

Partages

ISSN : 3095-8830

Éditeur : UGA Éditions

03 | 2025

Créativité et littéracie : entre engagement et innovation didactique

La lecture offerte « play » pour engager les sujets dans une situation de lecture créative

The Reading Offered “Play” as a Way of Engaging Subjects in a Creative Reading Situation

Lucile Berthod

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=499>

DOI : 10.35562/partages.499

Référence électronique

Lucile Berthod, « La lecture offerte « play » pour engager les sujets dans une situation de lecture créative », *Partages* [En ligne], 03 | 2025, mis en ligne le 03 novembre 2025, consulté le 03 novembre 2025. URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=499>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



La lecture offerte « play » pour engager les sujets dans une situation de lecture créative

The Reading Offered "Play" as a Way of Engaging Subjects in a Creative Reading Situation

Lucile Berthod

PLAN

1. La lecture offerte comme outil méthodologique
2. Un scénario pour une mise en scène de l'album
 - 2.1. Inscrire ce moment partagé dans une atmosphère ludique
 - 2.2. Associer les élèves à l'invention du scénario
 - 2.3. Susciter participation et distanciation du jeune lecteur / spectateur
 - 2.4. Laisser une trace matérielle de la lecture de l'album
3. L'engagement spontané des élèves dans une tâche créative

TEXTE

- 1 La lecture offerte (désormais LO) est une activité largement répandue dans les classes de cours préparatoire (désormais CP)¹. Dans le cadre d'une recherche collaborative adossée à ma recherche doctorale, j'ai enquêté sur cette pratique qui consiste en une lecture à voix haute du maître adressée à ses élèves assis face à lui, avec une éventuelle monstration des images dans le cas d'un album. La situation de lecture étudiée permet une rencontre avec une histoire dont chacun peut s'emparer selon ses capacités, ses compétences, son intérêt, sa motivation, son attention, son envie du moment...
- 2 Dans la logique d'une approche ethnographique, j'ai cherché à me rapprocher des acteurs de mes terrains d'enquête, à savoir les enseignantes et leurs élèves. Cette tentative s'est faite dans le contexte particulier d'une recherche menée par une doctorante praticienne-qui-devient-chercheuse (Kohn, 2001) sur un terrain d'enquête familial. Lors de mon entrée en doctorat, je suis institutrice / professeure des écoles depuis 36 ans et maitresse formatrice depuis 12 ans. La familiarité du terrain sur lequel je mène ma recherche ne me dispense toutefois pas d'inventer un espace de travail à la recherche d'une proximité singulière. Dans leur ouvrage

Chercher ensemble. Approches didactiques, Dias-Chiarrutini et al. (2022) posent la question de l'invention de cet espace qui va permettre un travail collectif. « Qu'est-ce que cela implique en terme d'activités et de dispositifs ? » (p. 13) demandent-elles. Pour la chercheuse que j'apprends à être, le dispositif de lecture offerte que je connais me semble offrir la possibilité de nous placer, les acteurs de terrain et moi-même, « au plus près des situations “naturelles” vécues par les sujets » (Sardan, 2008, p. 41) qu'ils soient élèves, enseignantes ou doctorante.

- 3 Du fait de sa pratique largement répandue, la lecture offerte, une lecture partagée qui se pratique à l'école (Frier, 2006), apparaît comme allant de soi et compte sur un effet d'enrôlement tacite qui demande à être questionné. L'analyse des captations vidéos d'élèves en situation de lecture offerte d'un album révèle des obstacles spatiotemporels (position de l'élève par rapport au livre, décalage entre l'écoute du texte et le regard sur l'image à la réception), ce qui interroge les effets d'un tel dispositif (Berthod, 2024). À cela s'ajoute ce qu'Agnès Perrin-Doucey a montré dans sa thèse de doctorat (2012), à savoir que certains élèves ne manifestent pas ou presque pas d'activité fictionnalisante, « y compris dans des lectures médiatisées par l'enseignant » (Perrin-Doucey, 2016). Ces constats amènent à questionner plus précisément les manières de lire avec les élèves, plutôt que de lire aux élèves (Tellier, 2024, p. 210), dans une situation de lecture offerte. L'analyse des échanges dans un blog d'enseignants du premier degré² me fait constater le défaut de clarté dans lequel certains professeurs des écoles peuvent se trouver lors de cette pratique. On peut expliquer cela par une absence de définition claire de la lecture offerte dans les programmes de français de cycle 2, ce qui conduit à une diversité de pratiques dans les classes également relevée par Frier et Vadcar (2017) dans leur article *Lire des récits au cours préparatoire : une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire*. Elles pointent, lors de l'analyse des vidéos filmées de lectures offertes pour la recherche *Lire et écrire au CP*, le défaut de savoir-faire professionnel de certains professeurs des écoles pourtant chevronnés. Des pratiques expertes minoritaires qu'elles observent, elles retiennent toutefois les caractéristiques principales de la LO qu'elles synthétisent comme suit dans leur article : « un haut degré de ritualisation », « un “climat interactionnel”

