

# QUE DEVIENT LA LITTÉRATURE ENFANTINE LORSQU'ON LA LIT AUX ENFANTS D'ÉCOLE MATERNELLE ?

Francis GROSSMANN,  
Université Stendhal, Grenoble 3  
Équipe de recherche LIDILEM/IVEL

---

**Résumé :** Les albums destinés aux jeunes enfants ne peuvent être analysés en dehors du statut communicationnel spécifique qui est le leur, mais aussi de leur contexte d'utilisation. On présente ici quelques résultats d'une enquête par entretiens et par questionnaires menée au niveau de l'école maternelle ; il s'agit, à partir d'une étude du répertoire et des textes, de mieux comprendre comment les albums sont utilisés au cours de l'interaction verbale, lors des moments de lecture magistrale.

---

Les définitions du littéraire sont nombreuses, et contradictoires. Plutôt que de chercher à définir la littérarité dans son improbable quintessence, je me placerai ici résolument **du côté de ses usages**. La « littérature », dans le sens réducteur auquel je la limiterai volontairement, correspond à un ensemble de pratiques réglées, au sein d'un champ spécifique, constitué historiquement. Mon propos est d'explorer certains confins de ce champ, confins dont le caractère excentré s'explique par deux facteurs principaux :

- a) le fait qu'il soit question ici de livres et de textes destinés à de très jeunes enfants, ce qui leur confère un statut communicationnel spécifique ;
- b) le fait que je m'interroge sur l'utilisation qui en est faite au sein d'une institution éducative particulière, l'école maternelle.

Les résultats présentés sont issus principalement de trois sources, détaillées dans mon travail de thèse : une analyse de corpus de textes et de livres destinés aux jeunes enfants (1), une enquête **par entretiens** et une autre **par questionnaires**. J'ai ainsi recueilli 203 questionnaires, remplis par des enseignants de maternelle en poste dans quatre départements différents (Nord, Pas de Calais, Moselle, Haute-Savoie) (2). Les entretiens ont été réalisés auprès d'une vingtaine de témoins de moyenne et grande section.

Après avoir défini quelques unes des caractéristiques du répertoire, j'indiquerai en quoi cet objet textuel particulier qu'est l'album fournit une base spécifique à l'interaction verbale. Je fournirai ensuite quelques résultats concernant les « lectures magistrales », c'est-à-dire ces moments durant lesquels, à l'école maternelle, l'enseignant(e) lit des textes à ses élèves.

## 1. LE RÉPERTOIRE TEXTUEL

Le répertoire textuel de l'école maternelle a subi depuis une vingtaine d'années de **profonds bouleversements** ; il est marqué par les orientations successives que subit la pédagogie à l'école maternelle, mais aussi par l'évolution qui va voir les livres pour enfants conquérir progressivement l'espace scolaire. On peut isoler des moments de va et vient entre deux tendances toujours concurrentes au sein de l'école maternelle française, et qui s'actualisent différemment suivant les contextes :

a) l'**objectif didactique** qui fonde la spécificité de la maternelle par rapport aux crèches et garderies, et qui conduit à insister sur l'apport d'informations que peuvent fournir les lectures ;

b) le **souci de l'épanouissement de l'enfant**, de son développement psychologique et physique, qui aboutit à privilégier les activités d'expression.

Cet **équilibre** délicat peut **parfois être rompu** dans un sens ou dans un autre ; ainsi, dans les années 70, le balancier penche nettement en faveur de l'expression et de l'imaginaire ; l'influence d'un psychanalyste comme B. Bettelheim conforte l'idée que l'utilisation du conte répond aux besoins affectifs de l'enfant. Cependant, il faut se garder d'en conclure que le conte n'est pas utilisé aussi de manière plus étroitement didactique : d'abord, en raison de l'influence persistante d'une autre tradition qui s'en servait avant tout comme d'un outil pour l'apprentissage. D'autre part, parce que l'école maternelle se définit aussi comme lieu de transmission de savoirs et que l'imaginaire est (heureusement) difficile à didactiser.

Le deuxième facteur d'évolution semble donc plus décisif : c'est celui qui conduit, de manière d'abord relativement lente, puis depuis quelques années de manière rapide, malgré d'importantes disparités, à faire une place importante aux livres et aux revues pour enfants dans la classe et dans l'école.

### 1.1. Les livres les plus lus aux enfants

Dans l'enquête par questionnaires, j'ai demandé aux enseignant(e)s de citer trois albums ou livres lus aux élèves durant l'année scolaire. Sur 203 questionnaires, j'ai obtenu 74% de réponses mentionnant un ou plusieurs titres. Certain(e)s n'ont pas donné de titres en indiquant que trop d'albums avaient été lus pour qu'il soit possible d'en citer seulement trois. Un nombre important d'enseignants (66 %) ont cité trois titres d'albums ou plus.

La **liste** des livres lus aux enfants frappe par son **hétérogénéité**. La dispersion des titres est importante, un même titre n'étant cité que peu de fois. Parmi les titres les plus fréquemment cités, on trouve : *Boucle d'or et les trois ours* (12 fois), *Roule galette* (10 fois), mais aussi des séries comme *Spot* (9 occurrences), ou *Petit Ours Brun* (6 occurrences). Quelques albums « vedettes » de L'École des loisirs apparaissent en bonne place. Les réponses fournissent donc une photographie de l'état actuel d'un répertoire en pleine mutation. **Différentes couches diachroniques** se superposent :

- a) contes traditionnels ou appartenant aux recueils employés dans la mouvance éducative ; on cite des recueils « classiques » en maternelle (Lily Boulay, *Magie du Conte*, Sarah Cone Bryant, *Comment raconter des histoires à nos enfants...*) ;
- b) albums du Père Castor (qui reprennent parfois des contes traditionnels comme Boucle d'Or) ;
- c) albums « pionniers » de L'École des loisirs, comme ceux de L. Lionni (*Pilotin*) et de I. Mari ; albums « didactiques » (*Spot* chez Nathan) ;
- d) albums plus récents issus de la littérature enfantine, publiés à l'École des Loisirs mais aussi chez d'autres éditeurs (Boujon, Ungerer, PEF...) :

La **place prépondérante du narratif** s'explique assez aisément : les documentaires se prêtent mal à une lecture magistrale ; cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas utilisés (3). Rappelons par ailleurs qu'il est parfois difficile de distinguer les albums narratifs des documentaires, ces derniers empruntant souvent pour les jeunes enfants un habillage narratif. Ainsi certains albums cités (*Spot*, *Ploum...*) se contentent de schémas narratifs minimaux (qui semblent avoir pour fonction principale le rappel et la mémorisation de scripts).

