

Favoriser le goût de la lecture et l'ouverture culturelle en maternelle par la littérature jeunesse

Céline Richard

► **To cite this version:**

Céline Richard. Favoriser le goût de la lecture et l'ouverture culturelle en maternelle par la littérature jeunesse. Education. 2015. <dumas-01206019>

HAL Id: dumas-01206019

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01206019>

Submitted on 28 Sep 2015

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.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*
Professeur des écoles
2^e année**

**Favoriser le goût de la lecture et
l'ouverture culturelle en maternelle par
la littérature jeunesse**

Présenté par Céline RICHARD

Mémoire encadré par Marie-Christine Bordeaux

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée, de près ou de loin, dans ce travail de recherche.

En premier lieu, je voudrais remercier Madame Marie-Christine Bordeaux, ma directrice de mémoire, pour son aide, ses conseils et ses encouragements.

Je tiens également à remercier ma famille et mon conjoint pour m'avoir relue attentivement et soutenue dans ce projet.

Je remercie aussi mes collègues enseignants et ATSEM pour leur disponibilité et leur soutien.

Enfin, mes remerciements s'adressent également aux élèves, pour leur spontanéité et leur implication dans ce projet.

SOMMAIRE

Introduction	1
I. ETAT DE L'ART	2
1. Ouverture culturelle	2
1.1 Qu'est-ce que la culture ? Quel rôle dans la formation du futur citoyen ?	2
1.1.1 Définitions	2
1.1.2 La diversité des cultures	3
1.2. La culture à l'école	4
1.2.1 Quel poids ? Quelle évolution ?	4
1.2.2 Constat des inégalités	7
1.2.3 Rôle de l'école pour lutter contre ces inégalités de « capital culturel » : quels objectifs, quels moyens ?	8
1.2.4 L'éducation artistique : quelle définition ? Quel rôle ?	9
1.3 La culture littéraire	11
1.3.1 Entrée dans l'écrit : définition et objectifs	11
1.3.2 La mise en réseau	13
2. Donner le goût de la lecture : différents moyens	15
2.1 Pourquoi est-ce important ? Quel but ?	15
2.2 Comment donner le goût de la lecture ? L'enseignant : passeur de lecture.. 16	
2.2.1 Créer les conditions favorables	16
2.2.2 Lire à haute voix	17
2.2.3 Varier les médiateurs	18
2.2.4 Garder une trace, mettre en mémoire	19
Formulation de la problématique	20
II) PARTIE METHODE	21
1. Participants	21
2. Matériel	22
3. Procédures	24
III) Résultats	26
Observations	31
IV)) Discussion	33
1. Recontextualisation	33
2. Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures	33
3. Limites et perspectives	34
CONCLUSION	36
BIBLIOGRAPHIE	37
ANNEXES	

Introduction

André Malraux disait « La culture est ce qui a fait de l'homme autre chose qu'un accident de l'univers » (1996, p.218). En effet, l'Homme est la seule espèce sur terre qui possède une culture, qui compose de la musique, qui façonne des sculptures pour le seul plaisir de les contempler, qui peint de grandes fresques, qui rassemble des milliers d'œuvres dans des musées, qui garde la mémoire de son espèce dans des livres, qui utilise l'écriture. Mais l'accès à cette culture est-il bien utile ? Ne pourrait-on pas s'en passer ? Que peut-on dire concernant la place de la lecture dans la culture ?

Selon Jean-Claude Passeron, la lecture est « la plus diversifiée des pratiques culturelles » mais ce n'est pas une « pratique culturelle comme les autres » (2006, p.510). En effet, elle est incontournable autant dans la sphère privée que dans la vie de tous les jours. Nous lisons tout le temps, pour nous informer, nous repérer ; nos yeux lisent parfois même sans le vouloir. Comme il est rappelé dans les instructions officielles de 2002, « la littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent » (p.65). La lecture apparaît donc comme nécessaire voire vitale. Par conséquent, les inégalités face à la lecture entraînent des inégalités culturelles et professionnelles. L'école a-t-elle un rôle à jouer dans l'accès à cette culture ? Si oui, à partir de quel âge et quels sont les moyens les plus appropriés ? Dans ce mémoire, nous tâcherons de répondre à ces questions en nous focalisant sur des élèves de maternelle.

Mais pour se familiariser avec la culture littéraire, faut-il encore avoir l'envie de se plonger dans un livre. Daniel Pennac disait : « Le verbe lire ne supporte pas l'impératif » (1992, p.13). Comment, dans ce cas, susciter le désir de lire chez ce public spécifique, qui ne sait pas encore lire ? Plus globalement, comment la lecture d'albums de littérature de jeunesse peut-elle favoriser le goût de la lecture et l'ouverture culturelle chez des enfants de maternelle ? Autant de questions importantes auxquelles nous allons tenter de répondre dans ce mémoire.

Tout d'abord, nous ferons un état des lieux des différentes recherches scientifiques qui traitent de ces questions, puis nous expliquerons la mise en place de l'expérience, avant d'analyser les différents résultats obtenus. Enfin, nous analyserons et discuterons de ces résultats par rapport aux recherches antérieures et aux éventuelles limites de l'expérience.

I) État de l'art

1. Ouverture culturelle

1.1 Qu'est-ce que la culture ? Quel rôle dans la formation du futur citoyen ?

1.1.1 Définitions

Étymologiquement, le mot « culture » vient du latin *colere* signifiant « habiter », « cultiver », « honorer ». Il n'existe pas une définition du mot culture mais des dizaines, parfois contradictoires. Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn ont rédigé une liste de plus de 150 définitions différentes du mot culture dans leur livre *Culture: a critical review of concepts and definitions* paru en 1952. Pour le dictionnaire Larousse, la culture se définit comme « l'ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation : la culture occidentale par exemple » mais également « dans un groupe social, l'ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : la culture bourgeoise, ouvrière par exemple ». La culture va donc tout d'abord permettre à l'individu d'accéder au sentiment d'appartenance à un groupe. On pourrait d'ailleurs rapprocher ce besoin d'appartenance à un groupe du travail fait par Abraham Maslow qui a défini au travers de sa pyramide les besoins primaires de l'être humain (<http://www.innovation.public.lu/fr/ir-entreprise/techniques-gestion-innovation/outils-gestion-strategique/090205-Pyramide-de-Maslow-vers-fran.pdf>). Cette appartenance se construira progressivement en partageant un langage commun, une histoire commune, des valeurs communes avec d'autres individus. Ces appartenances pourront d'ailleurs être multiples. On évolue dans sa famille, dans sa classe à l'école, dans son groupe d'amis. Plus tard, on évoluera dans son entreprise. Chacune de ces entités pourra posséder sa propre culture. Ne parle-t-on pas d'ailleurs de « culture d'entreprise »?

Cette culture, propre à chaque individu dans le groupe au sein duquel il se trouve à un moment donné, va devoir se construire progressivement, lentement. On peut alors rapprocher ce terme du même terme pris dans un de ses autres sens, dans le domaine de l'agriculture. L'étymologie est d'ailleurs la même. De la même façon que le paysan va cultiver son champ pour faire germer les graines qu'il a semées, les parents, l'école, le groupe social vont transmettre à l'enfant des savoirs, des savoirs-faire, des savoirs-être. Un proverbe africain dit que « ce n'est pas en tirant sur les brins que l'on fait pousser l'herbe ». Tout comme le paysan va créer dans ses plantations les conditions les plus propices à la germination, les parents, le groupe social et a fortiori l'école devront créer ce même environnement propice à l'émergence d'une culture.

