

Les auteurs ou éditeurs qui souhaitent soumettre à notre lecture leurs publications récentes consacrées à des questions de littéracie sont priés de nous adresser un exemplaire de presse à notre siège social. Les membres de l'ABLF peuvent également nous soumettre leurs lectures récentes.

Emmanuelle Canut et Anne Leclaire-Halté (eds), *L'élève et la lecture d'albums*. Namur Cédocef & PUN, 2009, Diptyque, n°17 (164 p.)

Cet ouvrage reprend les Actes de la journée d'études organisée par l'IUFM de Lorraine le 18 mars 2009. Il est composé de huit contributions sur la thématique annoncée par le titre.

Dans l'introduction, les coordinatrices distinguent trois types de travaux concernant les albums de jeunesse: les études descriptives, d'ordre esthétique, les études didactiques qui, depuis une dizaine d'années veulent considérer l'album comme un tremplin vers la lecture littéraire et, enfin, les études de réception, qui s'intéressent à la manière dont les élèves, à partir de la maternelle, comprennent les albums: "quelles difficultés peuvent-ils rencontrer dans la lecture de ces ouvrages avec leur spécificité iconotextuelle?"(p.8). C'est ce troisième type d'approche qui est au centre des préoccupations des différents auteurs.

Les cinq premières contributions abordent les problèmes de compréhension chez le jeune enfant non lecteur. La première, *Quels albums pour la petite section?* de Véronique Boiron et Maryse Rebière, propose une réflexion sur les critères de choix d'albums susceptibles de favoriser l'activité narrative des plus petits; la deuxième tente de répondre à cette question: *Dans quelle mesure la littérature enfantine peut-elle contribuer à l'apprentissage du langage?* L'auteure, Martine Vertalier, étaye son propos par des exemples d'échanges langagiers entre des enfants de maternelle et des adultes par le média de l'album. Celui-ci, dans le meilleur des cas, permet d'introduire les enfants à cet "oral écrivable", cher à Laurence Lentin, qui favorise l'entrée en littéracie. Les conditions à remplir par l'album en matière de texte et d'illustration s'avèrent peu conciliables avec la moindre complication littéraire ou artistique. Le chapitre suivant, signé par Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier, *De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs*, prolonge les réflexions précédentes et présente des critères de choix d'album dont l'enseignant doit tenir compte si son objectif est de travailler le fonctionnement langagier du récit. Vient ensuite la contribution de Mireille Froment qui s'interroge sur la façon dont les enfants perçoivent le texte et les images du classique des classiques du Père Castor, *Roule Galette*. L'auteure compare des restitutions du récit effectuées par des

enfants de grande section de maternelle dans deux situations différentes: sans ou avec l'aide de la maitresse. Le premier type de restitution s'avère plus explicite et offre des possibilités de discussions interprétatives.

Dans ces quatre premiers chapitres, on sent poindre ça et là l'idée que les études de réception conduisent inévitablement à s'interroger sur l'approche didactique récente, de type littéraire, qui en est venue, elle, à privilégier un travail sur des albums "résistants", "terrains d'embuches concertées" (Tauveron, 2002). La contribution de François Quet, *Qui résiste aux albums résistants?* tente d'aborder la question de front. Certes, l'auteur reconnaît la fécondité du concept et son ancrage dans des conceptions cohérentes de l'apprentissage et de la littérature. Mais le travail sur des albums aux structures complexes, jouant sur les conventions au point de permettre leur mise en évidence et un travail d'interprétation intense, comporte plusieurs risques:

- leur complexité peut tout aussi bien décourager certains lecteurs;
- ils ne sont guère propices à l'apprentissage des structures de base du récit;
- ils mettent en avant une conception formaliste de la littérature, dont le sens est parfois absent ou, à tout le moins, n'est pas aisément perceptible.

Ces critiques entretiennent la méfiance de l'auteur à l'égard de ces œuvres qui font assaut de sophistication, bien qu'il reconnaisse qu'il est assez aisé d'y répondre... Et il s'y emploie d'ailleurs lui-même à la faveur d'une expérimentation qui lui permet d'analyser la réception, par plusieurs groupes d'enfants de moyenne et grande sections, de l'album *Le drame* de Claire Franek (Le Rouergue, 2000). Conclusion de l'auteur sur les albums résistants? Toute œuvre a sa part d'ombre, il n'y a aucune raison d'abuser de livres "spécialement" résistants.

Le chapitre qui suit est le seul consacré à la lecture de l'album au cycle 3 (8-10 ans), et plus précisément au "traitement du rapport texte/image". L'expérimentation menée par Leclaire-Halté & al. (Groupe de recherche en Didactique du français- IUFM de Lorraine) s'appuie sur l'analyse de pratiques "ordinaires" dans six classes de milieux sociologiques différents. Il s'avère que même s'il fait partie des intentions de travail des enseignants, le rapport texte/image est encore peu pris en compte dans leurs pratiques.

