

LIRE EN CONSTELLATION¹ DES ALBUMS SUR LA VIE VÉGÉTALE

Marie-Claude JAVERZAT

Laboratoire LACES Bordeaux équipe E3D

IUFM Aquitaine, école interne Université Montesquieu Bordeaux IV

L'usage du livre de jeunesse pour « découvrir le monde » à l'école maternelle est peu développé en pratique et rarement didactisé. Les propositions restent souvent thématiques ou anecdotiques. Nous nous proposons à partir d'une lecture en constellation (Javerzat, 2009), centrée sur la question de la vie végétale, d'analyser les processus de conceptualisation² émergente. Notre hypothèse est que le monde construit par le texte et l'image des albums apporte aux jeunes lecteurs d'autres manières de concevoir la germination et la croissance d'une plante. Le croisement entre le monde de l'expérience concrète et les mondes représentés et mis en scène par l'image et le texte constitue le principe général de la lecture en constellation. Notre expérimentation porte sur la lecture de trois albums « *Toujours rien ?* », « *Une si petite graine* » et « *Le potiron du jardin potager de Madame Potier* » dans une classe à trois niveaux (MS-GS-CP), chaque groupe d'élèves lisant plus spécifiquement un des albums. Ce sont trois albums de fiction fortement marqués de réalisme³.

Notre premier travail a été, dans le cadre de l'Observatoire National de la Lecture, de faire une analyse des obstacles potentiels du côté du livre et du côté des élèves lorsque ces albums sont lus en classe maternelle. En effet, le texte et l'image ne sont pas transparents pour un jeune enfant qui découvre cet objet culturel ; de plus, les élèves n'ont pas tous la même culture du livre et de la lecture ni les mêmes connaissances du monde nécessaires à l'entrée dans ces albums. La démarche consiste, en situation réelle, à problématiser la lecture des élèves afin que se développe une activité plus conscientisée de construction de connaissances.

¹ Les programmes 2008, exclusivement centrés sur des objets d'apprentissage, n'évoquent pas les modalités de mise en œuvre comme la lecture en réseau(x) ou la lecture en constellation.

² La conceptualisation est le processus cognitif et langagier par lequel l'enfant élabore ses connaissances du monde lui permettant de penser et d'agir.

³ Sur le site ONL :

http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations/vie_vegetale/constellation_vie_vegetale pour accéder à l'analyse de ces albums.

Entrée dans la culture du livre et de la lecture à l'école maternelle

La lecture n'est pas un bien culturel également partagé. L'enquête IPSOS 2009⁴ confirme la disparité des pratiques de lectures familiales. Ainsi, tous les jeunes enfants entrant à l'école maternelle n'ont pas été initiés à la lecture d'album et ceux qui l'ont été n'ont pas les mêmes expériences de lecture du simple fait que les livres lus sont nécessairement différents et que les enjeux de la lecture varient en fonction des conceptions parentales, sur le livre, la lecture et l'éducation.

Il est donc nécessaire que l'école maternelle développe un rapport au livre et à la lecture propice aux apprentissages scolaires dont tous les chercheurs s'accordent à dire qu'ils sont basés sur la « maîtrise de la langue » (MEN), la « littéracie » (PISA, OCDE) et le rapport scriptural à la langue et au langage (Lahire, 1994). Les savoirs scolaires s'acquièrent par des pratiques d'écrits spécifiquement élaborées dans la sphère scolaire (Brossard, 1998). En effet, dans une école qui donne à l'écrit une fonction essentielle dans les apprentissages, même dans les prises de parole, et qui utilise la nature réflexive du langage et non pas seulement sa dimension pragmatique, certains élèves sont très rapidement en échec.

En accord avec les recommandations nationales, selon lesquelles est différencié l'apprentissage technique du décodage des apprentissages culturels de la compréhension (Fayol, 2004), nous situons notre proposition dans le champ de l'apprentissage de la compréhension.

Les pratiques habituelles de lectures d'albums dans la classe

L'usage de l'album à l'école maternelle, emblématique de la découverte de l'écrit⁵ est encore fortement teinté d'idéologie et marqué par l'histoire des pratiques pédagogiques. Deux expressions illustrent les pôles qui orientent la pédagogie de l'album : « l'exploitation d'un album » et « la lecture offerte » ou « lecture plaisir ».

- L'« exploitation d'un album » réfère à l'instrumentalisation que l'enseignant opère à partir d'un élément extrait du livre. « Travailler » la notion mathématique de grandeur à partir de Boucle d'or et les trois ours, ou la recette de la galette à partir du Petit Chaperon Rouge...
- « Lecture offerte » ou « lecture plaisir » constitue l'autre pôle. S'inspirant du modèle sociologiquement marqué d'une lecture partagée, construite sur la connivence de l'adulte et de l'enfant, le maître tend à faire vivre le plaisir de la lecture à l'ensemble des élèves de sa classe sans rien demander en retour.

Entre ces deux pôles, se trouvent des pratiques thématiques qui juxtaposent des lectures sur le même thème souvent appelées lectures en réseau référées à un enjeu d'acculturation⁶ littéraire ou plus rarement documentaire.