## 1.2. L'implantation éditoriale et les tendances actuelles du répertoire

Dans le champ éditorial, la répartition des éditeurs les plus fréquemment cités par les enseignants illustre le nouveau rapport de force :

Éditeurs	occurrences
L'ÉCOLE DES LOISIRS	98
NATHAN	21
FLAMMARION (Père Castor)	19

Le quasi monopole dont dispose à présent l'École des loisirs n'étonnera pas ceux qui connaissent l'univers de la maternelle. La politique intelligente menée par cette maison d'édition en direction du milieu scolaire et la fidélisation précoce des enfants effectuée par l'entremise d'abonnements proposés par l'école ont porté leur fruit, même si, comme le montre par ailleurs l'enquête, le nombre d'enfants concernés par les abonnements reste malgré tout assez faible. L'École des loisirs a dans les faits remplacé les albums du Père Castor. Le revers de la médaille, c'est que le **choix** des textes lus à l'école maternelle s'effectue **d'avantage en fonction de l'implantation éditoriale** qu'à partir d'une politique fondée sur l'examen des textes.

Le répertoire textuel de la maternelle, dans sa diversité même, **maintient** vivaces **les deux courants principaux** évoqués plus haut :

- a) un courant « **didactique** », que l'on retrouve dans l'utilisation de séries comme *Émilie* dont on peut raisonnablement faire l'hypothèse qu'elle est surtout utilisée en raison de la simplicité du texte écrit et de sa typographie imitant l'écriture script (avec laquelle les enfants sont en train de se familiari-

ser), ou *Spot* qui propose des scénarios de la vie quotidienne et qui utilise souvent le procédé des questions-réponses. Le maintien dans le répertoire de certains des classiques du Père Castor, souvent exploités pour développer la capacité des enfants à repérer les différentes phases d'un récit (*Roule galette*) paraît relever également de cette tendance ;

- b) un courant prenant davantage en compte la vocation culturelle du livre, qu'il s'agisse de transmettre le patrimoine (*Le petit chaperon rouge*, *La chèvre de M. Seguin*), ou de s'appuyer sur les réussites les plus évidentes du répertoire contemporain (*Les Trois Brigands* ou *Le Géant de Zéralda* de Tomi Ungerer).

## 2. LE STATUT COMMUNICATIONNEL

La littérature destinée aux plus jeunes enfants a pour caractéristique de ne pouvoir se lire (au sens propre) qu'au cours d'une interaction établie entre l'adulte (ou l'enfant lecteur) et un public formé de « non lecteurs ». Tout dépend donc en premier lieu de l'objet-livre, qui conditionne la manière dont le texte se donne à lire.

### 2.1. La forme album et le modèle classique du livre

L'évolution est nette, qui conduit du recueil de textes, outil traditionnel de l'enseignant lors de l'« heure du conte », à l'utilisation, pour le même usage, mais aussi dans des circonstances plus variées, des différentes sortes d'albums aujourd'hui disponibles. L'utilisation de recueils de textes par l'enseignant ne disparaît cependant pas complètement : elle se confond, comme nous le verrons, avec un **type particulier de transmission textuelle**.

La notion d'album est une notion floue, qui oscille entre un modèle textuel et une définition matérielle, liée au support et à la présence d'images. Nombre d'albums ne sont en fait que des livres illustrés, même s'ils adoptent un format à l'italienne ou une couverture cartonnée. Pour éviter toute confusion, je nommerai **forme album**, les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un genre particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale. Le texte écrit, lorsqu'on a affaire à la forme album est découpé en fonction de son rôle par rapport à l'image (4). La première différence avec le livre ordinaire réside dans le fait que [a page ou plus souvent encore la double page acquiert le statut d'unités de sens à part entière.

Certes, dans la conception classique du livre, la page représente aussi d'une certaine manière, une unité de lecture. Mais elle ne joue qu'un rôle relativement mineur dans la segmentation textuelle : une nouvelle page peut être associée à des signaux textuels marquant par exemple le début d'un chapitre. L'unité page n'influence guère cependant le découpage interne du texte écrit.(5) La double page de l'album apparaît comme **une véritable scène**, et le fait de tourner la page représente pour le lecteur à la fois un changement de décor et le moyen, très concret, de faire avancer l'action : **un moteur narratif**.

Cette fonction retentit sur l'utilisation de signes scripturaux comme la **punctuation** : les points de punctuation interrompent par exemple une phrase

en son milieu, procédé difficilement concevable dans les formes textuelles plus classiques. Ainsi dans le début d'un album de Grégoire Solotareff (6), le récit démarre par une double page sur laquelle on voit un personnage allongé sur le sable. Le segment textuel écrit est délimité dans la double page en fonction de l'image, les points de suspension ménageant un temps d'arrêt pour sa lecture :

IL ÉTAIT UNE FOIS un lapin qui n'avait jamais vu de loup...

Le texte écrit reprend, en haut et à gauche de la double page suivante :

... et un jeune loup qui n'avait jamais vu de lapin. Son oncle décida de l'emmener à la chasse pour la première fois de sa vie.

Ce découpage est utilisé également pour provoquer des effets de surprise, ou pour introduire une péripétie.