[avec des lectures adressées], un contexte d'oral réflexif [dans lequel la parole de l'enfant n'est pas un aléa toléré mais un élément constitutif de la séance] », « un contrat de lecture clair », « une médiation orale du texte de grande qualité », « une dimension littéraire forte favorisant la construction d'une posture interprétative [avec l'idée de la littérature comme "festin partagé"] » (p. 12-13). Cette liste de critères fournit un cadre à l'analyse des gestes professionnels lors de la pratique de la lecture offerte et à l'élaboration de scénarios vecteurs de réussite pour tous les élèves. Il est intéressant de relever que dans quasiment toutes les classes observées, le maître et les élèves dialoguent à propos du texte, les Class + (les classes les plus performantes au vu des résultats de *Lire et écrire CP*) créant intentionnellement « un espace intime autour du texte par l'entremêlement permanent du lire, du voir et du parler » (p. 13). C'est cet espace intime que je propose d'explorer ici pour tenter d'avancer des éléments de réflexion sur l'engagement dans la pratique de lecture créative. Je tenterai de comprendre en quoi cette lecture peut être qualifiée de créative dans le contexte d'exercice retenu eu égard à la définition de la créativité. « La créativité résulte de plusieurs facteurs qui sont à la fois liés au sujet lui-même et au contexte qui agit sur lui, le contraint et en même temps lui permet de développer tout son potentiel d'action et d'innovation. » (Dias-Chiaruttini, 2020, p. 6) Je chercherai à élucider ces différents facteurs en jeu dans la mise en œuvre du dispositif de lecture créative que ce soit du point de vue du chercheur et de celui des participants.

1. La lecture offerte comme outil méthodologique

- 4 Lors de la mise en œuvre de la recherche collaborative adossée à ma recherche doctorale (désormais RCRD), j'avais émis l'hypothèse qu'une lecture offerte théâtralisée effectuée par mes soins pouvait amener les élèves à participer activement à la lecture afin de faciliter, par ce vécu partagé, mon inclusion dans un groupe déjà constitué (la professeure des écoles titulaire de la classe de CP et ses seize élèves). J'ai pu vérifier et valider cette hypothèse en constatant, dans cette classe mais aussi dans d'autres classes lors de la phase exploratoire de ma recherche, que les élèves participaient de plus en plus

spontanément au jeu proposé, m'accueillant ensuite avec des marques de plaisir (sourires, signes de la main, mots aimables...) et semblaient oublier ma présence lors des séances d'observation. L'étude qualitative développée pour cet article prend appui sur l'analyse de données non exploitées pour mon mémoire de thèse, données recueillies dans la classe de CP d'une enseignante PEMF (Professeur des écoles maître formateur) exerçant dans une école socialement mixte d'une ville de province de 17 000 habitants. J'avais gardé le souvenir de la proximité avec mes élèves lorsque, professeure des écoles en classe de CP, je pratiquais des lectures offertes collectives que je qualifiais alors de *lectures théâtralisées* et que j'ai théorisées dans mon mémoire de thèse en les désignant par le terme de *lecture offerte* « play » (désormais LOP). La LOP a pour objectif d'enrôler chaque élève à titre personnel, en le sollicitant en même temps que ses pairs par toutes sortes d'approches sensorielle, kinesthésique, ludique, imaginaire et affective (Chaumier et Mairesse, 2017) dans le but d'amener chaque sujet scolaire à entrer en action. Pour nourrir son imagination :

l'enfant doit pouvoir accumuler des expériences variées et significatives. Le jeu est à cet égard une activité privilégiée, pour autant que l'adulte, ici l'enseignant, mette à disposition de l'enfant le matériel propice à la construction de situations riches et variées et qu'il étaye ces moments de jeu sans pour autant interférer dans l'élan imaginatif de l'enfant. (Clerc-Georgy, 2016, p. 84)

- 5 La LOP s'enracine dans l'appétence de l'enfant à jouer et vise, dans cette logique, à créer les conditions d'un système de jeu croisé des postures efficient (Bucheton, 2019) en comptant sur une posture dominante de lâcher-prise du maître (Bucheton et Soulé, 2009). Il revient donc à l'enseignant de faire un usage conscient et volontaire de son imagination. Si l'imagination de l'enfant est synchrétique, celle de l'adulte, en tant que fonction psychique supérieure, est une activité intentionnelle (Clerc-Georgy, 2016). Dans la situation d'une LOP, l'enseignant mobilise son potentiel créatif construit au fil de son histoire personnelle et professionnelle, « l'imagination créative trouv[ant] son origine dans le jeu enfantin, véritable écho à ce que l'enfant a vu ou entendu chez les adultes » (Clerc-Georgy, 2016, p. 85).

On peut en déduire que la lecture scolaire peut participer à la formation de l'imagination créative.