1.1.2 La diversité des cultures

Si la connaissance de la culture des différents groupes auxquels on appartient est primordiale, pour ne pas dire vitale, qu'en est-il de la connaissance de la culture de l'autre et des autres ? En effet, on pourrait se poser la question légitime et provocatrice de savoir s'il est nécessaire de s'intéresser aux autres cultures que la sienne. S'intéresser à une autre culture a souvent suscité de la méfiance. Il va falloir bousculer son propre système de valeurs, battre en brèche ses préjugés, tenter de pénétrer la pensée de l'autre. Michel de Montaigne, en 1595, résumait cette difficulté ainsi « Or je trouve [...] qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, à ce qu'on m'en a rapporté : sinon que chacun appelle barbarie, ce qui n'est pas de son usage. Comme de vrai nous n'avons autre mire de la vérité, et de la raison, que l'exemple et idée des opinions et usages du pays où nous sommes. Là est toujours la parfaite religion, la parfaite police, parfait et accompli usage de toutes choses ».

Accéder à la culture de l'autre va donc permettre à chacun de ne plus considérer l'autre comme un « barbare ». On voit donc bien que l'accès à la culture n'est pas seulement affaire de l'enfance et de l'école. Tout au long de sa vie, l'être humain, par son enrichissement culturel, appréhendera mieux le monde qui l'entoure. On peut parier que cette culture aura un rôle dans la citoyenneté, gage du mieux vivre ensemble. Mais si nous venons de dire que la culture n'est pas que l'affaire de l'école, cela ne signifie pas pour autant que l'école n'a pas un rôle essentiel et central dans cet accès. L'une des missions de l'école est de former les futurs citoyens.

Accéder à la culture, surtout celle des autres, c'est se forger un esprit critique. Posséder un esprit critique, c'est jouer son rôle de citoyen éclairé au sein de la société. Voyons maintenant la place de cet accès à la culture à l'école.

1.2 La culture à l'école

1.2.1 Quel poids ? Quelle évolution ?

La place de la culture à l'école et dans les programmes scolaires a évolué au cours du temps. Si l'on veut remonter aux débuts de l'école publique, les programmes de 1882 associaient fortement les notions de culture et de morale : « les notions de bien et de mal attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner. Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés ». On le voit bien, il n'est nullement question d'ouverture à la culture des autres, ni d'enseignement artistique. Tous les enseignements tourneront autour de cette idée de morale républicaine, notamment dans le choix des lectures, des textes historiques ou des leçons de choses. Le seul enseignement culturel est l'enseignement musical, une heure et demie par semaine, mais essentiellement pour l'acquisition de connaissances purement techniques : connaissance des notes, portée, clef de sol, etc.

On commencera à voir s'esquisser dans les programmes de 1923, une certaine ouverture de l'esprit. On parle alors d'éducation et de culture de l'esprit. On peut lire : « l'enseignement est intuitif et pratique. C'est à cette double condition que l'enseignement primaire peut entreprendre l'éducation et la culture de l'esprit ; c'est, pour ainsi dire, la nature seule qui le guide ; il développe parallèlement les diverses facultés de l'intelligence par le seul moyen dont il dispose, c'est à dire en les exerçant d'une manière simple, spontanée, presque instinctive ; il forme le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer, le raisonnement en aidant l'enfant à raisonner lui même et sans règles de logique ».

On enseigne alors à l'école le dessin, « au crayon noir ou aux crayons de couleur, d'objets très simples placés sous les yeux des élèves ». En musique, on fait du « chant scolaire appris par audition ». L'enseignement est surtout utilitaire et pratique. On peut lire en conclusion : « N'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous auront quittés, gagner leur vie par leur travail, et nous voulons les munir des connaissances pratiques qui, dès demain, leur serviront dans leur métier. ».

Si l'on passe rapidement sur la période du second conflit mondial et de la période de Vichy, où tout l'enseignement était orienté vers une identification nationale, il faudra attendre 1945 pour voir apparaître de nouveaux programmes. Le mot « culture » est complètement absent de ceux-ci que ce soit en élémentaire ou en maternelle. Pour ce qui concerne la maternelle, l'objectif est très clair : « L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot, c'est un abri destiné à sauvegarder l'enfant des dangers de la rue, comme des dangers de la solitude dans un logis malsain ». Le seul apport culturel que l'on puisse noter est la lecture de contes ou l'apprentissage de quelques chansons. A l'école élémentaire, on est encore sur un enseignement très technique et jamais sur une réflexion, sur l'éveil du sens critique ou sur une approche de l'art au travers de grandes œuvres. On est dans de l'apprentissage par cœur d'œuvres classiques, dans l'apprentissage technique du dessin ou dans la simple mémorisation de chants.

Il faudra attendre la loi de 1975 dite loi Haby pour voir s'opérer un véritable virage. A partir de cette époque, l'école « favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen ». Même si le côté très pratique de l'enseignement est encore très présent, l'école doit « susciter le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique ». Cet engagement de l'éducation dans l'ouverture culturelle des élèves sera précisé par les textes de 1977. Les activités « esthétiques », sont « également facteurs de socialisation, par le caractère collectif de bon nombre de réalisations auxquelles elles peuvent donner lieu, par l'ouverture qu'elles amorcent sur plusieurs aspects de l'environnement culturel ». La même année, les programmes de maternelle précisent que « l'école maternelle devra également s'adapter aux milieux socioculturels des enfants, beaucoup plus variés qu'ils n'étaient lors de l'établissement des programmes de 1887 ».

Cela se déclinera dans les divers domaines d'enseignement : en musique, décrite comme un « phénomène culturel auquel l'enfant se trouve, de nos jours, confronté dès son plus jeune âge » ; dans les disciplines artistiques où « la présentation d'œuvres artistiques très diverses (originales ou reproduites) non exclusivement choisies selon des critères culturels consacrés, permet la découverte, la comparaison, la critique de créations différentes » ; la culture littéraire pour laquelle on préconise qu'une « bibliothèque contenant des livres illustrés choisis avec discernement » soit présente dans chaque classe.

En 1980, apparaîtra la pédagogie de l'éveil pour « aider les enfants à se situer dans leur environnement naturel ou culturel, proche ou lointain ». L'ouverture vers la culture des autres va alors s'affirmer. On peut noter que « compte tenu de la présence, dans beaucoup de classes, d'enfants appartenant à d'autres cultures d'origine que la culture française, il est recommandé de faire place aux chansons qui traduisent ces cultures ». Le lien entre culture et formation du citoyen va être fait depuis cette date : « on complétera [cette éducation] par des informations simples qui s'adressent au futur homme libre et responsable : formes de culture offertes par le milieu, choix, participation ; plaisir de créer pour soi et pour les autres... ».

Le rôle de l'école comme élément essentiel dans le parcours culturel de l'élève ne va alors cesser de s'affirmer au travers des différents textes qui paraîtront ensuite . Dans les orientations de 1986, l'école est un moyen « d'intégrer l'enfant à la société, et de lui transmettre la culture » ; « l'école, parce qu'elle est l'école, ne saurait enfermer l'enfant dans une seule culture. Les enfants doivent très tôt prendre conscience de leur culture et percevoir l'existence d'autres cultures, par le document, par la présence d'enfants étrangers, par les manifestations de traditions régionales vivantes. Ils saisissent les identités et les différences, en particulier à travers les contes et les récits, les fêtes, les danses et les musiques, les œuvres de l'art et de l'artisanat, les usages culinaires, etc » (1986). Divers dispositifs viendront compléter ce souhait de mettre en avant la culture à l'école, comme par exemple le projet d'école qui devra posséder un versant culturel, la possibilité également de mettre en place des classes à projet artistique et culturel.