Une deuxième différence importante par rapport à des formes textuelles plus classiques, est le fait que la syntaxe complexe du texte écrit et de l'image, utilisée dans l'album conduit souvent à distendre la cohésion des différents énoncés du texte écrit. Le texte écrit n'étant pas autonome, il joue par rapport à l'image des rôles très variés.

## 2.2. Le rôle du texte écrit dans la forme album

### 2.2.1. Ancrage référentiel et marquage des points de vue

Lorsque l'image assure à elle seule l'essentiel de la dynamique narrative, le texte écrit joue essentiellement un rôle **d'ancrage référentiel**. Dans l'exemple ci-dessous, il installe le « monde » narratif, grâce aux présentatifs et aux noms propres :

Devant la fenêtre, voici Pierre, mon petit maître, et moi, le chien Toutou.  
C'était du temps où ça n'allait pas fort à la maison (7).

Le rôle d'accompagnement joué par l'énoncé peut aussi l'amener à **transcrire les paroles d'un personnage, ou à marquer un point de vue**, sans aucune introduction ou incise de verbe déclaratif. L'énoncé figurant sous l'image revêt alors souvent la forme d'un **commentaire évaluatif**, donnant une clé pour interpréter la scène. Le statut de l'instance narratrice qui prend en charge ce commentaire peut varier d'une page à l'autre, voire être indéterminé.

Voici un exemple de la manière dont se gère la diversité de points de vue dans un livre de N. Gray / P. Dupasquier, *Un pays loin d'ici* (8), illustrant de manière parallèle la vie quotidienne de deux jeunes enfants vivant dans des contextes différents. L'originalité de l'album (9) est d'utiliser le même texte écrit pour commenter des vignettes différentes, placées au-dessus et au-dessous de lui et qui présentent, de manière contrastée, la vie d'un enfant européen et d'un enfant africain. On a affaire à un « récit de vie quotidienne », peu structuré. La forme album se prête très bien à ce mode lâche de structuration. Le texte écrit, en position de commentaire, est complètement éclaté et passe sans ambages de la troisième à la première personne, même si l'annonce introductive laisse présager ce changement :

*Écoutons Madhi et François raconter leurs vies, elles se ressemblent beaucoup...* (FONCTION D'ANNONCE ; COMMENTAIRE ÉVALUATIF DU NARRATEUR)

*Pourtant, quelle différence!* (COMMENTAIRE ÉVALUATIF DU NARRATEUR)

*J'ai aidé papa et maman.* (POINT VUE D'UN PERSONNAGE, À LA PREMIÈRE PERSONNE)

*On a bien travaillé et ils étaient vraiment contents.* (IDEM ; PASSAGE À "ON")

*Aujourd'hui, c'est le premier jour du trimestre. Nous rentrons à la maison plus tôt que d'habitude.* (IDEM, PASSAGE À "NOUS") ; ANCRAGE RÉFÉRENTIEL ET CONTEXTUALISATION)

(Sixième page) *Vive les vacances !* (COMMENTAIRE ÉVALUATIF ; POINT DE VUE INDÉTERMINÉ).

Dans cet exemple, l'**ancrage référentiel** s'effectue par des déictiques (AUJOURD'HUI) et non par des anaphores renvoyant au co-texte (CE JOUR LÀ). Les connecteurs ne sont pas complètement absents : on trouve un POURTANT qui relie l'énoncé figurant sur la première page à celui figurant sur la seconde. C'est qu'on nous donne ici le mode d'emploi de l'album, tout entier construit sur l'opposition et le contraste. Cet exemple est représentatif de la moindre structuration du texte écrit, fréquente dans bon nombre d'albums. Cette moindre structuration ne s'explique pas par on ne sait quel vice constitutif, mais par le fait que la forme album autorise une syntaxe textuelle plus souple, moins liée à la connexion des énoncés.

### 2.2.2. Démarcation et contrepoint

Le rôle du texte écrit est parfois de départager les unités de sens fournies par l'image ; il s'agit bien alors, comme le relèvent Durand et Bertrand (1975 : 150) de délimiter des unités de lecture. **Le texte écrit assure** en effet, surtout dans le cas où un même personnage est représenté dans des actions successives, **la séparation des images** et empêche que le lecteur se perde dans l'espace de la page. Le texte écrit **a aussi souvent une fonction dénotative** : il oriente la lecture de l'image d'une certaine façon, limitant les possibles interprétatifs.

Enfin, dans les cas les plus complexes, le texte écrit et l'image peuvent représenter **deux niveaux de lecture** apparemment autonomes, poursuivant chacun leur propre logique, mais se livrant en fait à un subtil jeu de contrepoints. Le texte écrit donne alors l'apparence de l'autonomie, l'enchaînement phrasique étant assuré, les connecteurs ne faisant pas défaut. Cependant cette apparence peut se révéler trompeuse : ainsi, dans *Le Safari* d'Ann Jonas (L'École des loisirs), le lecteur a besoin de l'image pour comprendre comment la petite fille « voit » les animaux sauvages que sa mère ne voit pas (il s'agit en l'occurrence d'un jeu de trompe l'œil à partir d'objets ou de réalités du quotidien) :

(première double page)	Ma mère ne m'accompagne plus à l'école.
(deuxième double page)	Mais elle ne sait pas que nous habitons en bordure d'une jungle.
(troisième double page)	Elle ne voit même pas ce qui est juste à notre porte !
(quatrième double page)	Il y a des animaux cachés partout. Mais moi je les vois.

De son côté, l'image se voit parfois dotée de fonctions qui ne lui échoient pas d'ordinaire lorsqu'elle est cantonnée dans son rôle d'illustration. Elle peut, comme le montre Isabelle Nières (1993), jouer le rôle de clausule textuelle en indiquant, par des procédés variés, la clôture du texte : rétrécissement de l'image, héros qui s'éloignent, reprise de l'image initiale... Si ces clausules sont parfois de nature illustrative, elles peuvent jouer un rôle fonctionnel, enlevant du même coup ce rôle au texte écrit.