- 6 Selon Louichon (2010) « un souvenir de lecture scolaire ne peut être autre chose qu'un souvenir de soi lisant à l'école, dans lequel l'école, l'enseignant et le collectif ont une place déterminante » (p. 184). Dans le nouveau contexte d'exercice qui me concernait avec ma recherche doctorale, les temps de LOP devaient, selon moi, me permettre de prendre une place déterminante pour la construction du sujet lecteur du jeune élève apprenti lecteur, le chercheur inscrit dans une logique d'approche ethnographique faisant alors partie du collectif mentionné par Louichon. Ainsi, je réinventais la LOP en outil méthodologique pour un *chercher ensemble* qui n'excluait pas les élèves du dispositif, en tant que sujet, un outil créé sur la base des savoirs expérientiels de la doctorante praticienne-chercheuse (Saint Martin, 2019) que j'étais. Mais, « rien ne s'invente à partir de rien, [et] tout s'invente et se réinvente avec les autres et à partir des productions des autres » (Dias-Chiarutti et al., 2021, p. 14). Je devais moi aussi m'inventer chercheuse en m'appuyant sur un déjà-là constitutif de mon identité professionnelle, dépasser les difficultés liées à mon implication de praticienne sur mon terrain d'enquête et reconsidérer après coup toute la richesse analytique produite par les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur.
- 7 Il m'a dès lors fallu me penser créative pour que les élèves s'engagent avec leur enseignante dans la RCRD. Je pouvais prendre appui sur un répertoire de gestes professionnels déjà là et les ajuster à la situation nouvelle pour m'inventer médiatrice à part entière sans compter sur l'autorité légitimée par la relation construite maître-élève. Pour me placer dans une logique d'autorité éducative (Robbes, 2010) et mener à bien une observation participante, je devais, dans le cadre d'une recherche collaborative que j'avais initiée, prendre le temps de construire une relation éducative de confiance reposant sur un climat de sécurité psychique. Il me revenait de créer les conditions d'une atmosphère (Bucheton et Soulé, 2009) agissant sur la créativité des élèves. Pour tenter d'y parvenir, j'ai procédé en deux temps sur lesquels je vais revenir : la lecture préparatoire et la mise en œuvre de la LOP, je serais tentée de dire, la mise en scène. Cette évocation du jeu théâtral fait envisager la LOP dans la double voire triple dimension du théâtre que De Peretti (2021) mentionne dans son ouvrage

Scolarisation du théâtre et recherches didactiques 1970-2017 : le texte, le jeu et la représentation. Pour Marie Bernanoce (2003) qu'elle cite, « la pratique théâtrale est entrée à l'école par le jeu parallèlement à la rénovation pédagogique et contre le texte » (p. 11) dans les années 1970-1980. Mes souvenirs d'élève mettant en voix et en jeu des textes datent de cette époque et ont été déterminants dans ma pratique pédagogique. Quand je mets en œuvre la LOP, je retrouve le plaisir du jeu qui a fondé mon imagination créative et me fait apprécier cinquante ans après la force du souvenir de la lecture scolaire qu'évoque Louichon. Dans la situation étudiée pour cet article, l'élève est spectateur du jeu du chercheur-médiateur pris ici comme « acteur » et la LOP peut dès lors être assimilée à une représentation théâtrale. Ce parallèle nous aide à réfléchir à la question de l'originalité de l'acte créatif dans l'espace de la recherche.

- 8 Dans quelle mesure reproduire une expérimentation peut-il d'ailleurs être considéré comme un acte créatif ? Cette interrogation soulève la question de l'originalité : l'originalité implique-t-elle nécessairement l'exclusivité ? La reproduction créative peut-elle être interprétée comme une nouvelle action créative ? Si oui, dans quelle mesure ?
- 9 Pour poursuivre avec l'analogie au spectacle vivant, on pourrait alors parler de ré-expérimentation comme on parle de représentation. Le terme « représentation » emprunté au latin *praesentatio* renvoie selon le 9^e *Dictionnaire de l'Académie française* (en ligne) à l'« action de faire voir [et plus spécialement] l'action de montrer sur une scène, devant un public, l'œuvre d'un auteur [...] ; par métonymie le spectacle qui en résulte ». Cela amène à distinguer comme le fait Peter Brook (1977) dans *L'espace vide : écrits sur le théâtre* « représentation » et « répétition » pour comprendre ce qui fait l'originalité de l'acte créatif.

