



**HAL**  
open science

# Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers des pratiques scolaires et familiales de lecture

Nolwenn Lancel

► **To cite this version:**

Nolwenn Lancel. Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers des pratiques scolaires et familiales de lecture. Education. 2012. dumas-00759336

**HAL Id: dumas-00759336**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00759336v1>**

Submitted on 30 Nov 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**



***IUFM Centre Val de Loire***

**MEMOIRE DE RECHERCHE**

présenté par :

**Nolwenn LANCEL**

soutenu le : **26 juin 2012**

pour obtenir le diplôme du :

**Master « Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement »**

Discipline : Littérature de jeunesse

**Le rôle de l'album dans le développement  
de l'enfant au travers les pratiques  
scolaires et familiales de lecture**

**Mémoire dirigé par :**

**Marie-Christine RIVOAL** Maître-formatrice à l'IUFM d'Orléans

---

**JURY :**

**Virginie MOREL** Maître-formatrice à l'IUFM d'Orléans, Présidente du jury

**Marie-Christine RIVOAL** Maître-formatrice à l'IUFM d'Orléans

## Remerciements

Je tiens à remercier les élèves de Grande Section de l'école Emile Morin et de CP de l'école Charles Peguy de Lamotte-Beuvron, ainsi que leurs parents, qui ont eu un rôle important dans mes recherches puisqu'ils ont répondu en très grand nombre aux questionnaires diffusés. Ma reconnaissance va aussi aux directrices de ces écoles et aux enseignants de ces classes qui ont accepté la participation de leurs élèves.

Je remercie également les professeurs des classes d'Orléans dans lesquelles j'ai effectué mes stages de pratiques accompagnées, pour la qualité de leur accueil et la volonté de transmettre leurs expériences.

Merci aussi aux employés de la médiathèque de Saint-Jean-de-la-Ruelle pour leur accueil, leur sympathie et leur professionnalisme.

Enfin, ma gratitude revient à Madame Rivoal qui a suivi mon mémoire. Patiente et disponible, elle a toujours été de bon conseil. Elle a su m'apporter une aide précieuse pour m'orienter tout au long de la mise en pratique et de la rédaction de ce mémoire.

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>I. CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>7</b>
<b>1. La littérature de jeunesse .....</b>	<b>7</b>
a) Centre d'intérêt du XX <sup>e</sup> siècle et objet de recherches .....	7
b) Place dans les <i>Instructions Officielles</i> .....	8
<b>2. L'album, un support très présent à l'école.....</b>	<b>10</b>
a) Définition d'un album .....	10
b) L'album : une offre diversifiée pour l'enseignant .....	11
<b>3. L'album participe au développement de l'enfant .....</b>	<b>13</b>
a) Développement psychologique .....	13
b) Développement langagier.....	15
c) Développement social et culturel .....	16
<b>II. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>	<b>18</b>
<b>III. METHODOLOGIE CHOISIE.....</b>	<b>20</b>
<b>IV. LA PLACE DE L'ALBUM A L'ECOLE .....</b>	<b>22</b>
<b>1. L'album au cœur de projets.....</b>	<b>22</b>
a) L'album au centre de projets intercycles .....	22
b) L'album au centre de projets de classe.....	23
c) Le partenariat avec des professionnels du livre.....	24
<b>2. L'album au cœur du développement de l'enfant .....</b>	<b>27</b>
a) L'album comme support d'apprentissages .....	27
b) L'album comme objet culturel et social .....	30
<b>V. LE RAPPORT AUX LIVRES HORS CONTEXTE SCOLAIRE.....</b>	<b>33</b>
<b>1. Présentation du questionnaire .....</b>	<b>33</b>
<b>2. Mise en place du questionnaire et recueil des données.....</b>	<b>34</b>
<b>3. Résultats obtenus et interprétations .....</b>	<b>35</b>

<b>RETOUR AUX HYPOTHESES .....</b>	<b>44</b>
<b>CONCLUSION ET APPORTS PROFESSIONNELS.....</b>	<b>46</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES NUMERIQUES .....</b>	<b>47</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>48</b>
ANNEXE 1 - Liste par période des œuvres utilisées dans le projet intercycles CM2/CP.....	48
ANNEXE 2 - Albums proposés au prix Chronos pour la tranche d'âge maternelle/CP .....	49
ANNEXE 3 - Albums lus par un des bibliothécaires à une classe de CP lors d'un passage à la médiathèque	50
ANNEXE 4 - Liste des albums présents dans le manuel A l'école des Albums aux éditions Retz + Caractéristique(s) travaillée(s) plus particulièrement dans chaque album.....	51
ANNEXE 5 - Courrier adressé aux parents d'élèves .....	52
ANNEXE 6 – Questionnaire diffusé dans les classes .....	53
ANNEXE 7 - Graphiques obtenus après saisie des résultats des questionnaires.....	54

## INTRODUCTION

La littérature de jeunesse, qui existe depuis le XVI<sup>e</sup> siècle sous forme de contes à traditions orales, de mythes, puis plus tardivement à travers l'adaptation de romans pour adultes à un jeune public, ne connaît un véritable essor que depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, notamment avec une évolution des genres la constituant, tels que la bande-dessinée ou les poèmes.

Les personnages enfants prennent à cette époque une place plus importante dans la littérature. Ces regards portés par la société sur la figure enfantine sont favorisés par des mesures gouvernementales telles que la Loi Guizot de 1833 qui obligent chaque département à avoir une école primaire, ou encore la Loi Jules Ferry de 1881 qui rend la scolarisation obligatoire, gratuite et laïque. Face à une demande accrue de manuels scolaires, le nombre de maisons d'éditions augmente. Cependant, les ouvrages gardent une prédominance instructive et moralisatrice.

Au XX<sup>e</sup> siècle, la littérature de jeunesse ne se contente plus de transmettre des valeurs d'adultes aux enfants. Grâce aux progrès de la science, aux travaux de chercheurs, de psychanalystes, les enfants changent de statut dans la société et deviennent des êtres à part entière. La littérature les considère alors comme un public particulier. Désormais, on crée pour les enfants.

Actuellement, le nombre croissant d'ouvrages pour enfants dans les bibliothèques, les librairies mais aussi les surfaces commerciales avec des espaces spécifiques, la multiplication des salons dédiés à la littérature de jeunesse montrent de façon concrète l'expansion de ce phénomène.

Le développement des BCD, l'aménagement d'un coin bibliothèque en classe, l'utilisation que font les enseignants de la littérature de jeunesse, et en particulier des albums, prouvent que celle-ci occupe également une place non négligeable à l'école.

Par ailleurs, certains spécialistes conseillent aux parents de lire quotidiennement des histoires à leurs enfants.

Ainsi, j'ai choisi de m'intéresser, à travers ce mémoire, au rôle de l'album dans les apprentissages scolaires, mais aussi dans le développement de l'enfant. En d'autres termes, ce mémoire traitera de l'intérêt de l'album pour la construction de l'enfant en tant qu'individu et pour la construction de l'élève à l'école.

Après avoir montré que la littérature de jeunesse est devenue au XX<sup>e</sup> siècle un centre d'intérêt dans la société, puis qu'elle est apparue progressivement dans les *Instructions Officielles* de l'école, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'album, qui est beaucoup utilisé par les enseignants, et nous verrons en quoi il participe au développement de l'enfant.

# I. CADRE THEORIQUE

## 1. La littérature de jeunesse

### a) Centre d'intérêt du XX<sup>e</sup> siècle et objet de recherches

Des enquêtes de sociologues de la lecture ont été faites dans les années 1980 pour permettre l'analyse des rapports des différents publics avec les livres. D'après Yvane Chenouf, membre de l'Association Française pour la Lecture (AFL), formatrice et chercheuse à l'Institut Nationale de Recherches Pédagogiques (INRP), deux points majeurs ressortent de ces études : « *l'importance pour un enfant que ses parents parlent avec lui des livres et l'importance que ses parents soient eux-mêmes lecteurs* »<sup>1</sup>. La littérature apparaît ici à travers des liens parent-enfant en tant que centre d'intérêt au sein du cercle familial.

D'autre part, des organisations de recherche s'intéressant à un aspect plus pédagogique de la littérature de jeunesse se développent. On peut citer entre autres l'INRP, l'AFL, mais aussi le Centre d'Information et de Recherche sur la Littérature pour la Jeunesse (CRIJL) dont le premier objectif est de développer des projets personnels, associatifs et institutionnels dans le domaine des livres pour l'enfance et la jeunesse. Enfin, l'Observatoire National de la Lecture (ONL) a quant à lui pour mission de contribuer à la maîtrise de la langue tout au long de la scolarité, et d'analyser les pratiques de lecture chez les élèves.

Dans un même temps, des associations se créent autour de la littérature de jeunesse. Par exemple, l'Association de Recherche et de Pratique sur le Livre pour Enfants (ARPLE) cherche à faire connaître et aimer la littérature de jeunesse, forme le regard critique de l'adulte médiateur, apporte à l'enfant et partage avec lui le plaisir du livre. Elle rassemble notamment des professionnels pouvant avoir des liens à la fois avec les livres et les enfants : bibliothécaires, enseignants, éducateurs, animateurs, personnels de la petite enfance.

---

<sup>1</sup> *Découvrir le livre en maternelle* [DVD]. Séquence-SDP / Cap infos, 2006.



Plus localement apparaissent des associations qui interviennent directement auprès du jeune public. Elles offrent aux enfants la possibilité d'être en contact avec la littérature sous de multiples facettes : écoute de contes, mise en scène de pièces de théâtre, atelier d'écriture, création de bandes dessinées...

Ainsi, un certain nombre de chercheurs, sociologues, pédagogues, s'intéressent à la littérature de jeunesse. Ils travaillent d'une part sur la place qu'elle prend dans la société, d'autre part sur le rôle qu'elle joue dans le développement de l'enfant. Ces recherches constituent une base de travail importante pour les didacticiens, les formateurs et les enseignants. Au début des années 2000, la littérature de jeunesse fait son apparition dans les programmes d'enseignement de l'école primaire<sup>2</sup>.

### **b) Place dans les *Instructions Officielles***

Dans les *Instructions Officielles* de 2008, la littérature devient au cycle 3 une discipline à part entière. L'objectif est de permettre aux élèves de se construire une « *culture littéraire commune* »<sup>3</sup>. Cet enjeu peut être vu comme une application particulière de la volonté, notamment par la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, de permettre la constitution d'une « *culture commune pour tous les élèves* »<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 1 du 14 février 2002*. CNDP, 2002. p.21.

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.21.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Ecole et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir, socle commun de connaissances et de compétences 2008-2009*. CNDP ; XO Editions, 2008. p.55.

Cette place accordée à la littérature au cycle 3, même si elle ne constitue pas une discipline, n'en est pas pour autant négligeable à l'école maternelle, puisque la découverte de l'écrit se fait notamment « *à travers des textes lus quotidiennement par l'enseignant* »<sup>5</sup>. Il est par ailleurs précisé que « *tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine et de s'en imprégner* »<sup>6</sup>. Cette rencontre avec le patrimoine littéraire est reprise par l'intitulé « *connaître quelques textes du patrimoine* » dans le récapitulatif des capacités que l'élève doit avoir acquises à la fin de l'école maternelle.

Outre cette découverte du patrimoine littéraire, la littérature à l'école maternelle développe également la capacité de l'élève à produire des images mentales. Le document d'accompagnement des programmes de 2002 sur le langage à l'école maternelle montre bien comment la littérature « *mobilise et enrichit l'imaginaire enfantin* »<sup>7</sup>, met en mouvement des pensées, une vie intérieure, un univers fictif imaginé par l'élève. Cet aspect plus psychologique est nécessaire au développement de l'enfant.

Enfin, la littérature a toute sa place à l'école maternelle pour les apports linguistiques qu'elle procure. Le travail du langage est omniprésent au cycle 1. En ce point, la littérature présente aux élèves une forme écrite de la langue. Le récit a été réfléchi, les formulations choisies par l'auteur. Les élèves ont ainsi accès à un modèle de langue écrite dans lequel les formes un peu complexes n'ont pas été écartées. On aborde donc avec les élèves un autre aspect de la langue que le caractère utilitaire du langage du quotidien.

Ainsi, nous constatons que la littérature a toute sa place à l'école, en particulier en maternelle. Nous pouvons l'affirmer à la fois au regard des instructions officielles et des documents d'accompagnement des programmes de 2002 lorsqu'ils y font explicitement référence, mais aussi en montrant qu'elle peut s'inscrire dans le domaine de la découverte de l'écrit, ou encore qu'elle joue un certain rôle dans le développement psychologique de l'enfant.