### 2.2.3. Implications didactiques

Quelles sont les caractéristiques de la situation d'interaction adulte-enfant, lorsque la lecture s'effectue à partir d'albums ? Elle introduit des **modifications dans le rapport à l'objet textuel** lui-même, qui sont principalement les suivantes :

- la lecture effectuée par l'adulte tient compte, de façon variable, de la complexité sémiotique de l'objet textuel (elle s'appuie sur le texte écrit mais aussi sur les constituants imagés du texte) ;
- alors que le texte était souvent lu ou raconté à partir d'un recueil de textes possédé par l'enseignant, l'album est un livre qui peut se trouver dans la classe, à disposition des enfants. Il y a possibilité de retrouvailles, à partir de l'objet-livre, et possibilité de « lectures » entre pairs, ou de lectures individuelles, notamment grâce à l'image ;
- la transmission textuelle s'accompagne souvent de la présentation du livre (ou de certains de ses constituants), soit avant, soit après, soit au cours de la lecture magistrale elle-même.

L'ensemble de ces remarques conduit à penser que, dans le cas de la forme album, la lecture faite par l'adulte à l'enfant pré-lecteur, dans le cadre scolaire, ne peut se limiter à l'oralisation, même vivante et expressive, du texte écrit : il y a bien nécessité d'un questionnement, d'une observation de l'image, et d'une découverte des **liens dialectiques entre texte écrit et image**. Si la forme album, par sa complexité même, est un outil culturel extrêmement intéressant, apprivoisant des langages différents, elle **ne prépare guère**, en raison de sa spécificité, **à la lecture du texte écrit autonome**. Par ailleurs, les codes divers qu'elle utilise supposent, de la part du médiateur, un travail de restitution relativement délicat.

La forme album – comme la bande dessinée, et avec peut-être plus de liberté encore – est un objet de lecture spécifique, dont on peut regretter qu'elle reste cantonnée dans le domaine du livre pour enfant. Son utilisation à l'école présente d'indéniables avantages : elle développe l'esprit d'observation, fournit des répertoires iconiques et une véritable culture de l'image, autorise l'approche

de l'implicite qu'elle manie souvent, développe l'aisance à se déplacer librement entre l'écrit et image. Elle est donc bien un support possible du développement de la compétence textuelle. Cependant, en l'utilisant à l'école comme un simple habillage du texte écrit, on court **le risque**, à la fois de lui faire perdre ce qui fait sa spécificité (les lectures magistrales occultant toujours peu ou prou l'importance de l'image), et d'habituer les enfants à entendre des textes écrits peu cohésifs.

Ce constat doit cependant être nuancé : le terme « album » désigne des objets-textes hétérogènes, et il est possible de les classer selon un axe qui va de l'autonomie du texte écrit à sa dépendance complète à l'égard de l'image, voire à sa disparition pure et simple (10). D'autre part, et c'est un des points évoqués dans la suite, l'adulte lecteur prend en charge, par une sémiologie elle aussi très complexe, la « traduction » de l'objet-texte pour son public, faisant naître un autre texte au cours de l'interaction.

### 3. LE TEXTE DANS L'INTERACTION

#### 3.1. Le modèle de l'adaptation textuelle

L'adaptation n'a généralement pas bonne presse, pour toutes sortes de raisons, bonnes ou mauvaises. Elle joue pourtant un rôle important dans le cadre général de la transmission des textes. Les recherches menées par les historiens du livre, qui ont analysé en particulier les livres « bleus » de la littérature de colportage, montrent le rôle capital que joue l'adaptation textuelle dans la diffusion culturelle ; on adapte pour **actualiser** (des textes anciens à un public contemporain) ou **parce qu'il faut tenir compte d'un public spécifique**, qui n'a pas les mêmes compétences lectorales que le public initial. On adapte enfin pour censurer ou pour normaliser des textes perçus comme dangereux dans leur version originale.

#### 3.2. L'adaptation textuelle effectuée au cours de l'interaction verbale

On ne s'est guère intéressé jusqu'à présent à une forme spécifique d'adaptation textuelle : **l'adaptation d'un texte écrit, effectuée au cours de l'interaction verbale** entre l'enfant et l'adulte. Des enregistrements de certaines de ces lectures, en milieu scolaire et non scolaire m'ont permis de constater l'utilisation de procédés d'adaptation : substitutions lexicales, reformulations (11), explicitions etc. La parenté avec l'adaptation verbale (12), bien connue des psychologues, est certaine : on retrouve, par exemple, la tendance à remplacer les anaphores pronominales ou lexicales par le terme de départ. Cette accommodation joue un rôle capital dans l'accès au texte écrit. D'abord parce qu'elle permet de régler ponctuellement un certain nombre de problèmes liés à l'ordre scriptural, concernant la continuité thématique et la construction de la référence. Ensuite, et de manière plus générale, parce qu'elle assure une fonction de re-contextualisation : les commentaires ou les explicitions permettent de préciser l'orientation argumentative, qui est donnée, ici et maintenant, au texte lu.

Cependant elle **se distingue de l'adaptation verbale ordinaire** sur plusieurs points ; j'en relèverai deux, essentiels à mes yeux :

- a) l'adulte adapte un texte dont il n'est pas lui-même l'auteur ; sa propre relation au texte, et de manière plus générale ses relations à l'écrit sont en jeu, ce qui explique les formes très diverses que revêt, selon les individus, la médiation textuelle ;
- b) l'adaptation varie selon le texte et le support utilisés ; dans le cas de la forme album, le rôle de l'adulte ne se borne pas à expliciter ou à reformuler ce qui est écrit ; il consiste également à opérer des **transcodages** (par exemple : montrer sur l'image le personnage dont les paroles sont rapportées) ; de manière plus générale, il a à prendre en charge l'enchaînement des énoncés et le repérage de la polyphonie énonciative (très implicite dans la forme album).

