

CARACTÈRES 47

TRIMESTRIEL MARS 2014

ISSN 1377 3755

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

• **COMPÉTENCES DES
ÉLÈVES EN FÉDÉRATION
WALLONIE BRUXELLES**

**De 2000 à 2012: les
élèves de 15 ans ont
progressé en lecture**
*Dominique Lafontaine
et Ariane Baye*

• **PRODUCTION D'ÉCRITS AU
PRIMAIRE**

**Le jardin éphémère:
une situation de
production d'écrits qui
intègre naturellement
l'évaluation et la
correction de texte**
*Interview de Robert
Sadin, par Anne Godenir*

• **STRATÉGIES DE
COMPRÉHENSION EN LECTURE**

**Le kamishibai: un
outil fascinant de
la maternelle aux
primaires...**
*Christel Derydt et
Marie Dumont*

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2013 - 2015

Nathalie Baidak
Ariane Baye
Isabelle Collard
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Régine Denooz
Karine Dorcéan
Anne Godenir
Geneviève Hauzeur
Jean Husson
André Joachim
Jean Kattus
France Neuberg
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Anne Godenir

Vice-présidente

Patricia Schillings

Président Honoraire

Jean Husson

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Isabelle Collard

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

Impression

IATA Namur

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablf@ablf.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablf@ablf.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

ÉDITO	3
COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES	5
De 2000 à 2012: les élèves de 15 ans ont progressé en lecture	
Dominique Lafontaine et Ariane Baye	
PRODUCTION D'ÉCRITS AU PRIMAIRE	15
Le jardin éphémère: une situation de production d'écrits qui intègre naturellement l'évaluation et la correction de texte	
Interview de Robert Sadin, par Anne Godenir	
STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	25
Le kamishibai: un outil fascinant de la maternelle aux primaires...	
Christel Derydt et Marie Dumont	

Le niveau de littératie en Fédération Wallonie Bruxelles serait-il en train d'évoluer favorablement? C'est ce qui semble ressortir de l'enquête PISA menée en 2011 sur les compétences des jeunes de 15 ans. **Dominique Lafontaine et Ariane Baye** nous présentent une analyse des dernières données et les comparent aux résultats des enquêtes précédentes. En matière de lecture, le niveau monte. Pour les auteures, c'est sans nul doute le résultat des efforts conjugués d'un certain nombre de professionnels de la lecture dans le but de soutenir les apprentissages des élèves, en particulier au début du secondaire. Mais il reste un défi de taille: les écarts entre les bons et moins bons lecteurs restent considérables et la FWB fait partie des régions où les inégalités sont les plus fortes. Trop nombreux sont les élèves qui n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue écrite. Epinglons ici deux pistes avancées pour davantage faire progresser ces élèves. *Le niveau d'engagement envers la lecture (i.e. des attitudes favorables et des pratiques fréquentes de lecture de textes variés) est une des variables les plus liées aux performances en lecture et donc un levier sur lequel il est possible d'agir. (...) Les élèves pourraient encore progresser bien davantage si l'enseignement de la compréhension était vraiment une priorité et si les supports de lecture (travail sur des textes longs et résistants) étaient plus systématiquement utilisés en classe.*

Comment alors poursuivre dans l'amélioration des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture? Notamment en permettant aux enseignants de prendre connaissance des expériences menées par leurs collègues pour développer l'engagement des élèves dans des processus complexes de lecture et écriture. Le service de soutien à l'échange de pratiques pédagogiques liées à la lecture-écriture au préscolaire, primaire et secondaire, initiative de l'ABLF, a débouché sur une nouvelle communication. Dans un entretien qu'il nous a accordé, **Robert Sadin** dévoile les tenants et aboutissants d'un dispositif d'écriture mis en œuvre en 6e primaire et qu'il intitule: «le jardin éphémère». Il amène ses élèves, en les plaçant dans une situation inhabituelle, à développer des processus complexes de production d'un écrit descriptif. Cet article est une invitation à réfléchir sur les occasions qui sont offertes aux élèves de pratiquer de manière authentique la lecture et l'écriture. De telles situations nécessitent une mise en contexte qui peut parfois prendre du temps, mais qui est la condition pour que l'activité linguistique prenne toute sa dimension.

Enfin, **Christel Derydt et Marie Dumont** présentent le kamishibai, dispositif ludique pour aborder les lectures d'images et le travail sur l'inférence, tant en maternel qu'en primaire. Petit théâtre de tradition japonaise, il matérialise les différentes étapes de la lecture à haute voix. Ainsi, *le fait d'ouvrir les portes en début de récit et de les fermer à la fin permet à l'enfant de bien transiter entre le monde réel et le monde imaginaire.*

Au verso de l'illustration présentée aux spectateurs, un texte et des repères aident le conteur dans son récit et l'amènent à varier les effets. L'accent dans la découverte de l'histoire est mis sur l'analyse fine des illustrations, stratégie importante pour l'apprentissage de la lecture. Les deux auteures présentent dans leur article des activités pouvant être réalisées avec ce matériel en aval de la découverte de l'histoire. Elles concluent par une mise en évidence du potentiel kamishibai en regard des quatre compétences linguistiques: savoir lire, parler, écouter, écrire.

Avec ce numéro 47, l'ABLF inaugure un nouveau mode de publication de la revue *Caractères*. Comme déjà annoncé à plusieurs reprises, les trois numéros annuels seront dorénavant transmis en mars, juin et décembre, par voie électronique. Fin décembre, les trois numéros annuels seront rassemblés en un volume papier, qui sera diffusé par courrier postal.

Bonne réception et, surtout, bonne lecture!

■ L'ABLF

De 2000 à 2012: les élèves de 15 ans ont progressé en lecture

■ Dominique Lafontaine

■ Ariane Baye

Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement, Université de Liège

L'analyse des performances en lecture des élèves de 15 ans testés au travers de l'enquête PISA de 2000 à 2012 fait apparaître une évolution positive à partir de 2009. Si la moyenne de nos élèves est désormais meilleure, c'est en particulier grâce à une diminution de près de 10% de la proportion d'élèves dont le niveau en lecture était vraiment faible et préoccupant. Ce redressement ne se fait pas au détriment des meilleurs, au contraire. Dans le même temps, la proportion d'élèves moyens et forts augmente aussi légèrement.

COMPARER POUR MIEUX COMPRENDRE

Tous les trois ans, les résultats de l'enquête PISA tombent avec une régularité de métronome et ont souvent un gout amer pour les élèves et les enseignants. La presse tend en effet à souligner les défauts plutôt que les qualités, et s'accroche au classement – «le mauvais bulletin» de nos élèves ou l'écart qui nous séparent des meilleurs – Flandre, Finlande ou Shanghai. Or cette enquête a bien d'autres choses intéressantes à nous dire sur l'état de notre système éducatif ou sur le niveau de nos élèves.

L'enquête PISA, ainsi que d'autres enquêtes internationales telles que IEA-PIRLS¹, et à la différence des épreuves externes organisées en FWB, permet d'évaluer les progrès enregistrés dans un système éducatif au fil du temps. Comment? Tout simplement en ne divulguant pas une partie des questions du test et en les administrant à l'identique lors des cycles suivants. On peut avoir un regard critique sur PISA, on doit veiller à ne pas en faire la mesure de toute chose, mais il faut lui reconnaître ce mérite: elle permet de comparer les acquis d'apprentissage d'une façon rigoureuse et d'évaluer les progrès engrangés d'une façon fiable. C'est à ce jour en FWB, avec l'enquête PIRLS (Schillings & Lafontaine, 2013), les seuls outils qui le permettent.

Dans la suite de l'article nous allons nous appuyer sur les données de l'enquête PISA² collectées tous les trois

1 Enquête internationale sur la lecture en 4^e année primaire, à laquelle a participé la FWB en 2006 et en 2011. Pour plus d'informations, voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=25161>.

2 Plus d'informations sur l'enquête PISA et sur ses résultats sur le site <http://enseignement.be/index.php?page=24758&navi=2033>. Une note de synthèse - Demonty, I., Blondin, C., Matoul, A., Baye, A. & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans.

ans depuis l'an 2000 pour suivre l'évolution des performances de nos élèves en lecture. Mais auparavant, il convient de préciser ce qu'est l'évaluation PISA et quelles composantes de la lecture celle-ci mesure.

Le programme PISA a pour objectif principal d'évaluer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans, arrivés en fin de scolarité obligatoire, sont préparés à entrer dans la vie adulte, ce qui implique de maîtriser certaines connaissances et compétences essentielles en tant que futur citoyen et futur travailleur. Les élèves sont donc évalués à un âge donné – 15 ans – où qu'ils soient dans leur parcours scolaire, et non à un niveau d'études déterminé. Le but de PISA est de mesurer les compétences de jeunes à l'âge où ils sont susceptibles de poser des premiers choix professionnels dans de nombreux pays, et ce, quels qu'aient été leurs choix antérieurs compte tenu des possibilités offertes dans leur système éducatif (filières, options ou parcours commun).

En ce qui concerne la lecture, c'est la compréhension de l'écrit qui est visée. On n'évalue ni des compétences techniques de base (décodage), ni l'orthographe, ni la vitesse de lecture. Dans PISA, la lecture se définit comme la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits, de réfléchir à partir des textes et de s'engager dans l'écrit. La notion d'engagement renvoie aux pratiques des lecteurs et aux attitudes envers la lecture.

Les élèves sont confrontés à des textes «continus» (textes en prose organisés en phrases et en paragraphes) et à des textes «non continus», qui associent du texte avec des tableaux, des formulaires, des graphiques ou des schémas. Le test comporte également différents genres de textes - textes narratifs, informatifs ou argumentatifs. Trois grandes démarches de lecture sont évaluées: retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir et évaluer la forme et le contenu du texte. Enfin, différents formats de question sont utilisés: le test est composé pour moitié environ de questions à choix multiple et pour l'autre moitié, de questions à réponse ouverte, dont certaines demandent une réponse relativement longue et élaborée. En 2009, en outre, la lecture électronique a été évaluée dans un module optionnel auquel dix-neuf systèmes éducatifs, dont la FWB, ont pris part (Baye, Quittre, Monseur, & Lafontaine, 2011; Ocdé, 2011).

Dans l'évaluation PISA, chaque élève passe un test cognitif de deux heures. Après l'épreuve cognitive, les élèves consacrent une demi-heure à répondre à un questionnaire contextuel qui sert à recueillir, outre des données sociodémographiques (sexe, langue parlée à la maison...), des informations sur l'engagement par rapport au domaine évalué (pratiques et attitudes envers la lecture).

Les chefs d'établissement sont également invités à communiquer des informations sur leur établissement en répondant à un questionnaire de 30 minutes. Ce questionnaire envisage de nombreux aspects de l'organisation de l'école: population, formes d'enseignement organisées, ressources humaines et matérielles, climat de l'école, etc.

Les renseignements contextuels obtenus via ces questionnaires sont mis en relation avec les résultats et sont très utiles à leur interprétation. Ils permettent d'analyser les résultats sous différents angles: ampleur des différences entre les scores des filles et des garçons, liens entre les performances et le milieu socioéconomique de l'élève ou sa motivation par exemple. Ces différentes analyses permettent notamment de construire des indicateurs sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

La comparabilité des résultats internationaux est garantie par l'application de procédures rigoureuses et standardisées, de la conception à la mise en œuvre de l'évaluation, et par le contrôle strict de la qualité tout au long du processus.

Dans chaque pays participant, les épreuves sont administrées à des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans. En 2012, les 34 pays de l'Ocdé ont pris part à l'évaluation, ainsi que 31 pays partenaires, non-membres de l'Ocdé.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, 3 457 élèves, issus de 110 écoles ont participé à PISA 2012.

OÙ SE SITUENT LES ÉLÈVES DE 15 ANS DE LA FWB? BREF APERÇU DES FORCES ET DES FAIBLESSES DE NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF

Commençons par souligner un élément de contexte qui est connu par ailleurs, mais que PISA met bien en évidence: l'ampleur du phénomène du redoublement en FWB. PISA évalue des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire. Si, dans certains pays, le redoublement n'existe pas, tous les élèves testés seront dans l'équivalent de notre quatrième année secondaire. Si comme chez nous, un certain nombre d'élèves de 15 ans fréquentent encore le 1er degré, l'échantillon testera ces élèves en proportion de ce qu'ils représentent dans la population. On sait donc, pour chaque pays, quelle proportion d'élèves de 15 ans sont à l'heure ou en retard dans leur parcours scolaire.

