi de présenter l'histoire à la fin de la journée parce qu'elle sait que les enfants vont continuer à en parler chez eux et à développer des idées à son sujet avant de revenir à l'école.

Reprise des lectures

Le lendemain matin, l'institutrice reparle de l'histoire aux enfants. La première lecture, avec les discussions et réflexions qui en ont découlé, vont constituer le fondement des activités de cette nouvelle journée.

Institutrice :	Est-ce que vous vous souvenez de *La chenille qui fait des trous* ?
Jamie :	Moi, j'ai bien aimé l'histoire.
Ben :	Elle a mangé tout les mauvaises choses.
Institutrice :	C'est juste. Elle a mangé toutes les mauvaises choses pour elle.
Michael :	Elle avait une tête comique.
Danny :	Tu nous relis le livre ?

Au cours de ce bref échange, les enfants montrent qu'ils ont apprécié l'histoire et qu'ils ont dégagé un de ses thèmes ; la demande de relecture est évidemment attendue dans la mesure où l'institutrice a préparé une seconde lecture et d'autres activités liées à l'histoire.

Au cours de la seconde lecture, les interactions vont continuer à se renforcer. Le rythme et les répétitions qui font partie du texte et de l'histoire encouragent les enfants à intervenir en cours de lecture. L'institutrice commence à lire le refrain et fait une pause, ce qui incite les enfants à se mettre de la partie.

Institutrice :	*Le lundi, elle croque dans une pomme. Elle y fait un trou… mais…* (en insistant et en marquant une pause pour les enfants)
Enfants :	Elle avait encore faim.
Matthew :	Elle mange un tas de choses.
Institutrice :	Oui. Et maintenant : *Le mardi*

Le temps d'arriver au vendredi, tous les enfants sont capables d'anticiper le refrain et de participer, en commençant même plus tôt, par le *mais*.

Les enfants sont également impatients de donner leurs opinions sur la chenille et la nourriture qu'elle a mangée le samedi.

Danny :	Elle a eu mal au bide.
Anna :	Elle a mangé de mauvais aliments.
Ben :	Elle a mangé tout la nourriture des gens.
Amy :	Elle a été gourmande. (Une reprise de son commentaire de la veille, non sans une certaine affectation !)
Matthew :	Elle aurait dû manger seulement des feuilles.

Selon Heath (1982, 1985), quand les enfants participent à une lecture interactive, ils n'apprennent pas seulement à construire du sens à partir des livres et à en parler, ils sont également capables de fournir des explications de type thématique, comme, par exemple, une description du sujet dont parle le livre. Cette compétence leur permet, subséquemment, de fournir des justifications et des commentaires affectifs. Bien que Heath considère qu'il s'agit là de compétences qui ne peuvent être requises que d'élèves bien plus âgés, constatons que les plus jeunes peuvent très bien en faire preuve. Dans notre exemple, Amy fournit une explication pour le mal d'estomac de la chenille, et Matthew suggère comment celle-ci aurait pu éviter le problème. La lecture interactive, par son interactivité même, favorise et encourage ce type de réflexions.

Lors de la relecture, les enfants restent fort intéressés par le cocon. Ils souhaitent en parler et font le rapport avec leurs propres demeures et les autres types d'habitations.

Joanne :	Elle s'est fait une maison spéciale pour elle toute seule.
Matthew :	Oui, un cocon.
Sally :	Moi, j'habite dans une maison.
Lewis :	Moi, dans un appartement.
Sophie :	Moi, mon lapin, il vit dans un clapier.
Institutrice :	Bien ! Les gens et les animaux vivent dans différents types de maisons, et la chenille a fait elle-même la sienne : un cocon.

Au cours de cet échange, l'institutrice a indiqué qu'elle accueillait volontiers les commentaires pendant la lecture. Ce faisant, elle a instauré un format d'interactions pour tous les échanges futurs. Elle approuve les commentaires des enfants sur les différents types de maisons que les gens et les animaux habitent, et elle leur rappelle que la chenille a construit la sienne. Elle répète également le nom de cette maison : un cocon.

Cette lecture interactive a donné aux enfants l'occasion de se comporter comme de vrais lecteurs. Qui plus est, la mémorisation de certaines parties de l'histoire va les aider dans les jours et les mois qui suivent à relire le livre tout seuls et commencer à décoder le texte. C'est ainsi que la lecture interactive peut servir de fondation à l'apprentissage du langage écrit.

À la fin de l'histoire, l'institutrice demande aux enfants ce qu'ils ont le mieux aimé. Elle convie la classe à réfléchir à l'histoire et à ce qu'ils ressentent à son égard. Les réponses peuvent être assez variées :

Danny :	J'ai bien aimé quand elle fait des trous dans les fruits. elle rentre et elle sort en rampant.
Ben :	Moi, j'ai bien aimé quand elle a mangé toute la mauvaise nourriture et que ça lui a donné mal au ventre.
Joanne :	Ça nous explique tout sur le papillon.

