

**CONSTRUIRE UNE METHODOLOGIE
INTERPRETATIVE DES ALBUMS À L'ECOLE
MATERNELLE : ANALYSE DES MODALITES DE
COMPREHENSION DIALOGUEE ET D'ELABORATION
CONJOINTE D'INTERPRETATIONS**

Véronique BOIRON & Amina BENSALAH

LEAPLE UMR 8606 Université René Descartes Paris V

Résumé

On analyse comment les enfants, dès la classe maternelle, ont accès à des textes de la littérature de jeunesse relativement complexes par la médiation d'une lecture interprétative effectuée par l'adulte. L'analyse des échanges autour du texte entre l'adulte et les pairs montre comment les interactions langagières permettent aux enfants de mobiliser et de construire différents niveaux de compétences en développant des significations qui interrogent l'implicite du texte. C'est au sein des échanges dialogués que l'enfant apprend à ajuster son discours aux commentaires, aux différences de points de vue de ses interlocuteurs. Ces échanges tout en mobilisant le texte original lu comme référent stable et partagé par la communauté discursive activent le texte comme œuvre ouverte. L'enfant élabore alors une perspective qui lui est propre : son discours devient un objet de pensée pour l'autre et ce discours repris-modifié par l'autre devient potentiellement un objet de pensée pour soi.

Abstract

We analyze how the children, as soon as the nursery class, have access to relatively complex texts of the youth literature, by the mediation of an interpretative reading carried out by the adult. The analysis of the exchanges around the text between the adult and the peers shows how the linguistic interactions make it possible for the children to mobilize and build various levels of ability by developing meanings which question the implicit of the text. The child learns within the dialogued exchanges themselves how to adjust his speech to the comments, or the different point of view of his interlocutors. These exchanges, while mobilizing the original text read as a stable referent shared by the discursive community, stimulate the text as a work in progress. Then the child works out a view of his own: his speech becomes an object of thought for the other and this speech reviewed-modified by the other becomes potentially an object of thought for oneself.

« On peut parler de lecture avant l'écrit parce que dans toutes ces capacités à lire la voix et le visage, une activité interprétative se met en mouvement qui restera le centre de la création du sens pour la psyché humaine. Cela permet de dire que l'acte de lecture est, d'une certaine manière, à l'origine de l'activité de pensée. C'est l'ontogenèse de la pensée, parce que le sens, qui est une espèce de visée permanente de l'esprit, n'est pas donné complètement. Il faut le construire à partir des informations qu'on reçoit. L'acte de lecture intervient dans la lecture que le sujet fait des informations qu'il reçoit et qui lui servent à mettre son activité psychique en mouvement. Il arrive par ce moyen à construire un sens, et c'est bien là une des finalités de l'activité psychique en général. »

E. CABREJO-PARRA, 2001.

Introduction.

Comment des enfants non-lecteurs, en moyenne et en grande sections de maternelle ont-ils accès aux contenus des albums qui leur sont destinés ? Tel pourrait être le questionnement général à partir duquel s'élabore cette recherche. Questionnement que l'on peut supposer être, en partie, celui des concepteurs des albums, et celui des différents acteurs sociaux de l'institution scolaire qui accompagnent les enfants lors de leur accès à cette littérature. De nombreuses méthodologies, réflexions et démarches sont plus ou moins partagées au sein de l'école quant à la façon de se servir de ces albums. Ainsi, la pratique de lecture d'albums est souvent considérée dans le cadre du premier cycle scolaire¹ d'un double point de vue : un moyen d'assurer aux enfants une entrée dans l'écrit, et un médiateur textuel dont le contenu thématique peut leur permettre de se construire sur le plan psycho-affectif en assurant, par exemple, le déploiement de leur imaginaire. La majorité des travaux relatifs à la question du développement du langage à l'école maternelle porte massivement sur le développement des compétences communicationnelles des enfants (prises de parole devant le groupe-classe, maîtrise de la parole, respect du thème commun, respect de la parole de l'autre).² D'autres travaux encore se focalisent sur la capacité de restitution et de construction du récit chez l'enfant.³

Mais aucune de ces recherches ne nous semble prendre suffisamment en compte le processus même de construction de l'enfant comme interprète des récits dans leur forme écrite et illustrée⁴. Or à notre avis, cette activité d'interprète, compétence essentielle pour que l'enfant apprenne à construire une posture d'interprète en face des textes écrits peut s'acquérir, dans le cadre scolaire, lors des échanges que suscite la lecture d'albums, grâce à la médiation de l'adulte et des pairs.

¹ Le cycle 1 comprend les trois Sections de l'école maternelle : Petite, Moyenne et Grande Sections : PS, MS, GS.

² Certains travaux défendent l'idée qu'il faut donner des références littéraires le plus tôt possible aux enfants afin de leur permettre d'évoluer dans leurs prises de parole et de les aider à produire des écrits.

³ En fait, les questions de la lecture littéraire et de l'interprétation du littéraire à l'école sont massivement reliées aux apprentissages systématiques du langage écrit : quelques analyses concernent en effet les classes à partir du Cours Préparatoire, mais la plupart s'intéressent aux classes de cycle 3. Le cycle 3 est composé des trois dernières années d'école primaire : Cours Élémentaire 2^{ème} année et Cours Moyens 1^{ère} et 2^{ème} années. Les enfants sont, en moyenne, alors âgés de 8 à 11 ans.