Enfin, les programmes actuellement en vigueur depuis 2008 vont faire apparaître la notion de culture humaniste, domaine regroupant l'histoire des arts, l'histoire, la géographie, les arts visuels et la musique.

Ces programmes demandent que de solides repères culturels soient proposés aux élèves, gages de leur réussite. Dès le plus jeune âge, l'école maternelle devra proposer un univers relationnel qui contribue à enrichir « la formation de leur personnalité et leur éveil culturel ». On est, comme nous le précisons dans le chapitre précédent à la fois sur le versant « se forger une culture commune » et « s'ouvrir à la culture des autres ». Le texte précise en effet que « les premières réflexions historiques et civiques garantissent une indispensable ouverture sur le monde et la construction d'une culture commune à tous les élèves » mais également que « la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire ». Dans ces derniers programmes en date, le terme « culture » est présent plus d'une vingtaine de fois en en faisant un élément central et primordial des missions de l'école en ce début de 21ème siècle.

Cette évolution historique nous montre que la question de la culture n'a pas toujours eu la même importance selon les époques. Progressivement, elle s'est imposée comme une évidence au sein des programmes. Cela a-t-il pour autant permis une égalité d'accès à la culture ?

1.2.2 Constat des inégalités

Comme nous l'avons vu, la loi Haby de 1975 a permis une massification et une démocratisation de l'école en France. Nous pourrions donc croire que tous les enfants sont désormais sur un même pied d'égalité. Or, ce qui se révèle vrai en terme d'accès à l'éducation ne l'est pour autant pas en terme de niveau de connaissances à l'entrée à l'école. Force est de constater que lorsque les élèves font leur première entrée à l'école, ils ne sont pas égaux de par leur parcours avant cette entrée. Les sollicitations auxquelles le milieu familial les a soumis, la fréquentation préalable ou non de structures de vie collective, le milieu socio-culturel des familles font que les élèves pénétreront la première fois à l'école avec des niveaux de langage, une ouverture culturelle très divers. Selon une étude faite en 1989 concernant les pratiques culturelles des français, seulement 15 à 20% de la population fréquentent les institutions culturelles, et principalement les personnes diplômées et les classes moyennes (Carasso, 2005 p22). Nous constatons donc que dès le plus jeune âge et le début de l'école maternelle, les enfants sont déjà inégaux.

C'est ce qu'expliquent Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré : « Fruit d'une longue familiarisation avec le livre, la lecture est une pratique acquise très tôt dans le milieu familial et devient, pour les plus favorisés, un habitus, que n'ont pas, le plus souvent, la possibilité d'acquérir les enfants des classes populaires. Le fait d'avoir une bibliothèque chez soi, d'avoir des livres à sa disposition, de pouvoir choisir des livres, de voir ses parents lire, de discuter des lectures, permet une imprégnation et constitue un capital culturel qui vient s'ajouter au capital scolaire. » (2007, p.82-83). En effet, le milieu familial joue un rôle important dans l'acquisition de ce que Bourdieu appelle le « capital culturel ». Certains enfants seront riches de la culture du milieu duquel ils sont issus mais peut-être n'auront-ils jamais eu accès au livre ou n'auront-ils jamais entendu leurs parents lire à haute voix. Peut-être n'auront-ils jamais fréquenté une bibliothèque, peut-être n'auront-ils jamais été confronté à une œuvre musicale ou picturale, peut-être n'auront-ils jamais assisté à une séance de cinéma dans une vraie salle tandis que d'autres auront déjà eu un contact avec l'une ou l'autre de ces manifestations culturelles et auront par conséquent bénéficié d'une éducation artistique et culturelle hors de l'école.

Le problème, selon Carasso, c'est que cette éducation dans la sphère privée accentue les inégalités (2005, p.17). Le rôle de l'école, et surtout de l'école maternelle, est donc d'autant plus important. Dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002, il est d'ailleurs écrit que pour un certain nombre d'enfants, « l'école doit compenser [l'] absence d'expérience précoce du livre ». (2006, p.88)

Nous allons voir quels objectifs se donne l'école pour lutter contre ces inégalités ainsi que les moyens mis en place.

1.2.3 Rôle de l'école pour lutter contre ces inégalités de « capital culturel » : quels objectifs, quels moyens ?

L'école, fidèle aux valeurs de la République qui sont les siennes, est là pour combler ce déficit. Il ne s'agit pas là de stricte égalité mais d'équité : donner plus à ceux qui en ont le plus besoin. La mission de l'école, a fortiori de l'école maternelle est de combler ces différences afin que chacun puisse s'ouvrir à la culture et débiter sa vie de citoyen.

La loi de refondation de l'école de 2013 va dans ce sens, puisque ses principales ambitions sont d'« élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les enfants » ainsi que de « réduire les inégalités sociales et territoriales pour tenir la promesse républicaine de la réussite pour tous ». Pour cela, des mesures phares ont été mises en place, telle que la scolarisation des enfants de moins de trois ans. La priorité a été donnée aux écoles situées dans un environnement social défavorisé afin de « favoriser la réussite scolaire des enfants dont la famille est éloignée de la culture scolaire pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques ». Cette scolarisation précoce va permettre à l'école d'agir le plus tôt possible pour éviter que les écarts en terme de niveau culturel ne se creusent. La place de l'école maternelle est réaffirmée, tout comme son rôle dans la construction d'une culture commune. Le conseil supérieur des programmes la définit même comme « le lieu d'un premier partage culturel pour tous » (2014, p.12). Cette volonté d'égalité d'accès à la culture est également renforcée par la mise en place des temps d'activités périscolaires, via un projet éducatif de territoire (PEDT), qui peuvent contribuer à fournir aux enfants des apports culturels supplémentaires.

1.2.4 L'éducation artistique : quelle définition ? Quel rôle ?

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a également apporté une nouvelle notion, celle de parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Ce parcours suit les élèves tout au long de leur scolarité et consiste à faire le lien entre les différentes expériences artistiques et culturelles vécues durant le temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. D'après le guide de mise en place du PEAC, ce parcours « joue un rôle décisif dans la lutte contre les inégalités en favorisant un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture » (2013, p.2).

Selon Marie-Christine Bordeaux, l'éducation artistique relève « de la sensibilisation et de la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux lieux, et de l'initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives. » (2013, p.22). Plus globalement, comme cela est défini dans le guide de mise en place du PEAC, l'éducation artistique et culturelle « contribue à la réussite et à l'épanouissement des élèves » et « à l'égalité d'accès à la culture » (2013, p.2).

Toujours d'après ce guide, cette discipline permet de développer l'autonomie, la créativité, la diversification des moyens d'expression, l'appropriation de savoirs, de compétences et de valeurs (2013, p.2). Pourtant, comme le souligne Jean-Gabriel Carasso, ce domaine a longtemps été considéré comme secondaire voire superflu par rapport aux matières « nobles » telles que les lettres, les mathématiques ou encore les sciences (2005, p.28). Pour Marie-Christine Bordeaux, le constat est le même : « ayant rencontré sur son chemin des résistances de toutes parts, l'éducation artistique et culturelle a principalement souffert de n'être pas identifiée comme un des fondamentaux d'une éducation en phase avec son temps » (2013, p.11).

