

Les grands principes d'apprentissage mis en œuvre dans *À l'école des albums*

Conformément aux recommandations institutionnelles, *À l'école des albums* est une méthode qui favorise un travail conduit dans trois registres¹ :

- la dimension culturelle ;
- la dimension linguistique et langagière ;
- la dimension métacognitive ;

et qui équilibre les quatre domaines identifiés par les programmes² ;

- identification et production de mots ;
- compréhension des textes ;
- production de textes ;
- acculturation au monde de l'écrit.

1. Lire au CP, 2, enseigner la lecture et prévenir les difficultés – SCEREN CNDP, 2004, p. 7.

2. Ibidem, pp. 9 à 24.

La dimension culturelle

► Des présupposés de départ

La lecture est une activité inscrite dans un univers particulier : celui de l'écrit qui n'est pas l'univers familier de tous les enfants. Pour bon nombre d'élèves, l'école reste le seul cadre de fréquentation des écrits divers. Apprendre à lire, pour ces enfants, peut très vite devenir une réalité purement scolaire. Dès lors, ils installent une représentation très fermée de la fonction de la lecture, ce qui ne facilite pas la construction d'une posture de lecteur et d'une autonomie dans la relation au monde de l'écrit. De nombreux chercheurs stipulent qu'il faut donc inscrire l'apprentissage de la lecture dans une approche plus générale intégrant les pratiques culturelles de l'écrit.

1. Construire une culture de l'écrit pour mieux lire

Ainsi Jacques Bernardin³ affirme que : « *L'entrée dans l'écrit passe donc par la découverte des usages sociaux et des fonctions qui en fondent l'indispensabilité. C'est pourquoi il importe que l'enfant, avant de se confronter au code (ou en même temps), puisse identifier des pratiques culturelles spécifiques.* »

Gérard Chauveau montre, quant à lui, que les mauvais lecteurs à l'entrée en sixième, au-delà des difficultés dans la maîtrise du décodage, sont ceux qui ont une conception « utilitariste » de la lecture et ne parviennent

pas à en intégrer la « dimension symbolique ». « *Leur mauvaise maîtrise des compétences de base de la lecture apparaît inséparable de leur mauvaise maîtrise des fonctions culturelles (cultivées) de la lecture. Il y a concomitance entre des « troubles » (ou des difficultés techniques de la lecture) et un manque de « clarté cognitive*» au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture.*⁴ »

Enfin, les travaux de Bernard Devanne⁵ ou de Mireille Brigaudiot⁶ témoignent eux aussi de la nécessité d'inscrire l'apprentissage du lire/écrire dans une approche de l'écrit comprenant à la fois codes, conventions et usages.

Naturellement, les apprentissages culturels débutent dès la première année d'école maternelle. Néanmoins, comme le rappelle Catherine Tauveron⁷, le travail laborieux que nécessite l'apprentissage de la capacité à identifier les mots – condition indispensable à la maîtrise de l'écrit – implique, dans beaucoup de méthodes et de pratiques, la fin des activités culturelles visant la construction de la posture de lecteur et le développement de la compréhension fine des textes

* Voir Glossaire, p. 00.

4. *Comment l'enfant devient lecteur, Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz 2002, pp.138 à 143.

5. *Lire, écrire des apprentissages culturels, Conduire un CP*, Bordas 2001.

6. *Première maîtrise de l'écrit, Grande section CP, secteur spécialisé*, Hachette 2004.

7. *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier 2002, p. 13.

3. « Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture », in *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, 2001, p. 18.

et de leur interprétation. Dans ce cadre-là, les textes donnés à lire à l'enfant au CP (notamment en début d'année) ne posent aucun problème de compréhension et ne facilitent donc pas l'inscription de l'apprentissage dans une démarche d'acculturation.