⁴ La lecture d'albums de littérature de jeunesse constitue un des rituels fondamentaux des trois sections de l'école maternelle française.

Cette posture d'interprète ne consiste pas seulement en la capacité de restituer le récit, mais concerne plus spécifiquement la façon dont le lecteur comprend et s'approprie le contenu narratif, en dialoguant avec l'auteur, au-delà du texte et au-delà des mots. Autrement dit, il s'agit pour l'enfant, grâce à l'étayage de l'adulte et des échanges avec les pairs de saisir l'implicite du texte, ou de ce que J. Bruner (1996) appelle « l'arrière-plan présuppositionnel » qui aide à « déclencher l'interprétation ». L'élaboration conjointe des interprétations, suppose une prédisposition à la réception⁵ et une compréhension responsive⁶ dans le dialogue avec l'auteur les textes et les « instances médiatrices » que sont l'adulte et les pairs.

1. Objet d'étude et problématique.

Avant de présenter les modalités du corpus, soulignons que celui-ci n'est pas un simple enregistrement de moments de lecture et des interactions avec des élèves dans une classe. Il constitue en lui-même une part de la recherche puisqu'il a été méthodologiquement élaboré par V. Boiron⁷, à partir d'un positionnement théorique précis : comment aider des enfants pré-lecteurs de Moyenne et de Grande Sections à (se) construire une *posture d'interprète de textes littéraires*. C'est cette méthodologie même — que l'on verra se déployer lors de la lecture des albums et des échanges qui l'accompagnent — qui sera interrogée et analysée.

Les questions qui sous-tendent ce positionnement théorique sont les suivantes : Quelles aides l'adulte apporte-t-il dans l'élaboration de l'interprétation des textes ? Comment cette interprétation se co-construit-elle ? Quels rapports les enfants entretiennent-ils avec les éléments fictifs qu'ils rencontrent dans la littérature qui leur est destinée ? Quelle est la place du texte original au cours des échanges et celle occupée par l'interprétation des textes et des illustrations des dialogues ? Quels types d'échanges langagiers se mettent en place au cours de ces dialogues : sont-ils spécifiques ou sont-ils semblables à ceux menés à partir d'un album lu au cours du dialogue ? Quels types de compétences langagières sont mobilisés au cours de ces échanges ?

Partant de cela, nous avons pour but de montrer :

- **D'une part**, qu'il est possible, par une méthodologie appropriée, de permettre aux jeunes enfants pré-lecteurs de MS et de GS d'avoir très tôt accès à l'aspect littéraire des textes dans leur forme morphosyntaxique et lexicale, et dans leurs modalités narratives et textuelles.
- **D'autre part**, nous étudierons comment les enfants, dans le cadre de l'espace dialogique que leur offre l'adulte,⁸ interrogent non seulement le contenu du récit mais s'intéressent également au livre comme objet culturel co-partagé par eux et l'auteur dans sa forme textuelle et illustrée. Lors des

⁵ On peut inscrire notre étude dans le cadre d'une théorie de la réception basée sur le concept d'horizon d'attente dans le sens où le développe H. R. JAUSS (1978).

⁶ BAKHTINE, Mikhaïl (1929/1977).

⁷ BOIRON, Véronique (2004).

⁸ Nous considérons cet espace dialogique au sens large comme espace matériel relatif aux échanges mais aussi comme espace psychique où les enfants peuvent effectuer des mouvements de pensée dans un cadre défini et ouvert.

échanges avec les pairs et l'adulte, les enfants pré-lecteurs déploient une lecture interprétative, sorte de dialogue avec l'auteur et le texte, qui montre comment, même pour de si jeunes enfants, tout texte écrit se propose comme une « œuvre ouverte » (U. ECO, 1962) et que ce serait même là, une de ses raisons d'être.

2. Modalités de constitution du corpus.

Les échanges langagiers se déroulent avec la maîtresse sur deux années scolaires, autour de la découverte, de l'écoute et de l'observation de trois albums dont l'intérêt réside, en partie, dans la diversité de leurs formes textuelles et illustrées. Ce sont ces différences mêmes qui permettent aux enfants lors de leur activité interprétative d'accentuer des aspects différents des textes et de construire ainsi une *posture d'interprète*.

Pour que les enfants aient accès au contenu des albums, la maîtresse a procédé en deux temps.

Dans un premier temps, elle a effectué deux lectures de chacun des trois albums à l'ensemble de la classe à quelques jours d'intervalle. Elle a procédé à la lecture de *Bébés chouettes*⁹, en MS et en début d'année de GS puis, au cours des deuxième et troisième trimestres de GS, à la lecture de *Chien Bleu*¹⁰ et de *Neige*¹¹. La lecture s'effectue toujours suivant la même modalité, qu'elle se fasse avec toute la classe ou avec les petits groupes de dialogue : chacune des occurrences du titre est lue, puis la partie du texte imprimé sur chacune des pages est lue et l'illustration qui lui correspond est montrée au fur et à mesure des lectures des différents passages. Dès le départ, le dispositif élaboré — à savoir l'appropriation de textes écrits — s'est fait par une lecture du texte tel qu'il est écrit et non par une adaptation textuelle comme les travaux de F. Grossman (1996) l'ont notamment analysée.