---

<sup>5</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.13.

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.13.

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.13.

## 2. *L'album, un support très présent à l'école*

La littérature de jeunesse a désormais sa place dans les programmes scolaires ; l'album en est un support particulièrement étudié.

### a) **Définition d'un album**

La littérature de jeunesse « englobe tous les genres écrits pour le plaisir de la jeunesse »<sup>8</sup>. L'album pourrait être en cela un genre à part entière de cette littérature. Ce genre comprend plusieurs types de livres pour la jeunesse qui sont nommés différemment selon le contexte dans lesquels ils sont employés ou selon leur contenu : l'album narratif ou dit de fiction, l'album documentaire, l'album pour compter, l'album énumératif, etc.

Cette grande diversité d'albums rend la définition de ce genre assez difficile. Les tentatives de définition se basent surtout sur des caractéristiques de l'album, ce qui la rend incomplète et parfois trop simpliste. Selon le dictionnaire Larousse, par exemple, un album est « un recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations »<sup>9</sup>. Bien que tout album contienne des illustrations, son format peut varier et n'est pas forcément grand. Des maisons d'édition, comme l'Ecole des Loisirs avec sa collection Lutin Poche, s'attachent même à adapter des ouvrages en format plus petit.

Toutefois, on peut noter plusieurs grandes caractéristiques communes aux albums. En effet, pour Dominique Alamichel, ces derniers, « d'un point de vue formel, dans la plupart des cas, associent un texte à des images ; matériellement, il s'agit de livres à couverture le plus souvent solide et comprenant peu de pages et s'adressant à des tranches d'âges bien définies : 0 à 3 ans, 4 à 7 ans et 8 à 12 ans »<sup>10</sup>. Ces propos mettent donc en avant le public concerné par ces ouvrages, l'aspect matériel

---

<sup>8</sup> GERVAIS, Flore. *Didactique du plaisir : didactique de la littérature-jeunesse*. Québec français, hiver 2006, numéro 100, p.48-50.

<sup>9</sup> *Dictionnaire Larousse Poche*. Edition 2011. Larousse, 2010. 1033 p.

<sup>10</sup> ALAMICHEL, Dominique. *Albums, mode d'emploi : Cycles I, II et III*. Créteil, SCEREN CNDP, novembre 2000. Introduction p.8.

de l'album en tant qu'objet, mais aussi un fort rapport entre le texte et l'image que l'on retrouve dans les propos de Sophie Van der Linden : « *l'album serait une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page* »<sup>11</sup>. Notons cependant la possibilité d'absence de texte qui peut laisser au lecteur le soin de l'imaginer.

Cette grande diversité des albums qui rend la définition de ce genre fastidieuse représente pourtant un réel avantage à l'école, une richesse qui s'offre aux enseignants pour leurs choix de supports.

## **b) L'album : une offre diversifiée pour l'enseignant**

Parmi les supports pédagogiques présents à l'école maternelle et dans les premières classes de l'école élémentaire, les albums font sans doute partie des plus répandus et apparaissent comme support privilégié pour appréhender les différents aspects de la littérature de jeunesse.

En effet, la diversité et la multitude des albums permettent des approches pédagogiques différentes et offrent à l'enseignant la possibilité de choisir l'utilisation qu'il souhaite en faire. Cette diversité passe par le nombre grandissant d'auteurs, d'illustrateurs voire d'éditeurs.

Concernant l'aspect matériel, ces acteurs de l'album nous présentent des livres de formats différents qu'il est intéressant d'observer avec les élèves. La justification du choix d'un petit ou grand format, français ou à l'italienne, implique une prise de recul par rapport au livre. De même, l'analyse des différentes techniques graphiques utilisées pour les illustrations, voire pour le texte, peut être effectuée en classe.

---

<sup>11</sup> VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. 2<sup>e</sup> édition. Le Puy-en-Velay, L'Atelier du Poisson Soluble, mars 2007. Pages et espace du livre, p.87.

Les contenus des albums sont également d'une grande richesse. Ils peuvent, par exemple, amener le lecteur à une approche littéraire de l'amitié, de l'apprentissage de l'autonomie, du corps, des couleurs, mais aussi aborder des sujets du quotidien ou concernant des problèmes liés à l'enfance avec notamment les thèmes de la différence, de l'exclusion, de la tristesse, de la peur de s'endormir, de l'absence d'un proche. Par ailleurs, la manière dont est construite l'histoire peut aussi varier et les schémas de narration sont très divers : schéma quinaire, album en randonnée, accumulations, emboîtements, répétitions...

Cette source quasi illimitée d'albums, avec ses différents aspects matériels, thèmes et structures, associés à la liberté pédagogique de l'enseignant, permettent à ce dernier de travailler des compétences bien précises. Mais les apports de l'album ne se limitent pas aux apprentissages scolaires. Plus généralement, il est aussi bénéfique dans le développement de l'enfant.

### ***3. L'album participe au développement de l'enfant***

Qu'elle soit un moment de plaisir offert aux enfants, à l'école ou en dehors, ou une activité proposée par un adulte ayant un objectif d'apprentissage, la lecture d'albums déclenche chez l'enfant un réel travail cognitif : ce dernier peut être un apport de connaissances nouvelles ou parfois s'apparenter plutôt à une « gymnastique » de l'esprit, un entraînement à raisonner. Dans les deux cas, il joue un rôle dans le développement de l'enfant.

#### **a) Développement psychologique**

Tout d'abord, la lecture d'un album permet de faire appel à la mémoire. Pour comprendre le sens de l'histoire, l'enfant doit se référer à des connaissances acquises antérieurement. Il peut s'agir, par exemple, d'un lexique ou d'une syntaxe déjà rencontré dont le lecteur aurait besoin pour saisir le sens littéral du texte. Cela peut être aussi des connaissances culturelles, comme l'existence d'un personnage célèbre, d'un lieu, d'un événement historique. De même, pour saisir certaines subtilités d'un album détourné, il est préférable d'avoir en tête la version originale. A plus court terme, l'enfant doit bien sûr retenir le début de l'histoire pour en suivre le déroulement.

Ensuite, la lecture d'un album met en mouvement les pensées de l'apprenant et nécessite sans cesse la construction de raisonnements. C'est le cas lorsque l'enfant veut anticiper la suite de l'histoire et doit à cette fin situer temporellement les événements les uns par rapport aux autres. Un enseignant pourra par exemple s'appuyer sur des albums en randonnée qui se prêtent à ce genre d'activités.

Cette gymnastique de l'esprit a aussi lieu lorsque le lecteur cherche à justifier des enchaînements d'actions ou des actes de personnages. Il lui faut pour cela raisonner et établir des liens de cause à effets. L'enfant développe ainsi des compétences réflexives.

Certains albums ont recours à l'implicite. L'auteur ne donne pas certaines informations, laisse place à l'ambiguïté. Il peut le faire en taisant des éléments de l'intrigue ou grâce au rapport entre le texte et l'image qui peuvent se compléter, se contredire. L'enfant fait alors appel aux inférences, processus mentaux qui servent, par l'interprétation, à valider une donnée implicite ou ambiguë. Là encore, des compétences liées au raisonnement sont travaillées, ce qui est bénéfique pour le développement cognitif de l'enfant.

D'autre part, l'album permet des allers-retours entre le monde fictif qu'il introduit et le réel qui entoure l'enfant au quotidien. L'univers créé par l'album laisse place à des situations dans lesquelles les enfants peuvent se reconnaître, soit parce qu'ils les vivent réellement, soit parce qu'ils s'imaginent que cela pourrait leur arriver.

Cette identification que fait l'enfant avec l'intrigue du livre est amplifiée par la présence de personnages avec lesquels il peut trouver des caractères communs. Les héros, souvent des enfants, ont des préoccupations, des traits de caractères ou physiques semblables aux jeunes lecteurs. Avec une part d'imagination, les enfants n'ont aucune difficulté à s'identifier à ces personnages qui peuvent même être des animaux, des objets, voire des formes géométriques, comme dans Petit-Bleu et Petit-Jaune<sup>12</sup> de Leo Lionni.

Tout au long de l'histoire, ces personnages rencontrent des situations complexes, des problèmes qu'ils doivent résoudre, qu'ils analysent. Les enfants, s'identifiant aux personnages, sont amenés comme eux à réfléchir sur les situations vécues dans l'intrigue, à les analyser, à émettre des hypothèses, à juger les actes des personnages. De même, les sentiments des héros évoluent au cours des péripéties, leurs émotions changent. L'enfant, lui aussi, ressent des changements similaires et apprend à « *contrôler ses émotions* »<sup>13</sup>.

L'identification aux personnages fictifs est donc une activité mentale souvent utilisée par les enfants. Elle permet de réaliser des « *expériences de pensée que nous menons dans le grand laboratoire de l'imagination* »<sup>14</sup>. Elle participe à un travail sur le plan réflexif ou émotionnel et favorise une construction du jugement critique.

---

<sup>12</sup> LIONNI, Leo. *Petit-Bleu et Petit-Jaune*. Paris : l'École des Loisirs, 2000. 40 p.

<sup>13</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.14.

<sup>14</sup> RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Seuil, 1990. (L'ordre philosophique). p.194.

## **b) Développement langagier**

Comme l'indiquent les *Instructions Officielles* de 2008, « *le langage est le pivot des apprentissages à l'école maternelle* »<sup>15</sup>. Par extension, on peut considérer que le développement langagier de l'enfant doit être une priorité durant ses premières années, aussi bien à l'école qu'à l'extérieur. Or, l'album se prête largement au travail des capacités langagières.

A travers les différentes lectures, l'enfant est en contact avec un texte qui a été travaillé par son auteur. Il peut donc rencontrer un nouveau lexique, des structures syntaxiques et des formes linguistiques. Parfois, il les a déjà vus ; il doit alors y faire appel, se les remémorer, ce qui facilite leur assimilation.

En écoutant une lecture faite par un adulte, l'enfant entend et enregistre des prononciations, des intonations. Il s'améliore dans l'articulation de ses phrases, développe sa conscience phonologique. Cela est nécessaire à l'apprentissage de la lecture.

Par ailleurs, l'enfant a la possibilité de découvrir un nouvel aspect de la langue, sa forme écrite. Il prend conscience que les règles ne sont pas les mêmes que celles du langage du quotidien. Par exemple, un enfant non-lecteur peut déjà prendre conscience du sens de la lecture ou approcher le système alphabétique en remarquant qu'il faut une succession de mots pour constituer une phrase. Face à des écrits structurés, avec une certaine chronologie, des connecteurs logiques, il apprend aussi à organiser sa pensée et ses propos.

Lorsque la réflexion sur l'album ne s'arrête pas à la seule lecture, l'enfant développe des compétences qui sont plus de l'ordre de la communication. S'exprimer au sujet du livre demande d'avoir une certaine clarté dans ses propos, l'objectif étant de se faire comprendre. L'enfant doit donc organiser sa pensée et la restituer avec la meilleure maîtrise de la langue possible. Cela implique la recherche d'un lexique adapté, un travail syntaxique, des processus de reformulation.

---

<sup>15</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.12.



En classe, le développement des capacités langagières peut passer par de multiples activités autour de l'album : parler de l'organisation de la couverture, répondre aux « *questions de l'enseignant qui attire l'attention sur les mots nouveaux ou des tournures de phrases ou de courts extrait de textes* »<sup>16</sup>, justifier certains actes des personnages, expliquer un évènement, mettre en avant les sentiments des protagonistes.

### **c) Développement social et culturel**

Comme cela est démontré ci-dessus, les activités proposées par les parents ou l'enseignant autour de l'album sont bénéfiques pour les capacités langagières. Elles jouent également un rôle social. En effet, l'enfant devient un être pensant, ayant un avis à partager. Il prend dans la classe une place semblable à celle que prendra le futur citoyen dans la société. L'élève travaille des valeurs de respect, d'écoute, de droit et de liberté d'opinion et d'expression. Il est reconnu en tant qu'individu dans un groupe avec lequel il peut interagir. Cela rejoint un des objectifs du domaine « devenir élève » des programmes 2008 qui est « *d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles* »<sup>17</sup>.

