

«Un chat, ça trompe énormément...» Etude comparative des réceptions d'un album de jeunesse dans des classes de 1P/2P et 5P.

Justine Rérat (-Kaiser)

Enseignante-chercheuse
Ecole primaire de Porrentruy. Jura

Christelle Monnier (-Gutknecht)

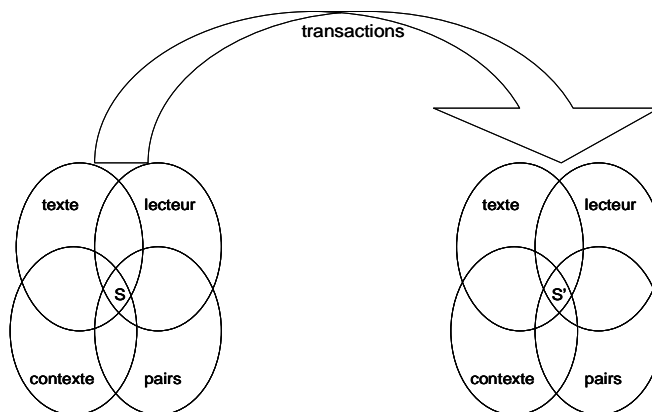
Enseignante-chercheuse
Ecole enfantine des Palettes. Genève

Introduction

Actuellement, la compréhension en lecture n'est pas souvent enseignée pour elle-même dans les classes genevoises. Comme l'ont observé Soussi *et al.* (2008), les pratiques se rapprochent davantage de l'évaluation plutôt que de l'enseignement de la compréhension en lecture. Les enseignants proposent fréquemment aux élèves un dispositif couramment appelé «lecture silencieuse»: la lecture d'un texte, suivie d'un questionnaire à remplir, de manière individuelle. Ce dispositif est, selon notre expérience d'élèves et de stagiaires, un outil évaluatif mais qui ne permet pas un enseignement explicite des stratégies de lecture nécessaires pour comprendre un texte.

Notre dispositif innovant s'inspire largement de la théorie de la coopération textuelle (Eco, 1979/1985). Cette dernière considère l'activité interprétative dans son double mouvement du lecteur au texte et du texte au lecteur. L'activité interprétative est à ramener aux liens entre l'artifice syntaxico-sémantique et le lecteur. Or, ces liens ne sont pas seulement des mises en relation statiques ; ils transforment à la fois les lecteurs, le contexte *et* le texte en lui ajoutant la trace des commentaires. Aux trois pôles de ce modèle, Manon Hébert (2004) ajoute un quatrième, le groupe. Selon elle, les interactions entre pairs constituent des *transactions* contribuant à une construction collective du sens. Ces séries de *transactions* entre le lecteur, le texte, le contexte et les pairs, influent sur le sens produit (cf. schéma ci-dessous).

Comment penser un dispositif innovant qui prenne en considération la dynamique de ces quatre pôles? La séquence de lecture «par effraction» que nous avons imaginée a pour objectif et ambition de développer un enseignement de la compréhension / interprétation des textes; elle intègre certaines stratégies d'enseignement. Elle vise entre autre à travailler la compréhension en lien avec la production écrite, à proposer des textes



résistants, à favoriser le retour au texte par le truchement d'un dispositif qui facilite les interactions entre pairs. De plus, nous avons choisi de faire travailler les élèves autour d'un album de jeunesse, articulant texte et image et tendant vers une autonomisation de l'image, au sens de Sophie Van der Linden (2006). Selon nous, ce type d'ouvrages, peu exploités à l'école élémentaire et encore moins dans les grands degrés, facilite l'apprentissage de la lecture. Le travail sur des éléments à la fois textuels et iconiques enrichit la panoplie des stratégies de lecture que les élèves peuvent mobiliser pour la construction du sens. C'est bien l'activité interprétative des élèves qui est au centre de notre dispositif d'enseignement apprentissage.