Dans un second temps, au bout de quatre à cinq semaines, sans qu'aucune activité concernant l'album ou le récit n'ait été proposée dans cet intervalle de temps, des groupes de 2 à 6 enfants sont constitués afin de procéder à la relecture de l'un des trois albums ou à une reprise narrative dialoguée réalisée sans le support de l'album. L'intervalle de plusieurs semaines entre la lecture collective et les deux activités de reprise narrative dialoguée et de relecture d'album s'est imposé pour donner aux termes de *reprise dialoguée* et de *relecture* leur sens. L'idée était d'instaurer une distance avec le contenu des échanges menés au moment de la première lecture-découverte collective des albums. Au sein de ces groupes, les enfants participent à trois types d'activités langagières : 1) des relectures d'albums (RA) ; 2) des reprises narratives dialoguées (RND) ; 3) des discussions thématiques (DT). Dans ces groupes, le propos n'est pas de « faire parler les enfants » mais de parler avec eux à propos des récits. La durée des séances enregistrées au magnétophone sur une période de deux années scolaires varie de 12 à 35 minutes.

⁹ WADDEL, L. M., BENSON, P., 1993. *Bébés chouettes*, Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.

¹⁰ NADJA, 1989. *Chien Bleu*. Paris : École des loisirs.

¹¹ SOLOTAREFF, G., LECAYE, O., 2000. *Neige*. Paris : École des loisirs.

Notre analyse va porter particulièrement sur cette interaction interprétative. En tenant compte de l'aspect chronologique des interactions et des échanges, on travaille sur deux ordres de temporalité :

Le temps de la saisie-réception de la lecture interprétative faite par l'adulte qu'il manifeste par son oralisation-dramatisation du récit par les marquages intonatifs et vocaux et qui assure donc un premier mode d'accès à l'appropriation interprétative.

Celui de l'élaboration des interprétations co-élaborées avec les pairs à partir du contenu de l'histoire et qui manifestent la compréhension responsive des récits dans leur double sémiotique : textuelle et picturale.

3. La posture d'interprète : un processus en acquisition.

Qu'est-ce qui aide l'enfant à se construire une posture d'interprète ? Essentiellement deux choses nous semble-t-il :

A) Dans un premier temps, la lecture à haute voix de l'adulte qui ne peut être considérée comme une simple oralisation du texte écrit. Elle constitue déjà une *orientation interprétative* qui manifeste à travers les modalités intonatives et les mimiques vocales et gestuelles des faits de l'ordre du culturel relatifs à l'expression des affects, du raisonnement et des points de vue.

Cette lecture est bien une lecture interprétative rendue par la dramatisation de l'adulte. Les variations intonatives constituent en elles-mêmes, une manière de voir et de pondérer le récit écrit. Cette première interprétation sélectionne certains éléments et les met en relief. Or ce sont ceux-là précisément, qui vont constituer ensuite la cible des commentaires et des questionnements de l'enfant. La lecture à voix haute a donc une valeur interprétative et une valeur dialogique. La dimension d'interprétation inséparable de l'acte de lecture fournit à l'enfant un étayage pertinent de sa propre activité d'interprète. Ce premier niveau de significations permet alors la construction de *schèmes interprétatifs* (A. Schutz, 1987) dont vont se saisir les enfants pour élaborer leurs propres interprétations. Un exemple¹² :

MAIT 86 :--oui / les bébés chouettes se mirent à réfléchir // toutes les chouettes réfléchissent beaucoup ! // j' crois qu'elle est partie chasser dit Sarah ! // pour nous rapporter à manger ! dit Rémy // (avec une petite voix) je veux ma maman / dit Lou

JEAN 87 :--il est tout **triste** hein lui

MAIT 88 :--oui il est tout triste Jean

AUD 89 :--il dit tout l' temps je veux ma maman

MAIT 90 :--mm !

HUGO 91 :--il veut toujours sa maman !

MAIT 92 :--oui !

MARG 93 :-- § **il l'aime § § bien ça veut dire**

(...)

AUD 99 :--pourquoi i zeut (veut) sa maman ? // pasqu'il l'aime bien et son papa aussi ?

MAIT 100 :--mm !

HUGO 101 :--ouais mais / mais aussi / lui / lui / **i veut pas êt' (être) tout seul !**

¹² Le soulignement indique les passages du texte qui sont lus par l'adulte. Les énoncés de l'adulte sont indiqués par MAIT : maîtresse.

MAIT 102 :--non il veut pas êt' tout seul !
AUD 103 :--mais il est avec // son frère et #
JEAN 104 :--**en plus il a peur du noir / j' crois aussi**
HUGO 105 :--(*en montrant la plus grande chouette*) moi moi j' suis l' plus grand !

Cet exemple nous montre que le processus de dramatisation de la lecture à voix haute constitue un accompagnement intonatif à l'activité interprétative des enfants qui se développe à travers différents points de vue. Les enfants actualisent un univers interprétatif donné par des lexèmes et des énoncés différents : vouloir sa maman (HUGO 91); aimer bien sa maman (MARG 93) ; ne pas vouloir être seul (HUGO 101) ; avoir peur du noir (JEAN 104).