En 2009, en moyenne dans les pays de l'Ocdé, la proportion d'élèves en retard était de 13 %. Pas moins de 24 systèmes éducatifs sur les 34 que compte aujourd'hui l'Ocdé affichaient un taux de retard inférieur à 20 %. En FWB, cette proportion d'élèves en retard est de 46,5 % et c'est de loin la plus élevée des pays de l'Ocdé. La FWB remporte donc une palme dont elle se passerait bien...! Cette proportion importante d'élèves en retard pèse évidemment de tout son poids sur les résultats aux tests PISA. Autant le dire clairement: avec autant d'élèves en retard, il est pratiquement exclu de figurer parmi les pays les plus performants.

Le tableau n'est cependant pas si sombre qu'on pourrait le croire en lisant les grands titres des journaux. En 2012, les performances des élèves de la FWB en lecture se situent à la hauteur de la moyenne des pays de l'Ocdé, un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'Union européenne. Compte tenu précisément du pourcentage d'élèves en retard, se hisser à hauteur de la moyenne est une prouesse qu'il convient de souligner. Rien n'a plus d'influence sur les performances des élèves que d'être plus – ou moins – avancé d'une année dans sa scolarité.

Au-delà des performances et du classement des pays, l'enquête PISA et l'Ocdé elle-même s'intéressent de près aux inégalités entre élèves et entre écoles et ont fait de l'équité un de leurs chevaux de bataille³. A cet égard, la FWB – tout comme la Flandre – est pointée parmi les systèmes éducatifs les plus inéquitables. En voici deux indicateurs éloquentes:

- l'écart de performances entre les jeunes d'origine sociale plus favorisée et les jeunes d'origine défavorisée est très important en Belgique; il correspond à l'équivalent de plus de trois années de scolarité, alors que dans des pays plus équitables comme les pays scandinaves ou baltes, ou encore au Canada et aux Pays-Bas, il oscille entre un an et demi et deux ans de scolarité. Tous les systèmes éducatifs sont donc confrontés au même défi – combler les inégalités liées à l'origine sociale, mais certains y réussissent mieux que d'autres;
- par ailleurs, les inégalités de performances enregistrées d'une école à l'autre sont également massives en Belgique, alors que dans d'autres systèmes, les performances d'une école à l'autre sont bien plus proches, assurant une qualité de service plus uniforme, et en conséquence plus d'égalité (Demonty, Blondin, Matoul, Baye & Lafontaine, 2013).

EN LECTURE, LES CHOSSES BOUGENT...

Pendant les trois premiers cycles de PISA, les résultats des élèves de la FWB sont restés relativement stables dans les trois domaines, comme le montrent les graphiques ci-dessous. Jusqu'en 2006, les résultats étaient moyens en mathématiques, en-dessous de la moyenne en lecture et en sciences. Pendant ce temps, il faut le souligner, les taux de retard scolaire avaient continué à grimper – ce qui a un indubitable impact défavorable sur les résultats. En 2000, 40 % d'élèves étaient en retard, en 2009 le taux avait grimpé à 46,5 %. En 2012, le taux de retard atteignait 47,8 %.

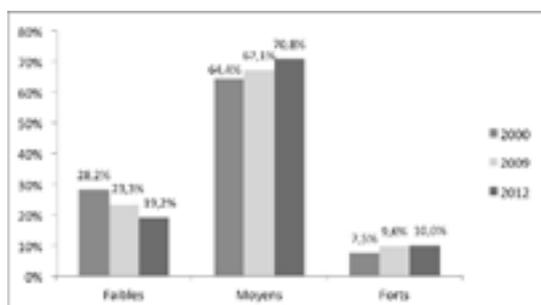
³ Pour s'en convaincre, il suffit de consulter la page du site http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe_22260927 où est reprise la liste des «PISA à la loupe», série de notes s'adressant aux décideurs en matière de politiques d'éducation. Voir notamment les n° 5, 11, 22 et 33.

Évolution des scores moyens de la FWB et de l'ensemble des pays de l'OCDE dans les trois domaines (PISA 2012)



En 2009, un redressement du niveau en lecture s'amorce; cette tendance se confirme en 2012. Quelque chose semble enfin bouger du côté de la lecture. La FWB se hisse désormais juste au-dessus de la moyenne Ocdé - un cap symbolique est franchi. Il faut le reconnaître, pour des personnes non averties, les évolutions sur les échelles utilisées dans PISA (dont pour rappel la moyenne dans les pays de l'Ocdé est fixée à 500 et l'écart-type de 100) ne sont pas aisées à appréhender: une augmentation de 21 points, est-ce peu, est-ce beaucoup? Les spécialistes de PISA considèrent généralement qu'une année de scolarité vaut environ 40 points sur l'échelle PISA. Le progrès réalisé par les élèves de la FWB en l'espace d'une dizaine d'années équivaut donc à une demi-année de scolarité. Ce n'est pas rien.

Évolution des pourcentages d'élèves faibles, moyens et forts en lecture entre 2000 et 2012 (PISA 2012)



Un examen plus approfondi des données montre que ce sont surtout les élèves les plus faibles au départ qui progressent: entre 2000 et 2009, les garçons progressent davantage (+ 16 points) que les filles (+ 8 points), les élèves d'origine immigrée davantage (+ 39 points) que les jeunes d'origine belge (+ 13 points). La proportion d'élèves dont les compétences en lecture sont vraiment rudimentaires se réduit

sensiblement de 2000 à 2012, comme l'illustre le graphique ci-avant. Alors qu'en 2000, elle était de 28 %, et très supérieure à ce que l'on observait en moyenne dans les pays de l'Ocdé, cette proportion tombe en 2012 à 19 % - ce qui est dans la moyenne des pays Ocdé. C'est certes encore trop, mais on revient de loin. Tandis que la proportion d'élèves peu performants en lecture diminue, la proportion d'élèves moyens et très performants croît. La progression se fait au bénéfice de tous. En 2012, la FWB ne se caractérise plus par une proportion anormalement élevée d'élèves « laissés pour compte », ce qui constitue un changement notable.

Des recherches menées sur PISA 2000 et 2009 (Baye, 2013; Lafontaine, 2003; Lafontaine et Monseur, 2011) ont montré que le niveau d'engagement envers la lecture (i.e. des attitudes favorables et des pratiques fréquentes de lecture de textes variés) était une des variables les plus liées aux performances en lecture et donc un levier sur lequel il est possible d'agir pour améliorer le niveau des élèves. Il est certes a priori difficile d'identifier dans une étude transversale comme PISA si la motivation ou l'engagement dans la lecture améliorent les performances ou si les élèves meilleurs lecteurs ont tendance à s'investir davantage dans la lecture, mais il ne fait guère de doute que les deux phénomènes sont étroitement liés, dans une dynamique de causalité réciproque.

Les résultats de 2009 sont à cet égard encourageants: l'indice d'attitudes positives envers la lecture passe d'une valeur de - 0,10 à une valeur de - 0,02. Pour interpréter cet indice, il faut savoir que la moyenne internationale des pays de l'OCDE est fixée à 0,00. Une valeur négative indique des attitudes moins favorables qu'au niveau international, une valeur positive indique des attitudes plus favorables que celles des pays de l'OCDE. On passe donc d'une situation assez négative à une situation qui se rapproche de la moyenne internationale.

Au niveau de l'indice de diversité des textes lus (textes fictionnels, non fictionnels, bandes dessinées, magazines, journaux...), l'indice de la Communauté française passe de -0.14 à -0.04. Ici encore, on passe d'une situation moins favorable que la moyenne internationale à une situation très proche. Il est intéressant de constater que pour ces deux indices, ce sont surtout les garçons qui ont progressé en Communauté française.

On peut faire l'hypothèse que les lecteurs a priori les plus faibles, les garçons, ont pu bénéficier d'un environnement plus favorable à la lecture. Les attitudes plus positives peuvent résulter d'un travail en classe qui fait davantage de place à des types de textes appréciés des garçons, comme les textes documentaires ou les bandes dessinées, ce qui les pousserait à s'investir davantage dans les tâches de lecture.

Enfin, dernier élément à souligner: les progrès enregistrés par les élèves entre 2000 et 2009 s'observent pour les trois démarches qu'évalue le test PISA: retrouver

l'information (+8 points), interpréter le texte (+ 7 points), mais surtout réfléchir sur la forme et le contenu du texte (+ 25 points). Par ailleurs, deux échelles du questionnaire de contexte évaluaient les aspects métacognitifs de la lecture. Il apparaît que les élèves de la FWB ont une assez bonne conscience des stratégies à utiliser pour comprendre, mémoriser ou résumer un texte (supérieure à la moyenne OCDE). L'écart entre les élèves qui connaissent très bien ces stratégies efficaces et ceux qui les ignorent est énorme (110 points, soit l'équivalent de trois années de scolarité); il y a donc de ce côté un levier puissant pour faire progresser les élèves encore davantage. Ceci n'étonnera pas les spécialistes de la lecture. Depuis les années 1980, l'efficacité d'un enseignement explicite de stratégies de compréhension a largement fait ses preuves (Anders, Hoffman et Duffy, 2000).

COMMENT EXPLIQUER LE CHANGEMENT?

L'évolution favorable concernant davantage la lecture que les autres domaines, les explications semblent de prime abord devoir être recherchées du côté des pratiques d'enseignement de la lecture. Suite à PISA 2000, toute une dynamique de réflexion, d'actions, de formations s'est en effet mise en place en FWB: diffusion d'outils, formations sur la lecture, pistes didactiques, conférences, recherches, initiatives des réseaux, des PO, de l'inspection, des bibliothèques publiques, d'associations comme l'ABLF... L'enseignement de la lecture-compréhension a été, à certains égards, LE chantier des années 2000-2010 et cela semble avoir porté ses fruits. L'amélioration des performances et de l'engagement dans la lecture des garçons, le bond en avant sur l'échelle « Réfléchir et évaluer » ne peuvent être le fruit du hasard... Soulignons cependant que dans l'enquête IEA-PIRLS menée en 4^e année primaire en 2006 et en 2011 et qui porte aussi sur la compréhension en lecture, on n'observe hélas pas de progrès sensible des élèves en lecture (Schillings & Lafontaine, 2013) ni d'évolutions notables des pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire. L'enthousiasme doit donc être tempéré, les progrès semblant concerner davantage les élèves du secondaire (15 ans) que du primaire.

De surcroît, l'évolution favorable concernant surtout les élèves les plus faibles, il ne faut pas négliger comme piste explicative les politiques qui ont été développées précisément pour rehausser le niveau des plus faibles, en particulier au début de l'enseignement secondaire. Rappelons d'abord qu'une heure de français et une heure de mathématiques ont été ajoutées à l'horaire dans le 1^{er} degré en 2006. Cela peut paraître dérisoire, mais ça ne l'est pas. Le temps d'enseignement et les occasions d'apprendre restent à ce jour les variables qui expliquent le mieux les progrès des élèves dans un domaine.

Si l'on observe le moment précis où se produit l'amélioration, entre 2006 et 2009, on ne peut qu'être frappé par le fait que c'est à ce moment que se mettent en place d'une part la réforme du 1^{er} degré [décrets de 2006 et 2007], d'autre part le dispositif

d'évaluations externes certificatives (décret de 2006; le CEB devient obligatoire à partir de 2008). Ces deux décrets envoient un message clair au monde enseignant et aux élèves: il est désormais attendu que les élèves fréquentant le 1^{er} degré différencié présentent l'épreuve du CEB et l'obtiennent⁴. Les effets du décret se reflètent directement dans l'échantillon PISA: alors qu'en 2003, 4 % des élèves de 15 ans de l'échantillon PISA fréquentaient le 1^{er} degré, ils sont trois fois plus nombreux (12 %) en 2012. Mais le niveau moyen de ces élèves est meilleur qu'en 2003. On note aussi moins d'élèves en 3^e qualification et plus d'élèves en 3^e transition.