Une représentation, c'est une mise au présent, qui doit favoriser un retour à la vie que la répétition avait nié. [...] Plus nous nous penchons sur le problème, plus nous voyons que, pour qu'une répétition se mue en représentation, il faut quelque chose en plus. La mise au présent ne viendra pas toute seule, il faut l'aider. [...] On se demande en quoi consiste cet ingrédient indispensable, mais il suffit d'assister à une répétition en observant les acteurs en proie à d'éternels recommencements. On comprend alors que, dans le vide,

leur travail est dépourvu de sens. On tient là une clé. Nous arrivons tout naturellement à l'idée de public. (Brook, 1977, p. 179-180)

- 10 On comprend bien que l'acte créatif n'aboutit que dans la concrétisation de la rencontre avec le public qui se renouvelle donc à chaque représentation. De la même façon que l'acteur par son jeu travaillé lors des répétitions cherche dans chaque spectateur un écho particulier au moment de la représentation, il s'agissait bien pour moi d'imaginer quelque chose de nouveau dans le domaine du *chercher ensemble* en associant et fusionnant différentes expériences passées (Capron Puozzo, 2016) dans le but de construire une relation humaine authentique.
- 11 La rédaction de cet article me permet d'analyser des données non traitées pour mon mémoire de thèse, données issues de mes lectures préparatoires de l'album *La brouille* (Boujon, 1989)³ et de la mise en œuvre de la LOP de ce même livre. Je reviendrai ensuite sur l'analyse de données filmées lors de la fréquentation de cet album par les élèves au coin lecture, dans un temps distant d'une semaine de la LOP.
- 12 La mise en scène de la LOP pour l'album de Boujon a nécessité un temps de travail préparatoire qui s'est décliné en plusieurs tâches que je distingue ici pour mieux les mettre en évidence :
 - s'approprier le texte pour en ressentir le rythme, le souffle, et en travailler une lecture expressive pour l'avoir en bouche ;
 - retenir certaines illustrations offrant une possibilité de jeu corporel (les deux lapins qui se bagarrent, le renard qui met sa patte au fond du trou pour chercher à atteindre les lapins) ;
 - relever des moments de l'histoire susceptibles d'être joués avec des objets (le début de l'histoire pour représenter le voisinage avec des sachets de papier kraft en guise de terriers, l'arrivée du renard et les déplacements des personnages avec trois pelotes de laine grise, brune et orange pour représenter chaque personnage par sa couleur) ;
 - imaginer une manière d'introduire l'album qui retienne l'attention des élèves, suscite leur curiosité, les surprenne (placer les objets dans un grand sac en tissu et les sortir un à un en jouant la surprise, des pelotes de laine mais pas de livre) ;
 -

réfléchir aux traces matérielles dont les élèves pourront s'emparer pour jouer des scènes de l'album à leur tour, en autonomie au coin lecture (les sachets de papier, des brins de laine de chaque couleur).

2. Un scénario pour une mise en scène de l'album

- 13 Lors de la présentation initiale du corpus de seize albums⁴ support de l'expérimentation, certains élèves reconnaissent l'album de Claude Boujon lu l'année scolaire précédente avec leur maître de grande section de maternelle sans toutefois en mentionner le titre. La LOP de *La brouille* est programmée la semaine suivant cette présentation, après un temps de fréquentation libre du coin lecture en groupe de 4 élèves dans le cadre d'une organisation de la classe en ateliers. L'analyse des vidéos issues de la captation des élèves au coin lecture lors de ce premier temps fait constater que certains élèves lisent ou feuillentent l'album sélectionné mais que cette manipulation n'occasionne aucune discussion entre eux.
- 14 L'analyse des vidéos de la LOP de *La brouille* avec les enfants assis face au lecteur permet de distinguer quatre temps majeurs qui révèlent la construction du jeu des postures piloté par le médiateur selon l'objectif qu'il s'est fixé pour chacune des phases : inscrire ce moment partagé dans une atmosphère ludique, associer les élèves à l'invention du scénario, susciter participation et distanciation du jeune lecteur/spectateur, laisser une trace matérielle de la lecture de l'album.

2.1. Inscrire ce moment partagé dans une atmosphère ludique

- 15 La chercheuse médiatrice annonce aux élèves son intention de leur lire une histoire. Elle feint la surprise lorsqu'elle sort une à une du sac les pelotes qui serviront à jouer certaines scènes de l'album. Les élèves se prennent au jeu de ce théâtre d'objets et rient à chaque pelote extraite du sac. Le rire est essentiel dans une pédagogie de la résonance, « c'est comme ouvrir la fenêtre vite fait et aérer un bon coup. Après cela, on peut retourner au travail avec un regain de fraîcheur » (Rosa, 2022, p. 168). La phase, qui consiste à introduire un

album en créant des surprises, cherche à rendre les élèves présents à sa réception, à leur faire une place de spectateur actif, à les impliquer physiquement par le rire ou par l'expression de toute autre émotion, à susciter leur attention, à entrer en relation avec eux par l'intermédiaire du jeu.