B) Le dialogue avec le texte, l'adulte et entre pairs est le second élément nécessaire à l'élaboration des compétences interprétatives de l'enfant. La dimension d'interprète de chaque enfant va se développer lorsqu'il se rend compte que plusieurs personnes peuvent avoir des points de vue différents sur un même texte. En effet, à plusieurs moments des échanges et des discussions, on voit comment les enfants manifestent à travers leur discours une sorte de " conscience " qui montre que tout en considérant le *texte comme référent permanent et stable*, ils sont en même temps capables d'effectuer des mouvements de pensée qui les conduisent peu à peu à s'en détacher. Ainsi, ce dont ils discutent sera davantage l'interprétation donnée à entendre par l'adulte ou celle d'un camarade à propos du texte plutôt qu'un élément textuel *stricto sensu*. Un exemple :

GUIL 233 :--mais on le dit pas dans l'histoire mais j' crois qu' c'est vrai !
MAIT 234 :--ah :: on le dit pas dans l'histoire mais est-ce qu'on peut l' penser ?
CAMI 235 CARLA 236 & GUIL 237 :--oui
MAIT 238 :--on peut penser que c'est ça hein ?
CAMI 239 :--oui c'est ça j' crois
PAULA 240 :--ça on le voit pas
CAMI 241 :--pasque le monsieur il a inventé l'histoire
MAIT 242 :--ah ben voilà (*à Guillaume*) t'as entendu ce qu'elle a dit Camille ? / le monsieur qui a fait l'histoire il l'a ! #
CAMI 243 :--inventée
MAIT 244 :--il a inventé l'histoire et il l'a écrite
(*silence 3 secondes*)
CAMI 245 :--en premier il pense et après il fait oh oui ! (*imite quelqu'un qui semble réfléchir*) na na na na na na et je vais écrire ça !
MAIT 246 :--voilà et il écrit
CAMI 247 :--et il écrit je veux ma maman na na na na
MAIT 248 :--Camille elle dit que / le monsieur il a écrit l'histoire / il l'a pensée dans sa tête d'abord et après il l'a écrite ! / et nous ! est-ce qu'on peut penser des choses à partir de l'histoire qui ne sont pas écrites dans l'histoire ?
CAMI 249 :--oui
CARLA 250, GUIL 251 & PAULA 252 :--oui :: !
MAIT 253 :--(*en regardant l'enfant*) par exemple Carla !
CARLA 254 :--que que les deux ils sont seuls et ils ils veulent / après ils jouent / ils veulent être ensemble
CAMI 255 :--être ensemble
MAIT 256 :--oui ça c'est pas écrit mais on peut l' penser / on peut l'imaginer à partir de l'histoire
GUIL 257 :--oui il avait pas pensé ça ou écrit ça
MAIT 258 :--oui voilà
CAMI 259 :--ou il l'avait pensé mais il voulait pas l'écrire
MAIT 260 :--oui ! / ou il l'a pensé et il n'a pas voulu l'écrire ! et de toute façon quand on lit une histoire ou quand on regarde les images ! on peut imaginer des choses #

CAMI 261 :--oui ::: ! / par exemple si il dit faisait comme si par exemple s'il y avait un loup moi j' vais penser dans ma tête (MAIT :--oui) je vais penser dans ma tête / qu'il y avait un crocodile en bas :: qui veut l' manger !

MAIT 262 :voilà tu peux inventer la suite ou tu peux changer la fin de l'histoire dans ta tête / hein ?

CAMI 263 :--ah oui ! tout ça

CARLA 264 :--et tu le gomme et :: / après tu écris

MAIT 265 :--une autre histoire ?

CARLA 266 :--oui

PAULA 267 :--oui mais ça ça s' peut pas d' gommer

MAIT 268 :--oui on n' peut pas gommer

PAULA 269 :--§ il faut réfléchir §§

CARLA 270 :--§ ben y'a qu'à mettre §§ du blanc !

MAIT 271 :--attends j' n'ai pas entendu Paula

PAULA 272 :--il faut bien bien bien penser ! (MAIT :--oui) pour pouvoir / après l'écrire

MAIT 273 :--après l'écrire

GUIL 274 :--pasque sinon § tu te trompes §§

CARLA 275 :--

§ oui :: §§

MAIT 276 :--il faut d'abord bien réfléchir

CARLA 277 :--avec du blanc !

MAIT 278 :--(à Carla) et toi tu mettrais du blanc pour changer la fin ?

CARLA 279 :--oui

Dans cette série d'échanges, le contenu de l'histoire n'est plus l'objet de l'échange. C'est à partir d'une des interprétations, qui donne lieu à une discussion sur sa validité ou non en référence au texte (GUIL 233 :--mais on le dit pas dans l'histoire mais j' crois qu' c'est vrai !), que les enfants discutent à propos de ce qu'il est possible ou pas de dire à propos d'un texte. Ce faisant, ils s'interrogent sur les possibilités d'invention d'un texte, de l'orientation qu'aurait pu prendre le récit ou l'illustration selon les choix de l'auteur. Les enfants proposent leur vision de ce qu'est une mise en texte et des différentes modalités de donner corps et forme à un récit pour un auteur. Ils discutent également de la possibilité que l'on peut avoir ou non de modifier ou continuer un texte (CAMI 261). On peut considérer ces développements que nous livrent les enfants comme une belle illustration de ce que peut être une interprétation textuelle comme ouverture d'une œuvre. La question de l'interprétation et de la surinterprétation (U. ECO, 1990) est nécessairement convoquée dans toute interaction d'un texte avec ses différents lecteurs : un même texte est repris-modifié¹³ et devient le produit des interactions qui le transforment.