### 3.3. Lecteurs, adaptateurs et conteurs

L'enquête par questionnaires et entretiens permet de distinguer trois types dominants, correspondant à trois profils distincts de médiateurs : les **lecteurs**, les **adaptateurs** et les **conteurs**. Les premiers cherchent avant tout à rester fidèles à la lettre du texte et adaptent peu les textes lus aux élèves. Les seconds, très sensibles à la manière dont les enfants peuvent comprendre ce qui leur est lu, adaptent souvent le texte. Les troisièmes privilégient l'ordre oral et racontent les histoires qui font partie de leur répertoire. Ils recourent d'ailleurs fréquemment à des recueil de textes plutôt qu'à des albums. Ces trois types – qui comportent bien entendu toutes les variantes intermédiaires – expriment différentes manières de concevoir la transmission textuelle.

Les deux pôles (lecteurs et conteurs) reposent sur deux conceptions opposées : le lecteur se veut un simple porte-voix, s'effaçant derrière les mots du texte. Il a cependant comme souci d'incarner au plus juste le monde textuel, et use pour ce faire de procédés de dramatisation. Le conteur quant à lui privilégie le contact avec son public. Le texte est entièrement recomposé en fonction de ses nouveaux destinataires, mais aussi en fonction des préoccupations du conteur. L'adaptateur occupe une position intermédiaire. Il négocie en permanence le sens du texte, reformulant tel ou tel passage ; il explicite, actualise et contextualise, sans que jamais le texte lu disparaisse de son horizon, ni de celui de ses auditeurs.

### 3.4. Les styles d'interaction

L'analyse des questionnaires et des entretiens montre par ailleurs qu'il existe **deux styles d'interaction dominants** : un *style d'interaction forte* et un *style d'interaction faible*. Ces deux styles, qui représentent deux tendances extrêmes, sont liés soit à des pratiques sociales hétérogènes (genres de vie, habitus différents des médiateurs...) soit aux textes eux-mêmes et aux objectifs qui sont visés par l'enseignant.

### 3.4.1. *Le style d'interaction faible*

Le style d'interaction faible se caractérise par une forme peu dialogale de communication lors de la lecture magistrale. On décrit là la manière dont **techniquement** s'effectue la transmission textuelle (13), et non l'effet produit : un texte peut susciter des réactions fortes même si la lecture qui en est faite est peu interactive.

Dans le style d'interaction faible, le médiateur s'engage plus ou moins, en utilisant les ressources de la prosodie et de la mimogestualité. En exagérant l'intonation, en soulignant certains passages, en accentuant certaines syllabes, il guide la compréhension de l'enfant ; il lui permet par exemple de caractériser les personnages ; il fournit une véritable grille de lecture thématissant les mots-clefs. La narration est généralement poursuivie sans interruption, ce qui conduit, même dans le cas d'un album illustré, à mettre le texte écrit en position centrale. La lecture devient un véritable événement (une **performance** pour utiliser le vocabulaire de P. Zumthor) (14) par l'intensité de ce qui se passe et qui est mis en jeu. En mettant le message au centre de l'interaction, le style d'interaction faible favorise la transmission de l'héritage textuel. La vive voix et la dramatisation ont pour fonction principale d'actualiser, de rendre vivant cet héritage.

### 3.4.2. *Le style d'interaction forte*

Le style d'interaction forte est plus souple en ce qu'il introduit des moments de discussion au fil de la lecture. La communication **à partir du texte** prend le pas sur la transmission **du texte**. Il s'agit de susciter un questionnement, à partir de l'observation (dans le cas de la forme album) ou en réaction à des énoncés lus ; c'est bien l'idée d'un « dialogue continu » (Cardarelo : 1991) qui paraît définir le mieux ce style ; le texte écrit et illustré reste en arrière plan de la communication entre l'adulte et l'enfant ; on développe la capacité à s'exprimer et à réagir, plutôt qu'à écouter un texte lu.

Le style d'interaction forte, fréquent en milieu familial, est relativement difficile à utiliser en milieu scolaire, dans des classes qui comportent souvent plus d'une trentaine d'enfants : il suppose en effet une individualisation et la proximité avec le support matériel du texte. Cependant, il correspond aussi aux habitudes didactiques du questionnement ; son utilisation est également liée à l'âge des enfants : en petite et moyenne section, il occupe une place importante.

### 3.4.3. *Prolongements didactiques*

Quelles sont les **retombées** de l'utilisation de chacun de ces deux styles ? On peut penser que le style d'interaction faible, dramatisé, permet, lorsque l'enfant écoute plusieurs fois la même histoire, l'**appropriation syntaxique et prosodique**. C'est en tout cas ce que semblent montrer les études de E. Sulzby (1985). Ce style développe certainement d'autres capacités, au plan cognitif : le fait d'être suspendu au fil du discours, et d'« emmagasiner » le sens sans que ne s'opère en permanence la traduction de l'adulte donne la possibilité d'un rapport plus autonome au texte. Quant au style d'interaction forte, on peut raison-

nablement faire l'hypothèse qu'il développe chez l'enfant la **capacité à se montrer actif dans la construction du sens**. Génétiquement, le style d'interaction forte est premier, et ce n'est que progressivement que se développe la capacité, pour l'enfant, à écouter des textes lus sans le soutien permanent du dialogue avec l'adulte (mais grâce à l'appui des marques prosodiques). Le dialogue ne disparaît pas pour autant, mais au lieu d'être impliqué au travers de la lecture même du texte, il peut être relégué à la fin, ou aux moments qui méritent discussion ou échange de points de vue.

### 3.5. Techniques et procédés didactiques

Quel que soit le style dominant dans l'interaction, les enseignant(e)s utilisent des techniques visant à assurer la compréhension, à susciter une interprétation, à engager le dialogue. Certaines techniques apparaissent comme typiques du style d'interaction forte (le questionnement durant la lecture), les autres étant utilisées indifféremment dans l'un ou l'autre style.