Par contraste des deux autres contributions de ce symposium, nous nous approcherons davantage des effets de notre dispositif innovant sur les élèves à travers trois séries de questions:

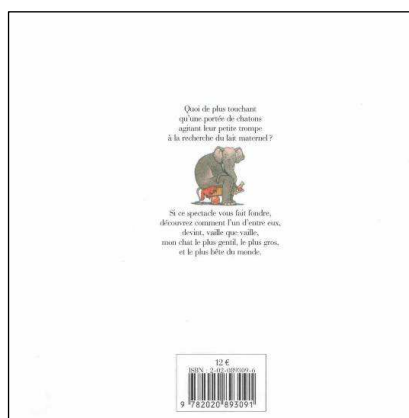
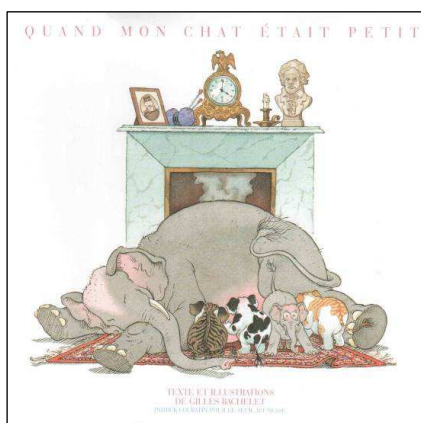
1. Entre le début et la fin de la séquence, quels éléments de progression observons-nous dans l'activité interprétative des élèves au sein d'un même groupe de pairs?
2. En observant deux groupes d'une même classe entre le début et la fin d'une séquence sur la compréhension en lecture, quels éléments de progression remarquons-nous dans leurs activités interprétatives respectives?
3. Entre le début et la fin de cette même séquence, menée en 1P/2P et 5P, quelles variations des éléments de progression observons-nous dans l'activité interprétative des élèves?

Contexte de recherche

Présentation de l'album

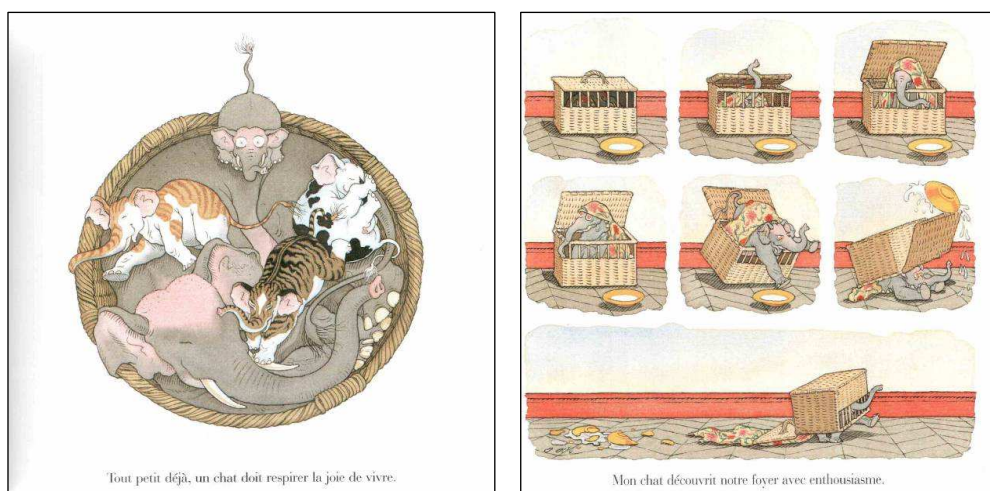
Nous avons choisi de travailler à partir de l'album *Quand mon chat était petit* de Gilles Bachelet (2006). Cet album est la suite de *Mon chat le plus bête du monde* (2004) du même auteur, ouvrage qui a remporté de nombreux prix de littérature de jeunesse. Cet album nous a plu dès que nous l'avons lu, à plusieurs niveaux. Tout d'abord, pour nous-mêmes, lectrices adultes, car il nous a fait sourire. Ensuite, nous nous sommes rendu compte qu'à chaque nouvelle lecture, de nouveaux éléments attireraient notre attention. Enfin, nous avons remarqué, en discutant entre nous, que cet album pouvait faire l'objet de multiples interprétations. Il s'agit donc d'un texte résistant (Taveron, 1999).