Ces réponses, comme les commentaires des enfants et leurs contributions durant la seconde lecture, comme leur engouement envers l'histoire au début de la journée, tout cela suggère qu'ils ont tiré profit des deux lectures et qu'ils sont susceptibles d'être intéressés par des activités qui viennent prolonger les premières lectures de l'histoire.

Prolongements à la lecture

Durant les quelques jours qui suivent, les enfants continuent à explorer l'histoire de diverses manières. Certaines activités sont suggérées par l'institutrice et d'autres viennent des enfants eux-mêmes.

Marionnettes à tiges

Les enfants ont fait des chenilles en pâte à sel, en plasticine, en chiffon ou en carton. L'institutrice leur a aussi appris à fabriquer des marionnettes à tiges en forme de chenille - la technique va connaitre un grand intérêt, et sera reprise par la suite pour divers autres animaux et personnages. Elle encourage les enfants à utiliser leurs marionnettes au cours de la journée en relisant des parties de l'histoire.

D'autres enfants ont peint de grandes affiches avec des images de gâteau au chocolat, de cornets de crème glacée et d'autres aliments inappropriés que la chenille a mangés le samedi. L'institutrice y a ajouté de grandes étiquettes en imprimé avec le nom des différents aliments. Chaque fois que l'institutrice reprend cette partie de l'histoire, les enfants font ramper leurs marionnettes le long des affiches, d'un aliment à l'autre.

En terme d'apprentissage, qu'est-ce que tout cela a apporté aux enfants ? Cela leur a permis de mémoriser une autre partie de l'histoire, de se rappeler la suite des aliments mangés par la chenille le samedi, d'apparier les illustrations du livre avec les peintures des élèves pendant la relecture de l'album, de noter les grands mots inscrits sous les images par l'institutrice et de travailler en collaboration. Incidemment, ils se sont également beaucoup amusés !

Relectures

L'institutrice ne se contente pas de relire certaines parties de l'histoire pour encourager les enfants à utiliser leurs marionnettes devant les affiches, elle relit aussi l'histoire complète de nombreuses fois, parce que les enfants aiment tellement l'entendre qu'ils la réclament souvent. Ces relectures permettent aux enfants de s'approprier l'histoire. Ils sont de plus en plus confiants dans leurs connaissances de l'histoire, se familiarisent avec le personnage principal et peuvent se rappeler d'eux-mêmes certaines des phrases-clés du texte. Quelques enfants sont même capables d'en réciter la plus grande partie.

Les fréquentes relectures du livre doivent se produire de manière naturelle dans la vie de la classe. Comme l'avancent Teale et Sulzby (1989), « les fréquentes relectures de l'enseignant sont particulièrement importantes » (p.7). Elles tiennent la place de ces inestimables lectures répétées dont certains enfants peuvent bénéficier chez eux (Campbell, 1999), et elles encouragent les enfants à lire le livre tout seuls. Les enfants aiment qu'on leur relise les histoires, parce que cela leur permet de s'approprier les mots et les significations du texte. Comme Morrow (1988) le fait remarquer, les relectures conduisent les enfants à se focaliser sur le texte écrit aussi bien que sur la structure de l'histoire. Dès lors que les enfants commencent à mémoriser de nombreux mots du livre, ils sont capables, en regardant chaque page, de se souvenir d'une bonne partie de l'histoire. Ils peuvent participer à la lecture en proposant des mots, des syntagmes, des phrases lors de la lecture assumée par l'adulte. Ils sont ainsi capables de se comporter comme de vrais lecteurs.

Chansonnettes

Au cours des jours qui suivent la découverte de l'album, il n'est pas rare d'entendre, dans les activités diverses menées par les enfants, des échos des lectures de notre album. Dans la classe, les enfants répètent souvent des phrases-clés comme « mais elle avait encore faim ! » pendant qu'ils peignent ou dessinent. Leur engouement pour l'histoire s'étend également à d'autres textes en rapport avec elle, qu'il s'agisse de comptines, de poèmes ou de chansons. Or, comme Holdaway (1979) l'a fait remarquer, « Il n'y a aucune raison pour ne pas utiliser des chansons ou des poèmes comme matériel pédagogique dans l'apprentissage de la lecture » (p.66).