#### 3.5.1. Le questionnement effectué au cours de la lecture

Le **questionnement** effectué au cours de la lecture apparaît comme une pratique fréquente : 40% des enseignants disent la pratiquer quelquefois, 37% souvent. Les enseignants qui disent n'interrompre jamais ou rarement leur lecture pour donner une explication sont donc une minorité, relativement nombreuse toutefois (respectivement 3 et 16%, soit 19% en tout) (15). Un certain nombre d'enseignants hésitent à interrompre le texte pour poser des questions, soit qu'ils considèrent que le texte va en pâtir, soit qu'ils pensent que les enfants risquent de perdre le fil de l'histoire.

#### 3.5.2. De la reformulation à l'explication

Différents procédés étaient proposés dans le questionnaire, parmi lesquels les enseignants devaient choisir ceux qu'ils utilisaient le plus fréquemment. Voici les résultats obtenus :

1 - Je "traduis" en reformulant directement les passages compliqués sans les lire tels qu'ils sont écrits.....	44%
2 - Je lis d'abord ce qui est écrit, puis je reformule tout de suite après	36%
3 - Je lis intégralement le texte tel qu'il est écrit, je donne des explications à la fin de la lecture .....	33%
4 - Éventuellement, autre procédure employée (précisez).....	4%

Les différents procédés utilisés semblent s'équilibrer. La **reformulation** (16) est distancée légèrement par la « **traduction** », ce qui peut paraître surprenant. La première offre en effet plusieurs avantages : elle est plus facile à mettre en œuvre (puisqu'elle demande une moindre anticipation lors de la lecture du texte), elle permet de réagir aux réactions des enfants (au lieu que la traduction directe doit là aussi les anticiper) ; enfin, elle a le mérite de conserver le texte

initial. L'intérêt de la traduction réside sans doute dans le fait qu'elle brise moins la cohésion du texte source. Enfin, **l'explication différée** peut satisfaire les enseignants qui se refusent à modifier quoi que soi au texte, fût ce par des commentaires en cours de lecture. Son inconvénient est qu'elle se produit hors du contexte linguistique immédiat, et prend le risque donc d'être déconnectée de ce qui aurait pu la motiver.

Une autre question portait sur le fait de savoir si lorsqu'un livre était jugé difficile on l'écartait plutôt que d'en proposer une lecture « adaptée ». Les partisans du rejet forment une minorité, relativement importante cependant (22%). Les entretiens révèlent également que, si certains enseignants préfèrent écarter les livres qui leur semblent trop difficiles, d'autres n'hésitent pas, lorsqu'ils ont envie de les utiliser, à les adapter ou même à les raconter à leur façon. Ces deux comportements opposés sont caractéristiques de deux logiques différentes de médiation textuelle, l'une privilégiant **l'adéquation du texte lu aux capacités de l'enfant**, l'autre faisant confiance davantage aux capacités qu'a l'adulte **d'adapter le texte pour en transmettre l'essentiel**.

L'**explication du texte**, faite *a posteriori*, recueille, comme précédemment, un nombre non négligeable de suffrages. Ce constat est surprenant, en raison des difficultés déjà signalées de ce procédé. Il faudrait pouvoir préciser exactement les pratiques qui lui correspondent : s'agit-il de revenir sur le sens de certains mots ? sur le sens de certains passages ? le procédé utilisé se rapproche-t-il du rappel de texte (on fait redire par les enfants l'histoire et on discute de sa signification) ? Le terme d'« explication » ne correspond vraisemblablement pas – on peut l'espérer – à une explication magistrale, mais plutôt à une discussion menée avec les enfants sur l'histoire qui leur a été lue.

### 3.5.3. *Discussions informelles*

Les discussions informelles sur le texte lu sont **extrêmement fréquentes** (79% des enseignants de l'échantillon disent les pratiquer contre 10% qui les refusent). Il y a cependant un nombre non négligeable de non réponses à cette question (9%), ce qui peut indiquer qu'elle suscite des interrogations. J'avais demandé également si des questions étaient posées après la lecture « pour vérifier la compréhension ». Là encore la réponse est largement positive (86%), le pourcentage des réponses négatives se réduisant à 10%. On peut donc dire, que, soit par le biais de discussions, soit par celui de questions plus ponctuelles, il y a bien reprise par l'enseignant du texte lu avec ses élèves.

### 3.5.4. *Rappels d'histoire individuels*

La **pratique** des rappels d'histoire individuels est **moins fréquente** : 52% seulement des enseignants disent les pratiquer « souvent », 24% « quelquefois » et 20% « jamais ». Les raisons de cette moindre fréquence sont sans doute d'abord d'ordre pratique : les rappels d'histoire individuels sont, à cet âge, souvent laborieux et prennent beaucoup de temps. Il n'est en fait guère réaliste de les envisager lors de séances réunissant l'ensemble du groupe classe. En revanche, il est possible de les pratiquer dans le cadre d'un atelier (qui peut se

dérouler juste après le moment où l'histoire a été lue, ou le jour suivant). Le problème est alors la mise en place de tels ateliers qui réclament la présence magistrale (les autres ateliers étant suffisamment « rodés »). Étant donné l'intérêt que représente le procédé du rappel d'histoire non seulement comme outil d'évaluation (17) mais encore comme instrument d'appropriation et de construction du sens, il y a **un réel enjeu** à voir se développer cette pratique : la réflexion sur les contraintes organisationnelles, comme souvent en didactique et en pédagogie, n'est pas un aspect secondaire mais une condition préalable de l'efficacité.

### 3.5.5. Autres procédés utilisés

On ne sera pas surpris d'apprendre que la plupart des enseignants de l'échantillon (77%) disent utiliser « souvent » des procédés de **dramatisation**, contre 20% « quelquefois » pour faire passer le texte. Beaucoup d'entre eux (68%) interrompent également leur lecture pour montrer certaines **illustrations**, 20% ne le faisant que quelquefois et 11% rarement ou jamais. Les points de vue sont cependant parfois assez opposés en ce domaine comme nous l'a montré l'analyse des entretiens. La pratique qui consiste à faire jouer par les élèves un passage de l'histoire lue est en revanche relativement peu répandue : plus de la moitié (55%) ne l'utilisent que rarement, ou jamais, contre 33% quelquefois et 10% souvent. Là encore, dans la mesure où il s'agit d'un procédé favorisant l'appropriation du sens, et le questionnement du texte en situation, et non de manière scolastique, il y a **un espace de travail possible**, encore insuffisamment exploité.