Quand mon chat était petit (Bachelet, 2006) est un album qui présente, dès la première page de couverture, une disjonction entre l'illustration et le récit écrit. Le lecteur se trouve déstabilisé devant ce gros éléphant qui occupe l'illustration de la première et quatrième de couverture, alors que le titre annonce plutôt un récit centré sur un chat. Cet ouvrage présente en outre les caractéristiques de plusieurs genres. En effet, le format du support, la couleur douce des pages de garde, la mise en page et certains cadres d'illustrations amènent le lecteur à se représenter un album de naissance, tandis que le texte, lui, mêle conseils et récit, informations sur la manière dont il faut s'occuper d'un animal domestique (et plus précisément d'un chat) et péripéties d'un maître narrant l'accueil d'un chaton.



Si «[...] la couverture constitue surtout l'un des endroits déterminants où se noue le pacte de lecture» (Van der Linden, 2006, p. 57), celle-ci risque fort de déstabiliser le lecteur. La page de titre joue sur le signe, à la manière des surréalistes et du très célèbre tableau de Magritte «Ceci n'est pas une pipe». Mais passé ce premier moment d'étonnement, on découvre sur la première de couverture que, au milieu de la portée, un éléphant se démarque. Les yeux exorbités, orientés vers le lecteur, lui donnent un air ahuri; tous têtent sauf lui. La page de titre va dans le même sens puisqu'elle présente la portée divisée en deux au niveau spatial, de la position et des couleurs : les trois frères et sœurs sont placés sur la gauche de la double-page, regardent le lecteur et ont un «pelage» à deux couleurs. Leur frère (ou sœur) est à droite, nous tourne le dos et est tout gris.

Au-delà du fait que Gilles Bachelet parle d'un chat alors que les illustrations représentent un éléphant, une autre forme de contradiction s'y ajoute, participant à l'ironie de l'album. Par exemple, au-dessus du texte «Tout petit déjà, un chat doit respirer la joie de vivre», figure une image sur laquelle tous les éléphants semblent heureux, sauf un, qui fixe le lecteur d'un air ébahi. Or, c'est précisément cet éléphant-là que choisit le narrateur. À plusieurs reprises, les illustrations montrent des actions du «chat» en contradiction avec le texte qui les accompagne.



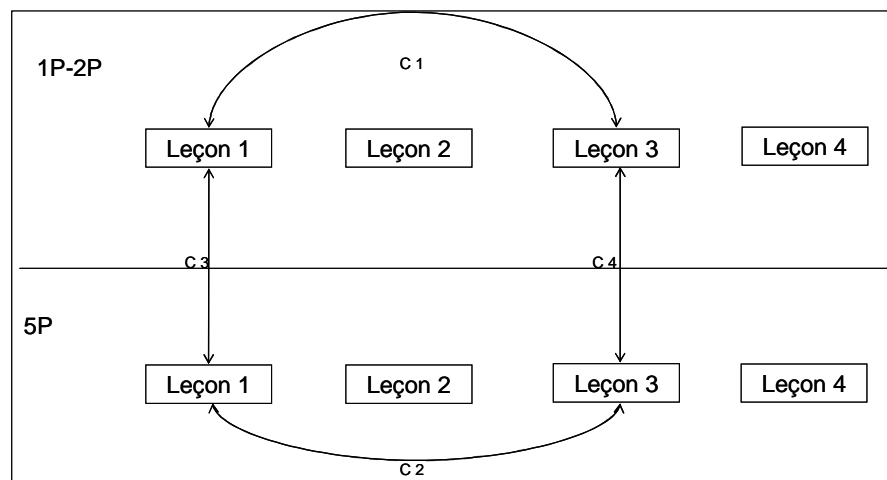
Dispositif de recherche

Nous avons fait le pari que notre séquence pouvait s'adresser autant aux élèves de la division élémentaire qu'à ceux de la division moyenne. Elle compte quatre leçons: les trois premières sont confectionnées à partir d'extraits de l'album; la quatrième vise à mettre en lien les différents extraits et prévoit une lecture complète de l'album dans chacun des groupes. Les quatre leçons s'organisent autour des discussions en groupes de pairs, suivant en cela les objectifs bien connus des cercles de lecture de laisser aux élèves la responsabilité du travail interprétatif. La récolte de nos données s'est effectuée à partir de deux classes genevoises, une de 1P/2P et une de 5P. Ce sont les enseignantes de ces deux classes qui ont mené les leçons.