Le décret sur le 1^{er} degré différencié semble donc, à l'aune des résultats PISA, porter ses fruits, en tout cas dans son ambition à rehausser le niveau des élèves les plus faibles (ceux qui n'obtiennent pas leur CEB en fin de 6^e). Ce 1^{er} degré, en dépit de son nom, est davantage commun que ne l'était la mouture antérieure. Il fixe clairement un objectif commun à atteindre par tous, opérationnalisé dans une épreuve précise (le CEB et le CE1D) dont les caractéristiques sont connues de tous. Que le parcours soit différencié et renforcé - singulièrement en maths et en français - pour y parvenir ne change rien à cet horizon commun. L'idée est qu'il est désormais inadmissible d'orienter par défaut dans l'enseignement de qualification des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en français et en mathématiques certifiées par le CEB. Ceci ne signifie pas que la forme actuelle du 1^{er} degré soit la seule ou la meilleure façon d'y parvenir, cela ne résout pas tous les problèmes (notamment ceux d'inégalités sociales), cela ne dispense assurément pas de réfléchir à un tronc commun plus long et plus ambitieux, mais cela produit en tout cas certaines avancées qui méritent d'être soulignées.

QUELS DÉFIS POUR DEMAIN?

Comme le montre l'écart colossal de performances entre les élèves qui connaissent les stratégies efficaces pour comprendre, mémoriser et résumer un texte et ceux qui les ignorent ou plus exactement sont convaincus de l'efficacité de stratégies qui ne le sont pas (telles que « lire le texte à voix haute à quelqu'un d'autre » ou « lire rapidement le texte deux fois »), les élèves pourraient encore progresser bien davantage si l'enseignement de la compréhension était vraiment une priorité et si les supports de lecture (travail sur des textes longs et résistants) étaient plus systématiquement utilisés en classe. L'enquête IEA-PIRLS montre sans ambiguïté que la FWB, ainsi que la France d'ailleurs, restent à la traîne en matière d'enseignement de la compréhension, si on les compare aux pays anglo-saxons ou au Québec par exemple. Il faut donc inlassablement soutenir les efforts de formation, d'information, de diffusion de pratiques efficaces de la lecture.

⁴ De surcroît, la mise en place d'épreuves externes certificatives, auxquelles tous les élèves sont soumis, fait en sorte que les élèves d'aujourd'hui ont davantage l'habitude de passer des épreuves externes dont le contenu et la forme sont assez semblables à ceux de l'enquête PISA. Ceux-ci sont donc moins désarçonnés que par le passé lorsqu'une épreuve externe de type PISA leur est proposée.

Un autre défi de taille se dessine autour de ce que deviennent la lecture ou la littératie dans le monde d'aujourd'hui. Sans que nous en soyons conscients, nos pratiques de lecture sont en constante et rapide évolution. La plupart d'entre nous lisent de plus en plus fréquemment en ligne, en utilisant divers dispositifs électroniques – ordinateurs, smartphones, tablettes, liseuses... Si cette évolution est cruciale, ce n'est guère en raison du changement de support (imprimé ou digital), qui en soi ne porte guère à conséquence. En revanche, la nature des textes que nous lisons change: alors que les textes écrits traditionnels sont fixes, couchés sur le papier, les textes électroniques ont des frontières ouvertes et se construisent au fil du cheminement du lecteur à travers les liens entre pages. Dans cet espace digital, le lecteur construit son texte, celui-ci n'est pas donné. Bien sûr, face au texte écrit, la possibilité de survol et de construction d'un texte personnel existait aussi, mais dans la lecture électronique, c'est une composante obligée, consubstantielle à ce mode de lecture.

Des compétences comme la navigation, la capacité de repérer les pages pertinentes à visiter, d'évaluer la crédibilité de l'information présentée sur la toile gagnent en importance, à mesure que la lecture en ligne se répand. En 2009, PISA avait déjà incorporé dans son cadre de référence la lecture électronique, qui a été évaluée à titre optionnel (Ocdé, 2009). En 2018, l'ensemble du test sera administré en ligne; nul doute, la lecture électronique sera alors au cœur de l'évaluation et non plus à la périphérie. Nouveau défi pour nos élèves, mais surtout, au-delà du test PISA, qui n'est qu'un indicateur captant les évolutions du monde, nouveau défi en termes d'enseignement/apprentissages: si l'on veut que nos élèves soient des lecteurs avertis et critiques face à un monde où la masse d'informations nous assaille au quotidien et où faire le tri s'avère vital, une réflexion sur la place de ces nouvelles compétences à la frontière de la *reading literacy* et de l'*information literacy* dans les référentiels et sur les enjeux de formation pour les enseignants s'impose avec urgence.

RÉFÉRENCES

- Anders, P. L., Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigms shifts, persistent problems, and challenges. In M. L. Kmail, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook on reading research* (pp. 719-743). LEA, vol. III.
- Baye, A., Quittre, V., Monseur, C., & Lafontaine, D. (2011). La lecture électronique à 15 ans. Premiers résultats PISA 2009. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 32, 1-36.
- Baye, A., Lafontaine, D., & Monseur, C. (2013). Matthew effects in Reading: is Tracking a Factor? In A. Baye (2013). *L'équité en éducation. De l'inégalité des structures à la structure des inégalités*. Liège: Thèse de Doctorat non publiée.
- Demonty, I., Blondin, I., Matoul, A., Baye, A., & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie Bruxelles. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 33, 1-25.
- Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture: un atout pour la littératie. *Caractères*, 10, 29-40.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Relationships between reading performance, student background, engagement and reading strategies. In J. Mendelovits (Ed.) *PISA 2009 Results: Students on line. Digital Technologies and Performance*, pp.123-143. Paris: Oecd.
- Ocdé (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: Auteur.
- Ocdé (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Vol. VI). Paris: Auteur. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Schillings, P., & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire: des compétences à mettre à l'étude, *Caractères*, 44, 5-16. <http://hdl.handle.net/2268/145460>

Le jardin éphémère: une situation de production d'écrits qui intègre naturellement l'évaluation et la correction de texte

■ Interview de Robert Sadin, par Anne Godenir

Bonjour Robert, nous avons eu écho d'une activité que tu as réalisée dans ta classe, intitulée «le jardin éphémère». Peux-tu nous en dire quelques mots? Dans quel contexte, cette activité a-t-elle pris place?

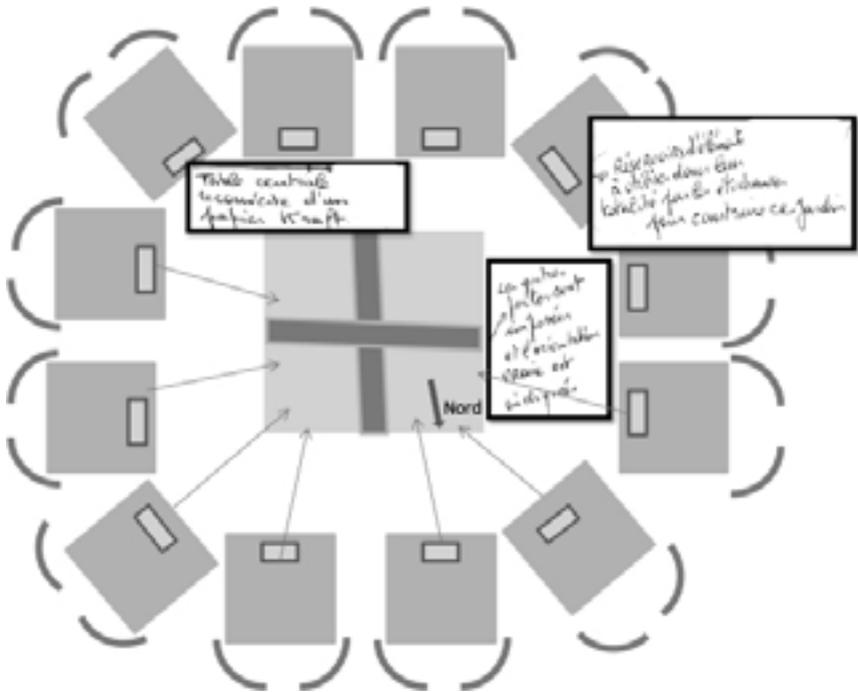
Mon objectif de départ était de faire produire aux élèves un texte descriptif. C'était un jour où les étudiants de la Catégorie pédagogique de la HEB venaient en observation et je n'avais pas envie de les laisser observer les élèves écrire pendant des heures. Je voulais qu'ils fassent quelque chose, qu'ils participent à l'écriture. C'est comme cela que m'est venue l'idée de faire réaliser à un premier groupe d'étudiants un jardin, jardin que les élèves allaient ensuite décrire dans une production d'écrit (texte descriptif), puis détruire, d'où le qualificatif d'éphémère. La deuxième étape était la lecture par un second groupe d'étudiants qui, sur la base des descriptifs, allaient devoir refaire le jardin. Enfin, dans un troisième temps, j'ai introduit une activité de production de texte libre.

Cette activité s'est déroulée dans une classe de sixième primaire durant une matinée avec une pause à 10 heures. Au temps 1, de 8h30 à 10h, la moitié du groupe des étudiants participait au dispositif, tandis que l'autre moitié était en observation dans une autre classe. Au temps 2, c'était l'inverse.

Comment les choses se sont-elles passées? Pourrais-tu nous décrire concrètement comment les élèves et les étudiants étaient placés? Et de quel matériel ils disposaient?

Le dispositif était le suivant: les enfants étaient disposés par petites tables de deux autour d'une table centrale (de 80 X 120 cm), couverte d'une feuille de papier kraft. On comptait au total 12 équipes de deux enfants, avec un étudiant par équipe. Au début de l'activité, les étudiants étaient autour de la table centrale, debout; ensuite ils se sont placés sur les côtés, à l'extérieur du cercle formé par les tables des élèves. Le schéma suivant permet de mieux comprendre cette disposition.

Figure 1: schéma du dispositif au temps 1



Chaque équipe avait devant elle un petit réservoir avec quelques éléments: des pierres, des mousses, des bouts de bois. Toutes n'avaient pas les mêmes éléments. Les étudiants construisaient des petites parcelles de jardin face à leur équipe d'élèves, donc face à l'endroit où ils piochaient des éléments constitutifs.

Quelles ont été les étapes du travail? Par quoi as-tu commencé? Comment leur as-tu expliqué quel était le but de la production d'écrit?

J'ai annoncé aux étudiants du premier groupe qu'ils allaient devoir construire un jardin éphémère. Je les ai invités à observer les matériaux qu'ils avaient devant eux, à les sortir du réservoir et les disposer sur la table. Je leur ai ensuite donné la consigne: «sur le temps d'une phase musicale d'une durée de 8'40" (Keith Jarrett, concert à Cologne, morceau 1), vous allez disposer les objets et éléments du réservoir pour produire une parcelle du jardin».

Pendant que les étudiants construisaient le jardin, j'ai demandé aux enfants de les observer et de prendre des notes.

Les deux enfants de chaque équipe devaient observer ce que faisait l'étudiant. Ils devaient faire très attention à l'endroit où les éléments étaient placés car je les avais prévenus qu'ils allaient devoir décrire le jardin par écrit avant qu'il ne disparaisse. J'ai expliqué aux élèves que le jardin était éphémère, qu'il allait s'effacer, disparaître, mais qu'il serait reconstruit plus tard, grâce à leur description.

Grâce à la mise en scène, grâce au dispositif, le but de la production d'écrit est à la fois concret et clair pour tous. Il faut dire ici que les élèves s'occupent d'un vrai jardin à l'extérieur de la classe et qu'ils ont donc une bonne représentation de ce que peut être un jardin.

Est-ce que tu leur donnes un cadre pour écrire, des repères, des consignes?

Je dis aux élèves que, dans leur texte descriptif, ils vont devoir être précis car après un moment, le jardin va disparaître, tous les éléments devant réintégrer les réservoirs. Les élèves ont eu 20 minutes pour écrire leur texte. Ils l'ont rédigé à deux. Aucun schéma n'était évidemment autorisé, il n'y avait pas de consigne de longueur de texte ni de structuration spatiale de celui-ci.

La seule contrainte était de bien décrire l'orientation des diverses parties du jardin (par rapport au Nord qui est indiqué sur la feuille de papier kraft), jardin qui doit obligatoirement avoir quatre portes d'entrées et un réseau de chemins.

Tu veux dire que les enfants devaient préciser pour chaque élément décrit comment il était orienté par rapport au nord?

Les enfants devaient, en effet, être très précis et donner la position de chaque élément par rapport à celle d'un autre.