Malgré cela, avec la refonte du socle commun qui devient le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2013, nous pouvons voir une place réaffirmée de cette discipline au sein des programmes.

Comme nous l'avons dit, cette éducation artistique et culturelle participe pleinement à l'épanouissement des élèves et joue un rôle primordial dans la formation du citoyen. L'objectif n'est pas de former des élèves experts en la matière, mais bien de les ouvrir culturellement. En effet, comme le souligne Marie-Christine Bordeaux, « son but est l'ouverture et la découverte, non la spécialisation » (2013, p.22).

Dans la préface de *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ?*, l'acteur Robin Renucci nous montre également l'importance de ce domaine dans la formation du citoyen : « La prise de conscience, chez les plus jeunes, de la diversité et de la richesse des attitudes culturelles contribue par ailleurs, souvent de manière décisive, à la reconnaissance des différences : différences culturelles, sociales et respect de l'expression des minorités. Contre la violence et l'incivilité, contre les racismes, les arts et la culture peuvent contribuer à créer une école de la tolérance et du respect de l'autre. Les règles de l'art sont également celles de la vie. » (2005, p.8). Il note également que cela permet de canaliser les énergies, de découvrir les limites et leur dépassement. Les enjeux de cette construction d'une culture commune sont donc très importants pour la formation du futur citoyen.

À partir de 1995, on ne parle plus seulement d'éducation artistique, mais bien d'éducation artistique et culturelle. On voit donc une extension à l'ensemble du domaine culturel. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons principalement à l'un de ces constituants : la culture de l'écrit, et plus particulièrement à sa construction en maternelle par le biais de la littérature de jeunesse.

1.3 La culture littéraire

1.3.1 Entrée dans l'écrit : définition et objectifs

La littérature de jeunesse fait officiellement son entrée dans les programmes de 2002. Elle peut être utilisée comme outil pédagogique afin d'amener progressivement les élèves à entrer dans l'écrit. En effet, cette entrée dans l'écrit, et donc dans la lecture, ne débute pas au cours préparatoire (CP) ; il y a tout un travail à faire autour de cela en maternelle.

Selon Gérard CHAUVEAU, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), pour le jeune apprenti lecteur, souvent, « entrer dans l'écrit c'est d'abord entrer en littérature : c'est en se faisant lire « de belles histoires » [...] qu'il commence à devenir lecteur. » (2005, p.7). La lecture repose sur quatre compétences : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit. Nous voyons donc la « double nature de l'activité de lecture, à la fois langagière et culturelle » (2005, p.7). En ce qui concerne l'acculturation, sujet qui nous concerne dans ce mémoire, Roland Goigoux la définit comme « tout le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales » (2003, p.2). Dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002, il est ajouté que « l'école reste pour nombre d'élèves l'unique milieu de fréquentation de la culture de l'écrit. » (2006, p.8). C'est pour cela que cette « acculturation au monde de l'écrit doit être privilégiée dans les milieux défavorisés où l'école est l'unique milieu de fréquentation de la culture de l'écrit. L'école se doit de réduire les écarts dans l'inégal accès aux pratiques de lecture et d'écriture, aux usages des écrits, aux supports d'information. » (<http://ien.ales1.free.fr/DocsPDF/LireAuCycle2.pdf>).

C'est pour toutes ces raisons qu'il est préconisé de construire une première culture littéraire dès l'école maternelle. À ce sujet, il est précisé sur Eduscol que « permettre à chaque élève de l'école maternelle de découvrir la langue par la fréquentation régulière, quotidienne, d'œuvres choisies est une pratique déterminante dans l'accès à une première culture littéraire ». Il est également noté que « l'enjeu de la démocratisation culturelle passe, dès l'entrée à l'école maternelle, par l'appropriation d'un fonds partagé d'histoires, de textes, d'albums »

(<http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>). De plus, d'après Catherine Frier, enseignante chercheur spécialiste de cette question, « l'entrée dans la culture, en l'occurrence ici par la porte littérature de jeunesse, constitue un enjeu majeur pour la scolarité, en particulier pour les élèves les plus fragiles (les moins acculturés à l'écrit dans leur famille) » (2014, p.71). Une fois de plus, nous constatons le rôle considérable que joue l'école, et ici la littérature, dans l'ouverture culturelle.

De ce fait, la littérature de jeunesse a une place primordiale à l'école. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 soulèvent d'ailleurs le fait que « les ouvrages de littérature de jeunesse constituent la base culturelle de l'enseignement de la langue écrite » (2006, p.82). Il est important que les élèves puissent, très jeunes, avoir un contact avec le livre de jeunesse, « objet culturel nécessaire au développement de l'enfant et aux apprentissages de l'élève à l'école maternelle » (2006, p.82).

Nous voyons donc l'importance d'une initiation précoce à la culture écrite et à la langue écrite. Comme nous l'avons déjà dit, pour un certains nombres d'enfants, cela a débuté en famille, avant l'entrée à l'école. C'est donc à l'école, et surtout à l'école maternelle, que l'on doit « stimuler et organiser le développement de ces comportements et de ces compétences de (pré)lecteur et de (pré)écrivain chez chaque enfant », comme l'écrit Gérard Chauveau dans la préface de *Aimer lire dès la maternelle* (2005, p.8).

Toutefois, il ne faut pas aller trop vite et vouloir apprendre absolument les différentes techniques de lecture aux élèves. Ces derniers auront le temps d'apprendre ces mécanismes au CP alors que le premier rôle de la maternelle, comme le souligne Chauveau, « consiste à familiariser, à initier les enfants dits non-lecteurs ou pré-lecteurs au monde de l'écrit ; et le second est de les aider à comprendre l'écriture et la lecture » (2005, p.8).

Selon Catherine Tauveron, « apprendre à lire ne saurait [...] se réduire à apprendre une technique. La dimension culturelle de l'apprentissage est déterminante et devrait être une préoccupation constante des maîtres » (2002, p.26).

De plus, elle écrit qu'il faut accueillir chaque élève avec sa culture propre et que le livre ne peut s'enraciner que « sur le terreau de la mémoire spécifique de chaque enfant » (2002, p.207). Pourtant, elle précise que « pour faciliter l'entrée dans les livres qui, d'une façon ou d'une autre, font écho à d'autres livres, pour faciliter le passage intersubjectif, le maître se doit de construire une culture commune dans sa classe. » (2002, p.207). On voit une fois de plus l'importance de donner aux élèves un bagage culturel commun. Selon C. Tauveron, la lecture en réseau est un des moyen pour y parvenir (2002, p.207).

1.3.2 La mise en réseau

Dans toute situation pédagogique, il est essentiel de mettre en lien les apprentissages. D'après les travaux de Dominique Bucheton, c'est un des gestes professionnels que doit maîtriser l'enseignant. Elle le définit comme le tissage, ce qui consiste à lier les différents savoirs entre eux. Selon elle, « le savoir se construit sur du déjà-là » (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes-professionnels-ajustes>). L'élève doit donc faire des liens entre les différents savoirs afin de donner du sens à ses apprentissages.