Pour l'analyse des données, nous avons observé plus particulièrement les leçons 1 et 3 dans chaque classe, afin d'effectuer quatre comparaisons (voir tableau ci-dessous): une comparaison entre les leçons 1 et 3 de chaque degré (C1 et C2) et une comparaison interdegrés des leçons 1 et 3 (C3 et C4). De plus, nous avons observé plus particulièrement deux groupes dans chaque classe, ce qui constitue un axe de comparaison supplémentaire.

Nous avons ensuite porté plus particulièrement notre attention sur les stratégies interprétatives des élèves et les déplacements de compréhension qui ont eu lieu au cours des leçons. Les axes de comparaison C1 et C2 nous permettent de mettre en perspective l'évolution des déplacements de compréhension et des stratégies interprétatives entre les leçons 1 et 3. Grâce aux axes C3 et C4,

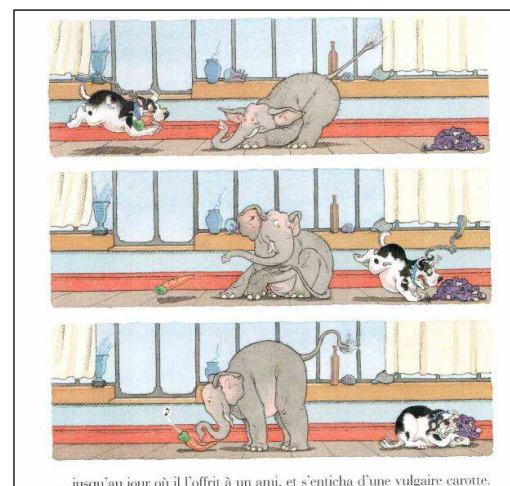
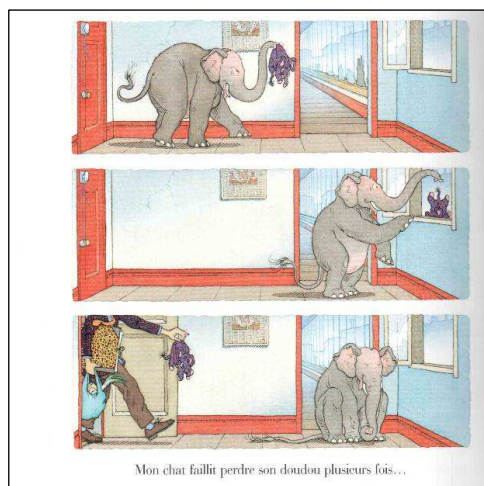
nous pouvons comparer les déplacements de compréhension et les stratégies interprétatives prenant place respectivement en 1P/2P et en 5P.



Tâches-cibles

Voyons plus précisément quelles étaient les tâches demandées aux élèves dans les leçons 1 et 3. La leçon 1 portait sur les première et quatrième de couverture, que chaque groupe a d'abord reçues sans illustration. Il s'agissait, dans un premier temps, de créer une illustration, à l'aide du titre et du court texte du quatrième de couverture. Une fois les couvertures illustrées par les élèves présentées à la classe, chaque groupe a reçu les première et quatrième de couverture originales. Il leur a ensuite été demandé de faire des hypothèses sur le contenu de l'album.

Lors de la leçon 3, chaque groupe de pairs a tout d'abord reçu les six images de la double-page suivante ci-dessous, avec pour consigne de les mettre dans l'ordre afin de construire la courte séquence d'action.