⁴ Près d'un parent sur deux (46 %) déclare lire une histoire à son enfant le soir pour qu'il s'endorme... 17 % des parents lisent une histoire plusieurs fois par jour à leur bambin, 29 % le font une fois par jour et 32 % une fois par semaine ou moins. ...

http://www.bibliofrance.org/index.php?option=com_content&view=article&id=870:enquete-sur-la-lecture-du-soir&catid=1:actualit&Itemid=37

consulté le 12/06/2011

⁵ BO hs n°3 du 19 juin 2008 ; le langage à l'école maternelle (mai 2011) en ligne sur Eduscol <http://eduscol.education.fr/pid23523-cid48415/langage.html>

⁶ L'acculturation est le processus par lequel un sujet est initié à une culture particulière, par exemple la culture écrite, essentiellement par des pratiques et des expériences. Elle modifie les manières de faire et de

Notre proposition s'inscrit dans une position résolument didactique, où l'activité de lecture est centrale ; les processus de compréhension et d'interprétation en situation sont au cœur de l'activité conjointe maître-élèves⁷. Plusieurs lectures du même texte sont possibles en fonction de l'enjeu de la lecture, des objectifs fixés explicitement par le maître ou par les élèves, du contexte de lecture (un ou plusieurs livres), ou du contexte didactique (inscription dans la séquence).

La lecture en réseau : un processus d'acculturation

Bernard Devanne (1992, 1994) et Catherine Tauveron (2002) ont largement diffusé les pratiques de lecture en réseaux. Le premier s'est intéressé aux apprentissages culturels de l'école maternelle en insistant sur la construction des modèles textuels aussi bien en production qu'en réception. Catherine Tauveron (INRP) a inscrit les pratiques de lectures en réseaux spécifiquement dans la lecture littéraire et la compréhension de récits avec pour objectifs de « *développer des comportements lexiques spécifiques, parmi lesquels figure l'aptitude à tisser des liens entre le texte en cours de découverte et les textes de sa bibliothèque intérieure*⁸ » (Tauveron, 1999, p. 103).

La lecture en réseaux selon ces auteurs est conçue par les maîtres ; elle se développe entre les textes par les mises en lien que feront les élèves. Les objectifs poursuivis sont spécifiquement dans le domaine de la didactique du français, sur la littérature et le récit en particulier.

La lecture en constellation comme pratique explicite de construction de connaissances

Dans le prolongement de cette réflexion, nous proposons d'élargir et de spécifier la pratique de lecture en réseaux en didactisant le processus d'interprétation tel que le décrit Anne Jorro (1999).

Lire en constellation a pour objectif :

- d'instituer l'activité interprétative comme constitutive de l'activité de lecture (c'est le lecteur qui actualise le texte) ;
- de mobiliser des savoirs historicisés⁹ par le lecteur (pas uniquement sa bibliothèque intérieure¹⁰) ;
- de questionner le produit de sa lecture en fonction de l'enjeu de la lecture (par exemple disciplinaire).

penser par la participation aux sphères d'échanges relatives au livre et à la lecture. Les apprentissages conscients et volontaires qu'elle exige portent sur la maîtrise des objets symboliques comme les textes.

⁷ Il est nécessaire de rappeler que la compréhension orale des textes est un objectif prioritaire à l'école maternelle, identifié par la recherche sur l'apprentissage de la lecture (Fayol, 2004) ou la sociologie scolaire, à travers la nécessité de développer chez les élèves un rapport scriptural au langage (Lahire, 1994).

⁸ Les savoirs historicisés sont liés à des situations particulières, ordonnés dans le temps et l'espace, mais non coordonnés ou mis en relation par le sujet.

⁹ Il y a une grande diversité de lectures possibles d'un texte (avec ou sans images...). Le lecteur, à chaque relecture, peut privilégier telle ou telle voie interprétative et réorganiser des savoirs déjà là. « *C'est comme la graine que j'ai récoltée ou fait pousser, c'est comme dans l'histoire « Toujours rien », il faut du temps pour que la graine germe...* »

¹⁰ La bibliothèque intérieure comprend les compréhensions des textes intériorisées par le lecteur, les souvenirs de lecture, les références culturelles mobilisables...

Lire en constellation s'institue, pour le lecteur, dans une séquence où l'objet d'apprentissage, inscrit dans un domaine d'activité, est soit explicitement défini, soit l'objet d'un questionnement. Le « livre » devient un instrument sémiotique au service du développement de la pensée conceptuelle. Porteur d'un système sémiotique associant texte et image, il est actualisé par le lecteur en fonction du contexte et des expériences mobilisées. C'est donc dans l'espace de l'interaction entre livres, lecteur singulier et communauté de lecteurs que pourra se développer l'activité conceptuelle.

Activité de conceptualisation

Si la lecture en constellation d'albums doit contribuer un processus de conceptualisation, sur quelle théorisation s'appuyer ? Le cadre vygotkien distingue les concepts quotidiens « spontanés » des concepts scientifiques, les concepts scientifiques étant le résultat des apprentissages scolaires. À la différence des concepts spontanés, les concepts scientifiques se développent du haut vers le bas, c'est-à-dire à partir d'une construction verbale reliée à des expériences. L'activité de lecture, de nature essentiellement langagière, est orientée vers la conceptualisation scientifique dans le domaine d'activité ciblé.

Ainsi, nous retenons la nécessité chez des apprentis lecteurs :

- de développer les capacités à comprendre une production sémiotique¹¹ complexe associant texte et image ;
- de mobiliser chez les apprentis lecteurs autant que nécessaire leur bibliothèque intérieure ou les expériences associées mais aussi les représentations des concepts en jeu.

Nous en concluons la nécessité de didactiser l'activité de lecture en fonction du niveau de conceptualisation des élèves en faisant varier de manière calculée l'objectif de lecture.