Cette composante est d'ailleurs présente dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002 puisqu'il est écrit qu'« il faut inscrire dans une logique de tissage et d'échanges le rapport au « littéraire » afin d'éviter qu'un album vienne effacer le précédent, qu'il y ait seulement accumulation due au hasard, à l'improvisation, au coup de cœur, à la fête ou à la saison, sans perspective claire quant aux apprentissages » (2006, p.88). Cela ne concerne pas que l'école maternelle, c'est une élément essentiel que l'on retrouve tout au long des cycles. En effet, dans l'ouvrage Littérature cycle 3, il est écrit qu'« une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres. Elle suppose une mémoire des textes, mais aussi de leur langue, une capacité à retrouver, chaque fois qu'on lit, les résonances qui relient les œuvres entre elles. Elle est un réseau de références autour desquelles s'agrègent les nouvelles lectures » (2002, p.5).

Ces éléments sont repris par Tauveron qui nous dit l'importance pour un élève de tisser des liens et de « fouiller dans sa mémoire « affective » et « culturelle », intra et extra-scolaire, mobiliser sa vie, ses souvenirs, sa culture générique et plus généralement livresque » (2002, p.41). Il est donc pertinent de faire des mises en réseaux d'albums, afin de « mettre en résonance ses lectures pour ainsi construire des couloirs de circulation de sens » (2002, p.41). Ce tissage est une des conditions principales pour qu'un élève accède à la compréhension. Toujours selon Tauveron, cette mise en résonance des textes va permettre de viser trois objectifs : développer un comportement de lecture qui présume d'avoir mis en relation des textes placés dans la mémoire culturelle du lecteur ; construire et structurer la culture qui pourra nourrir ensuite la mise en relation ; accéder plus finement aux zones d'ombres des textes (2002, p.145). Les projets de programmes pour la maternelle précisent que « ces mises en réseau sont l'occasion de tisser des relations entre des œuvres, de faire exister concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe » (2014, p.46).

Nous constatons donc que la mise en réseau contribue à construire une première culture littéraire commune chez les élèves. De plus, Bucheton affirme que le fait d'effectuer du tissage est un geste essentiel « pour les élèves « décrocheurs », ou pour les élèves « suiveurs passifs » qui « font » consciencieusement les tâches sans en comprendre la finalité » (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes-professionnels-ajustes>).

Cette composante nous permet de faire un lien avec la partie suivante, puisque si les enfants ne décrochent pas de la tâche, c'est qu'ils en comprennent la finalité, qu'ils sont motivés et donc qu'ils prennent du plaisir à la lecture. De plus, comme l'écrit Gérard Chauveau dans la préface de *Aimer lire dès la maternelle*, le but de l'école maternelle est « d'amener chaque enfant à vouloir lire, à aimer lire... avant de / afin de savoir lire. » (2005, p.8).

Après avoir vu, dans cette première partie, l'importance de la culture dans la formation du citoyen, les inégalités d'accès à cette culture et le rôle de l'école face à cela, nous avons vu plus particulièrement le rôle de la littérature dans cette construction d'une culture commune. Nous allons voir maintenant comment inciter les enfants à la lecture et quels moyens peut-on mettre en place pour leur donner le goût de la lecture.

2. Donner le goût de la lecture : différents moyens

Comme nous venons de le dire, le rôle de l'école en général, et plus particulièrement de l'école maternelle, est de susciter l'envie de lire chez les élèves. Cela est d'ailleurs officiellement écrit dans le bulletin officiel du 9 mars 1995, qui rappelle que « l'objectif est de conduire chacun à vouloir lire, à savoir lire mais aussi à aimer lire. La lecture est une activité à privilégier sous toutes ses formes, en n'oubliant jamais qu'elle est à la fois une nécessité, un instrument de travail et une source de plaisir ». Pourtant, la notion de plaisir de lire à l'école a souvent fait débat par le passé. En effet, en 1975 le rapport Granet soulève déjà une contradiction : d'un côté, la lecture implique un effort, elle s'acquiert par des exercices, et de l'autre il faut justement oublier cette notion de peine et de contraintes pour pouvoir accéder au plaisir de lire (Butlen, 2004, p.7). L'école doit donc, certes, faire acquérir des mécanismes de lecture, mais ne doit pas négliger la notion de goût pour la lecture.

2.1. Pourquoi est-ce important ? Quel but ?

Nous venons de le dire, l'apprentissage de la lecture nécessite des efforts. La question de la motivation des élèves est alors d'autant plus importante. En effet, d'après Christian Poslaniec, à l'école élémentaire, les enfants qui ne sont pas motivés à lire ne mettent pas en œuvre un « projet personnel de lecture, impliquant l'effort, stagnent en quelque sorte dans leur capacité de décodage, et ne parviennent pas à automatiser facilement ce dernier, faute d'une pratique réitérée » (2003, p.41). Cet auteur met l'accent sur quelque chose d'important. Si l'enfant n'est pas motivé à lire, il ne fera pas d'efforts donc ne progressera pas en décodage, c'est-à-dire qu'il aura des difficultés à déchiffrer et verra la lecture comme une contrainte, donc ne sera pas motivé à lire, et ainsi de suite. Nous voyons donc le cercle vicieux qui s'en découle et l'importance de la motivation.

De plus, Véronique Boiron met en avant le rôle de l'école maternelle qui, en proposant des parcours littéraires uniques, va aider l'élève « à se construire en tant que sujet lecteur » (2011, p.23). Cette construction va permettre d'impliquer davantage l'élève dans son projet personnel de lecture. Nous voyons donc que l'école maternelle a un grand rôle à jouer dans la transmission de l'envie de lire et que cela n'est pas que facultatif : il y a un réel impact pour l'engagement futur de l'élève dans l'apprentissage de la lecture.

2.2. Comment donner le goût de la lecture ? L'enseignant : passeur de lecture

Comme le soulèvent Chantal Horellou-Lafargue et Monique Segré dans leur ouvrage *Sociologie de la lecture*, « la qualité de la relation instaurée entre l'enseignant et les élèves est en fait essentielle : si règne la confiance, si l'enseignant parvient à faire partager son goût de lire, les élèves issus de familles modestes et démunies culturellement sollicitent et suivent volontiers ses conseils » (2007, p.59-60). En effet, l'enseignant a un rôle primordial dans l'incitation à la lecture. C'est ce que nous dit Corinne Famelart dans son article pour la revue *L'école aujourd'hui maternelle*, puisqu'elle qualifie même les enseignants en lecture de « générateurs d'envie ». Selon elle, « leur rôle premier est de provoquer chez l'enfant le désir de grandir en acquérant ce formidable pouvoir sur le monde qu'est la lecture ». Elle ajoute qu'il faut mettre en œuvre des « activités motivantes, des projets de classe, des situations vraies et non factices » afin de développer le goût pour la lecture (2012, p.16).

Mais Catherine Tauveron souligne quelque chose d'important : « la tâche de l'enseignant est moins de « donner » le goût de lire que de le construire didactiquement, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il se « prenne » » (2002, p.36). Nous allons donner des exemples de moyens que l'enseignant peut mettre en place afin de construire ce goût de lire.

2.2.1 Créer les conditions favorables

Tout d'abord, l'élément le plus important est que l'élève de maternelle doit avoir un contact quotidien avec les livres. Catherine Frier, spécialiste de l'entrée dans l'écrit, décrit cette fréquentation régulière d'œuvres comme « un facteur incontournable dans l'accès à une première culture littéraire » (2014, p.70). C'est d'ailleurs une des recommandations des instructions officielles de 2008, qui requiert de lire quotidiennement des textes. Dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002, il est déjà prescrit de lire beaucoup et souvent : « des livres doivent être constamment présents à portée des élèves afin qu'ils soient manipulés, « lus » seuls ou entre élèves, ou relus à la demande par le maître. Les livres, à portée de main, peuvent être regardés, explorés, empruntés, faire l'objet d'échanges entre élèves et éventuellement avec d'autres adultes » (2006, p.88).