L'exigence d'écriture apparaît importante dans cette activité. Il faut être précis. Comment peut-on soutenir les élèves dans cette exigence? Certains élèves ont un bagage lexical plus important que d'autres, non?

La production a été renforcée par un travail préalable sur des supports d'écriture. Les élèves avaient à leur disposition toute une banque de mots, facilitant l'utilisation de tout ce lexique. Ils avaient notamment, dans cette banque de mots, une série de verbes d'action leur permettant d'être le plus précis possible.

Ces listes de mots sont construites préalablement. Dans le cadre d'un travail formel sur le texte descriptif, les élèves ont été amenés à chercher des adjectifs, des mots, des verbes qui se rattachent à un thème. En général, je leur demande de solliciter les parents ou les proches. Par exemple, en guise de préparation d'une activité de production d'écrit qui supposait d'utiliser des mots liés aux catastrophes, ils ont reçu comme « devoir d'enquête » de demander à leurs parents et leurs proches tous les mots utilisés pour parler des catastrophes. Ensuite, dans la classe, on vérifie tous ensemble si les mots sont connus, compris par tous les enfants. Les mots sont

ensuite brassés. Les mots brassés sont des mots que l'on a travaillés lors d'activités orales en amenant les élèves à les utiliser dans des phrases, en contexte, et en donnant des définitions. Et tout cela finit par des listes écrites sur un panneau, outil collectif, et aussi sur des feuilles individuelles. En rassemblant tout ces mots en classe, avant la phase de rédaction, on gomme les inégalités sociales au niveau du vocabulaire. Les élèves ont tous le même corpus de mots à leur disposition.

Voici les listes de mots qui ont été progressivement dressées pour préparer l'activité autour du jardin éphémère.

Des mots qui précisent le nom des matériaux

- Un cube de bois, des rondelles de bois, des petits ou des gros galets, des rondelles trouées de terre cuite, des copeaux de bois, de la sciure de bois, des tranches de bois courbes, des boutons, des perles de terre cuite

Des mots qui indiquent les actions entreprises

Jeter	Construire	Fabriquer	Brûler
Prendre	Empiler	Couper	Cacher
Coudre	Attacher	Coller	Toucher
Ouvrir	Enfiler	Positionner	Décorer
Bouger	Entourer	Collectionner	
Faire			

Des mots qui indiquent le lieu ou la direction

à l'Ouest, verticalement, en dessous, à gauche, au-dessus, au Nord, à côté, devant, à droite, sur, au milieu, à l'intérieur, à l'Est, au Sud, en-haut, horizontalement, droit derrière, en bas, sous, là bas, à l'extérieur de, en direction du centre

Des mots qui précisent des formes

tordu, en ligne, aligné,
de forme hexagonale, rectangulaire, triangulaire, ronde, carrée, octogonale,
en ligne droite, courbe, zigzagante
en arc de cercle, en angle droit, aigu, obtus
en ovale, en forme cubique
groupé, regroupé, détaché, attaché
en ligne parallèle, en ligne brisée, en croissant de lune

Dans la production d'un écrit descriptif, il faut être très attentif à ce que l'on communique et, en quelque sorte, se mettre à la place de celui qui va lire, pour être le plus clair possible. Comment amènes-tu les élèves à prendre cette position?

Les destinataires de l'écrit étaient la moitié du groupe d'étudiants de la HEB qui n'avaient pas assisté à la formation du jardin. Les élèves connaissaient donc bien le destinataire de leur texte. Ils écrivaient pour quelqu'un qui allait devoir faire quelque chose très concrètement: à partir des écrits, les étudiants allaient pouvoir disposer les objets conformément aux indications et ainsi refaire le jardin.

Par ailleurs, pour les aider à prendre la place de leur lecteur, les étudiants étaient présentés comme « les doubles » des enfants. Cette idée de « double » est intéressante car, aux yeux de l'élève qui écrit, elle confirme l'externalisation du récepteur (il s'agit bien d'écrire pour quelqu'un d'autre) tout en maintenant un lien fort avec lui-même (c'est son double). C'est aussi un prélude à une autre forme d'écriture, lorsque le destinataire n'est plus aussi proche.

Meirieu (2007) éclaire l'importance d'acquérir cette notion du double:

Ecrire, c'est un vrai travail d'artisan. Ce n'est pas simplement traduire d'un trait de plume, avec des lettres, des mots et des phrases, quelque chose qui existait avant. L'écrit n'est ni la transposition graphique de l'oral, ni l'impression en direct de la pensée. C'est le résultat d'une activité, patiente et minutieuse. Il faut commencer avec ce dont on dispose, faire des essais, mettre les mots dans un sens puis dans un autre. Ajouter quelque chose, se reculer pour voir l'effet que ça fait, l'enlever parce que « ça ne marche pas » ou que, tout simplement, ce n'est pas très joli.[...] Reste la question: qu'est-ce qui permet à l'enfant de travailler ainsi sur le langage? Une chose toute simple et, pourtant, infiniment difficile pour lui: se dédoubler. Il faut qu'il soit, en même temps, l'auteur et le lecteur de ses propres textes. Et que le lecteur en lui parle à l'auteur. (Meirieu, 2007).¹

Quelle est ton attitude pendant la phase de rédaction? Quelles sont tes interventions?

Durant la phase de rédaction, je conseille les élèves, je les relance, les fais verbaliser ce qu'ils veulent écrire, puis les pousse à écrire. Les élèves lisent leur texte à leur « double » (l'étudiant). Ils sont soutenus par les étudiants qui leur posent des questions. Ils peuvent alors améliorer un peu leur texte, gommer des imprécisions. Ils ont le temps de recopier leur texte pour en augmenter la clarté, la lisibilité. Il leur est bien entendu interdit de répondre verbalement aux étudiants: tout doit passer par l'écrit. Voici une photo du jardin.

¹ Meirieu P. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire?* France: Editions Bayard.



On arrive alors à la phase de démontage du jardin. Comment cela se passe-t-il précisément?

A la fin de la première partie de l'activité, je prends des photos de l'ensemble des parties du jardin. Ensuite, au fur et à mesure du démontage, j'effectue un tracé sur le papier kraft pour garder des traces du jardin. Ensuite, le second groupe d'étudiants arrive en classe. Ils ont pour tâche de refaire le jardin en utilisant le texte descriptif préparé par les élèves.

J'ai donné la consigne suivante pour éviter que les élèves ne fournissent oralement des directives à l'étudiant: Vous allez lire votre texte à votre double. Tenez-vous en à votre texte et ne donnez pas d'autres indications. Votre double (du second groupe d'étudiants) va faire ce que vous lui indiquez. Il ne peut pas vous poser de questions.

Dans cette activité, la lecture des textes des élèves est vraiment un temps d'évaluation de la qualité des écrits...

Oui, c'est une évaluation en direct, qui donne naturellement aux élèves l'envie d'améliorer leur texte. Quand les élèves voyaient que les étudiants de la HEB ne s'en sortaient pas, ils avaient spontanément envie de corriger leurs écrits. Et les étudiants les interrogeaient ou les soutenaient dans cette correction.

Tous les écarts observés entre le nouveau jardin et le jardin initial découlent directement d'imprécisions dans la production d'écrit. Dans cette situation, le feedback passe donc à travers l'action des étudiants. Les élèves sont particulièrement soucieux de corriger leurs écrits dès que des écarts entre ce qu'ils voulaient dire et ce qu'ils avaient écrit se profilaient. Ce que cette activité met en évidence, c'est à quel point la correction des écrits peut devenir spontanée, naturelle, lorsqu'elle s'intègre dans une situation significative.

La confrontation avec le jardin initial est également un temps d'évaluation ...

Oui, à la fin de cette étape, on ressort les photos et le premier papier kraft avec les traces du jardin et on procède à la comparaison. En fin de compte, le deuxième jardin

était assez proche du premier, preuve que les élèves ont pu exprimer correctement par écrit les indications nécessaires. Cette étape est très appréciée par les élèves. Le feedback est immédiat, l'effort est récompensé. Les points à améliorer sont identifiés. La réécriture et la mise au net se sont faites dans les jours qui ont suivi. Je préfère consacrer la fin de la séance à de l'écriture libre.

En relation avec l'activité?

Oui. Lors de la rédaction du texte descriptif, les élèves évoluent dans un cadre assez contraignant. On peut avoir l'impression que l'écriture est libre, mais en réalité, ce n'est pas vraiment le cas. Le cadre de la description est assez rigoureux. La pierre est devant tel autre objet, le bout de bois est à droite de la mousse, etc. Tous les détails doivent être notés. Une fois que le jardin a été reconstruit par les étudiants et qu'on a observé qu'il était similaire au jardin initial, j'ajoute trois éléments et les élèves sont invités à raconter ce qu'ils voulaient à partir des trois éléments (un signe, un personnage, une clé).

La prolongation de l'activité par un temps d'écriture libre (d'une durée de 15 minutes) permet de garder un peu de souffle et conserver le plaisir de l'écrit. Les élèves sont alors libres d'inventer des histoires. Les éléments introduits provenant d'univers très différents (exemples) ne se rencontrent généralement pas simultanément. De l'apposition de ces éléments hétéroclites naît l'étincelle d'imagination.

Deux contraintes cadrent néanmoins la production: **a)** ils doivent faire rentrer les trois éléments dans leur récit et **b)** l'histoire doit se terminer mal, très mal.

La séance est alors terminée?

Non, on termine l'activité par un temps de lecture des textes libres. Je l'appelle « la fête des textes ». C'est une étape d'une durée de 15 minutes. Il s'agit d'un moment de détente, de plaisir et de partage. Il est important de terminer sur cette note agréable car c'est elle qui va conduire les élèves vers une activité d'écriture future.

Cette activité est très séquencée. Les différentes phases sont bien délimitées dans le temps: 8 minutes pour produire le jardin, 20 minutes d'écriture, etc. Comment fais-tu pour maintenir ce rythme?

Les différentes phases de travail sont marquées par des phrases musicales. Tantôt une musique de fond, tantôt le son de la guitare. Quand je prends ma guitare, c'est le signe qu'on va changer d'étape. Ces quelques moments de guitare apportent une respiration. Quand on demande aux enfants s'ils apprécient, ils disent que cela leur permet de se concentrer. L'utilisation de la musique comme outil pour rythmer une autre activité est une réelle alternative à la voix de l'enseignant: la musique rythme, donne le tempo, passe au dessus ou en dessous des conversations des élèves, et c'est doux, harmonieux.

Quand je travaille des textes narratifs, je n'utilise pas les mêmes accords. Les élèves ont ainsi des repères supplémentaires. La musique oriente le travail.

C'est en fin de compte un dispositif assez complexe. Comment fais-tu pour te souvenir des différentes étapes, des consignes, etc. ?

Je fais des schémas, j'ai des fiches avec des notes. En voici quelques exemples :

Schéma 1.

Temps
2 jours de
10h30 à 11h30

- Explication pour les E1, mais Et. B (les Et. A) n'ont plus présents alors le oral → en observation des autres élèves de ce qui n'a été fait au temps.
- lecture pour les E3 ⇒ le double s'écrit et s'écrit par échange par d'écriture verticale par de question

Les élèves ont regardé des mêmes éléments qu'on dit de l'activité

par de question

La table centrale recouverte d'un rectangle papier kraft vierge.

Les E1 gardent bien sûr leur(s) et se débattent par de place!

On ressort les photos et le papier kraft et on procède à la comparaison. Le résultat est très positif, étonnant assez positif pour les E1. Le retour de l'effort est immédiat, les points numériques sont fournis.

• C'est en écrivant qu'on devient écrivain. (L.2)

Je dépose ... éléments dans le jardin, ceux-ci ont sans doute des liens, des corrections.

Vous avez 15' (ou 20') pour écrire une histoire avec votre double (à deux ex. Etud.)

Pour. il y a 2 contraintes

- Dans votre histoire vous devez utiliser les 3 éléments
- L'histoire doit se finir bien, tranquil!

Temps 3
11h30 → 12h

Thème disponible Le jardin est recréant →
Situations y sont déposés
Le personnage, le singe et la clé sont imposés par l'I

Ce sont des éléments d'une production de récit qui doit se terminer bien, tranquil!

L'écriture est faite en collaboration

6 équipes de 2 Es avec son double l'Et

15 minutes d'écriture

et 15 minutes de fête de lecture → ces variations peuvent être
Puis les conditions
pour les Es pleurant.