2.2. Associer les élèves à l'invention du scénario

- 16 Les élèves se lèvent et se rapprochent de la scène de lecture, ils participent à cette phase en s'affranchissant de la posture scolaire qu'ils adoptent habituellement lors des lectures offertes collectives. Certains s'inscrivent spontanément dans la poursuite du jeu en infléchissant le scénario par leurs propositions et leurs remarques dont la médiatrice s'empare. La lectrice poursuit toutefois en arrière-plan son idée d'installer des éléments de l'album (les trois personnages et les terriers voisins) et d'installer la péripétie de la dispute entre les deux personnages avant la venue réconciliatrice du renard. Elle fait entendre le bruit du papier dans le sac : « C'est du papier, ah ça pourrait être le livre. » Elle manipule le sachet de papier montrant son incrédulité et un élève propose d'y mettre une « tête » (il semble assimiler la pelote de laine à une tête de personnage). Elle rebondit sur cette proposition : « Oh oui je vais mettre ce petit animal dans son terrier. » Elle sort le deuxième sachet de papier s'étonnant de ne pas trouver le livre. Les remarques des élèves s'enchaînent dont celle de reconnaître un lapin dans la pelote grise. La médiatrice s'en saisit et installe le scénario du début de l'album : « Deux terriers étaient voisins, dans l'un habitait un lapin gris et dans l'autre habitait un lapin marron, on peut dire brun aussi. Au début ils s'entendaient très bien. » Lorsqu'elle poursuit par « mais un jour », les élèves se taisent et se montrent très attentifs, ils ont intégré la fonction de rupture de cette expression dans les histoires. Elle révèle qu'ils se disputent, qu'ils se bagarrent (elle fait s'entrechoquer les deux pelotes), ils ne s'entendent plus, ils ne sont plus copains, c'est la brouille. Elle sort enfin l'album de son sac, « je vais vous lire *La brouille* », les élèves reconnaissent l'album de Claude Boujon : « Ah oui, c'est deux lapins qui se bagarrent ! » Par cette déclaration, un

élève révèle la prise de conscience du tissage anticipé par la médiatrice entre le théâtre d'objets et l'album.

2.3. Susciter participation et distanciation du jeune lecteur / spectateur

- 17 La chercheuse médiatrice alterne lecture du texte, monstration des images et jeu avec les objets pour maintenir les élèves de manière dynamique au contact de l'histoire. Elle montre la double-page d'un mouvement circulaire lent avant de retourner l'album face à elle de manière à reprendre le fil du texte. Elle laisse d'abord un espace pour la parole des élèves et elle leur signifie en se penchant pour rapprocher le livre de leur regard. Elle ne rebondit pas sur leurs remarques sinon par une écoute attentive appuyée par un regard ou un sourire. On les entend d'ailleurs réagir à l'image par des interjections de surprise qui signalent leur participation au récit, prendre parti pour l'un ou l'autre des personnages, faire des liens de causalité avec la double-page précédente et des hypothèses sur la suite de l'histoire. La médiatrice se redresse pour se faire lectrice puis accompagne corporellement le jeu autour de l'album reprenant par exemple la gestuelle des personnages lors de leur bagarre.
- 18 Mis à part un garçon qui s'est rapproché de l'album quand la lectrice l'a ouvert, aucun des onze autres élèves ne s'est levé à partir du moment où elle a sorti le livre du sac à surprises. Il peut être intéressant de relever que cet élève en situation de handicap psychique accompagné à plein temps d'une assistante de vie scolaire (AVS) sollicitera systématiquement l'adulte à proximité (l'AVS, la chercheuse, la maitresse) lors des observations du coin lecture qui suivront pendant la recherche collaborative.

2.4. Laisser une trace matérielle de la lecture de l'album

- 19 La médiatrice chercheuse installe des rituels lors de cette première LOP : le sac à surprises, les rituels d'ouverture et de fermeture de la LOP. Ainsi elle signifie la fin de la lecture de l'album par une phrase qu'elle reprendra lors des lectures suivantes en refermant le livre : « Et mon histoire est terminée. » Les élèves sortent de leur posture

de lecteur / spectateur de la LOP dès que la maitresse leur demande de remercier la lectrice comme s'ils avaient reçu un cadeau. Ils semblent dégourdir leur corps, certains en se levant, d'autres s'agitant, d'autres encore en parlant de l'album mais tous changeant d'attitude. La médiatrice reste pourtant attentive à ce qu'il se passe et se dit, puisqu'elle a planifié un temps répondant à son objectif de créer un lien singulier avec ces élèves. Elle voudrait aussi installer les conditions d'un souvenir de leur lecture en leur permettant de prolonger en son absence ce qu'ils ont partagé autour de cet album. Ainsi, elle annonce aux élèves qu'elle va leur laisser l'album jusqu'à sa prochaine visite ainsi que « les deux terriers » s'ils veulent se raconter l'histoire au coin lecture. Ainsi, elle leur signifie l'importance de cet espace de lecture personnelle à ses yeux. Elle s'empare aussi de la remarque d'un élève : « J'aime bien le livre de la bagarre » pour leur demander de lui rappeler le titre de l'album. Est-ce parce qu'elle est en train de manipuler les sachets de papier qu'un élève, celui d'ailleurs qui avait assimilé le lapin à la pelote de laine grise, répond : « le terrier » ? Aucun élève ne rectifiant cette erreur, elle lit avec les élèves le titre sur la couverture. Un garçon qui s'est beaucoup manifesté durant la séance — il s'agit de celui qui avait proposé de mettre « la tête » dans le sachet de papier — demande s'ils peuvent aussi avoir les pelotes. La médiatrice répond favorablement à cette demande en coupant un brin de laine à chaque pelote.