2. Accorder une place de choix à la littérature dans l'apprentissage de la lecture

Nous partageons, avec Catherine Tauveron, la certitude que la lecture littéraire est « *constitutive du savoir lire* » parce qu'elle nécessite une attitude particulière. En effet, la lecture littéraire requiert une implication du lecteur qui va au-delà de la compréhension de l'étendue lexicale et syntaxique du texte. Balzac affirmait en son temps que « *lire, c'est créer à deux* » montrant ainsi que le lecteur doit agir sur le texte pour se l'approprier. C'est à cette condition que le lecteur dépasse la simple relation affective (plaisir de lire) pour accéder à la construction des « *profits symboliques* » nécessaires à la construction du « bon » lecteur.

Ainsi, l'apprentissage de la lecture doit préparer, comme le rappellent les programmes, tout au long du cycle 2, « *l'entrée autonome progressive dans la littérature que les élèves approfondiront au cycle 3* ». Il s'agit donc bien d'apprendre à l'élève à construire une **véritable posture de lecteur de la littérature**.

3. Construire des repères pour une représentation des fonctions textuelles et des dimensions sociologiques de la lecture

Si l'apprentissage de la lecture est lié à la littérature, d'autres types de textes doivent aussi être travaillés. Leur présence favorise la construction de représentations justes des fonctions de l'écrit. Cette ouverture à une dimension sociologique de l'acte de lire est nécessaire à la construction du sujet lecteur. L'enfant doit donc être confronté à des textes de types variés et adapter sa stratégie de lecture au support et à la fonction de l'écrit qu'il découvre.

► Les choix opérés dans notre méthode

1. Construire des savoirs littéraires à partir d'albums

Installer une posture de lecteur de la littérature nécessite en premier lieu de mettre les élèves en contact avec les textes littéraires soulevant des problématiques diverses. On vise ainsi la construction de savoirs indispensables à l'acquisition de l'autonomie dans l'acte de lire. À l'école des albums s'appuie donc sur la lecture

de 9 albums choisis parce qu'ils définissent chacun une problématique littéraire particulière. Par ailleurs, l'ordre dans lequel les œuvres sont proposées n'est pas exclusivement dû (comme c'est souvent le cas dans les méthodes de lecture) à des dimensions **quantitative** (plus ou moins de textes) ou **qualitative** (textes plus ou moins difficiles). La programmation des œuvres dans *À l'école des albums* permet d'articuler **apprentissage technique** de la lecture et **construction de savoirs littéraires**.

Explorer l'univers de la fiction nécessite d'acquérir des connaissances sur cet univers pour mieux investir son « territoire ». Les problématiques proposées par les albums de notre méthode sont centrées sur l'acquisition de savoirs de base, c'est-à-dire :

- **connaître et s'approprier différents types de personnages,**
- **s'approprier des modèles textuels différents** (structures narratives, genres littéraires).

Enfin, le choix des œuvres et l'ordre dans lequel elles sont utilisées permet à l'élève de découvrir progressivement **l'implicite des textes** pour adopter une véritable **attitude interprétative**.

2. Construire une programmation littéraire

a) La notion de personnage

- **Le module 1** (*Trop ceci cela*) propose de découvrir un univers de référence très proche de celui de l'élève (celui de l'école et notamment de la Grande Section) afin que chacun ait les références culturelles pour comprendre le texte. L'album met en scène les enfants d'une école et la relation qui les unit. Ainsi, chacun est présenté en fonction d'une caractéristique qui le définit (trop petit / trop bébé / trop bavard, etc.) ce qui permet d'installer une première **typologie** dans la catégorisation. L'élève reconnaît ici des habitudes scolaires et perçoit que **les histoires parlent de son univers**. Enfin, la chute de l'œuvre installe aussi une réflexion éthique sur le statut de la différence qui favorise la réflexion de l'enfant sur sa relation à ses camarades et au monde qui l'entoure.

- **Dans le module 2** (*Léon et son croco*), le personnage – un enfant africain – accède au statut de **héros** par la réalisation d'un acte héroïque (tuer le crocodile). C'est la découverte de ce parcours initiatique simple qui permet d'observer le changement de statut d'un personnage dans les récits. L'élève comprend alors que certains récits parlent de **personnages différents de lui, qui deviennent importants grâce aux actions héroïques qu'ils ont commises**.