Nous avons également abordé précédemment le processus d'identification. Or, par une réflexion sur les actes des personnages et, par extension, un questionnement sur lui-même, l'enfant s'interroge sur ses agissements et ceux d'autrui, sur les valeurs de notre société. Cela implique l'exercice d'un jugement éthique, essentiel à toute socialisation.

De même, lorsque l'enfant s'identifie à des personnages qui sont en interactions à l'intérieur de l'album, il se voit lui-même au contact d'autres individus dans le monde réel.

---

<sup>16</sup> Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.13.

<sup>17</sup> Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.14.

D'autre part, l'album permet souvent un regard, une prise de recul, sur la société actuelle. On pourra à titre d'exemples citer les thématiques de la différence, la tolérance, l'exclusion, le rôle de l'adulte, les familles monoparentales. Grâce au livre, l'enfant peut donc prendre conscience, voire analyser, des aspects sociaux du monde qui l'entoure.

Enfin, le développement social peut être mis en parallèle avec une approche culturelle de la lecture d'albums. L'enfant acquiert des connaissances en littérature : des auteurs ont des manières d'écrire caractéristiques, des personnages types sont souvent mis en scène (loup, sorcière, ogre...), des techniques graphiques et des schémas de narration semblables peuvent être mis en évidence. Ces connaissances permettent d'analyser des albums, de les comparer, de les catégoriser.

De plus, certains ouvrages constituent des éléments du patrimoine de notre société, comme les contes traditionnels, et font partie d'une culture commune qui est un lien entre les individus de la société.

## II. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Nous avons vu jusqu'alors que l'album occupait une place incontestable au sein de l'école et qu'il favorisait le développement de l'enfant sous plusieurs aspects.

Toutefois, il serait intéressant de mettre ces propos théoriques en parallèle avec les pratiques réalisées en classe pour mieux cerner l'utilisation de l'album que les enseignants ont effectivement sur le terrain. Il faudrait donc approfondir quelques points qui constituent une première partie de problématique :

- Pour quelles raisons et dans quelles mesures les enseignants privilégient-ils l'album par rapport à d'autres supports ?
- Quelles sont les pratiques réellement mises en place en classe ?
- Quels sont les objectifs, les compétences, que l'enseignant cherche à travailler grâce à ce genre d'activités ?

Pour élargir ces recherches, une comparaison avec les pratiques de l'album hors temps scolaire (avec les parents, en bibliothèque) serait judicieuse pour mettre en avant une éventuelle redondance ou une complémentarité. Ainsi, il faudrait se pencher sur les contacts que les enfants ont avec l'album à la maison (nombres, fréquence) et sur l'utilisation qu'ils en font (lecture seule ou par un adulte, discussion autour de l'œuvre). De même, un point pourra être fait sur l'approche des albums en bibliothèque, sur le contenu des éventuelles animations par des intervenants.

Une seconde partie de problématique se dégage alors :

- Quels contacts ont les enfants avec l'album hors temps scolaire ?
- Ces contacts sont-ils complémentaires avec ceux pratiqués à l'école ?

Par ailleurs, au fil de ces observations, il serait intéressant de voir en quoi l'album participe au développement de l'enfant.

Ces différents questionnements m'amènent à formuler les hypothèses suivantes :

- L'album est matériellement très présent au sein de l'école. Les enseignants l'utilisent de façon régulière comme support d'apprentissages parce qu'il est diversifié.
- Différentes pratiques de classe existent : lecture plaisir, l'album comme étape d'une séquence (introduction d'un thème, prolongement), l'album dont une spécificité sera étudiée (relation texte/image, points de vue, narrateur, technique d'illustration...).
- L'album permet de travailler de nombreuses compétences en relation avec les programmes.
- Hors temps scolaire, les enfants pratiquent surtout la lecture plaisir.
- La lecture plaisir est très présente à l'école maternelle mais l'est moins dès le passage au CP ; les pratiques familiales deviennent alors complémentaires à celles de l'école.

### III. METHODOLOGIE CHOISIE

La problématique étudiée dans ce mémoire peut être divisée en deux axes de recherches. Une première étape concernera la place de l'album sur le temps scolaire. Une seconde s'intéressera aux pratiques familiales autour de l'album.

Pour affirmer ou infirmer les hypothèses précédentes, il semble nécessaire d'observer la présence de l'album dans des enceintes scolaires, mais aussi dans les lieux dédiés aux livres comme les bibliothèques. De même, il paraît intéressant de questionner les médiateurs de cette lecture, les professionnels du livre, sur l'album, ses caractéristiques spécifiques et ses enjeux face aux enfants.

Les temps passés en classe durant les stages, ainsi que le stage que j'ai effectué en médiathèque, constituent des **temps d'observations** et amènent à considérer l'album au travers diverses approches, dans les classes mais aussi dans des établissements dédiés aux livres.

Les **rencontres avec les enseignants, les bibliothécaires** et l'étude des projets entre ces deux partenaires permettent de situer les attentes de chacun, les objectifs visés, leurs motivations.

Par ailleurs, l'enfant reste le premier concerné par les liens qu'il a avec les albums. Il convient donc de récolter des **témoignages d'enfants** ou des réactions face à des lectures.

Concernant l'axe de recherche sur les pratiques familiales de lecture, un **questionnaire** destiné aux élèves est un outil permettant d'obtenir une vision quantitative et qualitative de leur relation avec les livres hors temps scolaire. Cette méthode m'a semblé plus adaptée que des entretiens individuels pour récolter un grand nombre de données en un temps limité.

Les albums ont la particularité d'être adaptés pour chaque tranche d'âges. Toutes les classes de l'école primaire sont concernées. Le contact aux livres, ainsi que les enjeux de l'album sont différents d'un cycle à l'autre. Pour ne pas mener de recherches trop vastes, j'ai choisi de les **limiter aux classes de GS et CP**. En effet, ces deux niveaux sont fondamentaux dans l'apprentissage de la lecture. De plus, ils constituent dans mes hypothèses un moment de transition, notamment dans les habitudes familiales, entre une approche plutôt ludique en GS et un regard plus scolaire au CP.

## IV. LA PLACE DE L'ALBUM A L'ECOLE

### 1. *L'album au cœur de projets*

Depuis la *Loi d'Orientation* du 10 juillet 1989, les écoles ont obligation de mettre en place un projet d'école afin de définir des modalités particulières de mise en œuvre des objectifs des programmes officiels. Certains projets d'école ayant des avenants centrés sur la lecture amènent les enseignants à mettre l'accent sur cette dernière, en particulier par l'utilisation de l'album.

La lecture peut alors se décliner en divers projets, comme des projets intercycles ou des projets de classes. Certains professeurs choisissent donc de mettre en avant la littérature de jeunesse et suivent cette logique de projet, intégrant l'étude d'albums dans cette optique. D'autres exploitent les albums d'une manière moins formelle.

#### a) **L'album au centre de projets intercycles**

Lors d'un stage de pratique accompagnée en classe de CP/CE1, j'ai eu l'opportunité d'assister à des moments de lectures d'albums effectuées par des élèves de CM2 intervenant chaque lundi avant la récréation. Cette lecture était préalablement préparée par les élèves de CM2. Elle était suivie de quelques questions concernant le passage ou l'album lu.

L'organisation de ces moments de rencontres autour de la littérature de jeunesse entre élèves d'âges différents répond à une volonté des deux enseignants de mettre en place ce projet intercycles. L'organisation des lectures dans l'année se fait par période et par objectifs d'apprentissages :

- période 1 : essentiellement un travail de mise en place du projet et de préparation pour la classe de CM2 ; répartition des albums, travail sur les différents genres et mise en place des interventions en classe de CP/CE1.
- période 2 : découverte de quelques albums dont une mise en réseaux de contes africains.
- période 3 : travail plus approfondi sur l'album comme la relation texte/image, l'imaginaire de l'enfant, la dimension rétrospective du récit, la relation au mensonge et les stratagèmes, les différents points de vue.

- période 4 : acculturation avec mise en réseaux d'albums selon différents critères (personnages de princesse, de loup, récits de ruses, récits avec transformations).

Cette progression à l'année (voir [annexe 1](#)) établit un lien entre la GS et le CP, avec la lecture ou la relecture d'albums en début d'année avant de poursuivre avec des apprentissages spécifiques, mêlant alors l'acculturation, notamment par des mises en réseaux, et l'apprentissage des caractéristiques de l'album.

Les contes, œuvres du patrimoine à faire connaître aux élèves, sont présents dans deux des quatre périodes, tandis que deux périodes sont essentiellement consacrées à l'album. Dans ce cas, on peut penser que les albums feront découvrir aux élèves une variété de structures de texte plus importante que les contes dont la structure est par définition semblable, par exemple avec un schéma quinaire.

Cependant, je n'ai pu observer ce type de projet que dans une seule classe, ce qui laisse à penser que peu d'enseignants ont des pratiques intercycles autour de la littérature de jeunesse. Par contre, ils semblent plutôt privilégier des projets de classe.

## **b) L'album au centre de projets de classe**

Certains projets de classe ont pour objet la littérature de jeunesse. C'est le cas, par exemple, pour les classes participant à des prix de littérature.

Citons entre autres le Prix Chronos qui, cette année, avait pour thème « Grandir, c'est vieillir ; vieillir, c'est grandir ». Une sélection d'ouvrages à lire est sélectionnée par un comité indépendant composé de professionnels du livre, d'enseignants, de personnes âgées et de représentants de la Fondation Nationale de Gérontologie Cette sélection est ensuite proposée aux participants répartis en six classes d'âges. Les principales thématiques sont l'intergénération, la transmission du savoir, la vie ou la vieillesse, la mort.



J'ai pu observer des étapes de ce projet pour des élèves de maternelle et de CP. Quatre albums ont été proposés (voir [annexe 2](#)) et lus durant l'année. Un vote a été organisé en mars pour élire l'album préféré par la classe. Le vote a eu lieu en maison de retraite, avec la participation de résidents pour tenir le bureau de vote, mêlant ainsi la rencontre entre générations, l'instruction civique et l'éducation à la citoyenneté avec l'organisation du vote, les réflexions autour des thématiques abordées durant l'année, et l'appétence culturelle, le goût de lire chez les élèves.

Le Prix des Incorruptibles, lui, propose un nombre plus important d'ouvrages. Cette année, six albums étaient à lire pour la maternelle, six autres en classe de CP (voir annexe 3). Le site internet du Prix des Incorruptibles propose la liste des titres accompagnée du résumé de chaque ouvrage, de pistes pédagogiques et de liste de mots « difficiles » pour chaque histoire. Y figurent également les biographies et bibliographies des auteurs, des illustrateurs et des traducteurs. Dans ce partenariat entre les enseignants et l'association organisatrice, des animations (création d'affiches...) sont proposées, ainsi que des rencontres avec certains auteurs, illustrateurs ou traducteurs des histoires sélectionnées.

Ces projets, suivant un calendrier annuel précis et présentant des animations autour de la lecture, donnent une place centrale à l'album, et ce sur la durée.

### **c) Le partenariat avec des professionnels du livre**

Outre les interventions en classe de certains auteurs, illustrateurs, traducteurs ou conteurs, les enseignants ont souvent la possibilité de se rendre avec leur classe dans des lieux dédiés aux livres. Les élèves profitent de cette occasion pour découvrir l'organisation de ces lieux, les rayonnages, la classification des ouvrages et découvrent de nouvelles œuvres.

Lors d'un stage effectué en médiathèque, j'ai eu l'occasion d'assister à l'accueil de groupes scolaires. Cet accueil se fait de façon régulière, les différents groupes ont leurs habitudes. En effet, les enfants savent où les manteaux doivent être déposés, se dirigent ensuite vers le lieu de lecture pour écouter une ou des

histoires. Puis ils rejoignent l'espace jeunesse pour le temps de lecture libre durant lequel ils peuvent lire ou choisir des livres à emprunter.

Le temps de lecture collective peut être une demande particulière de l'enseignant par rapport à ce qu'il met en place en classe. Le bibliothécaire propose alors des réponses à sa demande. Les deux partenaires se mettent d'accord sur le déroulé de l'intervention. Cela permet à l'enseignant d'avoir un regard d'un spécialiste et de disposer de moyens matériels supplémentaires (salle adaptée, ressources bibliographiques ou audiovisuelles...).