## 4. CONCLUSION

Une des idées qui a présidé à mon enquête était d'aller au-delà des jugements normatifs qui, dans l'institution scolaire, prescrivent la bonne manière de transmettre les textes aux enfants : lire sans rien changer au texte (parce qu' « il faut que les enfants comprennent que l'écrit est stable ») (18), ou encore privilégier la posture du conteur, qui se débarrasse de cet objet encombrant qu'est le livre, médiateur toujours infirme par rapport à la voix nue. Il n'y a pas de « bonne manière » de lire un texte :

- il y a d'abord des manières de faire plus ou moins adaptées à l'objet-texte ; la *forme album*, on l'a vu, se prête bien davantage à une exploration, à une observation guidée qu'à une lecture au sens classique du terme ; lorsqu'on veut, malgré tout, « lire » de tels textes aux élèves, la lecture littérale du texte écrit est bien entendu très insuffisante ; c'est l'ensemble des codes utilisés qui s'en trouvent changés ; il s'agit là d'un sport très particulier, quoique fréquemment pratiqué par les enseignant(e)s de maternelle ;
- il y a ensuite différents choix possibles de transmission, choix qui ont chacun leurs mérites, mais aussi leur limites.

Résumons les. Je risque l'hypothèse que **la lecture fidèle du texte écrit** (outre qu'elle donne à entendre l'écrit) entraîne l'enfant à une patience qui fait

partie des **compétences du futur lecteur** : elle apprend à mettre en attente l'interprétation, et à ne pas se focaliser sur les « mots difficiles ». Cette forme de lecture ne convient cependant qu'à la lecture de textes écrits autonomes, ou quasi autonomes. Elle suppose en amont un choix attentif des textes lus.

L'**adaptation**, par le jeu qu'elle autorise, par la richesse des procédés qu'elle revêt, donne sa pleine **efficacité au médiateur**, qui peut ainsi transmettre des scénarios et des notions parfois complexes, mais aussi des objets-textes usant de codes multiples, comme la forme album ; elle permet d'enrichir la connaissance du monde, dont on connaît l'importance pour la lecture ; elle fonde l'idée qu'il y a quelque chose à comprendre, tout de suite, de ce qui est lu ; c'est préférable, on en conviendra, à l'attitude opposée qui conduit à laisser se dérouler le fil textuel sans jamais le saisir. Mais adapter en permanence revient à empêcher l'enfant d'un effort de construction du sens qui se révélera indispensable lorsqu'il sera lecteur.

On connaît enfin les mérites de l'**art du conteur**, pour un premier contact heureux avec la culture narrative. À l'heure où l'on fait venir dans les classes (et c'est une chance) des conteurs professionnels, est-il inutile de rappeler que les enseignants, pour peu qu'on les y prépare, se révèlent eux aussi capables de raconter des histoires à leurs élèves ? Les résultats de mon enquête montrent que si beaucoup n'osent pas le faire, c'est faute d'avoir essayé, et parce qu'ils imaginent la tâche trop difficile.

Au-delà de ce constat, il me semble que le travail de formation pourrait s'orienter dans trois directions :

a) vers une **confrontation des répertoires** (dont on a vu qu'ils sont très hétérogènes et conditionnés par l'implantation éditoriale) ; pourquoi ne pas travailler la logique des répertoires à partir de points de vue variés : linguistiques et textuels, mais aussi culturels et expérientiels ? Développer la capacité d'analyse des enseignants à l'égard des textes qu'ils lisent et transmettent aux enfants représente un enjeu important pour l'acculturation à l'écrit ;

b) vers une **diversification des pratiques de lecture magistrales** ; les manières de lire reposent pour partie sur l'histoire personnelle de chaque enseignant, sur sa relation à l'écrit et aux textes. Être en mesure de prendre une position de lecteur différente relève d'une prise de conscience autant que d'un entraînement ; **savoir faire évoluer sa manière de lire** (en fonction d'objectifs spécifiques, mais aussi en fonction de l'évolution des capacités des enfants) est une compétence qui peut s'acquérir ;

c) vers une **diversification de l'utilisation des livres** ; si la lecture faite par l'enseignant devant un groupe d'enfants représente un moment capital (et en maternelle, de fréquence quasi journalière), il en est d'autres tout aussi importants ; la possibilité qu'offrent les albums de « lectures » entre pairs, l'observation, guidée ou « sauvage » de l'objet-livre fournissent autant de voies complémentaires. La réflexion didactique doit tenter d'articuler les rôles de ces différents moments.

En minorant le statut du texte écrit au profit des acteurs qui communiquent grâce à lui, on s'éloigne certes des conceptions qui visent à le sacrifier. Mais l'on permet aussi que la rencontre avec le texte soit d'abord incarnée, vécue

comme un événement partagé. Cette incarnation n'est-elle pas un **préalable à toute didactique du texte** ? Au delà de l'efficacité empirique des différents procédés utilisés dans l'interaction – qui demanderait à être évaluée – l'analyse des différentes logiques de lecture peut permettre aux enseignants de mieux comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils lisent des textes à leurs élèves.