Développer un objectif de lecture

L'observation de la classe permet de s'apercevoir rapidement qu'il ne suffit pas de donner une consigne pour que les élèves s'engagent dans la tâche. Une diversité d'obstacles intervient brouillant, perturbant ou détournant l'activité cognitive conçue par le maître¹². Par exemple, les pratiques de reformulation souvent encouragées pour développer et vérifier la compréhension des textes lus figent les significations dans une forme discursive ou dans une autre sans forcément les mettre à l'épreuve. Ainsi est-il nécessaire de problématiser l'activité de lecture afin que l'élève puisse saisir le sens de la réorientation de l'activité, de la découverte à la résolution d'un problème. Pour éviter ce figement, la lecture en constellation se conçoit comme une situation problème dans laquelle une *question commune* aux deux ou trois ouvrages convoqués est formulée. Soit c'est le maître qui l'apporte, soit ce sont les élèves qui l'élaborent. Cette question porte bien sûr sur le contenu sémiotique des ouvrages, mais aussi sur la lecture qui en est faite nécessairement dialogique, intertextuelle, inter-iconique, expérientielle. Toute lecture convoque la subjectivité du lecteur et son activité interprétative. De plus, une fois la *question* instituée dans la classe, reste à mettre en œuvre son traitement par les élèves. Cette question doit conduire à des relectures orientées et croisées des ouvrages. Elle peut

¹¹ Comprendre une production sémiotique c'est comprendre un système de signes relevant du texte et de l'image.

¹² Problématique classique en didactique des disciplines : cf 8^{ème} colloque de la DFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Neuchâtel, CD-Rom (26-28 sept 2001).

aussi renvoyer à des recherches complémentaires en découverte du monde (nouvelles observations ou expérimentations).

Le dessin comme outil cognitif¹³

Si l'oral est une modalité essentielle du faire la classe, il ne garantit pas l'engagement de tous les élèves, dans l'activité cognitive requise. Ainsi, à l'école maternelle, est-il nécessaire de développer l'activité graphique de dessin comme outil cognitif et réflexif.

À l'instar de l'écriture, les jeunes élèves, à partir des représentations graphiques produites, explicitent leur conception, défendent leur point de vue, interprètent, questionnent et empruntent des éléments graphiques utiles pour leur propre pensée, dans les mises en commun menées par le maître. Ce faisant, il est nécessaire de comprendre la genèse de l'activité graphique du jeune enfant pour accompagner les productions graphiques dans cette situation.

Nous définirons le dessin comme production sémiotique devenant de plus en plus consciente et volontaire. Ce développement dans le cadre des apprentissages scolaires lui confère le statut d'outil cognitif. Les travaux de Bernard Darras (1996) montrent l'existence d'un développement de « l'imagerie initiale » constituée d'iconotypes, résumés cognitifs consensuels, relativement stables. Ainsi si vous demandez à un enfant de 6 ans ou à un adulte de dessiner rapidement et simplement une fleur, il produira l'iconotype de la fleur, composé d'un rond, de pétales autour, d'une tige et deux feuilles. L'iconotype se construit dans les échanges entre l'adulte et l'enfant ; il est de nature communicationnelle et sémiocognitive (Darras, 1996). À ce stade-là, il agit comme obstacle dans le cadre des apprentissages car reproduit sans modification, il ne permet aucunement un mouvement de pensée.

L'activité graphique de dessin ne se réduit pas à cette acculturation. Les psychologues étudiant le dessin de l'enfant ont montré les procédés originaux qu'utilisent les enfants pour traduire leur compréhension du monde (Luquet, 1927 ; Wallon, 2003.) : transparence, mise à plat, organisation dans l'espace graphique...

La scolarisation de l'activité graphique en particulier dans la gestion de l'espace graphique (orientation gauche droite et haut bas) offre aux élèves de nouvelles manières de sémiotiser l'espace et le temps par la production d'images séquentielles. Par exemple, les iconotypes temporels sont utilisés pour signifier des aspects des saisons.

Seule l'activité verbale au cours de laquelle l'élève commente sa production et la socialise, nous permet de comprendre et d'inférer l'activité de conceptualisation.

Lire en constellation des albums sur la vie végétale

Dans les programmes de l'école maternelle, le concept de vivant est à élaborer aussi bien du côté végétal qu'animal. Or, le végétal fait l'objet d'activités rituelles de jardinage, plantation de bulbes à l'automne, semis de graines au printemps, rarement didactisées malgré les propositions des documents d'accompagnement 2002 et de la *Main à la pâte* sur son site.

¹³ Voir notre article « les activités graphiques à l'école maternelle » sur le site : www3.ac-nancy-metz.fr/.../pdf_1_les_activites_grap_a_l_ecole_matern.pdf

L'activité de lecture ne se substitue pas à la situation expérimentale mais vient en appui, crée la synergie nécessaire à la construction de savoirs. En effet, il n'y aura apprentissage effectif donc appropriation que, lorsqu'une notion, un élément de savoir, sera maîtrisé en contexte, décontextualisé et recontextualisé (Brossard, 2004, p. 177) par le sujet.

L'observatoire national de la lecture, ONL, dont le site était hébergé par l'INRP, reste encore accessible¹⁴ aujourd'hui. Dans la rubrique constellation, il propose un corpus d'ouvrages permettant d'actualiser les concepts relatifs à la vie végétale de la maternelle au cycle 3 sans toutefois couvrir intégralement le champ. Nous ne reprendrons pas ici la présentation de ces ouvrages. Nous rappellerons simplement la réflexion de base qui a orienté nos choix.

La trame conceptuelle de la vie végétale

L'activité de conceptualisation de la vie végétale s'opérationnalise à partir des objectifs suivants :

- distinguer une graine d'un autre objet de même aspect par sa capacité à germer ;
- associer graine et espèce végétale ;
- élaborer le concept de plante (de la plante microscopique à l'arbre) et le cycle de vie d'une plante (de la graine à la graine) ;
- appréhender les conditions de germination, de croissance, de reproduction d'un végétal donné.