Ainsi, une intervention auprès d'une classe de MS-GS portant sur l'histoire de *Pierre et le Loup* a amené la bibliothécaire à une écoute instrumentalisée accompagnée des illustrations du CD-album adapté de François Morel et d'Olivier Saladin. L'ancrage de cette activité dans une séquence poursuivie en classe a été mis en évidence par l'enseignante qui a pris soin de dire à ses élèves d'écouter l'histoire pour en reparler ensuite en classe. Elle a précisé qu'il fallait porter une attention particulière aux différents personnages et aux différentes mélodies les caractérisant.

Durant ce moment, la majorité des élèves sont restés attentifs. J'ai pu observer certains d'entre eux qui cherchaient à voir la suite des illustrations avant que l'image ne soit projetée sur l'écran, d'autres qui faisaient des remarques sur certaines images.

Cette attention et ce plaisir des auditeurs se sont retrouvés lors d'une seconde intervention auprès d'une classe de CP. Elle s'est organisée autour de cinq albums (voir [annexe 3](#)) qui ont, dans un premier temps, été présentés un à un avant de procéder à leur lecture.

Je n'ai pas eu l'occasion de demander au bibliothécaire si ces cinq albums avaient été choisis dans un but particulier. Mais après avoir entendu la présentation de chaque ouvrage et au regard de leur date de parution, je pense qu'il a cherché à présenter des albums récents, des albums d'écrivains de la région, mais aussi et surtout des albums qui plaisent, qui donnent envie de lire, de connaître la suite de

l'histoire, par exemple des albums-jeux comme Un Livre de Hervé Tullé avec lequel il a fait intervenir ses auditeurs.

Une fois l'histoire terminée, le bibliothécaire énonce en fermant le livre la formule « et cric, et crac ! » que les enfants reprennent en chœur avant d'applaudir. Un temps de lecture libre s'en suit, les élèves semblent très enthousiastes. Cela témoigne du plaisir que les enfants ressentent lors de ces lectures offertes.

Ces rendez-vous en bibliothèque sont le fruit d'un partenariat entre les enseignants et les professionnels du livre. Au travers différentes discussions avec des bibliothécaires, on constate clairement que leurs objectifs recoupent ceux de l'enseignant, notamment pour le développement de l'enfant et leur épanouissement.

Ils souhaitent rendre plus autonomes les élèves en les habituant, dès le plus jeune âge, au système de la bibliothèque, en les responsabilisant lorsqu'ils ont une carte d'emprunt personnelle. Ils cherchent à leur donner envie de lire grâce à des lectures dites « plaisir », des lectures qui transmettent des émotions et à la fin desquelles aucune question n'est posée. Ils veulent leur faire découvrir différentes approches du livre : histoire racontée, histoire écoutée ou encore jeux sur l'album comme la recherche d'œuvres d'art ou certains clin d'œil à des artistes dans différents albums, ce qui fait appel et développe les références culturelles des enfants.

## ***2. L'album au cœur du développement de l'enfant***

### **a) L'album comme support d'apprentissages**

De nombreux enseignants rencontrés indiquent qu'ils pratiquent des lectures d'albums menant, la plupart du temps, à une compréhension de l'histoire. Cette compréhension passe, le plus souvent, par des questions incontournables concernant l'organisation de l'histoire : Quels sont les personnages ? Qui est le personnage principal ? Où/Quand se passe l'histoire ? Que raconte l'histoire ?

Ces activités nécessitent des phases de compréhension, d'appropriation puis de reformulation de l'histoire. Des compétences langagières sont alors travaillées.

Cette pratique est mise en place dès la maternelle, notamment dans le cadre de la découverte de l'écrit qui se fait « *à travers des textes lus quotidiennement par l'enseignant* »<sup>18</sup>. L'enseignant cherche à faire découvrir à l'élève l'existence d'une forme écrite de la langue qui jusqu'alors prenait une forme orale. Il présente différents supports de l'écrit et leurs caractéristiques.

Les *Instructions Officielles* conseillent une lecture quotidienne par l'enseignant. Il est intéressant de savoir si cette fréquence de lecture est ou peut être respectée, à quel moment de la journée elle est prévue, mais aussi les critères de choix de l'album, ainsi que la mise en place ou non d'activités autour de l'album. Les observations réalisées lors de mes différents stages peuvent être synthétisées par le tableau suivant :

---

<sup>18</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008. p.13.

<b>Classe et temps d'observation</b>	<b>Moment de lecture par l'enseignant</b>	<b>Critères de choix de l'album</b>	<b>Activités autour de l'album</b>
<b>GS</b> 6 jours	Tous les jours à 16h00.	- Subjectivité de l'enseignant. - Mise en réseaux thématique.	- Etude du paratexte - Quelques questions de compréhension
<b>CP</b> 9 jours	Certains après-midi.	- Mise en réseaux thématique avec les thèmes présents dans le manuel de lecture.	- Etude du paratexte - Compréhension - Anticipation / hypothèses sur la suite de l'histoire
<b>CP/CE1</b> 5 jours	Pas de lecture régulière, lectures ponctuelles lorsqu'on évoque un album.	- Mise en réseaux thématique selon la progression annuelle (contes africains, personnages archétypaux, divers types de récits).	- Etude du paratexte - Illustration d'un passage de l'histoire - Evocation des personnages rencontrés dans les histoires - Recherche des narrateurs

On constate que l'étude du paratexte a été faite dans chaque classe observée. Les enseignants prennent le temps de présenter le support : auteur, illustrateur, édition, collection. Les élèves apprennent à distinguer les caractéristiques de l'album-objet et peuvent élaborer des mises en réseaux, par exemple selon l'auteur, la collection.

Les questions de compréhension après la lecture ne semblent pas, quant à elles, systématiques. Certains enseignants propose une simple lecture qui pourra être reprise dans d'autres contextes (support de recherche, confrontation avec une autre histoire).

Concernant la classe de GS que j'ai pu observée, les albums suivants ont été lus durant le stage :

- La queue cassée, Claude Boujon (l'Ecole des Loisirs)
- C'est moi le plus beau, Mario Ramos (l'Ecole des Loisirs)
- Plouf !, Philippe Corentin (l'Ecole des Loisirs)
- Bébé, Fran Manushkin et Ronald Himler (l'Ecole des Loisirs)
- Le déjeuner des loups, Geoffroy de Pennart (l'Ecole des Loisirs)

Interrogé lors du choix d'un livre, l'enseignant indique que son objectif est de lire un album qui plaît aux élèves. En effet, mis à part l'édition commune à tous ces livres, aucun lien ne semble pouvoir être établi entre eux. Cependant, lors d'un entretien avec cet enseignant durant lequel il m'a présenté la BCD et en particulier les livres que l'école avait acquis récemment, un argument différent, celui de la thématique, s'est fait entendre quant au choix des albums :

- Le magicien des couleurs, Arnold Lobel
- Les couleurs d'Elmer, David McKee
- Toutes les couleurs, Alex Sanders

On retrouve ici la thématique des couleurs. De ce fait, j'ai pris conscience que certaines mises en réseaux devaient être réalisées même si je n'ai pas eu l'occasion de les observer dans cette classe.

Dans la classe de CP, le manuel de lecture utilisé est *A l'école des albums* aux éditions Retz. Il s'appuie sur neuf albums (voir [annexe 4](#)). L'étude du code, l'observation de la langue, la production d'écrits, l'appréhension du support écrit, les spécificités de l'album et ce qui le caractérise (voir [annexe 4](#)) seront alors abordés au fil des périodes. Ces éditeurs ont donc choisi de s'appuyer sur l'appétence des élèves pour l'album en lui donnant une place centrale dans les apprentissages de la lecture puisqu'il en est le support.

Par ailleurs, l'enseignant s'appuie sur les thèmes abordés dans ce manuel pour choisir d'autres lectures. Des mises en réseaux thématiques sont donc présentes tout au long de l'année. Ainsi, lors de ce stage, j'ai eu l'occasion de lire l'album *La Soupe aux pois* de Françoise Diep qui était par la suite mis en lien avec *la Princesse au pois*, d'après le conte d'Andersen, et la *Soupe au caillou*, de Tony Ross.

Ces mises en réseaux permettent l'association de plusieurs ouvrages différents mais dotés de similitudes (personnages, texte, histoire, auteur). Par ces mises en réseaux, l'enfant se construit une identité, développe son esprit critique (identification et imagination), ses compétences langagières (décrire, comparer, expliquer, se justifier) et sa culture.

Les apprentissages à partir d'albums peuvent s'étendre à d'autres disciplines comme j'ai pu le constater lors de séances de géométrie menées en classe de GS. Une activité consistait à utiliser l'album comme support de recherche de formes géométriques (cercles, carrés, triangles). L'association de chaque forme à l'objet concret qu'elle représente facilitait la mémorisation des élèves. Par exemple, j'ai pu entendre lors des activités suivantes un élève aider un camarade en disant « *un triangle comme le haut de l'arbre* ».

Ainsi, mes hypothèses de départ semblent se confirmer. Par sa diversité et sa richesse, l'album est très présent en classe. Les enseignants l'utilisent à de nombreuses occasions tout au long de l'année : lecture offerte, support d'apprentissage, objet d'apprentissage... De nombreuses compétences des programmes peuvent être travaillées à partir de la littérature de jeunesse.

Deux constats peuvent nuancer cette omniprésence de l'album. D'une part, la régularité des lectures offertes semble diminuer quand les élèves grandissent : lectures quotidiennes en GS, régulières en CP et occasionnelles en CE1. D'autre part, les mises en réseaux observées étaient majoritairement thématiques ; les mises en réseaux par auteur ou collection sont pourtant essentielles pour les élèves et participent à l'acculturation.

## **b) L'album comme objet culturel et social**

A la maternelle, l'existence d'un coin-lecture, au même titre que les coins-jeux, permet aux élèves d'accéder à un ensemble de livres durant certains moments de la journée tels que les temps calmes, les temps d'accueil ou encore les temps d'autonomie.

Plusieurs enjeux sont présents lors de ces premiers contacts avec la littérature de jeunesse, par exemple « *nourrir l'imaginaire enfantin, faire découvrir un usage particulier de la langue et faire découvrir le patrimoine* »<sup>19</sup>. Pour cela, des objectifs

---

<sup>19</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Documents d'accompagnement des programmes, Le langage à l'école maternelle*, SCEREN CNDP, Paris, 2002.

sont à atteindre tant dans la découverte du support que dans l'apprentissage des codes de la lecture (sens de la lecture, relation texte/images). L'intérêt est alors de permettre la découverte de ce support culturel, d'éveiller la curiosité des enfants mais aussi de les amener à une culture commune.

Pour travailler le « devenir élève », l'enseignant de GS qui m'a accueillie invite régulièrement les élèves à se rendre dans les coins-jeux ou dans le coin-lecture. Tout en développant des conduites langagières, de communication entre pairs, l'enfant est amené à se socialiser aux contacts des autres enfants et à se situer vis-à-vis d'eux.

Ces temps de classe sont l'occasion de découvrir des albums inconnus. Les élèves commentent alors les illustrations, s'imaginent ce que l'histoire pourrait être. Mais ils sont aussi souvent des moments de relectures d'albums déjà lus par l'enseignant et de partage entre pairs.

J'ai ainsi pu observer un élève qui, après avoir fait une lecture d'image de l'album *La Brouille* de Claude Boujon et reformulé l'histoire page par page avec ses mots, a appelé un camarade pour partager sa relecture. Pour cet élève, ce moment s'est reproduit durant trois jours successifs avec le même album. Etant donné ses multiples relectures, ses rires et le partage avec autrui, on peut penser que c'est pour lui un moment de plaisir.

Ce ne fut pas le seul album feuilleté. *Pourquoi les zèbres sont-ils en pyjama ?* de Lila Prap (Ed. Circonflexe) a été relu par plusieurs élèves. Les illustrations les amenaient à des rires, prouvant ainsi que l'album apporte du plaisir par l'histoire elle-même, mais aussi par le partage entre individus.

Peu de classes de CP continuent ce type de temps d'accueil présents en maternelle, mais des temps dits « calmes » permettent de rassembler les élèves autour d'un album pour lequel l'enseignant offrira une lecture. Cela semble généralement le cas à la suite des pauses méridiennes. Là encore, l'album réunit le collectif et est au centre des relations sociales entre élèves qui partagent un vécu commun.



Toujours dans cette classe de GS, à la suite de travaux terminés, l'enseignant autorise les élèves à se rendre dans le coin-livres ou dans la BCD. Cela est rendu possible grâce à l'agencement de l'école. Plusieurs classes ont un accès direct à la BCD par une cloison en accordéon. Cette situation permet d'observer l'attitude des élèves face aux livres et le comportement qu'ils peuvent avoir avec leurs camarades.