En vue de mener une nouvelle activité dans le prolongement de sa lecture interactive, l'institutrice a reporté le texte d'une chansonnette sur une affiche, en grands caractères. Le contenu de cette chansonnette est très proche de *La chenille qui fait des trous* : on y voit une chenille manger et on y trouve le cycle « œufs - chenille - nymphe ou cocon - papillon - œufs ». Tout en chantant avec les enfants, l'institutrice pointe les paroles qui décrivent le cycle :

J'ai regardé mes choux
Et qu'ai-je vu, croyez-vous ?
Des œufs jaunes comme le soleil
Et pourquoi donc cette merveille ?

J'ai regardé mes choux
Et qu'ai-je vu, croyez-vous ?
Une chenille qui mange des groseilles
Et pourquoi donc cette merveille ?

J'ai regardé mes choux
Et qu'ai-je vu, croyez-vous ?
Une nymphe couleur vermeil
Et pourquoi donc cette merveille ?

J'ai regardé mes choux
Et qu'ai-je vu, croyez-vous ?
Un papillon qui se réveille
Et pourquoi donc cette merveille ?

J'ai regardé mes choux
Et qu'ai-je vu, croyez-vous ?
Des œufs jaunes comme le soleil
Et pourquoi donc cette merveille ?

Comme on peut s'y attendre, les enfants ont vite fait de retenir les paroles de la chanson. Les vers 1, 2 et 4 de chaque strophe sont les mêmes, et le troisième décrit le cycle du papillon que les enfants ont découvert auparavant dans le livre de Carle. Après quelques répétitions, les enfants chantent tous en chœur, avec beaucoup d'enthousiasme.

Dans notre exemple, l'institutrice a également retranscrit sur une grande affiche un court poème qui a servi de récitation :

« Mais qui me gratte le dos ? »,
Demande le mur.
« C'est moi, la chenille, qui apprends à ramper »,
Dit-elle dans un murmure…

Par la suite, il n'a pas été très difficile de constituer des petits groupes pour interpréter la saynète, certains enfants jouant

le rôle du mur, d'autres celui de la chenille, le reste du groupe récitant le poème. En même temps qu'ils comprennent mieux les comportements de la chenille, ils peuvent faire le rapport entre les mots qu'ils récitent et ceux qui sont écrits sur l'affiche. Ils ont eu bien des occasions, ces derniers jours, de voir le mot « chenille » et de le prononcer avec plaisir dans de nombreux contextes. Rien d'étonnant à ce que beaucoup d'enfants commencent à reconnaitre ce mot !

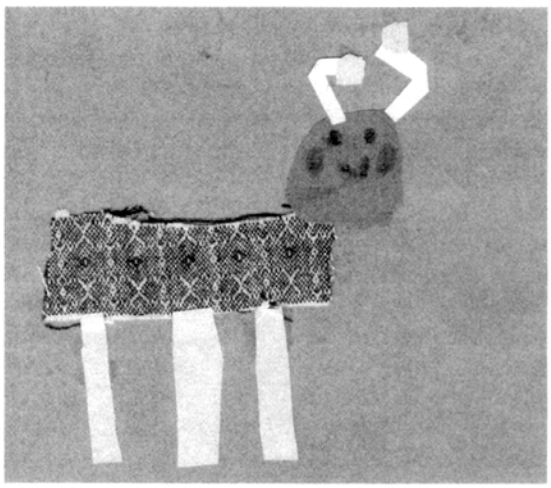
De telles chansonnettes et autres comptines ou poèmes du même genre constituent un matériel de choix dont l'enseignant pourra faire collection pour compléter ses lectures interactives[3].

Dessin et écriture

En plus des deux affiches, l'institutrice a aussi composé une petite fresque avec les mots-clés de l'histoire. Cela permet à certains enfants de pouvoir disposer immédiatement des mots dont ils ont besoin quand ils dessinent et écrivent. D'autres enfants se réfèrent moins à la fresque parce qu'ils ont assez confiance en eux-mêmes pour prendre des risques dans l'écriture des mots, ce que l'institutrice encourage. Ces enfants écrivent en inventant l'orthographe des mots sur base des sons qu'ils entendent.

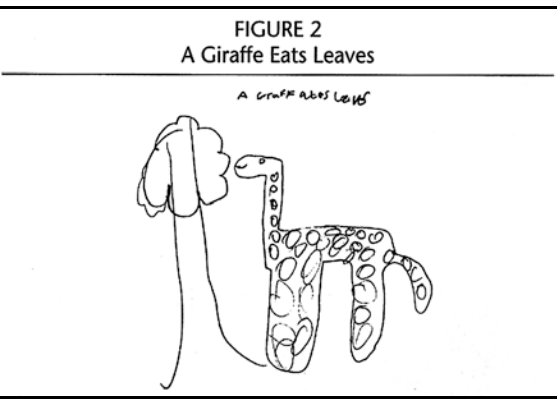
Étant donné l'histoire, beaucoup d'enfants ont fait des dessins ou des collages de la chenille (voir figure 1). Certains y ont inclus ce qu'elle avait mangé. D'autres sont sortis de l'histoire tout en explorant un de ses thèmes : ils ont dessiné différents animaux et ce qu'ils aimaient manger (cf. figures 2 et 3).