Par ailleurs, selon Anne-Marie Chartier, enseignante-chercheuse à l'Institut national de recherche pédagogique, « les enfants qui aiment lire sont généralement ceux à qui des adultes ont lu longtemps et souvent des histoires. Sans cette médiation, les livres restent des objets silencieux et énigmatiques ». (2004, p.64). Par ailleurs, il est important de varier les modes d'accès au livre : avoir des livres à disposition dans la classe, emprunter un livre chaque semaine à la bibliothèque, etc.

Ces différents éléments nous montrent donc l'importance de plonger les élèves dans un bain de lecture dès le plus jeune âge et l'impact que cela peut avoir sur l'envie de lire.

Enfin, il est également important d'aménager les conditions de réception des textes, c'est-à-dire de construire un environnement d'écoute confortable. Dans *Le langage à l'école maternelle*, il est conseillé d'installer une relation au livre qui rapproche l'adulte et l'élève. Autrement dit, des « lectures douillettes » (enfants presque blottis) sont indispensables pour faire entrer dans les conduites et postures qui permettent ensuite un travail plus socialisé propre au contexte scolaire » (2006, p.89). Ce confort et ce climat de confiance entre l'enseignant et l'enfant va permettre de favoriser l'écoute des histoires lues à haute voix.

2.2.2 Lire à haute voix

À l'école maternelle, les enfants ne sont encore pas capables de lire un livre tout seul ; ils n'en sont qu'aux pré-apprentissages premiers de la lecture/écriture. C'est donc à l'enseignant d'assurer cet accès à la forme écrite des ouvrages de littérature jeunesse. Dès les instructions officielles de 1995, il est écrit que le maître doit lire à haute voix pour inciter à la lecture, susciter, encourager et développer alors le désir de lire.

Si l'on en suit la définition de Chantal Mélis-Constant, « lire un album à haute voix, c'est donc dire le texte et, en même temps, montrer l'image ou les images de la double page » (2006, p.65). Lire à haute voix n'est donc pas synonyme de conter. En effet, conter revient à raconter une histoire sans utiliser l'objet livre, alors que dans la lecture, il convient de lire le texte écrit. Cette subtilité doit d'ailleurs être travaillée avec les élèves ; il faut leur expliquer que l'on n'invente pas lorsque qu'on lit, le texte est figé. Chantal Mélis-Constant nous dit également que la lecture à haute voix ne consiste pas en une théâtralisation du texte (2006, p.67).

Selon C. Frier, une des conditions permettant la construction du sujet lecteur à la maternelle est la qualité émotionnelle des interactions autour du livre (2014, p.78). En effet, lors des lectures à voix haute, l'enseignant met en scène le texte, il transmet des émotions. Le maître peut également dramatiser sa lecture. D'après V. Boiron, cela va permettre d'aider les élèves à mieux comprendre le texte (notamment les implicites) ainsi que les pensées et sentiments des différents personnages. Selon la manière de lire et le ton employé (lire avec une interprétation bienveillante ou de manière plus sévère par exemple), les élèves pourront interpréter le texte différemment (2011, p. 29-38). Nous voyons donc que ce premier contact avec les textes n'est pas neutre puisque les enseignants, volontairement ou non, transmettent diverses émotions lors de leurs lectures. C. Frier ajoute que cette « résonance émotionnelle » est une des principales conditions de l'engagement de l'élève (2014, p.78).

Enfin, Chantal Mélis-Constant explique que cette lecture oralisée « permet d'accéder à une langue élaborée, celle du récit. Lire à haute voix permet à l'enfant de se construire. Lire à haute voix permet à l'enfant de savoir qu'il y a dans les livres, s'il le souhaite, des idées qui l'aideront à grandir. » Elle termine par cette affirmation : « lire à haute voix donne à l'enfant l'envie de lire » (2006, p.85). En effet, par sa lecture, le maître transmet les émotions du texte et aide à découvrir les sens cachés (BBF, 2004, p.44).

Pour finir, selon Anne-Marie Chartier, la lecture oralisée d'albums à l'école maternelle aide les enfants à entrer dans la langue écrite de la fiction (2004, p.65). Cela semble donc particulièrement important pour le futur apprentissage de la lecture.

2.2.3 Varier les médiateurs

Les documents d'accompagnement des programmes de 2002, bien que plus en vigueur, préconisent cependant des pistes intéressantes comme varier les médiateurs de lecture (2006, p.88). En effet, il est important que les enfants entendent des lectures autrement qu'à travers l'enseignant. Pour cela, il faut tout d'abord que l'école implique les familles. Les parents doivent accompagner l'enfant dans cette entrée dans l'écrit en lisant fréquemment des albums de la maison ou empruntés à la bibliothèque. Cela peut d'ailleurs se faire dans d'autres langues que le français.

De plus, il est intéressant que de « grands » lecteurs viennent lire des histoires aux enfants de maternelle. En effet, comme le souligne Corinne Famelart, les non-lecteurs désirent « ressembler aux plus grands [...] qui eux, ont déjà développé des compétences de lecteurs » (2012, p.16). Cette mise en œuvre est bénéfique des deux côtés : les élèves de maternelle auront envie de savoir lire pour faire « comme les grands » tandis que les plus grands seront eux-aussi plus motivés à lire. On peut envisager cela avec des élèves en début d'apprentissage (cycle 2) tout comme avec des élèves de collège qui auraient « perdu » ce goût de lire. Le fait de les impliquer dans un projet avec un objectif final (lire à des plus jeunes) est stimulant et permet une meilleure implication.

D'autres médiateurs tels qu'une bibliothécaire ou un auteur peuvent intervenir, afin d'apporter un regard complémentaire. C'est d'ailleurs une des composantes du parcours d'éducation artistique et culturelle, qui doit favoriser la démarche de projet en partenariat avec les différents acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Cette démarche en projet va stimuler la motivation des élèves qui vont être coacteurs du projet (2013, p.13). Il est également possible de faire appel à des associations. Concernant la lecture, il existe l'association « Lire et faire lire » qui se décrit comme permettant de « stimuler le plaisir de la lecture ».

Nous voyons donc qu'en diversifiant les médiateurs autour du livre, cela va contribuer à la construction du goût pour la lecture.

2.2.4 Garder une trace, mettre en mémoire

Selon Catherine Fournié (2014, p.42), la culture littéraire se construit d'une part par un contact fréquent avec les livres mais également par une mise en mémoire des histoires lues. Pour les élèves un peu plus grands (cycle 2 ou 3), il est possible d'utiliser un outil mémoire : le carnet de voyages littéraires. Cet outil, qui nécessite une certaine autonomie, doit être adapté pour les élèves de maternelle de manière à ce qu'ils puissent, par exemple, écrire sous forme de dictée à l'adulte ce qu'ils ont retenu de l'œuvre et ce qu'ils en ont pensé. Il est également possible de mettre en place un cahier de littérature collectif qui rassemblera les différentes traces des élèves. Ces outils participent d'une part à la construction d'une première culture littéraire, puisqu'ils s'inscrivent dans des parcours littéraires qui suivent les élèves tout au long de leur scolarité, et d'autre part au goût de la lecture. Catherine Fournié ajoute que les élèves prennent plaisir à montrer ou échanger à propos de leur carnet (2014, p.42).