Même si le nombre d'enfants est important et qu'il n'est pas possible de suivre l'ensemble d'entre eux, certaines observations faites lors de ce moment sont intéressantes à décrire, surtout concernant les différentes approches que les élèves ont avec le support écrit des albums.

Des élèves, par exemple, tournent les pages sans forcément prendre le temps de regarder les images. Ils sont dans une relation de contacts tactile avec l'objet livre. Certains ne regardent même pas ce qu'ils font.

D'autres ont un rapport à l'écrit assez présent puisque, même s'ils n'ont pas encore appris à lire, ils s'attachent à suivre les lignes du texte tout en racontant à leur manière l'histoire déjà entendue. Un élève s'est approprié l'histoire de *Pingu fait du snowboard* de Bella Reekie, adapté par Fanny Joly, et le racontait avec ses mots, son vocabulaire. Ce qui donne pour un des passages « *il va chercher ses potes et il leur dit "vous venez les potes, on va faire du [snowboard] ! "* » (j'interviens pour donner le mot « snowboard »).

Ce contexte de rencontre avec les livres est avant tout une initiative de l'enfant, lui seul choisit son livre. L'enseignant ne lui impose pas de travail formel sur l'album, mais laisse à disposition des livres déjà lus en classe dans un objectif de relecture, d'appétence aux livres et d'acculturation.

## V. LE RAPPORT AUX LIVRES HORS CONTEXTE SCOLAIRE

### 1. *Présentation du questionnaire*

Suite aux observations dans différentes classes analysées dans la partie précédente, je me suis posé plusieurs questions concernant les élèves qui, en classe, semblent avoir des liens privilégiés avec les livres. J'ai donc souhaité m'intéresser aux pratiques de lecture à la maison. Je me suis demandé quelles étaient ces pratiques, dans quelles circonstances ils lisaient (fréquence, lieu, aide éventuelle) afin d'évaluer une certaine complémentarité avec la littérature de jeunesse abordée en classe.

J'ai donc construit un questionnaire à faire passer dans les classes de GS et de CP. Plusieurs critères étaient à prendre en compte : le niveau de classe des élèves, leur capacité à lire, le destinataire des questions.

Pour m'assurer d'obtenir un maximum de retours, j'ai fait en sorte d'avoir moins de dix questions. Les questions sont adressées directement à l'enfant avec l'utilisation de la deuxième personne du singulier, mais elles peuvent être complétées à l'aide d'un adulte comme indiqué dans le courrier adressé aux parents (voir [annexe 5](#)). Les questions peuvent obtenir plusieurs réponses selon les propositions données et demandent quelque fois des précisions.

Au final, neuf questions forment ce questionnaire (voir [annexe 6](#)). Elles cherchent à connaître la place de l'album au sein du foyer, la provenance des livres lus à la maison, la moyenne d'ouvrages par foyer, les moments hebdomadaires ou annuels où la lecture est privilégiée ainsi que sa fréquence hebdomadaire, les conditions de lecture (seul ou accompagné), le pourcentage d'enfants se lançant dans des lectures individuelles, les lieux fréquents de lecture et le ressenti vis-à-vis de cette activité.

## ***2. Mise en place du questionnaire et recueil des données***

Après avoir contacté la directrice d'une école maternelle pour obtenir son accord, j'ai fait passer les questionnaires accompagnés du courrier explicatif aux parents de trois classes de GS.

Je souhaitais le retour des questionnaires des GS avant de le distribuer aux CP afin d'en vérifier la pertinence et la lisibilité. Le taux de retour a été très satisfaisant : 48 questionnaires sur 56, soit 91%.

Lors de la lecture des réponses, j'ai constaté quelques soucis de compréhension dus à ces formulations. En effet, certains parents m'ont fait remarquer que leur jeune enfant n'avait pas encore appris à lire. J'avais choisi le terme « lire » en sous-entendant que cela pouvait être une lecture aidée, par autrui voire une simple lecture d'images. Il aurait fallu apporter ces précisions en en-tête du questionnaire.

Malgré ces remarques, seul un questionnaire rendu ne pouvait être pris en compte avec seulement deux réponses sur les neuf questions posées. Je l'ai donc exclu et me suis basée sur 47 questionnaires pour les GS.

Un second problème est apparu. Des cases ont été cochées puis rayées pour noter d'autres réponses. Ce problème semblait provenir de l'organisation spatiale des réponses proposées placées sur deux colonnes trop écartées. Néanmoins, au fil de l'enquête, les personnes ont pris conscience de leurs erreurs et les corrections ont été apportées. Les données ont donc pu être prises en compte.

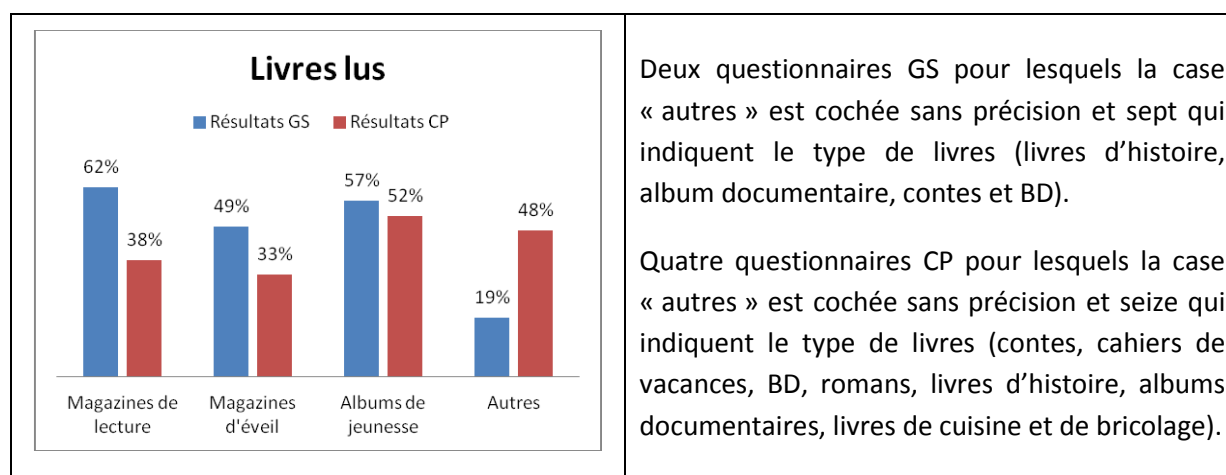
Pour éviter ce contre-temps et pour permettre une meilleure visibilité pour le lecteur, j'ai ajouté un trait séparant chaque question.

Après avoir amélioré les questionnaires, j'ai pris contact avec la directrice d'une école élémentaire afin de les faire passer dans trois classes de CP. Sur une soixantaine de questionnaires distribués, 44 m'ont été retournés, soit environ 70 %.

Les premiers questionnaires rendus que j'ai lus m'ont permis de constater que le terme « lire » avait été mieux appréhendé et que l'organisation spatiale était plus appropriée et n'avait engendré aucune rature. Seuls deux questionnaires n'ont pas été pris en compte, l'un pour absence de réponse et l'autre faute de cohérence.

### 3. Résultats obtenus et interprétations

La saisie des différentes réponses dans un tableur m'a permis la construction de graphiques (voir [annexe 7](#)) pour lesquels j'ai privilégié les graphiques en barres qui me semble plus lisibles et me permettent de comparer les deux niveaux de classes.



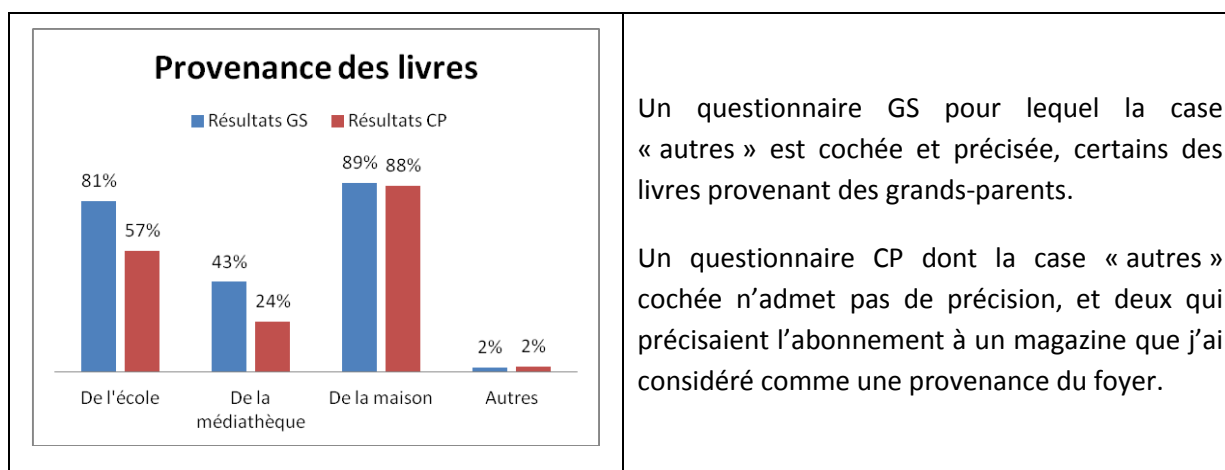
Les types de livres proposés en réponse à cette question représentent une partie des ouvrages adaptés aux enfants de leur âge. Les résultats obtenus montrent une diversité de genres et d'ouvrages constituant les lectures à la maison.

Pour les GS, l'album se place au deuxième rang après le magazine de lecture. Cela peut s'expliquer par le contenu plus ludique des magazines souvent accompagnés de jeux, d'activités graphiques, de coloriages et dans lesquels les histoires sont généralement moins longues que des albums. Pour un premier contact, les magazines semblent de fait de bon augure.

Une autre hypothèse peut être avancée suite aux réponses observées dans les questionnaires. En effet, pour un certain nombre d'entre eux, la case « autres »

est cochée et précisée, mais dans quelques cas les précisions données m'ont permis de basculer la réponse du côté de l'album. C'est le cas pour les livres de Disney qui sont des albums de jeunesse. Il faut rappeler que l'album est difficile à définir et que ce mot n'évoque peut être pas la même chose pour l'ensemble des personnes ayant accepté de répondre à ce questionnaire.

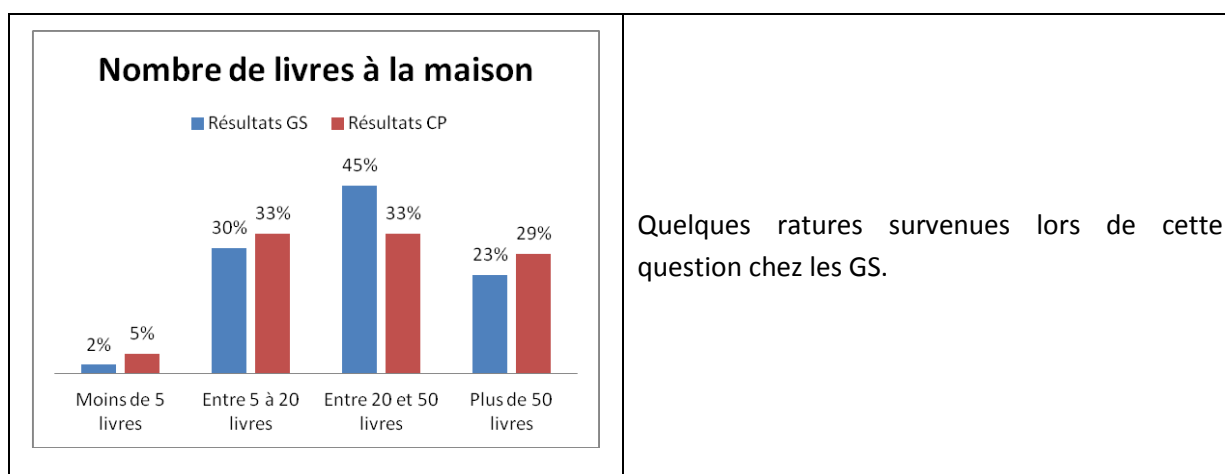
Concernant les CP, on constate que le genre le plus lu est l'album tandis que pour les GS, l'album est lu dans les mêmes proportions que les autres genres. Les parents considérant que l'apprentissage de la lecture est essentiellement fait au CP, on peut penser qu'ils influencent le choix des supports de lecture de leur enfant. S'ils considèrent que l'album contient du texte plus adapté à des lecteurs débutants, en comparaison par exemple avec une bande dessinée, il est possible que cela contribue à cette préférence pour l'album.