Les élèves de 5P ont rédigé le récit accompagnant les illustrations, tandis que ceux de 1P/2P ont fait ce travail oralement. Chaque groupe a ensuite présenté son récit à la classe en justifiant l'ordre choisi. À la fin de la leçon, les deux pages originales ont été présentées aux élèves. On le voit, toutes ces manipulations de fragments du récit ont pour fonction d'attirer l'attention des élèves sur les détails de l'artéfact. Le monde déployé dans l'album est un monde sémantique qui s'obtient par le travail interprétatif du lecteur, voilà le sens des tâches proposées aux élèves.

Résultats

Nous présentons maintenant un aperçu de nos résultats en explicitant d'abord les éléments que nous attendions, puis certains phénomènes plus surprenants.

Tout d'abord, nous avons pu observer une activité interprétative dans les deux classes de notre recherche, y compris chez les tout petits. Entre le début et la fin de notre séquence, quels éléments de progression a-t-on observés? La progression se manifeste par une augmentation de la fréquence des formulations et vérifications d'hypothèses. En outre, qualitativement, nous remarquons que, plus la séquence avance, plus les élèves centrent leur activité interprétative sur l'extrait travaillé. Tandis qu'en début de séquence, l'ensemble des élèves s'appuie sur des connaissances encyclopédiques, externes au texte, en fin de séquence, ils justifient leurs hypothèses par un recours plus systématique aux indices textuels. À travers notre hypothèse de départ, nous attendions un développement des stratégies de lecture. Ce développement ne se traduit pas par une augmentation des stratégies de lecture, mais par une transformation de stratégies de lecture déjà mobilisées par les élèves, tout au long de la séquence. Le fait que les élèves prennent davantage appui sur le texte et les illustrations pour produire du sens est pour nous indicatif d'une progression. Il rejoint en cela le principe de la coopération textuelle d'Eco (1979/1985).

Si les éléments ci-dessus semblent plutôt attendus, nous avons également observé des éléments plus surprenants. En effet, en nous aidant d'interactions issues d'autres leçons, il est intéressant d'observer la discussion qui précède la découverte de l'album dans sa totalité en leçon 4. En effet, si notre séquence prévoit un travail de mise en lien entre les extraits travaillés, les deux enseignantes ont bien pris soin de guider les discussions dans leur classe respective sur ce sujet. Elles ont toutes les deux demandé à leurs élèves de reconstituer «l'histoire» de l'album, en demandant de classer les extraits dans l'ordre et de combler les blancs. Cette tâche a pour objectif d'inciter les élèves à adopter une vision plus macro de l'album. Leurs réponses à ce travail montrent une différence entre les deux classes. Les plus jeunes élèves sont conscients qu'ils ne connaissent pas tout de l'album, mais ils semblent empruntés lorsque l'enseignante leur demande de parler des blancs de l'album:

1P-2P, leçon 4

- E: [...] Puis surtout à la fin. Comment il se termine ce livre?
- é: Aucune idée.
- E: Aucune idée.

De leur côté, les élèves de 5P semblent avoir une vision plus précise de l'album:

5P, leçon 4

- E: À votre avis... ces... Dans toutes ces scènes-là, ça va être au début du livre ou à la fin du livre?
- é: Au début.
- E: Pourquoi?
- [...]
- É: C'était lui qui s'imaginait des règles.
- E: C'était lui qui s'imaginait des règles. Donc est-ce que le chat était déjà arrivé à la maison?
- é: Non.
- [...]
- E: Ensuite je vous ai montré une image qui montrait qu'il y avait une séparation entre le début de l'histoire et puis la suite de l'histoire. Vous vous souvenez de cette image?
- [...]
- é: Ben c'est quand il part de chez lui.
- [...]
- E: Et ensuite, il va être où? AmT?

- AmT: Ben chez quelqu'un d'autre.
- E: C'est-à-dire c'est qui ce quelqu'un d'autre?
- é: Chez le narrateur.

Ces deux extraits nous montrent bien que créer une chaîne isotopique liant les extraits entre eux et comblant les blancs est un exercice difficile et qu'il s'agit là d'un aspect de l'enseignement de la compréhension en lecture à ne pas négliger.