FIGURE 1
Chenille - exemple de collage



Les productions écrites qui accompagnent les dessins indiquent le niveau de compréhension du langage écrit auquel leurs auteurs sont parvenus. L'enfant qui a produit le dessin de la figure 2, par exemple, a écrit quatre mots : *A graff ates leves (A giraffe eats leaves)*[4]. Le premier mot est écrit de manière conventionnelle, et les trois autres sont des approximations suffisamment précises pour être comprises du lecteur adulte, belle récompense pour les efforts de l'auteur. Les mots *graff* et *leves* témoignent d'une bonne compréhension du système graphophonétique et d'un niveau de connaissance déjà fort développé des lettres et des sons. De plus, les mots sont bien séparés.

FIGURE 2
A Giraffe Eats Leaves

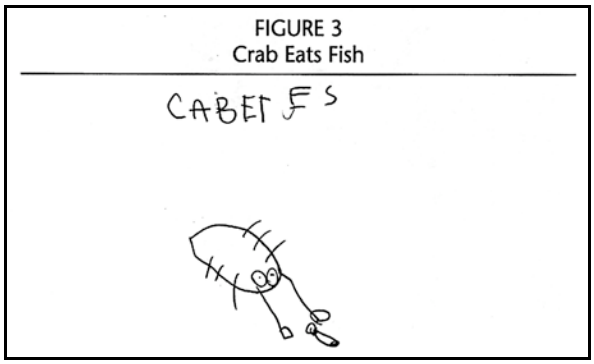


[3] NDT : Les comptines et chansons typiquement françaises ne manquent évidemment pas. Cf. par exemple, pour le thème qui nous occupe, le célèbre petit poème suivant :

- "Où vas-tu,
  Toute dodue,
  Chenille poilue?"
- "Filer un joli cocon
  Tontaine, ton ton,
  Pour devenir
  Tontaine, ton ton,
  Pour devenir
  Un papillon."

[4] NDT : Un équivalent plausible en français serait : *Une jraff manje des fei (une giraffe mange des feuilles).*

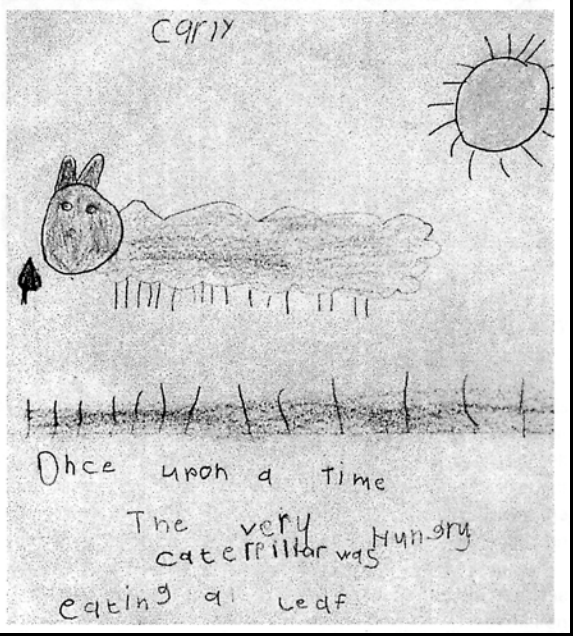
FIGURE 3
Crab Eats Fish



Par contre, l'espacement est moins probant dans le texte de la figure 3, *CABET FS (Crab eats fish)*[5], qui est plus difficile à déchiffrer bien que les indices fournis par l'image aident bien le lecteur. Le dernier mot est séparé des autres, ce qui montre que l'enfant, qui n'a pas tout à fait 5 ans, a certaines connaissances sur les lettres et les sons et est capable de les utiliser pour écrire un message.

D'autres enfants restent plus proches de l'histoire qu'ils ont pu lire. Ils écrivent l'histoire avec leurs propres mots, souvent sous une forme bien plus concise. Par exemple, comme nous le voyons dans la figure 4, Carly n'a écrit qu'une phrase[6]. Il est évident qu'elle a utilisé la fresque de mots : ils sont tous orthographiés de manière conventionnelle.