- **Le module 3** (*Le Petit Roi*) met en scène des « enfants-rois » dans une crèche ou une classe maternelle. Il permet de découvrir qu'une dénomination – ici « roi » – peut cacher un statut particulier. Le roi dont on parle dans cette histoire n'est pas attaché à son stéréotype traditionnel. Il s'agit pour l'élève de comprendre que

la manière de nommer un personnage peut induire le lecteur en erreur et l'obliger à réfléchir sur le sens des mots dans les textes. C'est par le **décalage qui apparaît entre le texte** qui parle de roi, **et l'image** qui montre des enfants, que cette connaissance s'installe. L'élève est donc obligé **d'interpréter le texte** en s'appuyant sur sa relation à l'illustration pour le comprendre. Enfin, la problématique posée par le statut du personnage permet de construire une réflexion éthique sur la question de l'enfant-roi. L'œuvre, en ce sens, fait écho à *Trop ceci cela* en présentant une autre caractéristique de la vie en société (le statut de l'individu dans le groupe).

- **Les modules 4** (*L'Arbre lecteur*) **et 5** (*C'est pas moi*) se situent dans un univers de référence assez proche de celui des élèves. Les textes sont écrits à la première personne, par un « je » narratif qui désigne un enfant et favorise le processus d'identification. Ils posent cependant le problème de la **compréhension du récit à la première personne** et de sa relation à l'image ou aux indices textuels qui permettent de **définir le personnage qu'est le narrateur**. En outre, *C'est pas moi* est un texte qui programme délibérément l'égarement du lecteur en présentant un personnage dont parle le narrateur et qui ne semble pas avoir de réelle existence. Ces ouvrages permettent donc à l'enfant de comprendre **que les personnages qui disent « je » dans les récits ont des caractéristiques précises qu'il faut rechercher dans le texte et/ou l'image**. À l'issue du module 5, l'élève apprend aussi que parfois **le texte induit le lecteur en erreur**.

- **Dans les modules 6** (*La Princesse au petit pois*) **et 7** (*La Soupe au caillou* de Tony Ross), l'élève est confronté à des **stéréotypes littéraires** issus des textes patrimoniaux : **la princesse et le prince des contes merveilleux** (*La Princesse au petit pois*, *Les Trois Cochons petits et le prince charmant*), mais aussi à leur **détournement** (le loup de *La Soupe au caillou* de Tony Ross opposé au loup traditionnel des contes). L'élève apprend alors qu'un personnage peut aussi être issu **d'un univers codifié (celui du conte, par exemple) et que les auteurs peuvent jouer avec ces codes** pour amuser le lecteur.

- L'univers proposé par le **module 8** (*Le Chapeau, et c'est toujours la même histoire*) se réfère au monde du conte, mais pose surtout un **regard poétique** sur ce monde. L'enfant découvre alors qu'un animal, objet ou homme peuvent avoir un statut quasi équivalent dans certains récits.

- Enfin, dans le **module 9** (*Madassa*), les élèves retrouvent un personnage enfant, issu d'un univers éloigné du leur : un monde en guerre. Madassa parvient à se reconstruire précisément parce qu'il tire **un profit symbolique** des récits que lui lit son enseignante. Les élèves comprennent alors que les livres **parlent aux lecteurs en racontant les aventures d'êtres fictifs** et qu'ils ont parfois des vertus cathartiques.

b) Les genres et les structures narratives

La progression littéraire est articulée autour de la découverte de différents genres littéraires mettant en œuvre des structures textuelles variées. L'enfant découvre ainsi progressivement que les albums peuvent :

- **présenter des situations réalistes** à travers la description ou la qualification des personnages et de leurs attitudes (*Trop ceci cela*, *Le Petit Roi*) ;
- **raconter des histoires centrées** sur des événements particuliers (**récits** : *Léon et son croco*, *L'Arbre lecteur*, *C'est pas moi*, *Madassa* ou **contes** : *La Princesse au petit pois*, *La Soupe au caillou*) ;
- **mêler plusieurs histoires pour construire un texte poétique** (*Le Chapeau*).