Enfin, nous trouvons intéressant, pour terminer cette présentation de nos résultats, de nous centrer sur le point de vue des élèves sur l'album. Là encore, nous remarquons une différence entre les deux classes dans la manière dont les élèves appréhendent l'album. En effet, nous constatons que les élèves de 1P/2P sont soucieux de comprendre les intentions de l'auteur et émettent passablement d'hypothèses à son sujet avant la découverte de l'album en leçon 4:

1P-2P, leçon 4

- é: En fait ce qui est bizarre c'est que là le titre c'est «Quand mon chat était petit», alors que là c'est pas un chat et il est grand.
- E: Ah oui, alors deux choses qui vont pas très bien. Pourquoi il fait ça l'auteur, pourquoi il fait ça Gilles...?
- é: Parce qu'il se moque de nous, je crois.
- E: Et pour quelles raisons il se moque de nous?
- [...]
- é: Peut-être qu'il avait envie comme ça.
- E: Peut-être qu'il avait envie de faire quoi?
- é: Ben dire que c'était un chat.
- [...]
- é: Peut-être qu'il arrivait pas à dessiner les chats.

Quant aux élèves de 5P, leurs hypothèses sont centrées sur le narrateur lorsqu'ils découvrent l'album:

5P, leçon 4

- Em: Mais c'est pas...hé hé...c'est pas son chat qui qui qui entre dans l'âge bête, c'est lui. Parce que comme il sait pas que lui c'est un chat...
- No: Oui oui c'est vrai.

À travers ces deux extraits, nous voyons que les élèves de 5P cherchent à l'intérieur de l'album l'explication de ce dernier: le narrateur est bête parce qu'il prend son éléphant pour un chat domestique. L'auteur n'est pas présent dans leurs interactions; l'artéfact est le lieu de construction du trajet interprétatif. En revanche, pour les élèves plus jeunes, il semble important de donner un sens externe à l'artéfact et de recourir par exemple aux intentions de l'auteur. Leurs hypothèses concernant l'auteur ont pour source des éléments externes à l'album: l'auteur avait envie de faire comme ça; il n'arrivait pas à dessiner les chats. Nous voyons donc que ces élèves cherchent à limiter le contexte énonciatif de l'album alors que les élèves de 5P vont et viennent dans le texte et les illustrations pour le comprendre. Voilà sans doute en germes les éléments d'une progression: deux stratégies de lecture importantes à développer pour la compréhension d'un album.

Conclusion

Pour conclure, nous aimerions insister sur le fait que la compréhension en lecture s'enseigne, et ce, dès le cycle élémentaire. En effet, nos résultats montrent la présence d'une activité interprétative des élèves et sa transformation au cours de la séquence d'enseignement. En cela, notre séquence de lecture «par effraction» innove: elle rend possible un enseignement de la compréhension en lecture, compact et bref. En outre, le dispositif rend possible un travail sur un album réticent. Il

l'encouragement, même, pour autant que les tâches soient confectionnées à partir des propriétés de l'artéfact. Les activités présentées ici convergent vers ce même objectif de développer une compétence interprétative qui se focalise sur la construction de mondes sémantiques par le lecteur, plutôt que de reconstituer un monde de références dont on cherchera la vraisemblance dans un ailleurs du texte.

Enfin, la présente recherche montre également qu'il est erroné de réserver le travail d'interprétation de textes aux élèves plus âgés. Nos résultats prouvent que même des élèves novices dans l'apprentissage de la lecture sont capables d'avoir une activité interprétative importante. Notre recherche va à l'encontre donc d'une vision étapistes de l'enseignement de la compréhension en lecture.

Références bibliographiques

Bachelet, G. (texte et illustrations) (2004). *Mon chat le plus bête du monde*. Bruxelles: Seuil Jeunesse.

Bachelet, G. (texte et illustrations) (2006). *Quand mon chat était petit*. Bruxelles: Seuil Jeunesse.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXX, 3*, 605-630.

Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F. & Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève. Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle*. Genève: Service de la recherche en éducation.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères, 19*, 9-38.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.