Pour permettre aux élèves de produire un texte descriptif dans une situation significative, il a fallu

- *Consacrer du temps avant la phase de rédaction, pour mettre en œuvre un contexte d'apprentissage qui va rendre la production d'écrit authentique.*
- *Consacrer du temps après la phase de rédaction à mettre en œuvre un contexte d'apprentissage qui va rendre la révision du texte naturelle.*

Certains pourraient considérer qu'il s'agit là d'une perte de temps parce que ces deux phases impliquent bien d'autres choses que l'opération d'écriture...

Pourtant elles sont cruciales. C'est grâce à elles que les élèves vont vivre la production d'écrit, non comme un but en soi, mais comme un moyen de communication; c'est grâce à elles que les élèves vont avoir quelque chose à dire (et à écrire) et le désir que ce quelque chose soit bien compris.

Trop souvent la production d'écrit en classe se résume à l'écriture d'un texte, à la fois premier jet et version définitive, qu'il est bien difficile de faire modifier aux élèves. L'évaluation se borne à des questions d'orthographe, parfois de vocabulaire. La révision débouche sur des corrections mineures. D'où l'importance de mettre en place des activités complexes d'écriture et d'intégrer dans l'activité, les différentes étapes qui vont du premier jet d'écriture à sa révision finale. Dans le dispositif du jardin éphémère, ces étapes se font naturellement.

Car comme l'a écrit Freinet (1994), *«On ne parvient jamais du premier coup, même si on est adulte et entraîné, à écrire un texte parfait. Il faut habituer les enfants à considérer que la nécessité où ils sont de revoir, de polir, de perfectionner leur texte est, non une démarche scolaire, mais un processus qui est dans l'ordre des choses et auquel les adultes eux-mêmes doivent s'habituer.»*

Belle conclusion. Merci Robert!

Le kamishibai: un outil fascinant de la maternelle aux primaires...

- *Christel Derydt, Haute École Albert Jacquart*
- *Marie Dumont, Haute École Louvain en Hainaut*

1) ORIGINE ET DESCRIPTION DE L'OUTIL

Originaire du Japon, le kamishibai (littéralement «théâtre de papier») est un petit théâtre ambulant où les artistes, appelés «bonshommes kamishibai», racontent une histoire en faisant défiler des illustrations devant les spectateurs. Cette forme de spectacle, souvent destinée aux enfants, connaît un renouveau actuellement, après avoir été oubliée au profit de la télévision.

Le kamishibai se compose d'un petit castelet appelé butai qui comporte traditionnellement trois portes. Le fait d'ouvrir les portes en début de récit et de les fermer à la fin permet à l'enfant de bien transiter entre le monde réel et le monde imaginaire. Les illustrations que l'on glisse dans le butai par le côté sont nommées «planches». Chaque planche constitue un épisode de l'histoire. Le recto de l'image, tourné vers le public, est recouvert par l'illustration. Au verso de la planche (que voit le conteur, face à lui) figure le texte avec une miniature en noir et blanc de l'image vue par les spectateurs. Le conteur peut ainsi visualiser l'illustration dévoilée au public et varier les rythmes d'apparition de l'illustration suivante. Des didascalies¹ et des repères (dévoilement progressif d'une image, effet de suspens, de surprise, d'hésitation, dévoilement d'une partie d'image à la fois, transparent...) peuvent également figurer au verso pour aider le conteur dans son récit et varier les effets. Le conteur peut se placer derrière le kamishibai et effectuer une lecture à voix haute. S'il se place à côté, il pourra accompagner sa lecture d'effets de théâtralisation.



Source numérique de la photo:

<http://www.fontiville.org/spip.php?article153>

¹ Une didascalie est une note rédigée par l'auteur à destination des acteurs ou du metteur en scène, donnant des indications d'action, de jeu ou de mise en scène. Elle permet de donner des informations, notamment, sur le comportement, l'humeur ou encore la tenue vestimentaire d'un personnage.

Le bonhomme kamishibaï d'Alen SAY: un album pour faire découvrir aux enfants la tradition du kamishibaï



Cet album traduit magnifiquement la disparition progressive de l'outil, et le regain d'intérêt de la société actuelle. Il nous raconte l'histoire d'un couple âgé et sans enfant, Baichan et Jichan. L'homme, naguère bonhomme kamishibaï, retrace la façon dont les enfants n'ont plus voulu de lui, captivés qu'ils étaient par la télévision. Un jour, par nostalgie, le vieil homme reprend sa bicyclette, et reproduit les gestes de jadis. Il ne reconnaît plus la ville dans laquelle il s'était si souvent rendu, tant l'industrialisation est importante. Il se met à raconter des histoires traditionnelles et, quand il sort de ses pensées, il s'aperçoit qu'une foule importante s'est amassée autour de lui, il s'agit des enfants d'autrefois, qui sont adultes maintenant. Il finira par reprendre son métier d'avant, qui lui manquait tant.

Cet ouvrage permet donc de faire découvrir aux enfants la tradition de laquelle est issu l'outil utilisé en classe. Ils peuvent également se familiariser avec le maniement du kamishibaï tel que décrit dans l'album.

Nous préconisons de lire ce livre aux enfants avant ou après avoir introduit le kamishibaï dans leur classe. Il est souvent le moteur de la motivation que les enfants peuvent avoir à se servir de l'outil.

2) DESCRIPTION DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE GÉNÉRAL DES ACTIVITÉS

D'un point de vue didactique, nous utiliserons les spécificités du kamishibaï telles que la lecture d'une image à la fois sans le texte; le texte, la miniature de l'image et les didascalies au verso; les effets de lecture possibles; la place du conteur derrière le butaï; la maniabilité des planches; enfin, la possibilité d'interaction avec les planches (éléments amovibles).

Cet article vise à montrer comment utiliser l'outil kamishibaï pour développer des stratégies fines de compréhension en lecture, que ce soit pour le maternel ou le primaire. Le schéma didactique général des activités suit la trame suivante:

2.1. Découverte de l'histoire par le biais de l'outil kamishibaï

Par son fonctionnement, le kamishibaï paraît être une technique ludique pour

aborder les lectures d'images et le travail sur l'inférence. En effet, le public n'a que l'image comme support - le texte étant pris en charge par le conteur, et les actions de l'histoire n'étant pas toutes représentées. L'enfant doit donc nécessairement établir des inférences pour combler les «trous». Nous verrons comment travailler l'inférence dans diverses séquences développées ci-dessous (cf. 3.1.1.3)

2.2. Activités de compréhension et de rappel du récit (différentes selon l'âge des enfants)

L'outil kamishibai a permis de mettre en œuvre des activités en compréhension et rappel de récit de manière plus variée et originale qu'avec un simple texte. Les planches permettent également de mettre des éléments significatifs du récit en évidence. Par ailleurs, elles permettent une interaction forte entre le «récit» et le lecteur. En effet, les élèves peuvent venir interagir sur chacune des planches si celles-ci permettent des manipulations diverses.

Enfin, l'outil kamishibai permet une différenciation aisée en fonction de l'âge des élèves, tant en maternelle qu'en primaire, comme le montreront les activités décrites plus bas (cf. 3.1.1.2).

2.3. Appropriation du récit

Cette étape permet une forte interaction entre les deux compétences «Savoir Lire» et «Savoir Écrire». En effet, pour permettre aux élèves de transférer la structure interne du récit (schéma quinaire, genre littéraire), il est proposé aux élèves de réinventer une autre histoire en utilisant la spécificité de l'outil (découpage en planches, utilisation particulière du verso). Nous voyons ici que le kamishibai, de par son fonctionnement en planches, rend nécessaire un «découpage» du récit, ce qui facilite l'appropriation de la structure du récit ainsi que le passage à l'écriture.

2.4. Lecture interprétée du récit à l'aide de l'outil kamishibai

Comme le dispositif didactique prévoit d'écrire un récit, le kamishibai permettra tout naturellement de proposer aux élèves d'en faire une lecture à haute voix. Celle-ci peut être «simple» ou «théâtralisée», en fonction de l'âge, de la motivation des élèves, ou de l'éventuel projet engendré par l'écriture (cf. 2.1.3.2).

La particularité de l'outil, miniature et texte au verso, aide les enfants à mettre leur histoire en mots puisqu'elle les décharge de la mémorisation. De plus, comme les élèves se tiennent derrière le butai, l'oralisation est facilitée: les élèves ne se trouvent pas directement devant un public, le kamishibai leur sert d'écran intermédiaire.

Notons que les élèves peuvent être initiés à des techniques propres au kamishibai pour mettre en valeur leur récit, ou mettre en évidence certains effets littéraires qu'ils auraient créés (suspens à l'aide de planche dévoilée progressivement, jeux avec des transparents, éléments mobiles, didascalies, etc). Le verso de la planche

permet aux élèves de mettre tous ces éléments en oeuvre, car il est possible d'y annoter tous ces aspects, le public n'y ayant pas accès.

3) EXPLOITATION DU KAMISHIBAI: DESCRIPTION DE SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

3.1. Exploitation du kamishibai en maternelle

3.1.1. Exploitation de l'album *Laurent tout seul* d'A. Vaugelade (préscolaire-DS²)

Nous avons présenté aux élèves, sous forme de lecture partagée (Terwagne, Vanesse, 2000), l'histoire de *Laurent tout seul* d'Anais Vaugelade en kamishibai. L'objectif est de les amener à développer des transactions diverses qui les mèneront à une meilleure compréhension du récit.

L'album Laurent tout seul raconte l'histoire d'un petit lapin qui, lassé de ses jeux de bébé, va entreprendre de convaincre sa maman de le laisser aller jouer de plus en plus loin. D'abord jusqu'à la barrière, ensuite jusqu'au châtaignier et enfin jusqu'à la rivière. À chaque fois, Laurent va néanmoins un petit peu plus loin que la limite établie. Quand il avoue à sa maman avoir un peu désobéi et lui demande la permission de s'éloigner encore plus de la maison, sa maman, loin de le réprimander, lui donne son accord, non sans lui recommander la plus grande prudence. Le jour où Laurent, épris de liberté va se promener jusqu'à la rivière, il décide de la traverser et de partir à l'aventure. Le récit du voyage de Laurent met l'accent sur les différentes émotions que va ressentir le petit lapin: une liberté totale, la joie de pouvoir être « grand», mais aussi le découragement, la peur, la solitude, la prise d'initiative, et enfin l'accomplissement par le bonheur d'avoir rencontré une jeune lapine qui voyage aussi, et comme il est dommage d'être seul dans la vie, c'est désormais à deux que les lapins affronteront le monde.



Comme on peut le constater lors de ce bref résumé, l'album de Vaugelade met l'accent sur les divers sentiments que l'on rencontre lorsque l'on grandit. L'autonomie et l'indépendance, fondamentales pour chacun, ne s'acquièrent pas sans difficulté.

Au point de vue de l'illustration, les fonds des doubles pages de l'album traduisent les sentiments de Laurent au cours de l'histoire: tantôt colorées pour les moments de joie, tantôt très sombres pour les moments de peur et en demi-teintes pour les périodes de découragement.

En outre, le personnage de Laurent est représenté d'une manière bien spécifique en accord avec ce qu'il ressent. On peut très bien percevoir par sa position, son attitude, son regard et même ses oreilles, les émotions par lesquelles passe le protagoniste.

Ainsi, lorsque la nuit tombe, Laurent a peur, il est recroquevillé dans le noir, les mains sur les oreilles pendantes, le regard empli de frayeur.

Par contre, tout à sa joie d'entamer un voyage, il lève les bras vers le soleil, les oreilles bien droites, un grand sourire illuminant son visage.

Pour s'assurer de la compréhension de cet album, il est donc essentiel d'amener les enfants à percevoir les sentiments ressentis par le héros au fur et à mesure de l'histoire. Les transactions mises en œuvre auront essentiellement cet objectif. Ainsi, aider les enfants à percevoir ces sentiments les aidera à mieux s'identifier au héros, et donc à mieux comprendre les émotions qu'ils vivent simultanément (empathie). Notons que le travail des émotions n'est pas souvent abordé en maternelle, alors qu'il s'agit d'un aspect essentiel du développement des élèves, pas toujours évident. Par ailleurs, ce travail permettra de valoriser le goût de la lecture chez les enfants, ô combien important pour l'apprentissage de ces apprentis lecteurs.