L'école maternelle est d'emblée confrontée à l'ensemble de ces objectifs sans que pour cela ces objectifs puissent être atteints. Il faudra l'intégralité de la scolarité obligatoire pour espérer les atteindre.

Les critères de choix des ouvrages pour lire en constellation

Deux ordres de critères sont à prendre en compte :

- ceux relatifs à l'accessibilité scripturale de l'ouvrage ;
- ceux qui concernent les éléments conceptuels mis en scène.

Dans la première catégorie entrent en jeu, du côté du livre, la mise en scène éditoriale (format du livre, collection, maquette), la nature du texte (genre, lexique, dispositif énonciatif, ...), la nature de l'image aussi bien du point de vue du style graphique, de la composition, que du dispositif énonciatif, la nature de l'interaction texte image ; du côté du lecteur, quelle familiarité a-t-il développée, de quelle acculturation a-t-il bénéficié ? Connait-il d'autres livres du même auteur, de la même collection, sur le même thème ?...

Dans la deuxième catégorie, entrent en jeu les manières dont les concepts visés sont travaillés par l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur : sont-ils en arrière-plan ou font-ils partie intégrante du texte et de l'image ? Le livre fait-il partie d'une collection documentaire ? Les images sont-elles plutôt narratives, explicatives, descriptives ? Quels obstacles potentiels du côté du livre en fonction des potentiels du lecteur, le maître peut-il anticiper ? En particulier de l'ordre de la continuité ou des ruptures spatio-temporelles, de la permanence des objets, d'une page à l'autre...

¹⁴ onl.inrp.fr/ONL/

Construire une lecture en constellation suppose la prise en compte précise de ces critères afin que les apprentissages dans le domaine d'activité ciblé soient efficaces. On peut tout à fait imaginer que les albums choisis soient d'abord présentés aux élèves pour l'histoire qu'ils racontent puis repris après un temps plus ou moins long pour être réinvestis dans une séquence en découverte du monde.

Présentation des albums jeunesse utilisés

Une si petite graine, Carle Éric, Trad. Bourguignon Laurence, Mijade, 1970, 1997

Traditionnellement, à la suite des albums du Père Castor, narration et fiction sont au service de la découverte du monde pour les jeunes enfants. La production éditoriale contemporaine enrichit cet héritage. Ainsi, l'album d'Éric Carle, « *Une si petite graine* » est une fiction - la si petite graine devient une fleur géante qui rivalise avec le soleil. C'est aussi un récit : la petite graine traverse des épreuves, se comporte en héros sans toutefois présenter de caractère intentionnel. Elle est agie plus qu'elle n'agit¹⁵. En ce sens, nous parlerons plus à ce propos de chronotope (organisation narrative et/ou visuelle reliant le temps et l'espace).

Double lecture possible pour cet album dont les images construites par collage de papiers déchirés aux couleurs chaudes induisent une forte émotion esthétique et dont le texte instruit le lecteur en décrivant pas à pas le développement de la graine à la plante.

La lecture conceptuelle ne va pas de soi en particulier par le traitement esthétique de l'image et la poétique du récit. En effet, la rhétorique construite opposant petit et grand aboutit à construire un monde fictionnel de plus en plus décalé par rapport au réel. Cette graine si petite qui donne une fleur ressemblant au tournesol n'est pourtant pas une graine si petite dans la réalité ! Son gigantisme fait basculer le lecteur dans un autre monde qui n'est pas sans rappeler le haricot géant de Jack...

Pourtant la structuration du récit en scènes donne une juste représentation des étapes de la vie végétale avec ses aléas. La petite graine en héros franchit tous les obstacles qui peuvent être décrits sous la rubrique conditions de germination, de croissance et de reproduction d'une plante.

L'image à fonction esthétique ne bascule pas dans l'anthropomorphisme alors que dans le texte la graine est personnage : « *Elle dort.* ». Elle illustre le texte ; son interprétation requiert une lecture attentive du texte ne serait-ce que parce que la graine est souvent très difficile à repérer.

Album complexe que le maître a d'abord lu aux CP.

Le potiron du jardin potager de Madame Potier, Yvan Pommaux, In « *Dix histoires instructives* », Le Sorbier, 1997

« *Le potiron du jardin potager de Madame Potier* » fait partie d'une série d'albums dans lesquels l'héroïne Lola, un jeune campagnol, questionne son père sur le monde. Yvan Pommaux adopte la forme BD pour mettre en scène ces dialogues. Le monde est vu à hauteur d'enfant et de campagnol ; les images de ce point de vue sont de style documentaire (permanence du même plan sur plusieurs pages permettant de suivre la croissance de la plante jouant de plusieurs registres sémiotiques, Madame Potier change

¹⁵ Habituellement, dans un récit, le personnage est un acteur qui modifie le cours de l'histoire. Ici, la graine subit les événements.

de chaussettes à chaque saison). Dans cet album, comme dans le précédent, l'auteur installe un chronotope, configuration associant l'alternance des saisons et des éléments de la vie animale et végétale.

Les obstacles du côté du livre sont essentiellement dans le dispositif énonciatif associant texte et image. L'activité du lecteur consiste, à travers les paroles de Lola, à s'approprier les contenus de savoir dits par le papa et montrés dans l'image. L'image n'illustre pas, elle est associée au discours. Le lecteur devra aussi repérer dans la continuité des images les détails en rupture lui signalant par exemple un changement de saison, indispensables dans le processus de conceptualisation visé.