Des structures répétitives

Plusieurs modules se réfèrent à des structures répétitives. Les textes des modules 1, 2 et 3 sont construits sur la répétition de structures syntaxiques.

- Pour le **module 1** (*Trop ceci cela*), récit réaliste à valeur universelle (à l'école, « **on entend** »), chaque page apporte un nouveau personnage qui chasse le précédent construisant ainsi une **alternance qui permet de présenter de nombreux personnages**, aisément identifiables les uns par rapport aux autres.

- Le texte du **module 2** (*Léon et son croco*) présente une **structure syntaxique à emboîtement** qui se reflète dans la mise en page particulière du livre. La phrase de base, dont la structure est répétée de façon régulière dans une grande partie de l'œuvre, s'allonge pour accentuer la montée d'une forme de suspense au moment où Léon va combattre le crocodile. La syntaxe se modifie une fois l'acte héroïque accompli, construisant ainsi une rupture intéressante.

- Le texte du **module 3** (*Le Petit Roi*) propose le **même type de structure : allongement de la phrase par adjonction d'informations, mais au niveau du texte dans sa globalité**. Ainsi, chaque nouvelle page reprend le texte des pages précédentes et ajoute une information matérialisée par un changement de couleur des caractères. Cette structure aboutit à l'explosion des « moi » finaux criés par l'ensemble des personnages présentés.

- On retrouve une **structure répétitive au module 8** (*Le Chapeau*), mais cette fois il s'agit **de la répétition d'une étape du récit**. Le texte (construit comme un conte en randonnée) installe donc plusieurs débuts d'histoire qui vont se rejoindre progressivement au fur et à mesure des rencontres entre les différents personnages. La fin, par le retour de l'élément perturbateur de départ, relance l'histoire en la rendant ainsi cyclique. **La dimension poétique du texte** et de sa relation à l'image invite à travailler plus précisément le genre poétique.

Des structures narratives

Les autres textes se réfèrent à des structures narratives plus traditionnelles qui présentent un récit par étapes.

Les élèves sont amenés à entrer dans des modèles qui se rattachent aux grands genres narratifs (conte, nouvelle, roman) auxquels ils seront confrontés dans la suite de leur scolarité.

• Les **modules 4** (*L'Arbre lecteur*) et **5** (*C'est pas moi*) proposent des **textes narrés à la première personne**, inscrivant le récit dans un cadre réaliste (un enfant dans un univers proche) mais qui reste ambigu. Le texte du **module 4** présente une ambiguïté sur le personnage de l'arbre, parce que le lecteur peut imaginer qu'il est vivant. Néanmoins, cette ambiguïté n'est pas centrale pour la compréhension du récit. En revanche, le texte aboutit à **une réflexion sur le fonctionnement du livre et le statut du lecteur**, qui amène l'enfant à s'interroger sur son propre rôle de lecteur. Le **module 5**, lui, **joue aussi sur une ambiguïté, mais de façon plus aiguë**. L'enfant parle d'un personnage auquel ses parents ne croient pas. Il lui donne une réalité que l'image présente avec des décalages importants (attitude de l'enfant au regard de ce qu'il dit, ressemblance physique et vestimentaire entre le « sale type » et l'enfant). Ainsi, **la relation entretenue par le texte et l'image permet de dégager deux voies narratives différentes : ce que dit l'enfant avec ses mots et sa syntaxe d'enfant et ce que montre l'image en décalage avec ce qui est dit**. L'élève accède ainsi à un savoir fondamental dans la maîtrise de la lecture littéraire : l'identification des voies narratives. Cette entrée est rendue possible, d'une part, par la lisibilité du texte lui-même qui se réfère au monde de l'enfant, d'autre part, par la construction des savoirs installés antérieurement, aux modules 3 (ambiguïté dans le statut du personnage) et 4 (fonction du lecteur).