3. L'engagement spontané des élèves dans une tâche créative

- 20 L'analyse de la vidéo permet de constater que certains élèves dans le champ de la caméra participent activement à l'histoire lors de la réception de la LOP en mimant des gestes et des mouvements des personnages, d'autres commentent l'image de la nouvelle double-page avant la lecture du texte, d'autres encore proposent des suites au récit, autant de « traces de la singularisation de l'œuvre » (Fourtanier, 2020, p. 271-273) qui donnent à voir dès l'école primaire la possible création d'un « texte du lecteur » que Fourtanier définit dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Le chercheur-médiateur accueille lors de cette phase de la LOP les « essais naturellement brouillonnants » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 19)

des jeunes élèves. Il les fait accéder à une dimension fondamentale de l'apprentissage de la lecture littéraire en leur permettant leurs propres réactions subjectives. « Le principe didactique qui sous-tend cette attitude n'a rien de laxiste : on considère que la partie la plus délicate du travail enseignant [et par conséquent celle du chercheur-médiateur] est d'*engager* les élèves dans des tâches, de les *accrocher* au projet d'apprentissage. » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 19) La participation spontanée des élèves, notamment dans la suite des récits, montre comment peut se construire le sens d'un texte au sein de la communauté discursive vivante que la LOP permet. Il ne s'agit pas de placer ici les élèves sous le joug de l'évaluation de la compréhension mais il est manifeste que dans le cas de la LOP de *La brouille* les suites de récits sont cohérentes et les hypothèses fondées sur le sens du texte de l'auteur.

- 21 Lors d'un entretien informel la semaine qui a suivi la LOP, l'enseignante raconte que les élèves rejouent la lecture de *La brouille* au coin lecture comme la chercheuse les avait incités à le faire. Ils jouent seuls ou à plusieurs, se répartissant alors les objets et le livre. La maitresse constate que ce jeu de mise en scène stimule leur désir d'aller au coin lecture et dynamise leurs échanges autour de cette mise en scène sans jamais occasionner de conflit entre eux. Le coin lecture devient l'espace scénique dans lequel les élèves s'inventent à leur tour acteurs. Ils reproduisent d'abord des gestes de la médiatrice chercheuse puis rapidement ils s'en émancipent pour inventer leur propre jeu qu'ils ajustent au jeu de leur comparse. Ils n'hésitent pas à échanger les objets en cours de jeu, le porteur de l'album devenant renard le temps de tourner la page puis lapin au tourne-page suivant. Les élèves endossent ainsi les différents rôles par l'intermédiaire des objets comme prolégomènes à leur activité fictionnalisante. Pour favoriser l'activité fictionnalisante intrasubjective de ses élèves, l'enseignante a retiré les objets du coin lecture la veille de la visite de la chercheuse. Lors de la nouvelle séance au coin lecture que cette dernière filme, un garçon renommé Arthur, qui ne regarde habituellement jamais longtemps un album seul et passe rapidement d'un album à l'autre, choisit *La brouille*, s'installe sur un banc et le regarde seul pendant près de 4 minutes. Il s'attarde sur les premières doubles-pages, mime le geste du personnage qui casse le mur de briques avec une pioche puis revient à la première double-page et dit

à haute voix : « Mais qu'est-ce que c'est ces oreilles de petit lapin ? » puis « Non mais monsieur Grisou ça va pas ? », et encore « Enlève ça de ma vue ! » sans jamais tourner la tête vers la caméra. À chaque nouvelle page, il reprend les gestes d'un personnage (lever de bras vindicatif, lancer d'un objet, pincement de nez...) et il revient au début de l'album dès que le renard apparaît dans l'image. Il reprend depuis le début. Il semble adresser cette nouvelle lecture à un pair renommé Boris assis à sa gauche hors champ de la caméra. On le voit tourner la tête vers lui lorsqu'il complète son récit initial : « mais arrive monsieur Brun », puis « qu'est-ce que c'est ces petits déchets ? ». Son discours reprend des éléments de la narration textuelle et iconique. Boris apparaît alors dans le champ de la caméra, il propose à Arthur d'être le lapin de la page de droite, le lapin gris. S'ensuit un nouveau jeu de rôles dynamique entre les deux élèves qui reprennent les gestes des personnages dessinés et restituent partiellement les paroles des personnages entendues lors de la LOP, inventant d'autres gestes et répliques à peine audibles pour chaque nouvelle double-page jusqu'à l'arrivée du renard dans le récit. Quelques mots fusent de leurs discours sourds : « déchet », « tête », « Grisou », « Brun » mais ce sont surtout les corps qui racontent l'histoire. Ils vont et viennent de l'espace central du coin lecture au banc sur lequel est posé le livre, le tourne-page saccadant le tempo de leur jeu. Arthur qui avait répondu favorablement à la sollicitation de Boris prend en charge l'organisation de la suite du jeu en demandant à une camarade renommée Coline de jouer le rôle du renard. Les trois élèves poursuivent la mise en scène de la situation de chaque double-page jusqu'à la fin de l'album, Arthur et Boris dans le rôle des lapins, Coline dans celui du renard, chacun inventant les gestes et mouvements de son personnage et ajustant son jeu à celui des deux autres joueurs. Ils rejouent une dernière fois l'album. Arthur maintenant dans le rôle du renard sort de l'espace du coin lecture et n'entre en scène qu'au moment où son personnage apparaît dans la narration. Il a suffisamment intégré la chronologie de l'histoire pour décider opportunément de son entrée en scène et de son engagement dans l'action. À la fin de leur temps au coin lecture signalé par la maitresse, Arthur se rapproche de la chercheuse et déclare dans un grand sourire : « J'ai bien joué le renard. » Il ne prend pas en compte les autres dans son discours. Il se recentre sur un « je », pris dans un jeu narratif avec d'autres et se focalise sur ce qu'il