Le kamishibai a été utilisé pour présenter l'histoire, mais aussi pour élaborer plusieurs activités de prolongement dont voici le descriptif.

3.1.1.1 Découverte de l'histoire par le biais de l'outil kamishibai

Tout d'abord, l'histoire de *Laurent tout seul* reproduite sur des planches glissées dans le kamishibai est présentée aux enfants avec un questionnement visant à améliorer la compréhension de l'histoire. Ainsi, l'enseignant fait formuler des hypothèses sur les différentes pages de l'album, met en œuvre des transactions de compréhension et d'interprétation, pour amener les enfants à verbaliser ce que ressent Laurent.

Dans un deuxième temps, on remonte les planches une par une et on amène les enfants à reformuler l'histoire. Ce rappel de récit vise à vérifier la compréhension et l'interprétation de l'album.

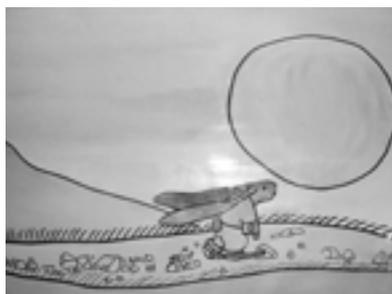
En prolongement, nous avons conçu des activités spécifiques de compréhension en nous servant des ressources qu'offrait le kamishibai.

3.1.1.2 Activité de compréhension et de rappel de récit

Remise en ordre des images de l'histoire grâce aux planches du kamishibai d'abord, en écoutant une relecture de l'histoire par l'enseignant; ensuite, sans cette aide. Au fur et à mesure de l'activité, les enfants viennent replacer dans le butai les images de l'histoire. Pour vérifier, on amène les enfants à verbaliser les moments de l'histoire et ce que ressent Laurent. Si nécessaire, on vérifie avec l'album, qui reste l'outil de référence.

3.1.1.3. Travail sur l'implicite-compréhension fine du récit

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'histoire de *Laurent tout seul* est basée sur les sentiments successifs qu'éprouve le lapin lors de sa quête d'autonomie et cet aspect est visuellement représenté par l'attitude de Laurent au fil des pages. Une correspondance entre les attitudes du lapin, les fonds de page et les étapes de l'histoire peut être établie et il nous a semblé indispensable de travailler cet aspect de l'album.



Nous avons donc prévu que, sur chaque planche, la silhouette de Laurent soit amovible. Nous avons ôté ces silhouettes et tandis que l'enseignant relisait l'histoire derrière le kamishibai, les enfants venaient choisir le « bon » Laurent, celui qui correspondait au passage lu et le plaçaient sur la planche en justifiant leur choix. L'album de départ, ou la lecture du texte des planches, pouvait servir de moyen de vérification.

Variante: cette activité se présente comme la précédente, à la différence que les différents « Laurent » de l'histoire sont présentés aux enfants non plus tels quels, mais en ombre noire. Il s'agit donc d'associer l'ombre, l'attitude, l'émotion de Laurent avec le moment de l'histoire qui correspond. Pour vérifier, on compare avec les silhouettes en couleur utilisées précédemment.

3.1.1.4. Activité de compréhension

Sur le même principe, nous avons mené un jeu visant à établir la correspondance entre les moments de l'histoire et les émotions ressenties par Laurent. Les planches sont présentées d'abord dans l'ordre, puis dans le désordre à quelques enfants seulement. Ceux-ci miment l'attitude de Laurent et les autres enfants doivent retrouver, parmi les silhouettes en couleur puis en ombre, celles qui correspondent aux mimes. On vérifie, en venant coller Laurent sur la planche, si le décor correspond à l'émotion et lorsque c'est nécessaire, on a recours à l'album.

3.1.1.5. Rappel de récit

Le rappel de récit a ensuite été mis en œuvre de manière ludique: on a accroché au dos des enfants les planches du kamishibaï. Les enfants circulent et se choisissent un partenaire. Celui-ci décrit l'image collée au dos de son condisciple jusqu'à ce que ce dernier soit à même d'aller chercher l'image correspondante à la sienne dans une série de reproduction en petit format des images de l'album. L'enfant qui a décrit valide ou non le choix. On inverse les rôles puis on demande aux enfants de se replacer dans l'ordre de l'histoire, en fonction des images qu'ils ont dans le dos. Ils justifient leur position en verbalisant ce qui se passe sur l'image qu'ils portent dans le dos et en s'aidant de la miniature qu'ils ont retrouvée au préalable. On vérifie avec l'album si nécessaire, mais le rappel de récit par les enfants suffit en général.



Comme on peut le voir, le kamishibaï est un outil qui peut mener à la compréhension fine et l'interprétation d'un récit. Loin de nous l'idée de vouloir remplacer l'objet-livre, qui doit continuer à avoir une place prépondérante dans les classes. Mais force est de constater que la présentation d'histoires par le kamishibaï permet, en favorisant la focalisation sur les images, de faire une lecture partagée, de prolonger par des activités de réinvestissement qui assureront des transactions de haut niveau et de percevoir la structure du récit et son sens implicite. Le kamishibaï, théâtre d'images, offre aussi la possibilité de créer des jeux de compréhension variés et porteurs de sens, car l'accent est mis sur l'analyse fine des illustrations, stratégie importante pour l'apprentissage de la lecture. Enfin, les élèves ont verbalisé leur compréhension du récit, leurs interprétations, leur ressenti sous diverses formes: narrative, descriptive, émotionnelle et argumentative.

3.1.2. Variante: Exploitation de l'album «Tournicotte» de M. Bonniol (préscolaire-DS)

Une exploitation similaire a été mise en œuvre à partir de l'album *Tournicotte*.³

Bonhomme fabrique toutes sortes de jouets que les enfants viennent admirer, même la fille du roi. Mais Bonhomme se sent seul, il aimerait avoir un jouet qui serait son ami.

Un soir, il trouve un morceau de fil de fer qu'il se met à tourner, tordre, tournicoter...



³ L'exploitation de cet album a été réalisée en interdisciplinarité avec le cours d'arts plastiques. Nous remercions madame N. Cavalier (professeur d'arts plastiques à la HEAJ) pour sa collaboration. Le matériel didactique nécessaire à toutes les séquences décrites a également été réalisé sous sa guidance.

Soudain, une petite bonne femme apparaît. Elle sait parler et elle se met à danser. Bonhomme l'appelle « Tournicotte », elle restera avec lui.

Hélas, la princesse veut emmener Tournicotte avec elle. Bonhomme refuse. Il est jeté en prison.

Tournicotte, quant à elle, séparée de son ami, reste muette et immobile. Furieuse, la princesse jette Tournicotte dans un coin.

La nuit venue, Tournicotte part à la recherche de Bonhomme. Dans sa prison, Bonhomme se lamente: il lui faudrait un bout de fil de fer, pour faire une clef et aller délivrer son amie. Tournicotte qui a tout entendu, se déplie, se « détournicotte » jusqu'à n'être plus qu'un morceau de fil de fer. Bonhomme le ramasse, le tourne, le tord, le « tournicotte » et en fait la clef dont il a besoin pour s'échapper et aller sauver Tournicotte.

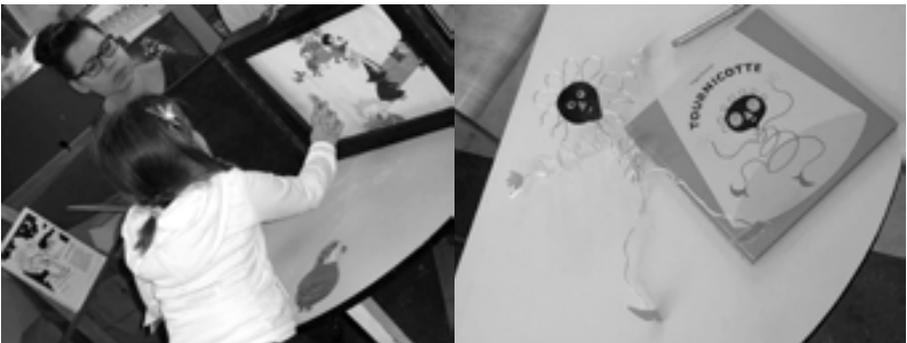
Bien sûr, Bonhomme ne trouve pas son amie dans la chambre de la méchante princesse. Désespéré, il part dans la nuit et se retrouve seul près d'un rail de train. Il pense que Tournicotte l'a oublié.

C'est alors qu'il retrouve dans sa poche le petit morceau de fil de fer. Il le tord, le « tournicotte » et...Hop! Tournicotte réapparaît, elle était au bout de ses doigts.

Un train passe, Bonhomme et Tournicotte montent dedans et partent très loin, là où personne ne viendra les séparer.

Cet album traitant avec finesse de la solitude, de l'amitié et de la solidarité permet de travailler la suite logique de l'histoire et parallèlement les sentiments que les personnages éprouvent tout au long du récit. De nombreuses transactions peuvent être suscitées afin de cerner l'implicite très présent dans ce récit.

Le kamishibaï a donc permis aux enfants, comme dans la séquence précédente, d'exercer des stratégies de lecture diverses et complexes à travers des activités de questionnement, de remises en ordre de l'histoire et des activités de reconstitution des planches avec personnages/décors amovibles.



Cela étant, cet album présente la particularité de s'inspirer, dans les illustrations du sculpteur Alexander Calder, célèbre pour ses mobiles et ses sculptures en fil de fer. Le personnage de Tournicotte, petite poupée en fil de fer, fait indéniablement référence à l'art de Calder. Nous avons donc à partir de cet album mis en place des activités qui visaient à faire découvrir le sculpteur dans un premier temps et dans un second, nous avons amené les enfants à s'inspirer de la technique du sculpteur pour créer eux-mêmes «à la manière de».

3.1.2.1. Découverte du sculpteur A. Calder

Afin d'initier les enfants à la technique d'A. Calder, nous avons créé des planches de kamishibai qui visaient à faire découvrir son œuvre et sa technique par des photos, des mots-clés, des transparents, des caches (qui permettent de dévoiler progressivement des éléments présents sur les planches) et surtout des éléments en fil de fer placés en relief sur les planches. Le kamishibai nous a donc permis d'introduire un support informatif en 3D, manipulable par les enfants.

3.1.2.2. Création d'une « poupée-amie » à la manière d'A. Calder et de Tournicotte

Les enfants reçoivent des morceaux de fil de fer qu'ils manipulent à leur guise. Ils sont ensuite invités à créer une poupée comme Tournicotte qui deviendra leur amie. Nous avons ensuite amené les enfants à rejouer l'histoire de l'album avec leur marionnette personnelle à l'aide d'un rappel de récit basé sur les planches du kamishibai (décor et moments de l'histoire). Ce jeu permet une première verbalisation du récit et est très important pour l'appropriation du récit grâce à la manipulation de la marionnette.



3.1.2.3. Travail de la conscience phonologique

«Tournicotte» est un de ces mots «rigolos» qu'affectionnent les enfants. Il peut être le point de départ d'un travail sur les rimes d'abord oral puis écrit. Nous avons travaillé la conscience phonologique en invitant les enfants à manipuler des mots en [ɔt] comme Tournicotte et en [ɔm] comme Bonhomme. Dans un premier temps, les enfants étaient amenés à trouver des mots en [ɔt] et [ɔm]. Les élèves ont donné des mots tels que: *botte, crotte, cocotte, gigote, rigolote, pelote; gomme, somme, album, pomme, etc.* Nous avons ensuite proposé des cartes mots/dessins à donner à Tournicotte si les mots riment en [ɔt], à Bonhomme si les mots riment en [ɔm]. En guise d'évaluation, les marionnettes, placées dans le butaï, dansaient lorsque le phonème était bien ciblé et ne bougeaient pas dans le cas contraire.

Précisons qu'il est intéressant d'introduire des intrus dans le cadre du travail sur la phonologie. Enfin, il est possible de créer une comptine avec les élèves sur ces phonèmes, avec les mots qui ont été utilisés.