4. Co-pensée, co-interprétation et validation d'autorité.

Dans l'exemple suivant (MAIT 195 à GUIL 233), on voudrait montrer comment les enfants à partir de la médiation textuelle et l'étayage assurés par l'adulte s'inscrivent comme des sujets pensants dans le dialogue comme espace où il ne s'agit pas nécessairement de penser la même chose « mais où la même chose nous fait penser »¹⁴ ensemble. Le dialogue est bien le lieu où les sujets co-pensent et le lieu où se co-construisent des significations à partir des expériences psychiques qu'un même texte permet de partager. Un exemple :

¹³ Nous empruntons la notion de « reprise-modification » à F. François : ce terme désigne le fait qu'il n'y a jamais strictement imitation. Toute reprise modifie l'énoncé source ne serait-ce que par sa position seconde dans l'échange.

¹⁴ WIDLÖCHER, Daniel (1996).

MAIT 195 :--(*en riant*) oui ! // en arrivant à l'orée du bois! / il vit la plaine blanche ! / immobile et glacée // cui :: cui :: fit à nouveau le rouge-gorge / non loin de lui // le loup renifla // eut un frisson et rentra dans le bois

CARLA 196 :--ah oui :: ! il fait cui cui pasque j'ai vu la bouche !

MAIT 197 :--le bec oui

CARLA 198 :--le bec

MAIT 199 :--il fait cui cui avec son bec

GUIL 200 :--pourquoi il fait toujours cui cui cui cui ?

Le commentaire de l'illustration effectué par Carla (CARLA 196) vient non seulement confirmer ce que dit le texte mais effectue un déplacement dans le rapport texte-image : l'enfant nous fait apparaître le texte comme venant décrire l'illustration et non l'inverse.

Guillaume (GUIL 200), lui, interroge un fait du récit dont le statut narratif n'est pas explicité. Le rouge-gorge est le seul être vivant dans la plaine où erre le loup solitaire : la question de l'enfant interroge le sens que l'on peut attribuer au chant de l'oiseau. Il se demande quelle est la signification de ce chant répété (" pourquoi il fait TOUJOURS cuicui "). L'enfant a compris le contenu référentiel du passage, mais non sa raison d'être dramatique.

Pour lui, le référent que le texte met en place est clair, mais il cherche à comprendre ce que le texte ne dit pas. Il interroge cette raison d'être et prend alors une posture d'interprète.

Le dialogue se poursuit par l'imitation de la façon dont l'adulte a lu le chant de l'oiseau :

CAMI 201 :--cui cui § cui cui §§

CARLA 202 :--

§ cui cui cui cui §§

PAULA 203 :--

§ cui cui cui cui §§

MAIT 204 :--pourquoi il fait toujours cui cui

GUIL 205 :--pour le silence

MAIT 206 :--c'est à dire qu'en faisant cui cui on a encore plus l'impression qu'il y a l' silence ?
(*Guillaume fait oui de la tête*)

CAMI 207 :--non !

MAIT 208 :--c'est ça que tu veux dire Guillaume ? / vous entendez ! / c' qu'il dit c'est intéressant

La maîtresse (MAIT 204) reprend la question de l'enfant et la restitue à l'ensemble du groupe pour en faire un objet de co-pensée. Cela permet à Guillaume de répondre à sa propre question sans qu'aucun élément nouveau soit intervenu : c'est l'activité interprétative personnelle de l'enfant qui l'amène à élaborer sa réponse (" pour le silence "). Cette reprise opérée par la maîtresse prend alors une valeur dialogique. En reprenant la question de l'enfant, la maîtresse la légitime (validation d'autorité) et, ce faisant, incite l'enfant à proposer une explication.

Puis Camille reprend la parole :

CAMI 209 :--moi je crois pas

MAIT 210 :--ah toi tu n'es pas d'accord Camille ?

CAMI 211 :--moi je crois qu'il fait cui cui pasque / il aime bien chanter des chansons / c'est pour qu'on l'entende

Camille (211) oppose alors sa perspective au point de vue formulé par Guillaume (205). Pour elle si l'oiseau chante, c'est que les oiseaux aiment bien chanter. Elle reprend ici un savoir commun. Mais, la maîtresse ne donne pas son point de vue : aucun élément textuel ne permet d'écarter l'explication proposée par Camille. La maîtresse reprend alors le discours de Camille :

MAIT 212 :--ah peut-être qu'il fait cui cui pour qu'on entende sa petite chanson
GUIL 213 :--oui mais il dit dans l'histoire que / **que c'est pour ce que j'ai dit !**

Comme la maîtresse n'invalide aucune des deux propositions, Guillaume (213) est alors conduit à justifier sa réponse en mobilisant le texte comme référent partagé. Le recours au texte permet de déployer le point de vue initial de Guillaume. Dans sa mise en jeu argumentative du texte, il manifeste alors une véritable compétence de lecteur : il revient vers le texte source pour vérifier et valider une interprétation élaborée à son propos et peut opposer son point de vue à celui de Camille.