Une première conclusion est assurée par Pierre Péroz. Il s'agit plutôt d'une relecture des chapitres précédents à la lumière d'un modèle de compréhension des récits qui suppose l'identification de séquences événementielles prototypiques (scripts) et leur intégration dans un scénario qui lui donne sens dans le récit proposé. Il semble dès lors évident que les didacticiens qui mettent l'accent sur les activités langagières souhaitent réduire les problèmes de compréhension au maximum, avec des scripts aisément identifiables et des scénarios minimaux, tandis que ceux qui souhaitent exercer les capacités d'analyse des enfants ne rejeteront pas les récits qui nécessitent une (re) construction active de scénario, avec une aide suivie de la maitresse, qui s'affranchit des contraintes de temps. Péroz remarque que "les exemples

de bonheurs pédagogiques” donnés par les chapitres de Froment et de Quet “tiennent (...) à un allègement de ces contraintes qui débouche sur une plus grande liberté laissée aux enfants de construire ce qu’est, pour eux, le sens des histoires”. (p. 147)

Le mot de la fin est laissé à Nicole Audoin qui plaide pour que le lien tissé entre les IUFM et le milieu professionnel soit maintenu à l’heure où, en France, ces instituts rejoignent l’université.

C’est à l’occasion d’une recherche-action menée entre 1996 et 1999 au sein du SPE de l’Université de Liège que divers membres de l’ABLF ont introduit la lecture littéraire dans les classes d’école primaire belge francophone (Terwagne S., Vanhulle S. & Lafontaine A., *Les Cercles de lecture*, De Boeck 2001); l’effort s’est poursuivi ensuite au maternel, avec divers articles parus, notamment, dans *Caractères* et la publication récente du *Récit à l’école maternelle* (Terwagne S. & Vanesse M., De Boeck 2008). Tout cela simplement pour dire que nous ne pouvons manquer d’être intéressés par un ouvrage qui semble tout à coup s’interroger sur le bien-fondé de ce genre d’approche! Mais mesurons bien la portée de la critique.

Il est vrai qu’au sein de l’Hexagone, la lecture littéraire a été généralement définie par le traitement d’un certain type de textes: les textes dits “résistants”. Pour nous, par contre, la lecture littéraire se définit d’abord par certaines compétences interprétatives du *lecteur*. Dans cette optique – proche de celle de Péroz dans l’ouvrage - il nous paraît parfaitement licite de solliciter chez les plus petits la compréhension de scénarios proches des scripts pratiques, ce qui ne requiert que des compétences interprétatives limitées et permet donc aux enfants de consacrer tous leurs efforts à la mise en mots. ET il est tout aussi licite d’explorer avec eux des albums qui sollicitent leurs compétences interprétatives à des degrés divers. Comme le disent différents auteurs de l’ouvrage, tout est ici affaire d’objectif et comme “tout texte recèle des zones d’ombre pour tout lecteur” (Quet, p.112), il n’est pas nécessaire ici de s’appuyer sur une catégorie de textes “idéalement construite” (Ibid.). Il faut au contraire profiter de la diversité qui nous est offerte en matière d’albums, qu’ils soient construits à la mode classique, façon Babar ou Père Castor, ou qu’ils s’aventurent dans les architectures multimédia sophistiquées. Cet éclectisme, nous le revendiquons: dans l’ouvrage *Le récit à l’école maternelle*, la première fiche pratique concerne la lecture d’un album de Petit Ours Brun chez les 2-3 ans, et la dernière, une lecture par épisodes du *Doudou méchant* de Claude Ponti chez les 5-6 ans. Les objectifs poursuivis y sont fort différents, comme sont également différents les *dispositifs* didactiques proposés. En bons vygotskiens, nous pensons qu’on ne peut rien savoir des capacités “réceptives” des élèves si on ne travaille pas avec eux dans leur zone de développement potentiel – autrement dit si on ne “teste” pas ce qu’ils sont capables de faire avec l’aide de leurs pairs et de l’adulte. Il est révélateur qu’on tombe précisément sur des “moments de bonheur pédagogique” (Péroz) lorsque ces conditions sont remplies. Plus largement, il faut savoir faire preuve d’imagination didactique pour solliciter les compétences

interprétatives des enfants, savoir varier les modes de présentation en fonction de la logique des albums et des acquis des enfants. D'autres activités que les présentations et restitutions sont également à encourager, telles que les activités créatives (mises en scène, en images, en musique...) ou les mises en réseaux, qui doivent tant, reconnaissons-le, au concept de "texte proliférant", une catégorie de... textes résistants (voir Deleuze G., Initier les futurs instituteurs à l'intertextualité dans les albums, *Caractères* 36). De quoi ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain.

■ *Graziella Deleuze & Serge Terwagne*
Octobre 2010