3.1.3. Projet complet d'élaboration d'un kamishibai avec des enfants du maternel (DM/DS)⁴

3.1.3.1. Construction en classe d'un kamishibai

L'enjeu de cette séquence était de réaliser un kamishibai intégralement avec les enfants. L'étape préalable était de découvrir avec les enfants le support kamishibai et de leur expliquer ses origines. L'enseignante est entrée en classe avec un vélo kamishibai reconstitué, et a joué le rôle traditionnel de bonhomme kamishibai (le butai se trouvait sur le porte-bagage du vélo, les claves ont invité les enfants à écouter l'histoire et les bonbons étaient prêts dans les tiroirs...) L'histoire racontée était « Le bonhomme kamishibai ». Cela a permis aux enfants de découvrir les origines de la technique, et de les plonger directement dans le concret. Après avoir reconstitué les informations sur les panneaux synthèses, les enfants ont voulu, de leur propre initiative, créer un kamishibai et réaliser un spectacle pour une autre classe. Notons que nous avons constaté un accroissement du temps d'attention et d'écoute entre le kamishibai et les autres supports. Afin que les enfants puissent manipuler le support et s'entraîner à raconter les histoires en toute liberté, l'enseignante a créé un « coin kamishibai » en classe. Les enfants pouvaient s'y rendre dès qu'ils avaient un moment libre et manipuler librement.

L'étape suivante était la réalisation de butai. La volonté était que chaque enfant possède son propre butai. C'est pourquoi le matériau choisi a été le carton, que les enfants ont peint et collé pour former leur butai.

Les enfants ont créé les histoires eux-mêmes, par groupes de quatre. Afin de donner une impulsion à leur créativité, chaque groupe d'enfants pouvait choisir différents décors (représentés sur plusieurs planches kamishibai). Des personnages et accessoires variés étaient proposés devant le butai, et, chacun à leur tour, les enfants venaient les coller (buddies) en racontant l'histoire. Il est intéressant de voir que chaque enfant poursuivait l'histoire ébauchée par le précédent, et que l'histoire finale avait vraiment du sens, point de vue chronologique et logique. L'enseignante travaillait en dictée à l'adulte.

Voici un des récits créés par les élèves.

Un jour, maman lion et les bébés lions vont se promener dans la forêt. Ils trouvent une chaussure. Maman lion part chasser, et les bébés lions volent la chaussure du monsieur et la mettent dans la mare. Maman lion les retrouve, elle est fâchée et punit les bébés lions: pas de Wii et de télévision pendant une semaine! Maman lion saute dans la mare

⁴ Degré moyen - 2^e année / Degré supérieur - 3^e année

et pêche la chaussure. Maman lion et les bébés lions veulent donner la chaussure au monsieur. Ils partent se promener dans la forêt et rencontrent le monsieur. Maman lion parle avec le monsieur. Ensuite, ils rentrent à la maison. La maman lion fait à manger de la salade aux bébés lions pour les punir.

On peut remarquer que ce récit est relativement élaboré pour un enfant de 5 ans. Le découpage en planches - réalisé sous la guidance de l'enseignant - a permis d'élaborer pas à pas les différentes étapes du schéma quinaire. Ainsi, la 1^{re} planche présentait la situation initiale, les lions se promènent dans la forêt. *L'élément perturbateur* choisi par les enfants est que les lionceaux trouvent une chaussure et la jettent dans la mare. Les actions ne sont pas très nombreuses: Maman lion découvre leur bêtise et récupère la chaussure. L'action résolutive, quant à elle, est que le propriétaire de la chaussure récupère son bien. Enfin, la situation finale montre comment les lionceaux sont punis.

3.1.3.2. Adaptation de la technique d'oralisation du kamishibai à des non-lecteurs

Pour la création des planches, plusieurs techniques artistiques sont possibles. La technique employée dans ce projet a été la suivante: après avoir discuté avec les enfants, l'enseignante a dessiné sur les éléments principaux de décor. Les enfants les ont peints et les ont collés sur les planches, qu'ils ont décorées par la suite. Le texte de l'histoire a été réparti entre les enfants. Se pose ici la question du Savoir Lire. En effet, les enfants de 5 ans ne sachant pas lire, ils se sont basés sur l'illustration au verso des planches. Mais cela n'était pas suffisant pour la « théâtralisation »: qui dit quoi à quel moment? Ainsi, les prénoms des enfants étaient écrits dans l'ordre de passage, avec un mot-clé et une illustration de ce qu'il fallait dire. Tous les mots-clés avaient été travaillés dans les activités satellites de jeux de lecture. Les enfants savaient donc, lors de la représentation et après plusieurs répétitions, lire les mots, qui leur servaient, en réalité, de plan.

Pour illustrer, voici le contenu du verso des planches du récit cité plus haut.

- Planche 1 (situation initiale): les élèves avaient dessiné une famille de lions et quelques arbres représentant la forêt.
 - Planche 2 (élément perturbateur): les élèves avaient dessiné les lionceaux jetant une chaussure dans la mare.
 - Planche 3 (actions): pour ce recto, des mots avaient été écrits en plus de dessins d'enfants. Des chiffres indiquaient l'ordre des actions.
1. La maman lion était dessinée, avec à côté d'elle un smiley « fâché ».
 2. Il était écrit les mots « Wii » et « Télévision » barrés (pour montrer que les bébés lions étaient privés de ces loisirs).

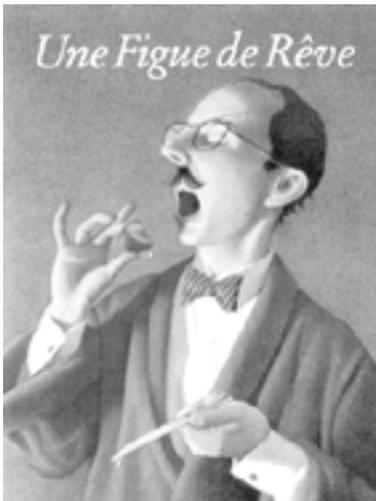
3. La maman lion était représentée dans la mare, avec la chaussure dans la gueule
- Planche 4 (action résolutive): un dessin montre le monsieur qui récupère sa chaussure. Une flèche allant de la chaussure au monsieur représentait la résolution de l'histoire.
 - Planche 5 (situation finale): les lionceaux sont représentés autour d'une table, avec de la salade dans leurs assiettes, et un smiley « pas content ».

Les enfants ont fait preuve d'une grande motivation durant tout le projet. Les raisons de leur intérêt sont multiples: d'une part, ils se trouvent dans le cadre d'un projet, dans lequel ils ont été acteurs à toutes les étapes. Ils ont fixé eux-mêmes la marche à suivre, les délais de réalisations... D'autre part, la technique kamishibai les a réellement motivés, car le support est nouveau, et a une histoire particulière. Il permet de découvrir une autre culture que celle des enfants.

3.2. Exploitation du kamishibai au primaire

La séquence suivante met en exergue la découverte d'un genre littéraire, le fantastique, par l'outil kamishibai. Notons que cette découverte aurait pu être menée autrement, et ne nécessite pas forcément le kamishibai. Cependant, il nous a semblé que cet outil permettait une certaine originalité qui a motivé les élèves. Enfin, le découpage du récit a été facilité par le découpage en planches. Cet outil rend à nos yeux le schéma quinaire plus concret, grâce à une manipulation des planches.

3.2.1. Exploitation de l'album *Une figue de rêve* de C. van Allsburg au DS⁵



Dans cette séquence, menée dans une classe de 5^e année primaire, nous avons utilisé le kamishibai pour découvrir un genre littéraire: le fantastique et pour amener les enfants à écrire un récit de ce genre aux caractéristiques particulières.

L'album choisi, *Une figue de rêve* de Chris van Allsburg, présente les caractéristiques types du genre fantastique: une situation initiale réaliste obéissant aux lois de la nature, l'irruption d'un événement surnaturel venant perturber l'équilibre du début de l'histoire, une série d'actions dans lesquelles le surnaturel est présent, une résolution mettant fin au fantastique et une fin ouverte sous forme, ici, de retournement.

⁵ Degré supérieur - 3^e année

Monsieur Bibot, un dentiste aigri et égocentrique, il possède un chien, Marcel, qui est son souffre-douleur. Un soir, une vieille dame se présente au cabinet du dentiste sans rendez-vous. Lorsqu'il s'aperçoit qu'elle n'a pas de quoi le payer, il est furieux. La vieille dame lui offre alors deux figues dont elle dit qu'elles valent bien plus que de l'argent. Le soir, Bibot mange une des deux figues. Le lendemain, alors qu'il sort Marcel, Bibot se demande pourquoi tout le monde le regarde: il est en sous-vêtements dans la rue! Soudain, il se souvient avoir rêvé de cela la nuit et la suite de son rêve de se réaliser: la Tour Eiffel se plie et s'incline comme si elle était en caoutchouc mousse. Bibot se rend alors compte de la véracité des propos de la vieille dame. Pas question de gâcher la seconde figue. Bibot entend bien s'en servir pour devenir riche et il s'efforce de mettre toutes les chances de son côté pour rêver la nuit suivante qu'il est l'homme le plus riche du monde. Un soir, Bibot décide qu'il est prêt et il s'apprête à manger la seconde figue, celle qui le rendra riche. Alors qu'il fouille dans une armoire, un bruit de vaisselle cassée le fait se retourner brusquement. Marcel, monté sur une chaise finit de manger la figue! Hors de lui, Bibot poursuit Marcel qui court se cacher sous le lit. Celui-ci ne perd rien pour attendre, demain il recevra une leçon qu'il ne sera pas prêt d'oublier. Le cœur brisé et hors de lui, le dentiste finit par s'endormir. Le lendemain matin, lorsqu'il se réveille, il n'y comprend rien: il se trouve sous le lit et un visage semblable au sien l'invite à sortir faire sa promenade. Il veut hurler, mais il ne peut qu'aboyer!

Si le récit est relativement facile à comprendre, la fin, quant à elle, repose sur une grande part d'implicite. Il faut comprendre qu'après avoir mangé la figue, le chien Marcel a rêvé qu'il devenait Bibot et que celui-ci prenait sa place. Il y a donc inversion des rôles grâce à la figue qui permet aux rêves de se réaliser.

Le projet d'écriture étant d'écrire un récit fantastique similaire, nous devons analyser précisément l'album de départ pour en dégager la structure dominante afin de faire émerger les caractéristiques du genre fantastique.

Pour ce faire, nous avons placé au tableau un grand panneau reprenant le schéma du fantastique.

L'histoire est présentée en kamishibai, étape par étape, selon un découpage qui est établi en fonction du schéma quinaire: les planches correspondant à la situation initiale, puis celle de l'élément déclencheur, ainsi de suite, avec, entre chaque partie, un moment d'analyse qui permet de compléter le panneau. La lecture se fait sur un mode partagé, à savoir l'enseignant établit avec les enfants un dialogue à partir des images (description, formulation hypothèses, narration, interprétation...) et s'assure également, une fois le texte lu, que les enfants aient bien compris l'histoire. Il dégage aussi, par son questionnement, les caractéristiques de l'histoire qui en font un récit fantastique. Le kamishibai se prête bien à ce mode de lecture puisqu'il focalise l'attention des enfants sur l'image et qu'il permet aisément de raconter l'histoire partie par partie.

Pour aider les enfants dans cette tâche, nous leur avons fourni un tableau exactement semblable à celui réalisé lors de l'analyse d'*Une figure de rêve* mais vierge, contenant uniquement les intitulés des étapes, les caractéristiques du fantastique. Pour imaginer leur histoire, les enfants devaient compléter cette trame et la lire à un autre groupe pour en vérifier la structure et la compréhension. Comme le kamishibai avait permis de découvrir et analyser l'histoire sur la base des illustrations (dans un premier temps), nous avons demandé aux enfants de dessiner chaque étape de leur histoire sur des planches. Il s'agit, en clair, d'une adaptation de la technique du storyboard. Une fois l'histoire dessinée, les enfants venaient la raconter à l'aide de leur grille et du butaï et pouvaient donc s'assurer de sa pertinence ou non, des problèmes à résoudre... Une confrontation des premiers jets par l'image a permis aux enfants de mieux établir la trame de leur récit, de mieux enchaîner les parties, de peaufiner les éléments qui serviraient à l'écriture. Ils s'assuraient ainsi que l'histoire était bien similaire à celle de départ: un récit fantastique avec une fin en retournement par inversion des rôles des personnages.

Lors de la rédaction de l'histoire, les enfants se basaient sur leurs illustrations pour réaliser leurs planches.