Le discours de la maîtresse enchaîne alors sur celui de Guillaume :

MAIT 214 :--alors /// (*en regardant le texte en même temps*) tu dis /// ah :: je sais ce que tu as dit Guillaume ! / tout à l'heure j'ai lu ! // j' vais relire cette partie / seul un rouge-gorge ! / de temps en temps / faisait son cui :: cui :: d'hiver // un peu triste / un peu lent // cui :: / cui :: // ce qui rendait la forêt encore plus silencieuse // c'est ça que tu dis Guillaume ! (*Guillaume fait oui de la tête*) que comme (de l'oiseau ?) on entend juste un p'tit cui cui ! / § on dirait qu' la forêt elle est encore plus silencieuse ?

En procédant à la relecture de l'album, l'adulte donne alors à nouveau accès au texte. Cette relecture permet à Guillaume de conforter son interprétation. Au fil de la relecture, le texte devient alors un interprétant du discours de l'enfant.

Guillaume poursuit :

GUIL 215 :--euh :: quand il fait comme ça
MAIT 216 :--oui voilà § cui :: cui :: §§ comme une petite plainte
CARLA 217 :-- § cui :: cui :: §§
PAULA 218 :--oui
MAIT 219 :--quelque chose d'un peu triste
PAULA 220 :--comme ça / cui :: cui ::
CAMI 221 :--cui:: cui ::
MAIT 222 :--oui exactement comme ça Paula
GUIL 223 :--pasqu'il veut rester avec le loup !
MAIT 224 :--(*ton qui marque "l'étonnement"*) tu crois qu'il veut rester avec le loup
GUIL 225 :--c'est pour ça qu'il chante des chansons très tristes ↘
MAIT 226 :--oui =
CAMI 227 :--§ cui cui cui cui cui cui cui §
PAULA 228 :--§ cui cui cui cui cui cui §
CARLA 229 :--pasque / ils / sont seuls ↘
MAIT 230 :--parce qu'ils sont seuls // vous entendez ce qu'elle dit Carla ?
GUIL 231 :--oui
MAIT 232 :--tous les deux ils sont seuls / et c'est pour ça qu'ils ont envie de rester ensemble ?
/ (*Carla fait oui de la tête*) tu crois qu' c'est pour ça que le rouge-gorge il veut rester avec le loup ? (*Carla fait oui de la tête*) lui aussi il est tout seul le rouge-gorge !
GUIL 233 :--mais on le dit pas dans l'histoire mais j' crois qu' c'est vrai !

Les imitations du chant de l'oiseau et les commentaires de la maîtresse (MAIT 216 et 219) font émerger la dimension plaintive et triste des chants de cet oiseau et ouvrent une série d'échanges au cours de laquelle les enfants développent leur activité interprétative, comme on le voit en 223, 225 et 229 : les enfants vont alors au-delà de la matérialité textuelle car si le silence de la forêt est évoqué par le texte, ce dernier ne parle pas des motivations du rouge-gorge et du loup. L'énoncé de Guillaume (225) constitue une forme d'explication conclusive (« c'est pour ça ») élaborée à partir de l'ouvert textuel.

On voit alors se construire un mode de coopération interprétative entre les enfants puisque Carla (229) donne du sens à l'interprétation de Guillaume en la prolongeant.

C'est parce qu'ils connaissent bien l'histoire que les enfants peuvent évoquer la solitude et justifier le fait que l'oiseau veuille rester avec le loup car les deux sont seuls.

Le discours de Guillaume (233) fait apparaître le contraste entre ce qui est dit dans le livre avec ce qu'on peut croire, imaginer, penser à son propos : c'est là aussi une posture de lecteur interprète fondamentale.

5. Subjonctivation¹⁵ et subjectivation narrative.

À partir des éléments narratifs et de leur interprétation, les discours de l'adulte ne visent pas seulement à ce que les enfants restituent l'histoire mais, les incitent à mettre en mots de quelles façons ils ont élaboré leurs interprétations à partir de l'implicite des textes. De ce point de vue, l'appropriation du récit n'est pas pensée comme une finalité en soi mais comme une occasion offerte pour développer des conduites réflexives qui aident les enfants à construire une posture d'interprète.

Dans les échanges suivants, les discours des enfants développent ce que les personnages (le loup noir et le loup blanc) peuvent penser dans leur for intérieur et ce qu'ils peuvent se dire l'un de l'autre et l'un à l'autre. Les enfants élaborent le discours intérieur des personnages fictifs mêlés aux paroles échangées. En se servant de l'implicite de l'histoire à partir de cette subjectivation du récit, (« horrible » ; « trop différent » ; « je l'aime pæ »)¹⁶, les enfants s'aventurent dans d'autres possibles humains (se déguiser ; mettre un casque pour tromper et attraper) :

CECI 140 :--(*fait les gestes qui signifient de plus en plus grand*) il était il était comme ça et il a grandi et il dit bonjour comment tu t'appelles non / ce loup blanc oh non non il est trop

¹⁵ Nous empruntons ce terme à J. BRUNER, 1986/2000 : 44. Selon cet auteur, « subjonctiver » la réalité c'est être dans le mode subjonctif, c'est quitter les certitudes établies et s'aventurer dans les « possibles » humains. Un acte de discours narratif « réussi » ou « saisi » produit donc un monde subjonctif. La « subjonctivation » est un des moyens grâce auquel le discours reste ouvert ou interprétable par le lecteur. La présupposition, la subjectivation et la perspective multiple rendent possible cette subjonctivation. Pour plus de compréhension de cette notion, on renvoie au chapitre 2 intitulé « Deux mode de pensées ».