Près de 90% des enfants, GS et CP confondus, ont des lectures qui proviennent de la maison, ce qui confirme le fait que la littérature de jeunesse a pris une place importante dans les foyers.

L'accès à la médiathèque de la ville est un choix des parents. On l'associe souvent à la lecture plaisir. Or, il semble plus restreint pour les CP, ce qui amène à penser qu'il existe un changement de point de vue de la lecture lors du passage au à l'école élémentaire : la lecture plaisir des GS deviendrait une lecture plus scolaire, objet d'apprentissage au CP.

Sachant que tous les enfants de ces deux écoles ont accès à la BCD et que l'emprunt d'un livre leur est obligatoire, le résultat obtenu concernant les livres provenant de l'école me paraît plus étonnant. Seulement 57% des CP liraient ces livres empruntés. Il est vrai que l'on constate parfois dans les cartables de quelques élèves que les livres n'ont pas été sortis à la maison, mais il est difficile d'imaginer que cela concerne autant d'enfants.

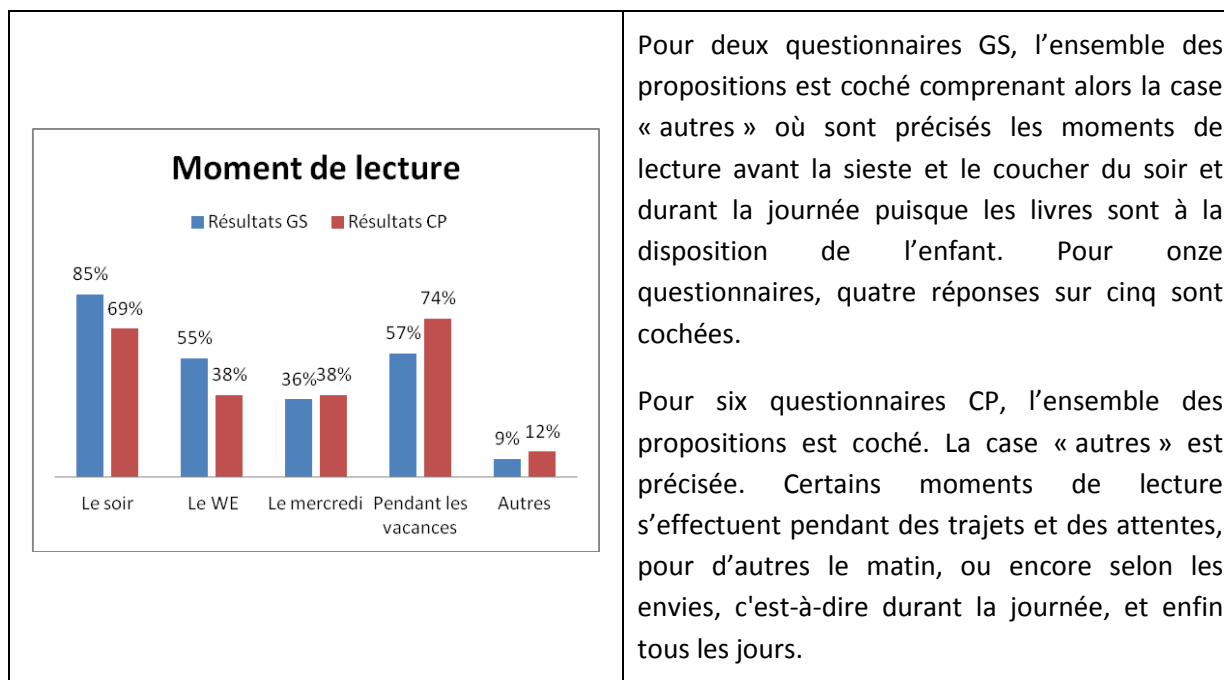


Le nombre de livres que l'enfant possède dans son foyer nous permet d'évaluer la manière dont les familles appréhendent la littérature de jeunesse, la place qu'elles lui attribuent, même s'il faut rester conscient du fait que posséder un livre ne signifie pas forcément le lire et le relire.

Notons par exemple que plus de 60% des élèves possèdent plus de 20 livres. On peut également constater qu'en moyenne, le nombre de livres augmente chez les CP. Cela peut être rapproché de l'évolution de la place de la littérature dans la société. Cette littérature n'est pas réservée à une élite. Même si l'acquisition d'ouvrages constitue un budget important, de plus en plus de personnes offrent des livres en cadeau ou les donnent à d'autres familles lorsque leurs propres enfants grandissent. Le livre apparaît comme un objet de valeur dont on prend soin.

Pour cette question, la difficulté a principalement résidé dans la précision attendue de la réponse. Mettre peu de fourchettes quantitatives évite aux participants d'hésiter au détriment de la précision qui aurait été obtenue par une question ouverte du type « Combien de livres possèdes-tu à la maison ? ». En effet, si certains élèves ont dix-neuf ou vingt-deux livres, la réponse cochée n'est pas la même alors que cela

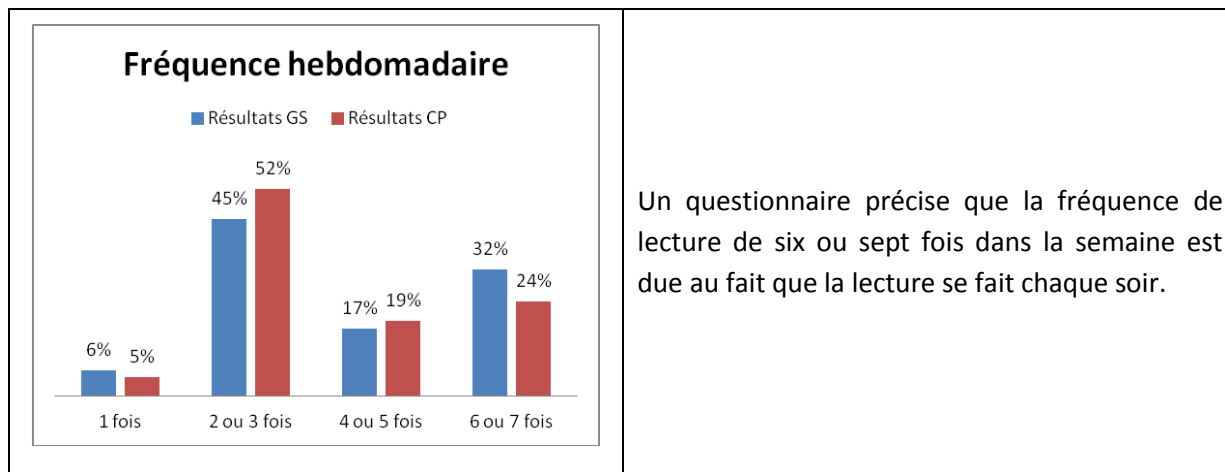
pourrait correspondre, dans les deux cas, à une vingtaine de livres. Je n'ai pas choisi la question ouverte pour ne pas confronter les parents à des difficultés de comptage précis et risquer des absences de réponse.



Les moments de lecture sont demandés dans une volonté de connaître les habitudes de lecture en semaine ou pendant les vacances et ainsi tenter de mettre en évidence certains moments qui peuvent être privilégiés à d'autres.

Les lectures du soir et pendant les vacances sont privilégiées aussi bien pour les GS que pour les CP. Les spécialistes conseillent souvent aux parents de lire une histoire le soir, ce qui semble rentrer de plus en plus dans les mœurs.

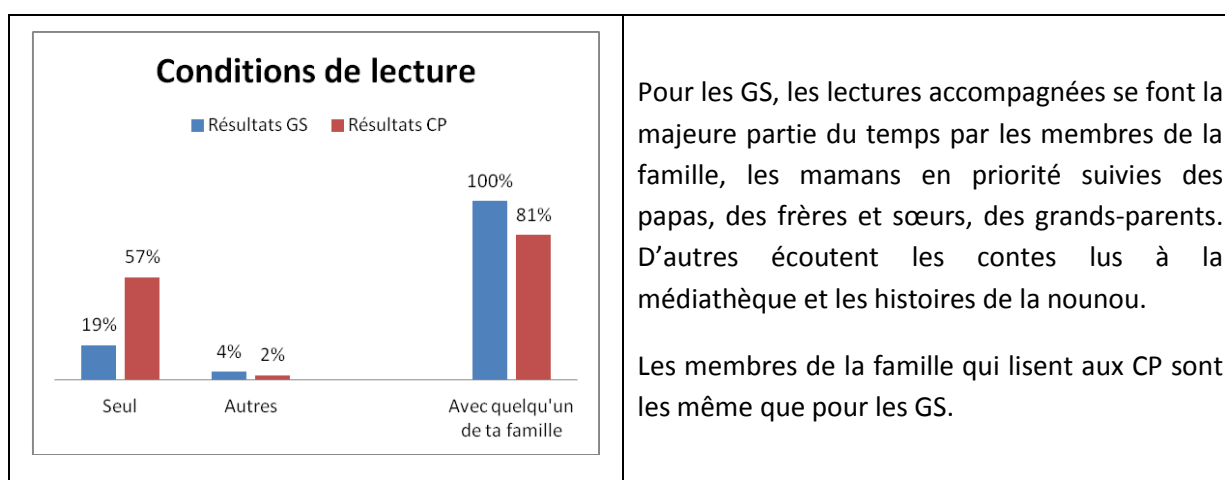
Par ailleurs, il apparaît que les CP lisent moins que les GS pendant les périodes scolaires, que ce soit le soir en semaine ou le week-end. Ce manque semble être compensé par des lectures plus régulières lors des vacances. Il est possible que, pour certains élèves de CP, les devoirs scolaires demandent du temps le soir, temps qui ne serait donc pas consacré à une lecture choisie.



La fréquence hebdomadaire rend compte du nombre de lectures durant la semaine et permet de constater la régularité de ces lectures.

Pour environ la moitié des enfants, GS et CP confondus, une lecture est faite 2 ou 3 fois dans la semaine. Au regard de la question précédente sur les moments de lectures, on aurait pu croire que la lecture serait plus régulière, quasi-quotidienne, comprenant les lectures du soir, des mercredis et des week-ends.

Or, seuls 32% des enfants de GS et 24% des enfants de CP lisent 6 à 7 fois par semaine. De même pour les enfants qui lisent 4 à 5 fois par semaine. Les lectures hebdomadaires ne sont donc pas aussi régulières que l'on aurait pu penser.



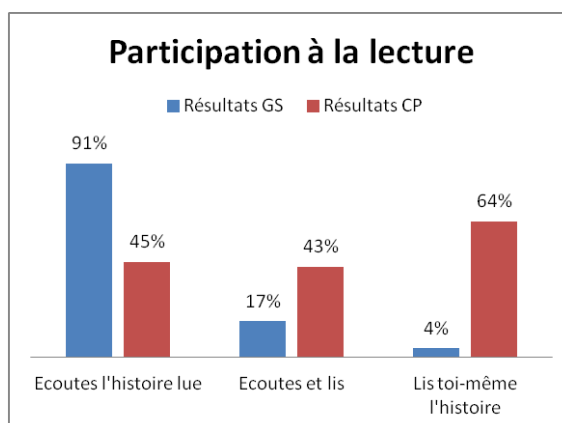
Cette question met en évidence la place de la lecture autonome et celle de la lecture accompagnée, ainsi que les personnes contribuant à ces lectures. Plus de la moitié des CP ont l'occasion de lire seuls, soit environ trois fois plus que les GS.



Notons que certains ont pu comprendre la question en pensant que « lire seul » concernait la capacité à le faire. Des élèves peuvent en effet lire seuls tout en étant observés par un adulte.

En contre partie, les CP sont moins nombreux que les GS concernant les lectures accompagnées puisque l'ensemble des GS en ont contre 81% pour les CP.