a produit. Il ne dit pas qu'il a joué au renard comme il pourrait dire qu'il a joué à chat. Il ne s'agit pas ici d'un jeu de poursuite aux règles préexistantes que l'on se doit de respecter pour jouer avec les autres dans la cour de récréation. On peut penser que c'est le contexte de la recherche collaborative qui a permis à Arthur de développer sa créativité et inventer ses propres règles à l'intérieur du cadre en place dans la classe. Preuve en est qu'il prend la chercheuse à témoin de sa performance. Le regard qu'elle pose sur son jeu tout au long de la séance accorde de la valeur à ce qu'il a inventé autour de l'album et Arthur semble chercher à s'assurer que sa créativité est reconnue. De son côté, la chercheuse médiatrice perçoit ce que les élèves ont produit comme un effet de sa propre créativité.

- 22 Pour conclure, le cas d'Arthur soutient l'idée que le principal facteur en jeu dans la mise en œuvre du dispositif de lecture créative relève de ce qui se noue entre les personnes, qu'elles soient chercheuse, enseignante ou élève. Ce qu'ils font ensemble replace le dispositif étudié dans la dynamique de la relation humaine initiée par le chercheur. Rire ensemble crée une atmosphère de travail récréative qui libère et autorise les essais brouillonnants. Cela passe aussi pour le chercheur-médiateur par la prise en compte de la singularité des sujets dans un collectif, un autre facteur déterminant qui se concrétise dans la diversité des approches qui ménagent des surprises et laissent le temps et l'espace aux manifestations spontanées des élèves. Autre facteur à considérer dans la situation étudiée : les traces matérielles laissées au coin lecture invitant l'élève à se réapproprier cette expérience de lecture scolaire, matrice nourricière de son potentiel créatif.

BIBLIOGRAPHIE

Académie française. (2025). *Dictionnaire* (9^e édition). <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9R1936>

Bernanoce, M. (2003). *La didactique du texte de théâtre. Théorie et pratique, des enjeux pour le littéraire* [thèse de doctorat]. Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.

Berthod, L. (2024). Le coin lecture, un espace de médiation pour les élèves en retrait des livres. *Éducation permanente*, 239, 142-150. <https://doi.org/10.3917/edpe.239.0142>

Boujon, C. (1989). *La brouille. L'école des loisirs*.

Brook, P. (1977). *L'espace vide. Écrits sur le théâtre*. Seuil.

Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF sciences humaines.

Bucheton, D. et Chabanne, J-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.

Éducation et didactique, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Capron Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck.

Chaumier, S. et Mairesse, F. (2017). *La médiation culturelle*. Armand Colin.

Clerc-Georgy, C. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage. Dans I. Capron Puozzo, *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (p. 79-92). De Boeck.

De Peretti, I. (2021). *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques 1970-2017*. Honoré Champion.

Dias-Chiaruttini, A. (2020). Musée (em)portable ou comment former à la créativité ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 12. <https://doi.org/10.7202/1073683ar>

Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. et Souplet, C. (dir.). (2022). *Chercher ensemble : approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.

Fourtanier, M.-J. (2020). Texte du lecteur. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 271-273). Honoré Champion.

Frier, C. et Vadcar, A. (2017). Lire des récits au cours préparatoire : une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire. *Lidil*, 55. <https://doi.org/10.4000/lidil.4156>

Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*. Retz.

Goigoux, R. (2015). *Lire et écrire*. Institut français d'éducation.

Kohn, R. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). L'Harmattan.

Louichon, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. Dans B. Louichon et A. Rouxel, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 177-185). Presses universitaires de Rennes.