¹⁶ On relève dans le texte original, les termes « bête étrange », « bizarre », « le pauvre qu'il est laid ! ».

horrible ! / et il est trop horrible / il est trop / horrible
MAIT 141 :--ah ça c'est le loup noir qui pense ça dans sa tête ?
CECI 142 :--oui et l'autre il pensait / oh j' crois que je l'aime pas pasque il est tout noir et voilà
MAIT 143 :--et pourquoi le loup blanc il trouve que le loup noir il est pas beau ? il le §trouve §§
horrible
RACH 144 :--§ pasque §§ le noir // c'est tout / c'est TROP trop différent à le / du blanc
CECI 145 :--pasque § il est noir comme le chocolat §§
MAIT 146 :-- (à Rachid) ah : ! tu penses que c'est pasqu'il est trop différent du blanc § alors §§
ça n' lui plait pas
RACH 147 :-- § voilà §§
CECI 148 :-- alors il dit / il dit le noir et toi t'es un :: // t'es un loup blanc je t'ai vu / pour une fois
il a vu un loup blanc / (*change de voix, ton qui marque le " dégoût "*) t'es horrible toi !
(*rire de l'adulte*)
MAIT 149 :--alors comment ça s' fait que le loup blanc il pense que le loup noir il est horrible ?
CECI 150 :--pasque (*ton de " l'étonnement "*) il a / jamais vu un loup blanc !
MAIT 151 :--ah parce qu'il n'en a jamais vu un alors il n' trouve pas ça beau ?
**CECI 152 :--non je crois que c'est / parce que jamais jamais jamais ! / il s'est rencontré
avec un loup blanc ! (MAIT :--mm !) et alors il a dit je crois que lui ! il est en train de
se déguiser seulement il a un casque pour qu'il m'attrape.**

6. L'enfant interprète critique.

La construction de cette posture d'interprète ne se manifeste pas seulement à propos du contenu textuel ou de l'illustration, mais peut porter également sur leur *lien* comme espace porteur de significations. Les enfants peuvent alors se montrer comme de véritables sémiologues qui s'interrogent sur cette mise en relation texte/image.

Dans l'exemple qui suit nous voyons comment d'abord Justine et ensuite Eva interrogent l'adulte sur l'inadéquation entre le texte et l'illustration. Ces deux enfants vont alors co-élaborer pour résoudre le problème qu'elles se posent à propos de ce décalage entre texte et image. Ce que développent leurs discours (23-28 : *il va gratter d'abord le rideau ensuite la joue*) et (40-43 : *elle ouvre la fenêtre avant de sauteur dans le jardin*) peut constituer de nouveaux passages narratifs qui viennent enrichir le texte original. De cette façon, elles s'instituent indirectement comme des co-auteures potentielles de l'histoire :

MAIT 18 :--le soir même ! dans sa petite chambre ! Charlotte entendit un grattement à la fenêtre ! // le chien bleu était là ! Elle sauta ! dans le jardin pour le rejoindre ! //
JUST 20 :--en fait t'as dit ! // elle saute dans le jardin et là (*en montrant sur l'illustration Charlotte dans son lit*)
MAIT 21 :--pasque pasque / ce qu'on dit dans le texte ! /et on n' voit pas la même chose sur l'image !
JUST 22 :--pourquoi ?
EVA 23 :--je veux ! // il a fait comme ça avec sa main ! là
MAIT 24 :--oui attends ! elle dit pourquoi ? Justine // ce que j'ai lu c'est pas la même chose que ce qu'on voit sur l'image
EVA 25 :--pasqu'en fait ! là il gratte pas sur la joue il gratte sur le rideau !
MAIT 26 :--ah t'as raison // alors qu'est-ce qui peut se passe ? // t'as raison là il gratte pas sur sa joue mais il gratte sur la fenêtre alors
JUST 27: lui i va le faire après !
MAIT 28 :--oui voilà Justine ! / il gratte d'abord à la fenêtre et après il frotte la joue pour dire au revoir c'est ce qu'on dit dans l'histoire et là on voit quand il gratte à la fenêtre
(...)
MAIT 38 :--oui Eva ! / là c'est l' moment où elle va sauter par la fenêtre

JUST 39 :--et elle va atterrir dans le jardin pour lui parler !

EVA 40 :--oui mais j' comprends pas comment elle va sauter pasque là y'a la vitre

JUST 41 :--(ton de " l'évidence ") ben elle va l'ouvrir !

MAIT 42 :--(en riant) oui Justine ! (à Eva) elle a raison

EVA 43 :--(en souriant) oui mais heureusement qu' c'est pas un immeuble !