Le projet se terminait par une présentation de l'histoire selon la technique du kamishibai non sans avoir, bien sûr, prévu des séances de répétition (manipulation du kamishibai) et une leçon sur la lecture orale de textes.

Pour revenir à l'aspect interdisciplinaire du kamishibai, nous préciserons que, dans ce projet, nous avons pu mettre en œuvre une activité d'arts plastiques intéressante. Les images de l'album de van Allsburg sont entièrement réalisées en sépia. Les enfants, d'abord décontenancés, ont ensuite été séduits par cette technique. Nous les avons donc initiés à ce genre d'illustration, et ce par un traitement spécifique de photos réalisées pour illustrer les planches finales du kamishibai (avec les enfants qui représentent, déguisés et en action, les personnages de leur histoire).

Et nos petits « bonhommes kamishibai » d'un jour, de raconter leur théâtre d'images...

L'apport du kamishibai dans une séquence telle que celle-ci est que le découpage du récit en planches permet de mieux appréhender le récit tant dans sa compréhension (lecture et analyse) que dans son écriture.

Les extraits du texte d'enfants ci-dessous montre la compréhension du récit à écrire tant au niveau de la structure que du genre littéraire.

SITUATION INITIALE: CADRE SPATIO-TEMPOREL RÉALISTE

Le mercredi trois mars, dans une école, une institutrice sévère et maniaque était à son bureau. Comme d'habitude, elle interdisait à ses élèves de jouer, parler, manger, rire. Elle les menaçait de terribles punitions qu'elle n'hésitait jamais à distribuer. Elle terrorisait ses élèves. Toutes les journées d'école se déroulaient de la même manière pour les enfants: ils redoutaient de se voir punis.

ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR: IRRUPTION DU SURNATUREL

Un jour, l'institutrice acheta une bougie dans un magasin. Elle ne savait pas que cette bougie avait des pouvoirs magiques. Rentrée chez elle, Joséphine, la cruelle institutrice, alluma la bougie en pensant à son petit ami. Soudain, elle fut téléportée chez lui.

ACTIONS: LE HÉROS EST CONFRONTÉ AU FANTASTIQUE MAIS A DES DOUTES

Joséphine croyait que c'était un rêve. Elle demanda à son fiancé si elle rêvait ou non. Celui-ci lui dit que tout était bien réel. Elle souffla la bougie et tout rentra dans l'ordre, elle était revenue chez elle.

Le lendemain, elle alluma à nouveau la bougie en pensant à sa classe. Immédiatement, elle se retrouva devant ses élèves. Elle comprit alors que tout cela était provoqué par la bougie. Chaque fois qu'elle l'allumait en pensant à un endroit, elle était téléportée dans cet endroit.

[L'enfant raconte comment l'institutrice explique aux enfants le pouvoir de la bougie en les menaçant de se rendre chez eux pour les effrayer tous les soirs.]

RÉSOLUTION

Les enfants décidèrent d'obliger l'institutrice à utiliser la bougie pour l'envoyer sur une île déserte. Quand elle fut sur l'île, elle essaya de revenir chez elle mais il ne restait plus assez de cire pour que la bougie s'allume. Joséphine était condamnée à rester seule sur l'île.

SITUATION FINALE: LE FANTASTIQUE A INVERSÉ LA SITUATION DE DÉPART

Les élèves étaient soulagés: plus jamais ils ne verraient leur méchante institutrice.

4) CONCLUSION

Pour finir, reprenons les avantages de l'outil kamishibaï sous un angle neuf: les 4 grandes compétences de la langue française. Cet outil didactique permet:

4.1. Pour le Savoir Lire

- de mettre en œuvre une lecture partagée transactionnelle visant à la compréhension fine du récit,
- de créer des activités et jeux de prolongement menant à la perception de la structure du récit et à son sens implicite. Les caractéristiques particulières de l'outil permettent des activités de prolongement originales (mobilité des planches, insérer/retirer des éléments mobiles...).

4.2. Pour le Savoir Parler

- de travailler des compétences d'oralisation et de théâtralisation avec des non-lecteurs notamment lors de la réalisation d'un projet complet de spectacle kamishibaï. Facilement manipulable, le support offre une décharge cognitive qui permet de se centrer sur les techniques de l'oral. Le kamishibaï joue le rôle de support langagier. Cette technique se révèle efficace dans le cadre d'un travail avec un public adulte, en situation de français langue étrangère,
- de procéder à une verbalisation sur le mode narratif, descriptif, émotionnel, argumentatif, informatif et poétique,
- de faciliter la lecture à voix haute pour les élèves déjà lecteurs. En effet, la liberté que laisse le verso de chaque planche permet une aide individualisée (par des commentaires, mots-clés, didascalies, illustrations...) en fonction des besoins de chaque élève,
- de susciter une motivation réelle en raison de la spécificité de l'outil et du but poursuivi généralement à savoir s'approprier et rejouer une histoire.

4.3. Pour le Savoir Écouter

- d'adapter des activités « traditionnelles » de manière plus motivante: lecture plaisir, vérification de la compréhension d'un récit, sensibilisation au rapport texte-image et au rôle de celle-ci. En effet, une « tradition » de l'enseignement pour aborder cette compétence est de proposer des lectures de texte à voix haute ou sur support audiovisuel. Les enfants sont invités à remplir un questionnaire et à répondre à des questions souvent trop ciblées. Le kamishibaï nous paraît être un outil plus motivant pour les enfants, et plus efficace de par son attractivité et la richesse des activités qu'il permet.
- de rendre l'évaluation plus interactive. Pourquoi ne pas demander aux enfants de rédiger eux-mêmes des questions pour leurs camarades lors de leur présentation kamishibaï? Sous la supervision de l'enseignant bien sûr...

- d'avoir un support à l'écoute par les images. Elles peuvent soutenir l'attention des élèves et les aider dans la compréhension du texte entendu. Elles peuvent faire l'objet d'un décodage visant à saisir les inférences, à combler les blancs du texte; bref, à exercer des stratégies et des transactions de compréhension du texte écouté.
- d'examiner et d'analyser avec les élèves le rapport texte-image.

4.4. Pour le Savoir Écrire

- de travailler selon la méthodologie par projet: création de projets d'écriture complexes et interdisciplinaires,
- de découvrir un genre littéraire,
- de mieux appréhender le récit tant dans sa compréhension que dans son écriture grâce au découpage en planches (travail sur l'acquisition de la structure et des éléments du récit),
- de constituer une aide au contenu et un guide à l'écriture efficace: l'aspect « théâtre d'images » du kamishibai a constitué une aide à l'écriture (contenu, appréhension du genre littéraire, élaboration structurelle du récit en plusieurs jets et écriture finale du récit),
- de finaliser un projet d'écriture de manière originale, motivante et riche par l'oralisation du texte écrit par les enfants.

Ajoutons que le kamishibai, comme nous l'avons montré, est un moteur du travail en interdisciplinarité: français, arts plastiques, musique, expression corporelle... Il motive les enfants et est une source d'apprentissages multiples. Il développe l'imagination et ouvre à la découverte d'une autre tradition culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Jolibert J. (1988), *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Éditions Hachette Écoles, collection Pédagogie pratique à l'école élémentaire.

Montelle E. (2007), *La boîte magique: le théâtre d'images ou kamishibai: histoire, utilisations, perspectives*. Strasbourg: Callicéphale.

Nash E. (2009), *Manga kamishibai. Du théâtre de papier à la BD japonaise*. Paris: Éditions de la Martinière.

Terwagne S., Vanesse M. (2000), *Lire le récit à l'école maternelle*, Bruxelles: De Boeck.

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

Revue

«Le kamishibai, théâtre d'images», *La classe maternelle*, Février 2012, n°206.

Les albums exploités

Bonniol, M. (2008), *Tournicotte*, Paris: l'école des loisirs.

Say, A. (2009), *Le bonhomme kamishibai*, Paris: l'école des loisirs.

Van Allsburg, C. (2006), *Une figue de rêve*, Paris: l'école des loisirs.

Vaugelade, A. (1998), *Laurent tout seul*, Paris: l'école des loisirs.

Mémoires

Hofman S. (2011), *Le kamishibai en classe maternelle*. Braine-le-Comte, HELHa.

Labye A. (2013), *Comment développer le langage oral, l'expression écrite et l'art plastique en instaurant un kamishibai dans une classe du DS (préscolaire)?* Namur, HEAJ.

Noiret F. (2010), *Les enfants n'aiment plus écrire: et si on essayait le kamishibai?* Braine-le-Comte, HELHa.

Sitographie

Construire un butaï

<http://www.medialiernais.fr/blog/butai.pdf>

<http://www.lejardindekiran.com/fabriquer-un-butai-modele-pour-kamishibai-traditionnel/>

Utilisations didactiques du kamishibai

<http://admin.segec.be/documents/6206.pdf>

<http://www.occe03.com/227+lire-et-ecrire-avec-le-kamishibai.html>

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/maternelle/Pages/2008/90_utiliserlekamishiba%C3%AF.aspx

http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/Kamishibai_synthese-2.pdf

http://pedago.ac-clermont.fr/ien-vichy1/bibli_peda/maternelle/pdf/Kamishibai/Le%20Kamishibai.pdf

http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/des_usages_du_kamishibai.pdf

http://pedago.ac-clermont.fr/ien-vichy1/bibli_peda/maternelle/pdf/Kamishibai/semaine_du_kamishibai_01.pdf

<http://www.cndp.fr/crdp-amiens/cddpaisne/?Lire-le-kamishibai-a-l-ecole>

<http://laclasseavefa.canalblog.com/archives/2013/05/09/27118189.html>

Maison d'éditions éditant des histoires en kamishibai

<http://www.editionspaloma.ch>

<http://www.callicephale.fr>

<http://www.anebate-editions.fr>

<http://www.editions-hatier.fr/>

Ce numéro présente, dans la lignée des précédents numéros, des articles qui traitent de questions pédagogiques en se référant à des recherches ou des expériences récentes en matière de lecture et d'écriture. En 2014, vous recevrez en format électronique les numéros 47, 48 et 49, ainsi que le bulletin de rentrée. En fin d'année, vous recevrez par la poste une brochure papier rassemblant les articles des trois numéros de l'année.

En résumé, nos livraisons de l'année 2014 sont :

Mars : Caractères 47 en format électronique

Juin : Caractères 48 en format électronique

Septembre : Bulletin de rentrée en format électronique

Décembre : Caractères 49 en format électronique, suivi d'une brochure papier rassemblant les publications des numéros 47, 48 et 49.

Vous avez aussi accès gratuitement, sur le site Internet de l'**ABLF**, à divers articles de *Caractères* ainsi qu'à *Lettrure*, la revue scientifique en ligne, pour laquelle un appel à contribution a été lancé dans la perspective d'éditer un troisième numéro.

Et tout cela pour une cotisation de base de 18,00 euros par an. Il va de soi que si vous souhaitez rester membre de notre association, le règlement rapide de votre cotisation nous sera bien agréable et nous évitera des frais de rappel supplémentaires.

Pour tout changement d'adresse ou nouvelle adhésion, veuillez prévenir notre siège social (Ablf asbl, Rue du Village Gris, 6, 5300 SEILLES) ou envoyez-nous un courriel (ablf@ablf.be).

Recommandez *Caractères* autour de vous !

Des articles spécimens sont téléchargeables sur notre site www.ablf.be

Coût de la cotisation	2014
Formule de base	18,00 €
Pour envoi hors Belgique	32,00 €
Soutien à l'ABLF	+2,00 €

Adressez-nous votre règlement par virement européen ou par paypal (hors Europe).

Une quittance, comme par le passé, peut vous être transmise sur demande de votre part.

N'hésitez pas à nous envoyer un courriel si vous souhaitez l'un ou l'autre éclaircissement.

DE BELGIQUE ET D'EUROPE	D'UN AUTRE CONTINENT
<p>PAR VIREMENT EUROPÉEN ABLF asbl, Rue du Village Gris,6 5300 Seilles (Andenne) - Belgique IBAN (FORMAT ÉLECTRONIQUE) : BE81360100678124 IBAN (FORMAT PAPIER) : IBAN BE81 3601 0067 8124 Code BIC (SWIFT) : BBRUBEBB Banque ING – Siège : 5300 Andenne</p>	<p>Contactez-nous à ablf@ablf.be et nous vous enverrons une requête électronique qui vous permettra, via Paypal, de nous payer de façon sécurisée par carte de crédit.</p>