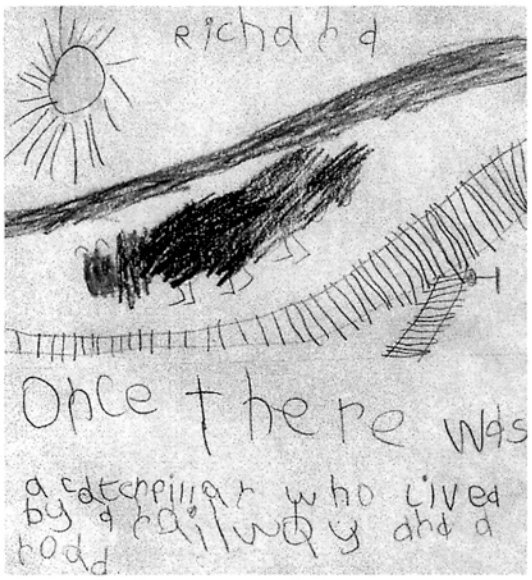
FIGURE 4
L'histoire de Carly



[5] NDT : Équivalent plausible en français : *CABMA PASO (le crabe mange du poisson).*

[6] NDT : *Il était une fois la chenille très affamée qui mangeait une feuille.*

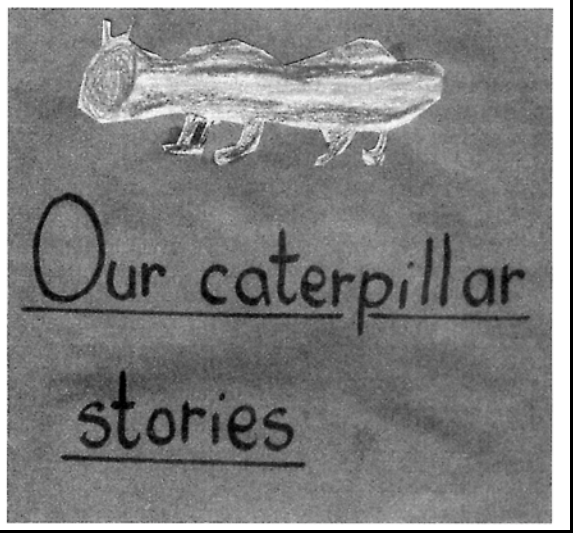
FIGURE 5
L'histoire de Richard



D'autres enfants ont redit l'histoire avec leurs propres mots et ont restranscrit certaines parties de leur histoire. Quelques-uns se sont imaginé des développements de l'histoire bien à eux. Richard, par exemple, relie l'histoire à ses autres intérêts quand il parle de voie ferrée et de route (cf. figure 5)[7].

L'institutrice a développé la relation entre la lecture interactive et les productions écrites des enfants en composant un livre de classe. Ce livre, intitulé *Nos histoires de chenilles* (cf. figure 6) a été rangé dans la bibliothèque de la classe à côté de *La chenille qui fait des trous*.

FIGURE 6
Couverture de *Nos histoires de chenilles*



[7] NDT : *Il était une fois une chenille qui vivait près d'une voie ferrée et d'une route.*

Voilà donc toutes les manières dont les enfants ont pu continuer à apprécier l'histoire qu'ils avaient aimée.

Le thème du cycle de la vie (science)

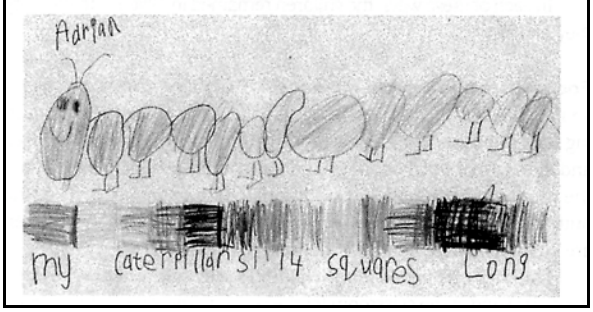
La chenille qui fait des trous est un livre astucieux, et à plus d'un titre. En plus de leur offrir une histoire captivante (Trelease, 1995), il enseigne aux enfants les différents jours de la semaine et la manière dont ils se suivent, et il les aide à apprendre les nombres de 1 à 5. Par ailleurs, il présente le cycle de la vie du papillon. À force de relire l'histoire, les enfants se familiarisent avec ce thème scientifique.

La chansonnette aussi aiguise leur esprit scientifique. Alors qu'elle était interprétée pour la seconde fois dans la classe, un des enfants a fait le commentaire suivant : « Cette chanson, elle peut continuer tout le temps ». Aidés par l'institutrice, quelques enfants ont plié en quatre une feuille de papier et y ont dessiné une illustration du cycle, avec les œufs, la chenille, le cocon et le papillon. Ceci a permis aux enfants de recréer la séquence scientifique et de suivre une structure narrative simple, avec un début, un milieu et une fin.