7. Une coopération transformatrice.

Lors des échanges dialogués autour de la lecture du texte, tout se passe comme si les enfants nous montraient ce qui préfigure l'écriture d'un texte, d'un récit : l'hétérogénéité des sources et la multiplicité des possibles. Les développements qu'ils font autour de tel ou tel élément ouvrent sur les potentielles hypothèses qu'auraient pu développer l'auteur. Ces éléments ne sont pas donnés dans le texte mais se dessinent dans le creux de la trame narrative. Ce sont les dialogues et les échanges des points de vue qui constituent l'occasion de les donner à entendre. Un exemple :

JUST 94 :--il est magique d' toute façon

MAIT 95 :--ah bon ?

JUST 96 :--oui il est magique pasqu'il est bleu

EVA 97 :--mais ça s' peut pas ! / y'a pas d' chien magique !

JUST 98 :--ben si ! c'est dans une histoire / alors i peut êt' magique Eva !

EVA 99 :--mais peut-êt' mais peut-êt' mais peut-êt' // y'a une aut' raison ! / mais comment i sait s'il est pas magique / comment i sait qu' la p'tite fille serait là ?

MAIT 100 :--ah comment il le sait ?

JUST 101 :--oui mais peut-êt' qu'il est magique puisqu'il est bleu !

EVA 102 :--oui mais s'il était pas magique comment i saurait ? / comment i saurait ?

JUST 103 :--mais moi j'ai dit que PEUT-ÊTRE il est magique

EVA 104 :--oui mais j'ai entendu ça !

MAIT 105 :--(en regardant Eva) alors toi tu dis comment il peut savoir que la p'tite fille elle est là ?

JUST 106 :--pasqu'il s'est caché derrière les arbres

EVA 107 :--oui

Dans cet échange, Justine donne une explication plausible pour comprendre comment *Chien Bleu* a fait pour retrouver Charlotte. Il serait *magique*. Cet aspect magique dont l'auteur ne parle à aucun moment, apparaît pourtant dès qu'on lit le titre de l'histoire *Chien Bleu*. Ainsi pour Justine si un chien peut être bleu, il peut être magique aussi (JUST 98 :--ben si ! c'est dans une histoire / alors i peut êt' magique Eva !) : on pourrait presque faire dire à l'auteur : « puisque vous dites que le chien est bleu autant dire qu'il est magique aussi ».

Mais le plus intéressant dans l'échange entre Eva et Justine c'est la confrontation de leurs points de vue. L'une propose la magie comme solution à la question qu'elle se pose, alors que l'autre, se tenant davantage au contenu du récit qui ne parle pas de magie, tente de trouver une raison plus vraisemblable et refuse la solution de Justine (EVA 102 :--oui mais s'il était pas magique comment i saurait ? / comment i saurait ; JUST 103 :--mais moi j'ai dit que PEUT-ÊTRE il est magique ! ; EVA 104 :--oui mais j'ai entendu ça !). Refus et position qui vont alors conduire Justine à changer de point de vue et à trouver une autre réponse (JUST 106 :-- pasqu'il s'est caché derrière les arbres).

Conclusion.

L'analyse des interactions adulte-texte-enfants montre comment s'effectue l'appropriation des modalités d'interaction avec les récits écrits et illustrés par des enfants pré-lecteurs. Cette acquisition est rendue possible par la médiation textuelle assurée par l'adulte et par les échanges entre pairs. Bien que les textes des albums de littérature de jeunesse soient relativement complexes (lexique, syntaxe), nous avons montré comment l'interaction et les mises en mots réduisent la distance entre les textes de référence et leurs modalités d'interprétation. Au cours des interactions langagières, l'enfant est amené à mobiliser et à construire plusieurs niveaux de compétences. Si l'on pose que le seul respect du déroulement narratif ne présage pas de la compréhension du récit, c'est au sein des échanges dialogués que l'enfant apprend à ajuster en permanence son discours aux commentaires, aux différences de points de vue de ses interlocuteurs. Il doit également apprendre à mobiliser le texte original comme référent stable et partagé par la communauté discursive. L'enfant élabore ainsi une perspective qui lui est propre : son discours devient alors un objet de pensée pour l'autre et ce discours repris-modifié par l'autre devient potentiellement un objet de pensée pour soi.

BIBLIOGRAPHIE

BAKHTINE, Mikhaïl, 1929/1977. *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.

BAKHTINE, Mikhaïl, 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BOIRON, Véronique, 2004. *Conduites et mouvements interprétatifs au cours de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle*. Thèse pour le doctorat d'état en sciences du langage, Université R. Descartes Paris 5.

BRUNER, Jérôme, 1986/2000. *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

BRUNER, Jérôme, 1996. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

CABREJO-PARRA, Evelio, 2001. « La lecture avant les textes écrits ». *Cahiers A.C.C.E.S.*, n°5, p. 19-23.

ECO, Umberto, 1962/1965. *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.

ECO, Umberto, 1979/1985. *Lector in fabula, Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.

ECO, Umberto, 1990/1992. *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.

GROSSMANN, Francis, 1996. *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Peter Lang.

JAUSS, Hans Robert, 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

SCHUTZ, Alfred, 1971/1987. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.

WIDLÖCHER, Daniel, 1996. *Les nouvelles cartes de la psychanalyse*. Paris : O. Jacob.