• Les **modules 6** (*La Princesse au petit pois*) et **7** (*La Soupe au caillou*) s'appuient sur des **référents patrimoniaux et leurs parodies : le conte de fées et son détournement**. L'élève se familiarisera alors avec la structure du conte dans le module 6, puis abordera un récit dans lequel le dialogue tient une place essentielle puisqu'il fait avancer le récit.

• Le **module 9** enfin, (*Madassa*) déroule **un récit réaliste** qui permet de rappeler à l'élève que les histoires s'inscrivent aussi dans la vie réelle.

3. Mettre les textes en réseau

La construction de la culture de l'élève passe aussi par la mise en réseau des textes lus et/ou travaillés. Le réseau n'est pas un objectif d'apprentissage, mais un moyen pour permettre à l'enfant de construire les liens nécessaires à la compréhension des problématiques textuelles.

Prenons l'exemple de l'album *Le Petit Roi* proposé au module 3. La compréhension de l'album et du jeu sur la polysémie du mot *roi* est facilitée si l'on a rencontré préalablement le stéréotype du « roi » dans la littérature, le roi des contes de fée mais aussi un

personnage comme le roi de Grégoire Solotareff dans l'album *Toi grand moi petit*. L'enfant, guidé par les situations et les lectures proposées en classe construit ainsi sa culture en mettant en lien les textes. Pour cela, il est important de lui permettre de s'approprier les références en lisant de nombreux ouvrages et en gardant la mémoire des textes lus par la présence d'une bibliothèque de classe et d'outils de référence (tel le cahier de littérature⁸) dans lesquels on note les titres des œuvres lues, les personnages rencontrés, etc. **La mise en réseau n'est donc pas nécessairement un prolongement** à l'étude de l'album de référence du module. Elle est souvent **un préalable** permettant d'entrer dans la problématique (ainsi, pour comprendre la quête du prince dans *La Princesse au petit pois*, il faut avoir déjà rencontré des princesses de contes). Elle peut aussi se **dérouler simultanément** à la lecture de l'œuvre pour en faciliter la compréhension ou **la prolonger** afin de conforter les nouveaux savoirs installés. Par exemple, durant le travail développé dans le premier module, on commence à lire des albums mettant en scène des rois pour préparer la compréhension de la problématique soulevée au module 3 (le livre parle de roi : est-ce un vrai roi ?). Avant le module 6, l'enseignant est invité à lire des contes merveilleux mettant en scène des princesses afin d'enrichir la compréhension de la quête du prince et de sa résolution. Enfin, il est possible, à l'issue du travail réalisé dans le module 5, de lire d'autres textes dans lesquels l'image introduit une deuxième voie narrative. Ces prolongements permettent de stabiliser et d'exercer ce savoir nouveau.

Les fiches de présentation des objectifs et modalités de chaque module⁹ proposent donc des suggestions de mise en réseau des albums (énoncés de problématiques, titres d'œuvres, fonction dans le réseau) qui seront périodiquement réactualisées en fonction de l'évolution éditoriale des œuvres proposées ou de la publication de nouveaux ouvrages intéressants sur le site des éditions Retz.

4. Travailler les usages sociaux de l'écrit

a) La lecture d'écrits fonctionnels ou documentaires

• **Dès le module 1**, l'élève apprend à construire des repères pour une lecture fonctionnelle et un ancrage sociologique de sa lecture. En observant tout d'abord divers « **objets à lire** » : calendrier, couverture d'album, page d'éphéméride, cartes à jouer (ainsi que tous les supports de la classe et ceux collectés hors de la classe). Ensuite, il découvre **la fonction d'une légende**.

• **À la fin du module 2**, l'enfant qui vient de lire une œuvre située dans un univers plus lointain, découvre un

8. Voir *Organiser les apprentissages*, p. 00.

9. Voir *Déroulement des séances*, pp. 00 à 00.

ensemble de documents (photos et carte légendées) destinés à enrichir ses connaissances sur le crocodile (élément clé du récit).

- **Au module 3**, pour travailler plus finement la relation texte-image de l'album (image construite autour de personnages sculptés et non dessinés) la classe est invitée à réaliser une maquette. Le manuel propose donc un véritable **écrit mémoire** établissant la **liste** du matériel nécessaire à sa réalisation.