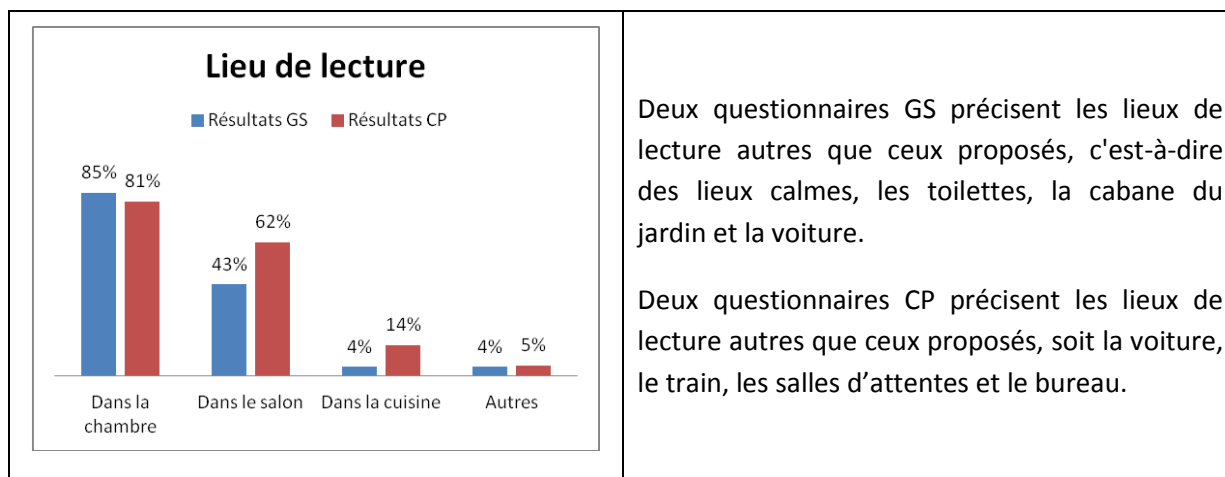
Les GS sont peu nombreux à lire seul. Les réponses à cette question prennent certainement en compte l'argument avancé précédemment concernant la classe dans laquelle les enfants sont et le fait qu'ils ne lisent pas de texte. De ce fait, la lecture pour les GS est un moment de partage entre l'enfant et la personne qui lui lit l'histoire.



Ici, on cherche à savoir si l'élève est acteur dans la lecture. L'écoute d'une histoire lue, la lecture par l'enfant précédée d'une lecture par une autre personne ou la lecture seule de l'enfant représentent les différentes postures que peuvent prendre les enfants.

Les enfants de GS qui écoutent l'histoire lue représentent 91% de l'échantillon, ce qui confirme la présence dans tous les cas d'une autre personne. Les enfants de CP, qui lisaient à 81% accompagné d'un membre de la famille, sont 45% à écouter l'histoire lue.

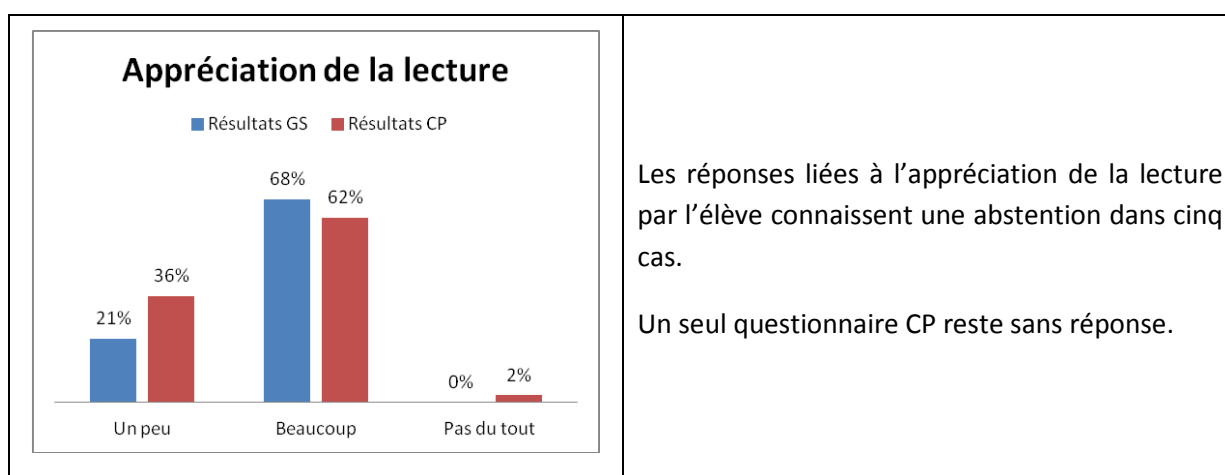
Un enfant peut lire seul en étant observé par un adulte, ce qui peut expliquer les écarts entre « lis seul » et « lis toi-même ».



Cette question prête attention aux lieux occupés par les enfants pour la lecture. La chambre arrive en tête avec plus de 80% chez les GS et chez les CP. Cette pièce qui constitue l'espace personnel de l'enfant est un lieu sécurisant, calme et plaisant.

Le salon est un lieu également privilégié pour la lecture. En effet, si la chambre est l'espace personnel de l'enfant, le salon est l'espace familial qui permet l'échange entre les membres de la famille. C'est pourquoi la lecture y est plus fréquente que dans la voiture, le train ou les salles d'attentes.

La cuisine est, dans certains foyers, un lieu de travail pour les élèves qui rentrent de l'école ; les parents peuvent y effectuer des tâches ménagères en même temps que l'aide aux devoirs. Le salon peut alors être occupé par des frères et sœurs.



La difficulté pour un enfant d'évaluer précisément le degré d'appréciation de la lecture m'a amenée à restreindre le nombre de propositions. Je n'ai conservé que trois intensités assez distinctes les unes des autres, permettant ainsi un choix clair et pertinent de l'enfant.

Néanmoins, les réponses à cette question ne sont peut être pas objectives, étant donné la place que les parents ont dû prendre dans ce questionnaire. En effet, le ressenti de l'enfant face à la lecture a été évalué par ou au travers le regard des parents.

On ne retrouve donc quasiment pas de rejet de la lecture. On peut considérer que les élèves ayant répondu « un peu » ne prennent pas beaucoup de plaisir à lire. Enfin, on notera qu'une grande majorité des enfants ont un goût prononcé pour les livres.

### **Conclusion de l'enquête par questionnaire**

Même si le questionnaire mis en place était plutôt centré sur la littérature de jeunesse dans son ensemble, il ressort que l'album est le livre le plus lu par les CP à la maison et l'un des plus présents chez les GS.

La difficulté d'obtenir un questionnaire essentiellement axé sur l'album résidait dans la connaissance plus ou moins précise de sa définition par les parents, mais aussi dans la reconnaissance du genre qui est assez vaste et comprend une diversité de livres de jeunesse.

La question sur la provenance des livres indique qu'ils viennent le plus souvent de la maison. Hors contexte scolaire, la lecture est plutôt faite dans un but de loisirs. Il ne faut cependant pas négliger cette lecture qui a des apports incontestables dans le développement de l'enfant.

Les lieux de lecture ont leur importance dans le développement de l'enfant et dans son bien-être. En effet, la lecture se fait généralement dans un lieu calme et rassurant, que ce soit à la maison dans la chambre ou à l'école avec les coins aménagés.

Les lieux dédiés aux livres dans un contexte scolaire ont la particularité de réunir les élèves et de développer des capacités langagières, sociales et psychologiques grâce au partage et aux relations qu'ils entretiennent avec autrui durant les lectures libres. Il en est de même pour certaines lectures à la maison, comme la lecture dans le salon qui apparaît comme une source d'échanges mettant en jeu les mêmes compétences.

De plus, la lecture à la maison élargit la culture par l'intermédiaire des différentes histoires lues, des différents genres côtoyés. La quantité de livres intervient dans ce développement culturel qui tend à diversifier les histoires et les genres.

Enfin, certains questionnaires précisait que les livres étaient à disposition à la maison invitant l'enfant à lire lorsqu'il le souhaite. La lecture n'est donc pas toujours imposée et reste une activité choisie, un moment de plaisir.

Pour conclure, la place de l'album au sein du foyer apparaît souvent comme complémentaire à celle prise à l'école. Des compétences similaires sont travaillées, ce qui par la répétition en favorise l'acquisition. Le partage peut s'effectuer avec d'autres personnes que ses pairs, ce qui est moins évident en classe. Les ouvrages ne sont pas forcément les mêmes et lire à la maison permet d'augmenter la diversité des lectures de l'enfant.

## RETOUR AUX HYPOTHESES

L'album conserve une place prépondérante au sein de l'école, tant dans sa présence en classe (bibliothèques de classe, coins-livres) que dans sa présence au sein de l'école (BCD).

La diversité de l'album permet aux enseignants de l'utiliser comme support dans de nombreux apprentissages : pour aborder une thématique, pour travailler les inférences, pour avoir une approche de différentes formes syntaxiques...

L'étude de l'album par sa lecture, sa présentation et sa compréhension est la pratique de classe la plus courante.

Selon le choix de l'œuvre, différentes structures syntaxiques peuvent être étudiées, les caractéristiques de l'album telles que les illustrations mises en lien avec le texte.

La mise en réseaux d'albums met en évidence les similitudes et les différences existantes dans différents ouvrages constituant ce genre littéraire.

La lecture offerte est pratiquée plus souvent chez les GS que chez les CP. Le changement de statut de la lecture effectué entre les deux classes semble l'expliquer. Les apprentissages changent selon le niveau de classe, laissant aux GS la découverte du livre et le plaisir d'écouter les histoires, pour évoluer vers un plaisir de lire seul en CP, l'enseignant fournissant les clés de ces lectures.

Cela étant, la lecture plaisir est quand même présente mais de façon plus ponctuelle au CP.

Les *Instructions Officielles* actuelles ne consacrent pas de partie spécifique à l'album, seule l'utilisation de la littérature de jeunesse est définie comme support de lecture et d'écoute de texte d'œuvres intégrales adaptées à l'âge des élèves. Cela doit alors permettre la constitution d'une culture commune, l'autonomie en lecture et le développement du plaisir de lire.

L'album faisant partie intégrante de la littérature de jeunesse, son utilisation permet de travailler ces compétences.

Hors temps scolaire, les enfants pratiquent essentiellement la lecture plaisir. Cependant, on note une importance plus grande de cette activité pour les élèves de maternelle. L'apparition d'une lecture plus scolaire, objet d'apprentissages notamment au CP, semble s'effectuer au dépend des moments de lectures choisies.

Cette tendance à une lecture plus scolaire est moins flagrante à la maison. L'enfant développe ainsi en classe des compétences qui lui seront nécessaires à la maison pour poursuivre son épanouissement au fil de ses lectures, et ce en autonomie. Les pratiques familiales deviennent alors complémentaires à celles de l'école.

## CONCLUSION ET APPORTS PROFESSIONNELS

L'objectif de ce mémoire était d'évaluer le rôle de l'album dans le développement de l'enfant, aussi bien dans les pratiques scolaires que familiales.

Ces recherches m'ont permis de mieux appréhender l'importance de la littérature de jeunesse à l'école et de comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants privilégiaient les albums. J'ai pris conscience du nombre important de compétences qui pouvaient être travaillées à partir de ces supports, et ce en lien avec les *Instructions Officielles*.

Mais je me suis également rendu compte que ces activités de lectures participaient au développement de l'enfant de façon plus large. C'est pourquoi la présence d'ouvrages à la maison est tout aussi importante.

Les pratiques de lectures scolaires et familiales sont parfois redondantes, ce qui par la répétition favorise certaines acquisitions, mais sont aussi complémentaires car l'école apporte de connaissances à l'élève qu'il pourra ensuite réinvestir à la maison pour s'épanouir davantage dans ses lectures.

La prise de recul sur les critères de choix des albums par les enseignants a été très intéressante et pourra être réinvestie dans mes futures pratiques de classe.

Au cours de mes recherches, j'ai rencontré plusieurs professionnels (enseignants, bibliothécaires) qui ont pu me transmettre une partie de leur expérience. J'ai aussi dû adopter une position d'observatrice et mettre en place une démarche scientifique pour tenter de valider mes hypothèses. Travailler ces compétences me paraît tout à fait s'intégrer dans la formation d'une future enseignante. Cela s'intègre dans plusieurs des dix compétences demandées pour exercer le métier de professeur des écoles, comme par exemple « *se former et innover* », « *concevoir et mettre en œuvre son enseignement* », « *coopérer avec les partenaires de l'école* ».

# BIBLIOGRAPHIE ET RESSOURCES NUMERIQUES

## Textes Officiels :

- Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin Officiel n° 1 du 14 février 2002*. CNDP, 2002.
- Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin Officiel n° 3 du 19 juin 2008*. Paris : SCEREN CNDP, 2008.
- Ministère de l'Education Nationale. *Ecole et collègue : tout ce que nos enfants doivent savoir, socle commun de connaissances et de compétences 2008-2009*. CNDP ; XO Editions, 2008.