Compter et mesurer (mathématiques)

Avec ses différentes pages consacrées aux jours de la semaine, le livre incite les enfants à compter de 1 à 5. Mais l'institutrice, elle, a profité de leur intérêt pour le personnage principal de l'histoire pour les amener à comparer, mesurer et compter au-delà de 5. Par exemple, les enfants ont pris beaucoup de plaisir à dessiner des chenilles. Ils aiment bien suivre l'exemple donné par Eric Carle en leur faisant une bonne bouille. Ainsi, le dessin d'Adrien (cf. figure 7) rend-il particulièrement bien les caractéristiques de notre héros.

FIGURE 7
Le dessin d'Adrian



Pendant qu'ils dessinaient leurs chenilles, les enfants se sont mis à discuter de leurs longueurs. Des questions comme « Quelle est la longueur de ta chenille ? » et « Qui a fait la plus longue chenille ? » conduisent les enfants à les mesurer avec des cubes et à faire des comparaisons. Adam a utilisé son dessin même pour mesurer la longueur de sa chenille. Il a écrit : « ma chenille a 14 carrés de long ». Pour réaliser ce calcul, il a placé 14 cubes sous son image et les a comptés. Les couleurs qu'on trouve dans son dessin correspondent à celles des faces supérieures des cubes utilisés. Tout au long de leurs activités graphiques, les enfants sont restés très motivés tout en s'engageant incidemment dans une réflexion de type mathématique.

La lecture interactive en classe: comment commencer

Il faut beaucoup de travail pour réussir une bonne lecture interactive ! Comme nous l'avons vu dans notre exemple, l'institutrice doit préparer son activité, puis la mener en s'assurant de la participation des enfants. Le reste de cet article donne quelques conseils pour les enseignants qui souhaitent se lancer dans ce type d'activité.

Préparer l'activité

Il y a tellement d'albums sur le marché qu'un enseignant peut toujours être tenté de prendre le premier qui lui tombe sous la main juste avant l'activité qu'il a programmée. L'expérience montre cependant qu'une préparation adéquate est bien nécessaire. Wade (1990) considère qu'il faut « introduire les histoires, les présenter, les défendre, en discuter et les savourer ensemble » (p.51). Cela veut dire que les enseignants ont besoin de préparer ce type d'activité exactement comme les autres activités du programme.

Graham et Kelly (1997) proposent une procédure de préparation en quatre points : la sélection, le plan, l'entrainement et la présentation. Pour eux (p.63), le plan de l'activité devrait reprendre 6 étapes :

1. préparation des documents nécessaires ;
2. découpage de la lecture (combien de pages seront lues) ;
3. comment introduire le livre ;
4. points sur lesquels amener les enfants à discuter ;
5. comment conclure la séance, et
6. que faire s'il reste du temps disponible.

Il n'est pas nécessaire de passer beaucoup de temps à la conception de chacune de ces étapes, mais le fait est qu'il faut les préparer.

Trelease (1995) fait lui aussi quelques remarques sur la préparation des lectures interactives. Son conseil le plus important, peut-être, concerne la nécessité pour l'enseignant d'une mise à l'épreuve du livre avant la séance, « en se le lisant à soi-même ». Cela permet de bien le connaitre et de voir s'il convient bien. Trelease suggère de choisir des livres qui soient adaptés au niveau intellectuel, social et émotionnel du public. Ce n'est pas si facile, mais les enseignants doivent apprendre quels sont les livres qui sont appréciés des enfants et devenir de plus en plus compétents dans leur rôle de médiateurs entre les textes et leur public. La mise à l'épreuve du livre permet également au lecteur adulte de voir s'il pourra le lire aisément à haute voix. Même les institutrices les plus expérimentées pensent qu'il est nécessaire de « répéter » pour réussir une lecture interactive, même quand elle a déjà lu le livre dans une autre classe. Cette répétition sert à se souvenir des mots vraiment utilisés par l'auteur, de la manière dont les pages se suivent, de certaines phrases-clés et des choses sur lesquelles il faut insister. Après un tel entrainement, on peut espérer assurer une présentation qui retiendra l'intérêt des enfants.

Présenter le livre

Dans la réalité de la classe, il peut s'avérer difficile d'installer les enfants pour découvrir une histoire. L'atmosphère est importante et l'institutrice doit essayer de capter l'attention des enfants sans user d'injonctions. De même, la lecture ne doit pas devenir un objet de chantage, par exemple en menaçant les enfants de la supprimer s'ils font trop de bruit. La lecture interactive est une activité trop importante pour qu'on puisse suggérer de la supprimer ! Une fois que l'activité de lecture aura été reconnue comme un moment quotidien de joie et de plaisir, on peut être sûr que les enfants s'installeront rapidement sans faire trop de problèmes. Leur plaisir sera d'autant plus fort qu'ils sentiront l'enthousiasme que manifeste l'institutrice pour les livres qu'elle présente. Pour capter l'attention des enfants, beaucoup d'enseignants se contentent de dire qu'ils ont un nouveau livre à leur lire. Neuman (1998) suggère d'indiquer le début de l'activité par une chanson, des jeux de doigts ou une formulette. Certaines institutrices utilisent de la musique pour créer l'ambiance et donner le ton.