Perrin-Doucey, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire* [thèse de doctorat]. Université de Grenoble. <https://hal.science/tel-01083079>

Perrin-Doucey, A. (2016). Enjeux de la lecture de fictions littéraires au cours préparatoire. Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 407-423). Université de Lorraine.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Les éditions de minuit.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. 12 situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.

Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Le Pommier.

Saint Martin, C. de. (2019). Praticien-chercheur. Dans A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 476-479). Érès.

Sardan, J.-P. de. (2008). *La rigueur du qualitatif*. Académia-Bruylant.

Tellier, V. (2024). Ouverture. Quelles voies pour la médiation de la littérature de jeunesse ? Dans V. Tellier et L. Laroque (dir.), *Médiations de la littérature de jeunesse : enjeux et pratiques* (p. 203-211). Presses universitaires de Bordeaux.

Corpus de 16 albums

Boujon, C. (1989). *La brouille*. L'école des loisirs.

Cornette, J.-L. et Rochette, J.-M. (1997). *Coyote mauve*. L'école des loisirs.

Crowther, K. (2014). *Mère Méduse*. L'école des loisirs.

Dalrymple, J. (1994). *Péric et Pac*. L'école des loisirs.

Elzbieta. (1993). *Flon-Flon et Musette*. L'école des loisirs.

Leroy, J. et Maudet, M. (2015). *Le pirate et le roi*. L'école des loisirs.

Nadja. (1989). *Chien bleu*. L'école des loisirs.

Naumann-Villemin, C. et Barcilon, M. (2005). *Le rendez-vous de la petite souris*. L'école des loisirs.

Norac, C. et De Boel A.-C. (2014). *Grand Calao et Petit Homme*. L'école des loisirs.

Pommaux, Y. (1993). *Une nuit, un chat*. L'école des loisirs.

Silverstein, S. (1982). *L'arbre généreux*. L'école des loisirs.

Solotareff, G. (1989). *Loulou*. L'école des loisirs.

Solotareff, G. (2016). *Jeanne et Jean*. L'école des loisirs.

Ungerer, T. (1971). *Le géant de Zeralda*. L'école des loisirs.

Vaugelade, A. (2002). *Le déjeuner de la petite ogresse*. L'école des loisirs.

Voltz, C. (2008). *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu*. L'école des loisirs.

NOTES

- 1 L'étude *Lire et écrire au CP* : recherche écologique française pilotée par Roland Goigoux portant sur l'enseignement / apprentissage du lire-écrire dans 131 classes (2013-2015). Cette vaste étude visait à évaluer l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages des élèves.
- 2 Blog visité le 14 février 2023, consultable à l'adresse : <https://www.neoprofs.org/t51686-primaire-qu-est-ce-que-la-lecture-offerte>.
- 3 Cet album raconte l'histoire d'une amitié entre deux lapins. L'entente entre ces deux nouveaux voisins tourne rapidement au règlement de compte. Ils devront pourtant unir leurs forces pour se sortir de la menace du renard. De cette situation menaçante naîtra une amitié entre les deux lapins sans toutefois mettre un terme à leurs chamailleries.
- 4 Voir la liste intégrée aux références bibliographiques.

RÉSUMÉS

Français

Cet article propose la description et l'analyse d'un dispositif didactique de pratique de lecture créative réfléchi et mis en œuvre par une chercheuse dans le cadre d'une recherche collaborative, en appui sur la distinction de la lecture *playing* et la lecture *game* de Picard. Dans une logique d'approche ethnographique, elle va chercher à se rapprocher des acteurs de son terrain d'enquête à savoir les élèves d'une classe de cours préparatoire d'un quartier sensible d'une petite ville de province. L'article cherche d'une part à comprendre en quoi cette lecture offerte théâtralisée renommée lecture offerte « play » (LOP) peut être qualifiée de créative et d'autre part à élucider différents facteurs en jeu dans la mise en œuvre de ce dispositif que ce soit du point de vue du chercheur ou de celui des participants.

English

This article describes and analyses a didactic device for practising creative reading that was devised and implemented by a researcher as part of a collaborative research project, based on Picard's distinction between reading play and reading game. In an ethnographic approach, she sought to get closer to the actors in her field of investigation, namely the pupils in a preparatory class in a disadvantaged area of a small provincial town. The

article seeks to understand how this dramatised reading, known as *lecture offered play* (LOP), can be described as creative, and also to elucidate the various factors in the implementation of this scheme, both from the point of view of the researcher or that of the participants.

INDEX

Mots-clés

dispositif didactique, recherche collaborative, cours préparatoire, lecture créative, lecture offerte, lecture rapprochée, médiation, terrain d'enquête, approche ethnographique, littérature de jeunesse

Keywords

didactic device, collaborative research, primary school, creative reading, reading offered, close reading, mediation, field of investigation, ethnographic approach, children's literature

Index thématique

Analyse de dispositif didactique

AUTEUR

Lucile Berthod

Chercheuse associée, laboratoire EMA – CY Cergy Paris Université

lucile.berthod[at]gmail.com

IDREF : <https://www.idref.fr/259241628>