Cet album dont la complexité réside dans la mise en scène des savoirs a été choisi pour être d'abord lu aux GS.

Toujours rien ? Christian Voltz, Le Rouergue, 1997

Dans l'album « *Toujours rien ?* », les personnages de M. Louis et l'oiseau s'opposent dans leur manière de concevoir la germination. Le lecteur a à reconstruire les pensées de ces personnages afin de comprendre leurs comportements. Le chronotope est à la fois visuel et discursif. La graine germe, invisible aux yeux de M. Louis, mais son activité est connue de l'oiseau et visible par le lecteur. Le discours de M. Louis est un constat visuel « toujours rien » marquant de fait le temps qui s'écoule. L'image est la photographie d'une maquette constituée de matériaux de récupération n'ayant pas la précision documentaire du dessin d'Yvan Pommaux. Cependant, le cycle de la plante n'est pas complet (bien sûr) et de ce point de vue conforte les élèves dans leur représentation stéréotypée de la graine qui donne une fleur.

De plus, cet album est dans un registre plus complexe pouvant être ironique selon un point de vue d'adulte. Faut-il compatir ou se moquer du manque de réflexion de Monsieur Louis ? Faut-il s'insurger ou affranchir l'oiseau pour avoir coupé la fleur qu'attendait patiemment mais en vain Monsieur Louis ?

En deçà ou au-delà de cette activité interprétative, quel savoir doit mobiliser ou construire le lecteur pour comprendre l'histoire ? La construction du récit par le texte et l'image constitue une situation problème qui ne se résout que par l'appel à la compréhension des états mentaux des personnages. Que dit Monsieur Louis ? Que pense Monsieur Louis ? Que sait-il sur le développement d'une plante ? Que fait l'oiseau ? Que pense-t-il ? Que sait-il sur le développement d'une plante ?

Cet album est d'abord présenté aux MS.

Commentaire sur le choix des albums

Ces trois albums ont en commun des chronotopes visuels similaires : permanence d'un espace au-dessus de la terre/dans la terre (*Toujours rien ?*), germination et croissance dans une durée plus ou moins sémiotisée. Dans tous les cas le processus de germination prend du temps se traduit par un changement morphologique, dans une organisation graphique typique orientée par le début et la fin du livre et par l'orientation haut bas au-dessus ou au-dessous du niveau du sol. Mais le cycle de vie de la plante n'est pas complet dans « *Toujours rien* ». Dans l'album de Y. Pommaux, il peut y avoir ambiguïté sur le type de plante issu de la graine semée car d'autres plantes poussent dans le jardin de Madame Potier. Lorsque le potiron est de la taille d'une tomate, est-ce un potiron ou une

tomate surtout lorsque le pied de tomate est bien identifiable à côté du potiron en cours de formation.

Essai de lecture en constellation dans une classe de MS-GS-CP

Le contexte de l'expérimentation est restreint, limité à la fin de l'année scolaire, la classe préalablement ciblée s'étant désistée tardivement. De plus, la classe à trois niveaux MS-GS-CP en école maternelle est un cas particulier qui nous a permis cependant une comparaison en termes de développement.

L'enseignant titulaire a choisi le dispositif suivant :

Le maître lit à chaque niveau l'album choisi dans le cadre d'ateliers, en MS « *Toujours rien ?* », en GS « *Le potiron du jardin potager de Madame Potier* », et en CP « *Une si petite graine* ». En grand groupe, chaque niveau présente l'album qui lui a été lu à partir de dessins « racontant l'histoire ». Dans cette phase, le maître a procédé selon les manières habituelles très souvent observées : lecture à voix haute et présentation des images. Les élèves répondent aux questions du maître, portant sur le vocabulaire ou précisant des notions de temps ou d'espace. Les élèves commentent l'image et le texte. Au cours de la rotation des groupes, les élèves dessinent « ce qu'ils veulent » de l'histoire.

Le constat fait avec le maître est que les savoirs en jeu dans ces lectures ne sont pas manifestés explicitement dans ces séances alors que les élèves y ont été initiés. Il est alors convenu de prévoir une problématisation permettant de centrer le regard des élèves sur la germination et le développement de la plante.

Dans cette deuxième phase et à chaque niveau, le maître demande aux élèves de dessiner ce que devient la graine dans chacun des albums en leur demandant explicitement de faire référence à la fois à ce qu'ils ont appris et à ce qu'ils ont compris dans l'album. Le maître précise qu'ils peuvent faire plusieurs petits dessins pour mieux expliquer. Son attente est une séquence d'images montrant le développement de la graine, germination, croissance, reproduction, jusqu'au cycle végétal complet éventuellement.

La mise en commun des dessins des trois groupes devrait aboutir à l'identification des constantes et le repérage d'éléments manquants, dans « toujours rien » le développement de la plante est stoppé. Dans cette mise en commun, la mise en lien avec la séquence expérimentale qui a consisté à faire varier les conditions de germination (ombre lumière et quantité d'eau), est sollicitée par le maître.

Les élèves n'ont donc pas profité dans la première phase d'un travail explicite sur la compréhension ni d'une réelle problématisation en lien avec la séquence de découverte du monde éloignée dans le temps.