Formulation de la problématique

Ce petit tour d'horizon de la littérature scientifique nous a permis de cerner tout d'abord l'importance de la culture dans la vie du citoyen, de constater les inégalités de capital culturel avant même l'entrée à l'école maternelle et le rôle que pouvait jouer l'école pour compenser ces inégalités. Nous nous sommes ensuite intéressé plus précisément à la littérature et à son rôle dans la construction d'une culture commune. Or, pour que les enfants fréquentent les livres en dehors de l'école, il faut au préalable qu'ils en aient envie. C'est pourquoi nous avons cherché à savoir comment inciter les enfants à cette lecture et quels moyens pouvaient être mis en place à l'école. Dans ce mémoire, nous proposons de nous intéresser à la question suivante : « La lecture d'albums de littérature de jeunesse permet-elle de favoriser le goût de la lecture et l'ouverture culturelle chez des enfants de maternelle ? ». Nous faisons deux hypothèses. La première est « la lecture d'albums de littérature de jeunesse permet bien de favoriser le goût de la lecture chez des enfants de maternelle » et la seconde est « la lecture d'albums de littérature de jeunesse permet bien de favoriser l'ouverture culturelle chez des enfants de maternelle ». C'est ce que nous allons tester à l'aide de notre recherche expérimentale.

II) PARTIE METHODE

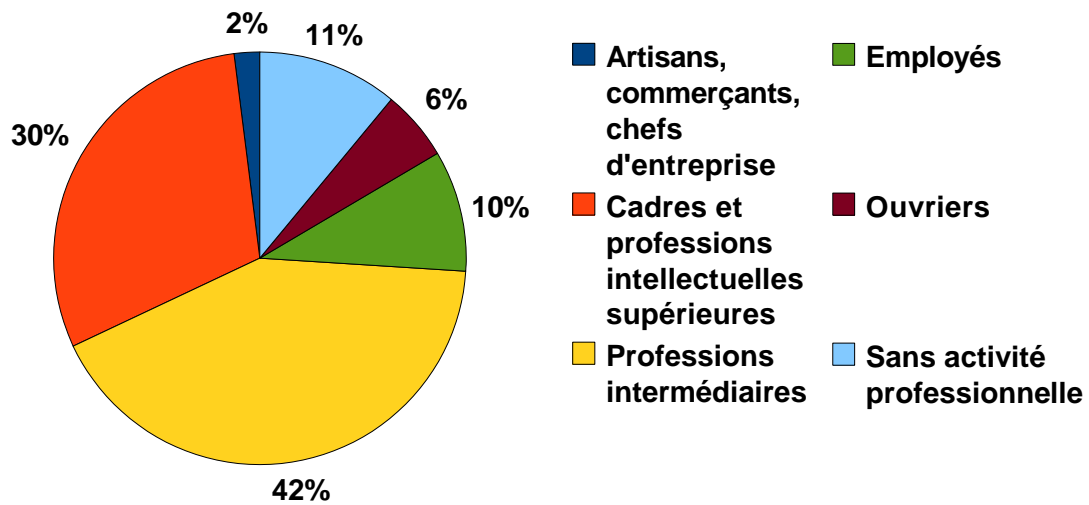
En sciences humaines, il existe trois types de démarches de recherche. La recherche descriptive dont le but est de décrire correctement certaines caractéristiques d'une population cible, la recherche corrélacionnelle qui consiste à décrire comment un phénomène est lié à un autre, et enfin la recherche expérimentale qui cherche à décrire comment un phénomène cause un autre phénomène. Dans cette étude, j'ai choisi de mener une démarche expérimentale afin de voir comment le travail autour de la littérature de jeunesse peut engendrer une plus-value en terme de culture et de goût pour la lecture.

1. Participants

Cette étude a été réalisée sur une classe de l'école d'Orgeoise à Coublevie. Pour l'administration, l'école est dans la première catégorie, c'est-à-dire qu'elle est considérée comme ayant une majorité d'élèves de catégories socio-professionnelles favorisées. Afin d'observer plus particulièrement les caractéristiques socio-professionnelles des élèves de ma classe, nous pourrions nous reporter au diagramme situé ci-dessous. Nous pouvons voir que la majorité des parents a une profession intermédiaire (42%). Un nombre important de parents exerce également une activité intellectuelle supérieure (30%). Nous pouvons donc dire que, globalement, la population est plutôt favorisée. Cette classe de moyenne section est constituée de vingt-neuf élèves âgés de quatre à cinq ans. Plus précisément, il y a dix-neuf filles et onze garçons. Tous les élèves de cette classe ont pour langue maternelle le français, mais deux d'entre eux sont bilingues français-russe.

Afin de gérer les contraintes pratiques, j'ai échantillonné ma population. Pour cela, j'ai sélectionné dix enfants, dont six filles et quatre garçons. Parmi ces enfants, certains sont nés en début d'année, d'autres en fin d'année (donc ils n'ont pas tous exactement le même âge) et ils sont issus de catégories socio-professionnelles variées, c'est-à-dire plus ou moins favorisées. De plus, j'ai veillé à choisir des élèves de « niveau » scolaire varié. L'échantillon est donc hétérogène et assez représentatif de la classe.

Professions des parents



2. Matériel

Dans cette étude, nous avons trois variables. La variable indépendante (VI) est le dispositif mis en place. Nous supposons qu'elle aura un impact sur les deux autres variables dépendantes (VD) qui sont d'une part le goût pour la lecture et d'autre part l'ouverture culturelle. Le goût pour la lecture et l'ouverture culturelle doivent être opérationnalisés, c'est-à-dire qu'il faut les définir plus précisément à l'aide de critères et d'indicateurs afin de pouvoir les observer et les mesurer.

Le goût pour la lecture revient à mesurer la motivation dont font preuve les élèves. Pour mesurer cette motivation, il existe des indicateurs tels que la prise de décision, la persévérance et l'engagement cognitif (Viau, 2004). J'ai choisi de ne garder que ce dernier. L'engagement cognitif peut se mesurer par différents critères tels que : un comportement actif (participation verbale lors des moments collectifs ou des travaux de groupe, effectuer le travail demandé), de l'attention (écouter attentivement une histoire lue, ne pas discuter pendant les lectures) et de la concentration.

Pour mesurer l'ouverture culturelle, je me suis basée sur le « niveau » de culture sur deux aspects ; d'une part les savoirs autour du livre et d'autre part les connaissances autour du thème du cirque (projet d'éducation artistique et culturelle mené par l'ensemble des classes de maternelle de l'école).

Au niveau du recueil des données, j'ai choisi deux méthodes. Tout d'abord, j'ai souhaité effectuer une observation naturaliste, c'est-à-dire une observation des comportements dans des situations naturelles. Pour cela, j'ai donc noté toutes les observations permettant de valider ou non l'hypothèse de départ.