Trelease (1995) a noté d'autres points que les institutrices pourraient utilement retenir pour améliorer la qualité de leurs lectures interactives. Il leur suggère

- de s'assurer que tous les enfants voient bien les images ;
- de s'asseoir avec la tête qui dépasse celle des enfants afin que tous les enfants entendent bien leur voix ;
- de lire avec beaucoup d'expression et
- d'adapter le rythme de leur lecture au style de l'histoire.

La principale suggestion de Trelease est d'éviter de lire trop vite - c'est l'erreur la plus courante quand on présente un livre. Lire au bon rythme, faire des effets de pause et soigner ses intonations, telles sont les techniques essentielles qui permettent de captiver son auditoire et d'accroitre son intérêt pour l'histoire et le langage écrit.

S'assurer de la participation des enfants

Nous avons vu les bénéfices que les jeunes enfants pouvaient tirer du caractère interactif de la lecture d'albums. Dans la classe que nous avons suivie ci-dessus, les enfants ont fait des commentaires sur l'histoire et les illustrations :

John : Elle creuse des trous.
Amy : Je peux voir la lune.

Ils font aussi des liens entre le texte et leurs expériences vécues :

Matthew : Moi, j'aime les fraises.

Et ils font état de leurs savoirs :

Sophie : Les vraies chenilles mangent des feuilles.

Quand ils peuvent s'exprimer de cette manière, les enfants comprennent mieux l'histoire, ils en retirent différentes significations et peuvent clarifier leurs propres pensées. Comme le note Dombey (1988), les enfants deviennent des « partenaires dans la narration » (p.75), et cela, même s'ils ne sont pas encore capables de lire le texte tout seuls et n'ont jamais vu le livre auparavant.

Les commentaires et questions des enfants qui interviennent à brûle-pourpoint

en cours de lecture ne devraient pas agacer les enseignants. La curiosité et l'intérêt des élèves sont renforcés par les réponses que l'institutrice apporte à leurs questions et à leurs commentaires. Dombey (1988) va plus loin en suggérant que l'enseignant invite explicitement les enfants à être des lecteurs actifs. Notre institutrice le fait de manière très efficace :

Institutrice : Je me demande bien pourquoi il y a des trous dans les fruits.

Et plus tard :

Institutrice : Il y a quelque chose d'autre qui lui a donné mal à l'estomac... Quoi ?

De telles questions encouragent les enfants à participer, et dans notre exemple, il est évident à voir le nombre de leurs commentaires, qu'ils sont habitués à le faire.

L'institutrice, par ailleurs, encourage les enfants à participer à la lecture du texte lui-même. C'est plus spécialement le cas, bien sûr, pour les passages où les mêmes mots ou expressions se répètent :

Institutrice : *Le lundi, elle croque dans une pomme. Elle y fait un trou.*
Mais… (en insistant et en marquant une pause pour les enfants)
Enfants : Elle avait encore faim.

Il est important d'inviter les enfants à dire eux-mêmes une partie du texte au cours de la lecture interactive. Cela les encourage à se comporter comme de vrais lecteurs, c'est une première manière pour eux de s'impliquer personnellement dans la lecture du livre.

Après les commentaires, les questions et autres interventions, l'enseignant doit recentrer l'attention sur le livre lui-même et reprend la lecture. Ce n'est pas aussi facile qu'on pourrait le croire. Il faut changer d'intonation, pratiquer une pause et utiliser l'un ou l'autre signal du genre « Sur la page suivante… » ou « Et maintenant… » La plupart des institutrices maternelles sont capables de maitriser ces trucs qui leur permettent de passer de manière fluide de la lecture à la participation des enfants pour revenir ensuite à la lecture.

Bien sûr, les interventions de l'institutrice ne sont pas exclusivement verbales. Elle peut très bien solliciter les enfants ou suggérer la poursuite de l'histoire par une simple expression du visage. De même un simple doigt posé sur les lèvres peut indiquer un retour à la lecture. Ces comportements non verbaux sont bien adaptés pour encourager la participation des enfants, pour signaler qu'on passe à la lecture du livre et, dans certaines circonstances, pour rappeler au calme l'un ou l'autre enfant.