Cependant, l'analyse des résultats est intéressante :

- Indépendamment de l'âge, trois élèves n'ont pas acquis les instruments sémiotiques graphiques nécessaires pour représenter le processus de croissance. Seul l'état final est représenté, l'élève indiquant dans son commentaire qu'il a dessiné étape après étape, admettant difficilement que le lecteur ne puisse voir ce procédé. La consigne du maître précisait certes qu'il était possible de faire plusieurs petits dessins. Mais encore fallait-il que les élèves aient conscience d'un processus avec des étapes intermédiaires correspondant à une suite de plusieurs états qui peuvent se représenter par un dessin. C'est aussi intégrer qu'il est acceptable de dessiner plusieurs fleurs alors qu'il s'agit dans la réalité de la même à plusieurs moments

différents et ordonnés. Les élèves qui ont l'habitude de lire des albums ont rencontré ce codage et on peut penser qu'ils ont pu se l'approprier. Ceux qui le découvrent dans cet album n'en ont pas encore eu le temps. De plus, dans les séquences de découverte du monde menées par ailleurs par un autre enseignant, ce codage n'a pas été utilisé.

- Les élèves, et en particulier les CP, ont beaucoup de difficultés à entrer dans ce nouveau contrat didactique car la visée esthétique ou narrative prime sur la visée explicative. En effet, la pratique du dessin est majoritairement narrative et non contrainte. Pas de pratique de référence du dessin explicatif ou du schéma en découverte du monde, pas de pratique de légendage en CP.

Analyse des productions des élèves : que devient la graine ?

Les dessins peuvent être classés a posteriori selon plusieurs catégories en fonction de l'album source. Le premier critère est la capacité de l'élève à faire abstraction du cadre fictionnel. Les élèves ont ainsi recours à l'iconotype, forme générique pour représenter la graine et la plante. Les autres critères portent sur les moyens graphiques permettant de représenter le processus, la transformation de la graine en plante (dialectique de la permanence / ressemblance : la graine ne ressemble pas à la plante mais c'est le même être vivant...), la temporalité (les saisons, les conditions climatiques), la spatialité (position de la graine et de la plante par rapport au niveau du sol). Les paroles et écrits de l'élève permettent de valider ces critères.

Les élèves ont eu à représenter ce que devient la graine dans l'album qui leur a été lu spécialement en début de séquence. Dans cette séance par ateliers, le maître fait interagir les élèves à partir de la présentation orale que chaque auteur fait de son dessin. Des questions émergent alors nécessitant parfois un retour au texte ou à l'image de l'album.

Une si petite graine, album lu aux CP

Sur huit productions, une représente l'état final, l'élève expliquant que quand elle a dessiné, elle a fait grandir la plante petit à petit en stoppant le geste graphique.

- Deux sont d'abord fictionnelles, contextualisées avec un décor : l'accent est mis sur le gigantisme de la plante et sa proximité avec le soleil. « Les animaux l'admiraient » écrit une élève en marge du dessin. Une deuxième production sur la même feuille est demandée par le maître après reformulation de la consigne pour ces deux élèves.

- Six représentent un processus avec un nombre variable d'éléments graphiques, de cinq à dix, modifiés sensiblement. L'élément de départ est pour six élèves la graine schématisée par un rond. Un élève manifeste une conception du processus de croissance uniquement basée sur la taille (de la fleur miniature à la fleur géante) et l'ajout de feuilles pour la fleur adulte.

Suite aux commentaires que les élèves ont portés sur leurs dessins, s'est posée la question de la permanence de la graine tout au long de la croissance. Est-il légitime de continuer à la dessiner ? Une élève l'a en effet conservée dans ses images séquentielles de la plante.

L'iconotype de la fleur, confortée par le type de représentation dans l'album, est pourtant modifié par six élèves afin de répondre à la nécessité d'expliquer le développement de la plante :

- La plupart des élèves tracent un trait horizontal pour représenter le niveau du sol soit à 1cm environ du bas de la page jusqu'à 5cm environ pour d'autres.
- Le développement souterrain peut être traité en un seul dessin (graine + tige + racines) ou plusieurs (jusqu'à 4) ; dans ce cas, seule la tige, représentée par un trait, croit.
- Le développement aérien est rudimentaire : croissance de la tige, apparition des feuilles, augmentation du nombre de feuilles, apparition de la fleur, augmentation de taille de l'ensemble.
- Seuls deux élèves ont transcrit la production de graines et la notion de cycle, ce sont ces mêmes élèves qui ont codé le temps et les conditions climatiques (voir dessin ci-dessous). On notera le papillon et l'oiseau représentant le printemps, le gros nuage et la pluie pour faire pousser la plante et le soleil pour la chaleur. La graine germe, la plantule sort de terre, les feuilles apparaissent ; la fleur est en bouton, s'ouvre, puis se fane, perd ses pétales ; des graines se forment et sont emportées par le vent.



CP - Dessin d'un élève de CP à propos d'*Une si petite graine* (accompagné d'un texte au dos de la page)

Deux autres élèves ont noté le changement de la fleur : elle perd ses pétales sans en tirer de conséquence.

Au cours des échanges qui ont suivi lors de la présentation des dessins, les élèves se sont interrogés sur le rôle du vent et des insectes présents dans l'album à partir des commentaires du dessin ci-dessus faits par l'élève et repris par le maître. Si, pour les élèves, pollen est associé à abeille, abeille est associé à miel... Un autre élève en reprenant l'album a questionné l'image du sol « qu'est-ce que c'est ? » comme s'il la découvrait, confirmant l'hypothèse d'une reconfiguration de la lecture lorsque l'objectif change.

En effet, en premières lectures, il s'agit pour l'élève de comprendre c'est-à-dire de se faire une première représentation de ce qui se passe, de résoudre les problèmes locaux de compréhension. Or cette tâche demande un autre regard sur l'album, une autre manière de le comprendre.