- **Au module 4**, dans la continuité du lien français-technologie, le travail d'écriture débouche sur la réalisation d'un petit livre. Le manuel propose alors la lecture d'une **fiche de fabrication** du livre et la **construction**, dans le cahier, **d'un dictionnaire en images** favorisant la relecture de cette fiche.

- **Au module 5**, les élèves sont amenés à observer une **bande dessinée sans texte** et la confrontent à un récit ; leur attention est ainsi attirée sur la relation que peuvent entretenir le texte et l'image. Puis, ils lisent de courts aphorismes (« *formules concises résumant une série d'observations* ») qui invitent à réfléchir à la relation parents /enfants, et donc à préparer la lecture et surtout l'interprétation de l'album.

- **Au module 6**, ils découvrent un **magazine pour enfants** à travers deux rubriques distinctes : un **documentaire fictif** et une **bande dessinée parodique**. Ils sont aussi amenés à lire des **définitions de dictionnaire** pour construire le stéréotype de la princesse.

- **Au module 7**, les élèves lisent une **page de documentaire** destinée à guider la compréhension du détournement, puis deux **recettes de cuisine** pour comprendre la structure du récit de Tony Ross. En fin de module, ils sont confrontés au statut de l'auteur par la découverte d'un **documentaire** comportant des éléments biographiques et bibliographiques sur Tony Ross.

- **Au module 8**, ils lisent des **textes poétiques de formes et d'écriture variées**. Ils s'appuient aussi sur des **récits en images** pour écrire un récit d'imitation.

- **Au module 9**, ils lisent des **résumés de conte et du récit** pour faciliter, d'une part, la mémorisation du texte dévoilé progressivement et, de l'autre, la compréhension des référents culturels de l'œuvre.

b) Le développement de conduites culturelles

Il apparaît comme fondateur que l'élève continue à être confronté au livre comme objet culturel. L'organisation des apprentissages et de l'espace classe doit donc laisser une large place à l'objet livre et à la relation individuelle de l'enfant au livre. **Le choix d'équiper chaque élève d'un manuel** et non d'une série d'albums – comme c'est traditionnellement le cas dans les méthodes ou pratiques d'apprentissage avec albums – **permet**, entre autres choses, **de conserver** à l'œuvre sa dimension artistique et **son statut d'œuvre littéraire**. Ainsi est valorisée une **autre approche** de l'apprentissage de la lecture à partir de la littérature, **qui évite d'instrumentaliser l'œuvre tout en installant une clarté cognitive** et des **repères sur la fonction des différents objets à lire** (œuvres et manuels). Ces points seront développés ci-après dans les chapitres consacrés aux dimensions langagières et métacognitives des apprentissages.

Nous préconisons donc de laisser les ouvrages à la portée des enfants tout au long de l'année. Certains albums (*Trop ceci cela*, *Le Petit Roi*, *C'est pas moi*) pourront même être présents dans la bibliothèque avant le début du module, puisque aucune activité d'anticipation n'est prévue pour ces modules.

L'apprentissage de la lecture s'articule aussi autour de la construction de stratégies de lecture adaptées au support et au contexte. Pour cela, nous suggérons de prévoir, dans l'emploi du temps, des moments de lecture autonome, réguliers et récurrents dans lesquels chaque enfant installe progressivement une relation personnelle à l'acte de lire (choix du livre qu'il veut lire, observation ou non de la couverture, lecture complète ou sélective, échange sur son ressenti de lecteur, etc.).

Pour renforcer cet apprentissage, il est possible de suggérer aux parents de vos élèves d'acheter, dans la mesure du possible, les œuvres travaillées à l'issue du module (certaines ont été publiées au format de poche)¹⁰ et/ou d'instaurer un prêt tournant des albums dans les familles.

10. *L'Arbre lecteur*, Sarbacane ; *Madassa*, Sarbacane ; *La Princesse au petit pois*, Nathan ; *La Soupe au caillou*, Mijade.