Après la lecture, les enfants peuvent également prendre part à une discussion générale. Comme le fait remarquer Trelease (1995), cela donne l'occasion aux pensées, espoirs, craintes et découvertes des enfants de s'extérioriser. En même temps, il nous rappelle que de telles discussions ne doivent pas se transformer en interrogatoire ni être consacrées à obtenir des interprétations forcées de la part des enfants. Les discussions doivent plutôt les aider à créer leurs propres significations sur le livre (McGee, 1995). Elles peuvent également constituer un tremplin pour amener les enfants à d'autres activités.

Notre visite dans une classe de maternelle nous a permis de nous faire une bonne idée de la manière dont les enseignants peuvent travailler avec des enfants au cours d'une lecture interactive. Bien sûr, certains aspects peuvent varier selon qu'on travaille avec des enfants d'âge préscolaire ou des élèves de 3e primaire. En maternelle, les échanges sont souvent plus longs et moins cadrés, et l'enseignant doit se préparer très sérieusement à pouvoir réagir aux commentaires des enfants et à les utiliser pour revenir à la lecture. Par contre, les élèves plus âgés ont souvent envie d'écouter toute l'histoire, en gardant leurs commentaires pour eux jusqu'à ce que la lecture du jour soit terminée. Leur intérêt pour les activités d'illustration et d'écriture s'en trouve sans doute renforcé.

Routman (1991) considère les lectures à haute voix pratiquées en classe par l'enseignant comme « le facteur qui influe le plus sur la réussite de l'apprentissage de la lecture » (p.32). Le caractère interactif de ces lectures apporte une aide déterminante pour l'entrée des enfants dans le langage écrit. Au travers des questions et des réflexions qui émanent aussi bien de l'adulte que des enfants, chaque passage est clarifié et intégré dans le reste de l'histoire. Même les jeunes enfants peuvent anticiper ou prédire les événements qui vont se produire, en gagnant de l'expérience. Grâce à elle, en effet, ils vont développer des stratégies pour faire des inférences et des hypothèses à la fois sur le livre qu'ils sont en train de lire et sur d'autres types d'écrits. Dans notre classe de maternelle, les enfants ont apprécié la lecture de *La chenille qui fait des trous*, ils se sont impliqués dans l'histoire, ont participé aux discussions, ont pris plaisir à divers

prolongements grâce au texte et aux significations qu'ils ont pu constuire pendant la lecture de l'histoire.

Comme le fait remarquer Routman (1991), certains enseignants se sentent mal à l'aise quand ils consacrent beaucoup de temps à lire des histoires aux enfants. Ils y prennent tant de plaisir - enseignants comme enfants - qu'ils en viennent peut-être à penser que ce n'est pas une activité bien sérieuse. Et pourtant, ce plaisir constitue le fondement même de leurs représentations sur les histoires et sur la lecture, de l'apprentissage du langage écrit et par le langage écrit et de leur envie de lire (Short, 1999). Au vu de ces nombreux bénéfices, nous pensons que de telles lectures devraient avoir lieu tous les jours.

Bibliographie

Carle, Eric (1969). *The Very Hungry Caterpillar*. New York : Philomel Books.
La chenille qui fait des trous (1995). Trad. française de Laurence Bourguignon, Namur : Mijade.

Campbell, R. (1999). *Literacy from home to school : Reading with Alice.* Stocke-on-Trent, UK : Trentham.

Dombey, H. (1988). Partners in the telling. In M. Meek & C. Mills (Eds.), *Language and literacy in the primary school* (pp. 69-81). Lewes, UK : Falmer.

Graham, J. & Kelly, A. (1997). *Reading under control. Teaching reading in the primary school*. London : David Fulton.

Heath, S.B. (1985). *Ways with words : Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. London : Ashton Scholastic.

McGee, L.M. (1995). Talking about books with young children. In N. L. Roser & M. G. Martinez (Eds.), *Book talk and beyond : Children and teachers respond to literature* (pp. 105-115). Newark, DE : IRA.

Morrow, L.M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly, 23,* 89-107.

Neuman, S. (1998). How can we enable all children to achieve ? In S.B. Neuman & K.A. Roskos (Eds.), *Children achieving : Best practices in early literacy* (pp. 5-19). Newark, DE : International Reading Association.

Routman, R. (1991). *Invitations. Changing as teachers and learners K-12.* Portsmouth, NH : Heinemann.

Short, K. (1999). The search for « balance » in literacy instruction. *English in Education*, 33 (3), 43-53.

Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (1989). Interactive experiences with storybook reading. *The Reading Teacher, 42,* 322-323.

Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy : New perspectives. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.). *Emerging literacy : Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE : IRA.

Trelease, J. (1995). *The read-aloud handbook* (4th ed.). New york : Penguin.

Wade, B. (Ed.) (1990). *Reading for real*. Buckingham, UK : Open University Press.