La lecture permet ici aux élèves de mettre à jour leurs conceptions du cycle de vie de la plante, sans pour autant leur permettre de les faire évoluer. Il s'agit alors pour le maître de relancer l'activité expérimentale afin de faire évoluer la conceptualisation de la germination d'une part de la reproduction d'autre part¹⁶. Les résultats concernant la germination ont surpris le maître qui pensait que la séquence réalisée aurait produit plus d'effets.

Le potiron du jardin potager de Madame Potier, lu par six GS

L'intérêt de cet album est qu'il présente le cycle complet de la plante si le lecteur infère que dans le potiron il y a de nouvelles graines. Les saisons sont marquées à la fois dans le texte et par l'image en fonction des tenues vestimentaires des personnages.

Qu'en font les élèves lorsqu'ils sont confrontés à la question « Que devient la graine ? »

Un élève a fait un dessin comparant les trois albums présentés. Ce n'était pas demandé par le maître mais cette production dénote une bonne compréhension de la démarche de lecture.

Seuls deux élèves ont réellement répondu à la consigne, en focalisant leur regard sur le développement du potiron. Les autres élèves ont beaucoup de difficultés à faire abstraction du contexte exposé à savoir le jardin potager et n'ont pu résister au plaisir de lister les « légumes » qui poussent dans le potager de Madame Potier. Tous les dessins portent la marque de leur inscription dans le fictionnel avec la présence des personnages.



GS - Dessin d'un élève de GS à propos du
Potiron du jardin de Madame Potier

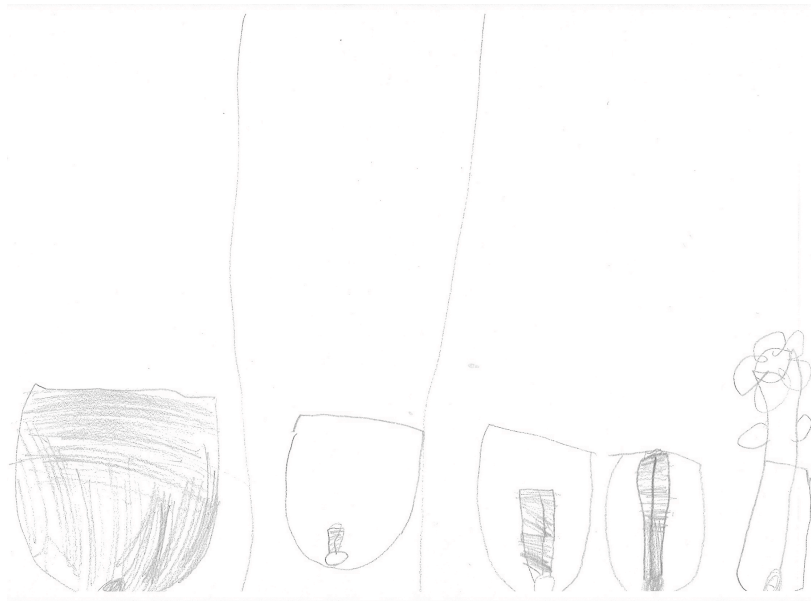
¹⁶ Voir pour une progression l'article de Catherine Boyer dans *Aster* n°31, 2000.

Le dessin ci-dessus, le plus abouti, montre une séquence de même type que celle observée en CP : graine / tige et feuilles / augmentation du nombre de feuilles et de la taille de la tige, apparition de la fleur puis du potiron. Le sol est représenté en grisé, le tout sous un tunnel avec la présence du soleil et de la pluie sous la forme des iconotypes connus.

Cette tâche de décontextualisation recontextualisation, à savoir s'abstraire du contexte du jardin et de la narration pour isoler le cycle de vie de la plante, a paru très difficile à ce groupe d'élèves habitués à « dessiner l'histoire » sans autre contrainte.

Toujours rien ? lu par cinq MS

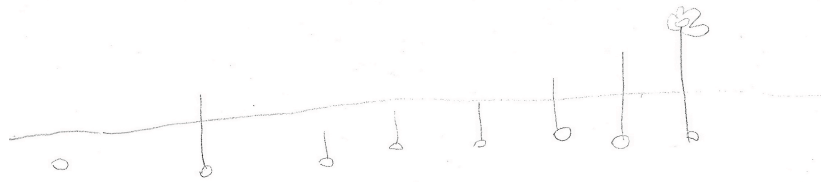
Trois élèves sur cinq ont produit des images séquentielles ; deux représentent le trou rempli de terre (formes fermées), un autre représente comme le font les GS une ligne avec une activité souterraine et une activité aérienne.



MS1 - Élève de MS à propos de *Toujours rien ?*

Le dessin ci-dessus (MS1) présente cinq étapes : la graine dans le trou rempli de terre (grisé), la graine germe, l'élève ne dessine plus la terre (transparence pour représenter un processus) ; elle grossit et grandit (difficulté à représenter précisément ce qui change), puis la plante émerge avec la fleur (iconotype). Deux élèves s'en tiennent au dessin de l'état final, une élève expliquant comme en CP qu'elle a dessiné petit à petit pour faire grandir la plante !

L'album ne fournissant pas de modèle très clair de la croissance, les élèves construisent un modèle stéréotypé « ça grandit et ça grossit » lui permettant de traduire le processus. Comme pour les CP s'est posée la question de la permanence de la graine qui, dans l'image de Voltz, est toujours présente quel que soit le stade.



MS2 - Élève de MS à propos de *Toujours rien ?*

Dans le dessin ci-dessus (MS2), l'élève a modélisé le processus présenté dans l'histoire. Dans tous les cas, le contenu sémiotique est somme toute bien maîtrisé, les élèves étant capables de raconter en verbalisant les contenus de pensée des protagonistes, Monsieur Louis et l'oiseau, en s'appuyant sur leurs images séquentielles non fictionnelles.