## Ouvrages :

- ALAMICHEL, Dominique. *Albums, mode d'emploi : Cycles I, II et III*. Créteil, SCEREN CNDP, novembre 2000. Introduction.
- GERVAIS, Flore. *Didactique du plaisir : didactique de la littérature-jeunesse*. Québec français, hiver 2006, numéro 100.
- RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Seuil, 1990. (L'ordre philosophique).
- VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. 2<sup>e</sup> édition. Le Puy-en-Velay, L'Atelier du Poisson Soluble, mars 2007. Pages et espace du livre.

## Albums :

- BOUJON, Claude. *La Brouille*. L'Ecole de loisirs, 2000. 36 p.
- DIEP, Françoise. *La Soupe aux pois*. Didier Jeunesse, 2006. 26 p.
- LIONNI, Leo. *Petit-Bleu et Petit-Jaune*. Paris : l'Ecole des Loisirs, 2000. 40 p.
- MOREL, François, SALADIN, Olivier, PROKOFIEV, Serge. *Pierre et le Loup*. Pantin : Enfance et musique, 2010. 32p. [CD-album].
- PRAP, Lila. *Pourquoi les zèbres portent-ils des pyjamas ?* Circonflexe, 2009. 32 p.
- REEKIE, Bella. *Pingu fait du snowboard*. Pocket, 2005. 28 p.
- ROSS, Tony. *La soupe au caillou*. Mijade, 2011. 24 p.
- TULLE, Hervé. *Un livre*. Bayard jeunesse, 2010. 56 p.
- *Dictionnaire Larousse Poche*. Edition 2011. Larousse, 2010. 1033 p.

## DVD :

- *Découvrir le livre en maternelle* [DVD]. Séquence-SDP / Cap infos, 2006.

## Sites internet :

<http://www.prix-chronos.org/>  
<http://www.lesincos.com/>



## ANNEXES

### ANNEXE 1 - Liste par période des œuvres utilisées dans le projet intercycles CM2/CP

#### Période 2 :

- Léo, Robert Kraus, José Aruego
- Je ne veux pas aller à l'école, Stéphanie Blake
- Boubou et Grand-Père, Cyril Hahn
- Bob ? Bob le zèbre ? Bob le singe ?, Myriam Picard, Jérôme Peyrat
- Comment les giraffes dissident-elles maman ?, Gérard Sterh, Willi Glasauer
- Rafara, conte populaire africain, illustré par Anne Catherine De Boel
- Baobonbon, Satomi Ichikawa
- Demba et le faiseur de rêves, Anne Ferrier

#### Période 3 :

- Loup, Olivier Douzon
- L'Afrique de Zigomar, Philippe Corentin
- Patatras, Philippe Corentin
- Grosse colère, Mireille d'Allancé
- Qui est Mme Legris ?, David Mc Kee
- Le garçon qui croit au loup, d'après Esope
- Le Chat botté, Charles Perrault
- Maman s'est perdue, Pierrette Dubé, Caroline Hamel
- Moi j'adore, maman déteste, Elisabeth Brami, Lionel Le Néouanic

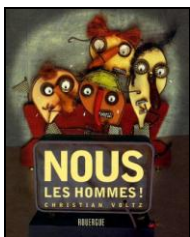
#### Période 4 :

- Cendrillon, Charles Perrault
- Hurluburlu, Grimm
- La petite gardeuse d'oies, Grimm
- Blanche-Neige, Charles Perrault
- Pierre et le loup, Eric Battut
- Le petit Chaperon rouge, Charles Perrault
- La petite chèvre de Mr Sequin, Alphonse Daudet
- Le Chat botté, Charles Perrault
- Roule Galette, Natha Caputo, Pierre Belvès
- Le Prince grenouille, Grimm
- Les 7 corbeaux, Grimm

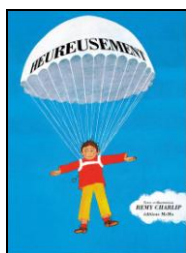
## ANNEXE 2 - Albums proposés au prix Chronos pour la tranche d'âge maternelle/CP

	<p><u><i>Souvenirs de Gibraltar</i></u>, Laurence Gillot, Charlotte Roederer</p> <p><b>Résumé</b> : Il est quelquefois difficile de retrouver ses souvenirs d'enfance quand on est un vieil homme. Pourtant une petite-fille et son grand-père tentent l'aventure et partent en Espagne sur les traces du passé. Gaufrette va ainsi apprendre les origines de son grand-père, les événements qui ont bouleversé son pays et l'ont obligé à partir. Mais que de désillusions pour ce grand-père : tout a changé, les petites maisons ont été remplacées par des immeubles. Il n'existe sans doute plus aucune chance de retrouver l'ours en peluche qu'il avait enterré des années auparavant. À moins que...</p>
	<p><u><i>Un amour sucré-salé</i></u>, Véronique Déroide, Evelyne Mary</p> <p><b>Résumé</b> : Un vieil homme tout en sel et une vieille femme tout en sucre vivent ensemble dans une maison tout en sel. Un jour de grosse dispute, le vieil homme ordonne à la vieille femme de partir. Pour abriter son chagrin, elle se construit une maison tout en ciment. Mais c'était sans compter sur la colère complice du ciel : la pluie tombe sur la maison tout en sel du vieil homme qui court demander pardon et abri à la vieille dame. Vous avez dit : sucré salé, drôle d'alchimie, non ? Et si c'était cela le secret d'un amour durable...</p>
	<p><u><i>J'attends Mamy</i></u>, Séverine Vidal, Cécile Vangout</p> <p><b>Résumé</b> : Une petite fille attend sa Mamie, elle sait qu'elle va revenir. Mais le téléphone sonne et sa Maman pleure. Son Papa lui explique que sa Mamie est morte et qu'elle est partie au ciel... La petite fille s'obstine, refuse de l'entendre et attend quand même son retour, jusqu'au jour où elle comprend que sa Mamie est et restera un beau souvenir qui l'aidera à grandir...</p>
	<p><u><i>Des milliers de jours</i></u>, Vincent Gaudin, Amélie Jackowski</p> <p><b>Résumé</b> : Autant de pages et autant de jours qui passent pour décrire un parcours de vie de la naissance à la mort. Les événements se succèdent au rythme de la lecture, pour dire les jours de peine, les jours de joies, le temps qui passe, ce qui reste et qui s'efface, pour dire simplement la vie comme si cette vie était un grand livre d'images.</p>

**ANNEXE 3 - Albums lus par un des bibliothécaires à une classe de CP lors d'un passage à la médiathèque**



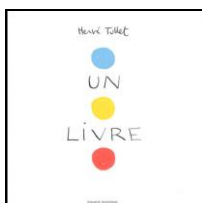
Nous les hommes!, Christian Voltz, 2010



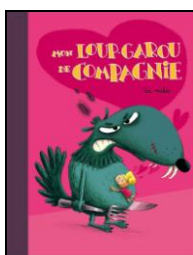
Heureusement, Remy Charlip, 2011



Le Grand Voyage de mademoiselle Prudence, Charlotte Gastaut, 2010



Un livre, Hervé Tullet, 2010



Mon loup garou de compagnie, Loïc Méhée, 2011

**ANNEXE 4 - Liste des albums présents dans le manuel A l'école des Albums aux éditions Retz + Caractéristique(s) travaillée(s) plus particulièrement dans chaque album**

- Trop ceci cela, Caroline Palayer, Ed. Frimousse
  - Forme répétitive.
- Léon et son croco, Magdalena Zaü, Les albums du Père Castor
  - Texte qui rapporte par des phrases courtes le fil des évènements.
- Le petit roi, Anne-Claire Lévêque, Isabelle Simon, Ed. du Rouergue
  - Texte en accumulation, thématique du vivre ensemble.
- L'arbre lecteur, Didier Lévy, Tiziana Romanin, Ed. Sarbacane
  - Texte à la première personne, récit.
- C'est pas moi !, Emmanuelle Robert, Ronan Badel, Seuil Jeunesse
  - Thème de la méfiance
- La Princesse au petit pois, d'après le conte d'Andersen, Nathan
  - L'univers du conte
- La soupe au caillou, Tony Ross, Flammarion jeunesse
  - Réécriture et dialogue
- Le chapeau, Marcus Malte, Rémi Saillard, Syros
  - Jeux langagiers, poésie
- Madassa, Micehl Séonnet, Cécile Geiger, Ed. Sarbacane
  - Réflexion sur la création et le rôle de la littérature auprès de l'enfant.

## ANNEXE 5 - Courrier adressé aux parents d'élèves

Nolwenn LANCEL

Etudiante en 2<sup>e</sup> année de master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,  
de la Formation et de l'Accompagnement

IUFM Centre Val de Loire – Site d'Orléans  
110 rue du Faubourg Saint-Jean  
45000 ORLEANS



[Courriel]

[Lieu, date]

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante en deuxième année de Master MEEFA à l'IUFM Centre Val de Loire (Université d'Orléans). Dans ce cadre, je réalise un mémoire sur les relations que les enfants ont avec les livres. Je vais prochainement recueillir quelques données auprès des élèves de la classe de votre enfant, en accord avec leur enseignant et le directeur de l'école.

Pour compléter cette recherche, vous pouvez remplir avec votre enfant le questionnaire ci-joint. Je m'engage à ce que les résultats soient traités de manière anonyme et utilisés uniquement dans un but scientifique. Les résultats de ma recherche pourront vous être communiqués si vous le souhaitez. Bien entendu, vous êtes libres de refuser la participation de votre enfant à cette étude.

Je me tiens à votre disposition pour tout renseignement complémentaire. Je vous remercie par avance de votre participation et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération la meilleure.

Nolwenn LANCEL

## ANNEXE 6 – Questionnaire diffusé dans les classes

Prénom de l'enfant :

### QUESTIONNAIRE - Les habitudes de lecture à la maison

*Cochez une ou plusieurs réponses par question. Ce questionnaire ne concerne pas la lecture demandée par l'enseignant pour les devoirs.*

#### 1) Quels livres lis-tu ?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> magazines de lecture (Mes premiers j'aime lire, Histoires pour les petits, Mille et une histoires, ...) | <input type="checkbox"/> albums de jeunesse (les albums de l'École des Loisirs, Sam Sam, les albums du Père Castor, ...) |
| <input type="checkbox"/> magazines d'éveil (Picoti, Wakou, Charlotte aux fraises, ...)   | <input type="checkbox"/> autre(s) : _____  |

---

#### 2) D'où viennent ces livres ?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> de l'école        | <input type="checkbox"/> de la maison     |
| <input type="checkbox"/> de la médiathèque | <input type="checkbox"/> autre(s) : _____ |

---

#### 3) Combien de livres possèdes-tu à la maison ?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> moins de 5 livres    | <input type="checkbox"/> entre 20 et 50 livres |
| <input type="checkbox"/> entre 5 et 20 livres | <input type="checkbox"/> plus de 50 livres     |

---

#### 4) En dehors de l'école, quand lis-tu ?

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> le soir     | <input type="checkbox"/> pendant les vacances |
| <input type="checkbox"/> le week-end | <input type="checkbox"/> autre(s) : _____     |
| <input type="checkbox"/> le mercredi |   |

---

#### 5) Combien de fois par semaine lis-tu ?

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 fois      | <input type="checkbox"/> 4 ou 5 fois |
| <input type="checkbox"/> 2 ou 3 fois | <input type="checkbox"/> 6 ou 7 fois |

---

#### 6) Tu lis ...

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> seul(e)          | <input type="checkbox"/> avec quelqu'un de ta famille |
| <input type="checkbox"/> autre(s) : _____ | Avec qui ? _____                                      |

---

#### 7) Est-ce que tu ...

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> écoutes l'histoire lue | <input type="checkbox"/> lis toi-même l'histoire (même en demandant un peu d'aide) |
| <input type="checkbox"/> écoutes et lis         |  |

---

#### 8) Où lis-tu ?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> dans la chambre | <input type="checkbox"/> dans la cuisine  |
| <input type="checkbox"/> dans le salon   | <input type="checkbox"/> autre(s) : _____ |

---

#### 9) Tu aimes lire ...

- |                                   |                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> un peu   | <input type="checkbox"/> pas du tout |
| <input type="checkbox"/> beaucoup |                                      |

## ANNEXE 7 - Graphiques obtenus après saisie des résultats des questionnaires