## NOTES

- (1) Sélectionnés à partir des résultats du questionnaire.
- (2) Pour le détail concernant l'analyse des données et le traitement statistique, voir F. Grossmann (1994, t.2).
- (3) Il est remarquable cependant que certains enseignants affirment lire des albums de type documentaire. Les livres sur la nature occupent ici la place principale
- (4) Le terme *album* peut alors conserver son sens courant, et désigner la production de livres imagés, destinés en général aux enfants les plus jeunes.
- (5) Il n'en va évidemment pas de même dans le cas d'autres supports textuels que le livre, comme les journaux, pour lesquels on connaît l'importance de la mise en page.
- (6) *Loulou*, L'École des loisirs, 1990.
- (7) Claude Boujon, *Toutou dit tout*, L'École des loisirs.
- (8) Gallimard Jeunesse, Folio Benjamin, 1988.
- (9) Malgré ses limites évidentes, tant sur le plan textuel et graphique que dans la vision de l'enfance très dichotomique qui est proposée.
- (10) La forme album n'est en définitive pas si fréquente dans le répertoire, la majorité des albums lus aux enfants, en moyenne et grande sections s'appuyant sur ce que je définis dans ma thèse comme des textes écrits autonomes ou semi-autonomes.
- (11) La reformulation peut être anticipée lorsqu'elle précède le segment du texte qui la suscite.
- (12) Les recherches portant sur le *langage adressé* ont mis en évidence ses caractéristiques : les énoncés sont plus courts, souvent moins complexes syntaxiquement, il y a davantage de répétitions de termes, les anaphores pronominales sont gommées au profit de mots pleins, etc.
- (13) En effet, quel que soit le style utilisé, l'image du ping pong ou du téléphone n'est pas, on le sait, en mesure de restituer la complexité de la communication humaine.
- (14) « C'est en effet le propre de la situation orale, que transmission et réception y constituent un acte unique de participation, avec co-présence, celle-ci engendrant le plaisir. Cet acte unique c'est la performance. » (P. Zumthor, 1990 :72)
- (15) La technique du questionnaire ne permettant évidemment pas de mesurer les pratiques effectives, ces chiffres donnent plutôt une indication sur les représentations dominantes.
- (16) Je n'avais pas mentionné dans le questionnaire la reformulation anticipée, de peur de produire des confusions.
- (17) Voir par exemple Giasson, 1990.
- (18) Des observations fines permettent de constater à quel point le jeune auditeur est sensible au marquage prosodique qui signale le moment où l'on passe de la lecture proprement dite à une lecture « reconstruite » et non littérale. Il y aurait là un champ de recherches tout à fait passionnant.

## BIBLIOGRAPHIE

- BERNARDINIS, A.M. (1990) : La naissance de la littérature pour la jeunesse : entre morceaux choisis et adaptation. *Argos*, 5, CRDP Créteil.
- BERNARDINIS, A.M. (1993) : Théories de l'éducation et Littérature de jeunesse, dans J. Perrot (Dir.), *Culture, texte et jeune lecteur*, actes du Xème congrès de l'I.R.S.C.L., Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- BOULAY, L. (1977) : *Magie du Conte*. Paris, Armand Colin.
- BRUNER, J.S.(1991) : ...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris, ESHEL (Édition originale américaine, 1990).
- CARDARELLO, R. (1991) : La lecture à l'âge pré-scolaire : processus de compréhension entre les images et les mots, dans *Les entretiens Nathan sur la lecture, actes 1*, Paris, Nathan.
- CHAMBOREDON, J.-C., & FABIANI, J.-L. (1977) : Les albums pour enfants : le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance (1), *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 13, 60-79.
- CHAMBOREDON, J.-C., & FABIANI, J.-L. (1977) : Les albums pour enfants : le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance (2), *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14, 55-74.
- CHARTIER, R., & JOUHOUT, C. (1989) : Pratiques historiennes des textes, dans C. Reichler (Dir.), *L'interprétation des textes*.
- CHARTIER, R. (1992) : *L'Ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVème et XVIIIème siècle*, Aix en Provence, Alinéa.
- CONE BRYANT, S. (1970) : *Comment raconter des histoires à nos enfants*, Nathan.
- DABÈNE, M. (1991) : Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères*, 4, 9-21.
- DANSET-LEGER, J. (1980) : *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, Bruxelles, Mardaga.
- DELEAU, M. (1990) : *Les origines sociales du développement mental, communication et symboles dans la petite enfance*, Paris, A. Colin.
- DURAND, M., & BERTRAND, G. (1975) : *L'image dans le livre pour enfants*. Paris, L'école.
- FRANÇOIS (Ed.), (1991) : *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel/Paris Delachaux et Niestlé.
- GIASSON, J. (1990) : *La compréhension en lecture*. Boucherville-Québec, Gaëtan Morin Éditeur. Distrib. De Boeck Université, Bruxelles.
- GOODY, J. (1979) : *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GROSSMANN, F. (1994) : *Le rôle de l'adulte dans le développement de la compétence textuelle. Des médiations à la construction du sens*, Thèse Nouveau Régime, Grenoble 3.

- GROSSMANN, F. (1996) : *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'École Maternelle*, Peter Lang, Berne.
- LENTIN, L. (Ed.) (1984) : *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Paris, Service de publications de l'Université de la Sorbonne Nouvelle.
- NIERES, I. (1993) : Et l'image me fait signe que le livre est fini, dans J. Perrot (Dir.), *Culture, texte et jeune lecteur*, actes du Xème congrès de l'I.R.S.C.L., Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- NONNON, E. (1986) : Interactions verbales et développement cognitif : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes, note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 74.
- NONNON, E. (1989) : Que voudrait dire aider à comprendre ? *Spirale*, 1, École Normale de Lille.
- PARMEGIANI, C.-A., (1989) : *Les petits français illustrés, 1860-1940*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- REUTER, Y. (1981) : L'objet-livre, *Pratiques*, 32.
- REUTER, Y. (1985) : *L'analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies*, Thèse d'État, Paris VIII, Paris.
- SUBLET, F. & PRETEUR, Y. (1988) : Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse, *Revue Française de Pédagogie*, 88.
- SULZBY, E. (1985) : Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study, *Reading Research Quarterly*, 20, 458-81.
- TESSIER, G. (1989) : Lire un album humoristique, quelle histoire ! *Spirale*, 1, Les aides à la compréhension. Lille, Association de pédagogie et de didactique de l'École Normale de Lille.
- ZUMTHOR, P. (1990) : *Performance, réception, lecture*. Québec : Le préambule.