Suite de la séquence

Après cette mise en commun par groupes, il est nécessaire, à partir d'une sélection de productions, de faire une mise en commun en groupe classe de façon à faire émerger les éléments conceptuels à travailler. La première phase consiste en une explicitation des dessins en référence à l'album lu par chaque groupe. Il va nécessairement apparaître que les productions se ressemblent si on les compare terme à terme. Se posera alors la question de la similitude du processus dans la phase de reproduction entre la fleur qui perd ses pétales et dans laquelle apparaissent les graines « Une si petite graine » et la fleur qui se fane et donne naissance à un fruit qui ressemble d'abord à une tomate puis devient un potiron. La lecture en constellation prend alors tout son intérêt dans la problématisation qu'elle peut faire naître sur la question de la reproduction et surtout du cycle de la plante car les phénomènes de reproduction mettront plus de temps à être conceptualisés.

La tâche du groupe sera alors de formuler des questions de recherche afin de relancer une activité expérimentale ou d'observation. Par exemple, au mois de juin, rechercher dans les espaces verts de l'école, les plantes qui ont fané (pissenlit, sauge) et qui en sont au stade de la fabrication des graines. Les pissenlits ont la particularité de présenter plusieurs états de la fleur sur le même pied, comme les tomates d'ailleurs.

En conclusion

L'expérience décrite conduit à réfléchir aux moyens de réussir une lecture en constellation centrée sur les processus de conceptualisation. Si le maître fait ce choix didactique, il est nécessaire de réfléchir à la place de ces lectures dans la séquence. Soit la lecture en constellation est le point de départ et produit un questionnement permettant de déclencher l'activité expérimentale ou des observations problématisées, soit la lecture en constellation vient en appui et permet une activité réflexive sur les savoirs expérimentiels fortement

contextualisés dans la séquence de découverte du monde. Elle déclenche alors une nouvelle séquence en découverte du monde.

Il convient ensuite de choisir des ouvrages susceptibles de favoriser ce processus. Ce choix est capital car à travers les registres sémiotiques qu'il donne à voir, l'attention des élèves ne portera pas sur les mêmes objets, états ou processus. Une analyse préalable très précise est requise tant du côté du livre que du côté du lecteur. Comment sont mis en scène les savoirs ? Quel rôle joue l'image ? Quel dispositif énonciatif est présenté ? Où se situe la place du lecteur dans l'album ? Est-il interpellé ? Comment ? Comment sont traités l'espace et le temps ? Du côté du lecteur, le maître s'interrogera sur les connaissances du monde mobilisables, les connaissances des conventions et codes de l'écrit et de l'image, mais aussi sur la verbalisation des états mentaux (distinction entre ce qui est dit, montré, su, connu, pensé, par les personnages et par le lecteur),... Cette liste non exhaustive montre la nécessité d'une analyse précise des albums afin de prévoir un ou des cheminements de l'un à l'autre, l'un répondant à l'autre ; ce qui n'est pas explicité dans l'un peut s'éclairer ou se dire autrement dans l'autre. Si la fleur n'avait pas été coupée, que lui serait-il arrivé ?

La lecture de ces ouvrages peut s'effectuer en deux temps : le premier consiste à étayer la compréhension et permettre à tous les élèves de s'approprier et la forme (le dispositif énonciatif, le style graphique par exemple) et le fond (le contenu thématique par exemple) ; le deuxième temps est un temps de réappropriation où les premières lectures sont réinterrogées par rapport à une question formulée dans le domaine d'activité ciblé (découverte du monde par exemple).

Le choix des tâches est un facteur important dans la lecture en constellation ; il ne suffit ni de lire à voix haute ni de montrer les images ni de demander des reformulations ou de poser des questions. Le travail de compréhension se développe dans les relectures orientées par le maître à la suite d'un repérage des obstacles potentiels ou révélés. Les tâches de dessin, de productions de questions, d'écriture d'une suite (si la fleur n'avait pas été coupée), nécessiteront des relectures de tel ou tel album, en fonction des éléments conceptuels visés.

Enfin, la professionnalité du maître s'exerce aussi dans sa maîtrise « des interactions pour apprendre » à partir des mises en commun des productions et de sa capacité à problématiser les situations.

Bibliographie

- BOYER C. (2000) Conceptualisation et actions didactiques à propos de la reproduction végétale. *Aster*, n°31, 149-171.
- BROSSARD M. (1998) Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. BROSSARD & J. FIJALKOW (Éds) *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, pp. 37-50, PUB.
- BROSSARD M. (2004) *VYGOTSKI : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Éditions du Septentrion.
- DARRAS B. (1996) *Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris, ESF éditeur, coll. « Communication et complexité ».
- FAYOL M. (2004) Lecture comme processus dynamique. In *Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture* (ONL), CNDP, Paris.

- JAVERZAT M-C (2009) Lire en constellation pour apprendre à l'école. In B. LOUICHON & A. ROUXEL (Éds) *La littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Paris : SCEREN.
- JORRO A. (1999) *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- LAHIRE B. (1994) L'inscription sociale des dispositions langagières. *Repères*, n°9, nouvelle série, Activités métalinguistiques à l'école, 15-27.
- MEN (2004) Lire au CP. CNDP.
- TAUVERON C. (1999) Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n°19, 9-38.
- TAUVERON C. (2004) Fonctions et nature des lectures en réseaux, in la lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. *Actes de la DESCO*, p. 83-85, SCEREN.