Deuxièmement, j'ai choisi la méthode du questionnaire car c'est une des premières sources de données dans le champ des sciences sociales (Schwarz, 1999). Pour cela, j'ai posé un ensemble de questions orales, puisque les élèves ne sont encore pas capables de lire ni d'écrire, donc ne peuvent pas répondre de façon autonome à un questionnaire écrit. J'ai réalisé ces questionnaires oraux sous forme d'entretiens individuels. Ces deux méthodes étant très coûteuses en temps car il faut poser l'ensemble des questions à chaque élève de manière individuelle et remplir la grille d'observation de manière individuelle aussi, j'ai donc décidé d'échantillonner ma population. Pour cela, j'ai échantillonné d'une manière plutôt empirique qu'aléatoire. En effet, j'ai délibérément voulu avoir un échantillon hétérogène afin de voir si les effets seraient différents selon les caractéristiques de l'enfant. Comme nous l'avons dit précédemment, mon échantillon était donc composé de six filles et de quatre garçons, issus de catégories socio-professionnelles diverses, d'âge varié (enfants nés en début, milieu ou fin d'année) et de niveau scolaire hétérogène.

Même si j'ai sélectionné une partie des élèves pour réaliser mes mesures, l'ensemble de la classe a bénéficié des dispositifs mis en place. D'un point de vue éthique, il ne me semblait pas envisageable de mettre en place les actions uniquement pour les élèves observés et qui ont répondu à mon questionnaire.

Pour effectuer ce recueil de données, j'ai réalisé une mesure pré-test, c'est-à-dire avant l'intervention, puis une mesure post-test après l'intervention afin de mesurer si le dispositif mis en place a eu un effet ou non. Afin de contrôler les éventuelles explications alternatives, j'ai veillé à aléatoriser mon échantillon, de manière à éviter au maximum que d'autres facteurs interviennent et biaisent l'expérience.

Concernant mon questionnaire, il est constitué de quatorze questions (cf. annexe 1) qui sont ouvertes pour certaines et fermées pour d'autres. Les questions ouvertes ont l'avantage de laisser davantage d'expression au sujet et donc de recueillir une plus grande richesse d'informations. En revanche, par rapport aux questions fermées, il est plus difficile de les quantifier et d'en tirer des « statistiques ». Au niveau de la formulation des questions, j'ai veillé à utiliser des phrases sans ambiguïté, avec un vocabulaire assez simple et accessible à des élèves de quatre ou cinq ans. La première partie de mon questionnaire est relatif au goût pour la lecture et la deuxième partie concerne l'ouverture culturelle.

Enfin, avant de préciser le déroulement de la séquence et les procédures mises en place, il me semble important de préciser la variable indépendante. L'action effectuée dans ma classe ne rentre pas dans le cadre d'une séquence d'apprentissage « classique ». Elle se définit plutôt comme un dispositif qui articule, qui combine des actions et des acteurs hétérogènes.

3. Procédures

L'expérimentation s'est étendue sur une durée de sept semaines, à raison de deux jours par semaine. Tout d'abord, il nous faut décrire les différentes actions du dispositif mis en place. Dans la classe, j'ai proposé des lectures quotidiennes aux élèves. J'ai également mis en place des ateliers lectures où les élèves étaient par groupe de sept ou huit élèves. Ces ateliers concernaient à la fois la question du goût ainsi que l'ouverture culturelle.

Dans un premier temps, j'ai proposé des séances de tri d'écrits. J'ai mis à disposition des élèves des ouvrages de nature diverses : albums, magazines, dictionnaires, documentaires, livres de cuisine, journaux. Au départ, les élèves étaient en phase de découverte : ils ont pu feuilleter les livres, les manipuler, les observer plus en détails. Ensuite, nous sommes passés à une phase de verbalisation. Les élèves ont décrit les différents écrits et les ont nommés. S'ils n'y arrivaient pas, je leur donnais le mot de vocabulaire correct. Enfin, la dernière phase de cette séance consistait en une catégorisation des ouvrages. Les élèves devaient trouver des points communs et les rassembler au sein d'une même « famille ».

D'autres ateliers concernaient davantage la question du goût de la lecture. L'objectif était d'élire son livre préféré et de justifier ce choix. J'ai préalablement sélectionné six ou sept livres étudiés en classe et je les ai disposés sur la table. Chaque élève disposait d'un jeton et devait le poser sur le livre qu'il avait préféré. Ensuite, chacun expliquait ce qu'il avait aimé du livre en confrontant son point de vue à celui de ses camarades.

D'autre part, j'ai également mis en place un cahier de littérature, sous format papier ainsi que sous format numérique. Ce cahier consiste à répertorier les différents livres étudiés en classe et surtout à les mettre en réseau. Autrement dit, chaque intercalaire, réel (en format papier) ou virtuel (en format numérique) sépare un réseau. Au niveau du contenu de ce cahier, nous avons mis des illustrations des livres, les noms des personnages mais également les avis des enfants. Nous avons notamment travaillé sur la mise en réseau d'albums sur le thème du cirque. Vous pourrez vous reporter à l'annexe 2 pour consulter la liste de ces ouvrages. Pour le cahier version papier, les avis ont été recueillis sous forme de dictée à l'adulte lors de la séance où les élèves devaient élire leur livre préféré. Pour le cahier littéraire numérique, les élèves se sont enregistrés à l'aide d'un microphone-enregistreur.

Par ailleurs, cette appropriation des livres s'est faite dans d'autres lieux et avec d'autres médiateurs. En effet, les élèves ont pu emprunter un livre chaque semaine à la BCD de l'école. De plus, deux membres de l'association « Lire et faire lire » sont venus chaque semaine pour lire des histoires aux enfants pendant environ vingt à trente minutes. Enfin, des élèves de cours préparatoire (CP) sont venus régulièrement faire des lectures dans notre classe.

J'ai donc réalisé mes entretiens individuels sur mon échantillon d'élèves une première fois avant que le dispositif ne se mette en place, puis une deuxième fois à la fin de l'expérience. J'ai également noté mes observations tout au long de la recherche.

III) RESULTATS

Au cours de l'analyse qui suit, on gardera à l'esprit que notre interprétation garde une part non négligeable de subjectivité et qu'elle ne vise pas à donner une image définitive et indiscutable de l'expérimentation, mais un faisceau d'interprétations vraisemblables et concordantes.

Tableau 1 : Mesures du goût de la lecture

Questions	Mesures pré-test	Mesures post-test
<i>Est-ce que tu aimes bien qu'on te relise un livre plusieurs fois ? Pourquoi ?</i>	Deux types de réponses : - oui : 8 enfants sur 10 (« j'aime bien les livres », « j'aime bien les histoires ») - non : 2 enfants sur 10 (« on sait déjà la suite », « j'aime pas réécouter les mêmes trucs »)	Deux types de réponses : - oui : 7 enfants sur 10 (« j'aime bien les livres », « j'aime bien les histoires ») - non : 3 enfants sur 10 (« c'est trop long »)
Évolution	Un enfant est passé de la réponse oui à la réponse non. Le reste des réponses est équivalent avant et après le dispositif.	
<i>Quand tu es dans ta chambre, qu'est-ce que tu aimes bien faire ?</i>	Réponse unanime : tous les enfants ont répondu qu'ils aimaient bien jouer (à papa et maman, à l'école, à la tablette, aux voitures, etc.) ainsi que dessiner ou colorier. Aucun d'entre eux n'a dit qu'il aimait regarder des livres.	Deux types de réponses : - jouer : 8 enfants sur 10 - lire : 2 enfants sur 10
Évolution	8 enfants ont eu les mêmes réponses avant et après le dispositif alors que 2 ont dit, après le dispositif, qu'ils aimaient lire lorsqu'ils étaient dans leur chambre.	
<i>Est-ce que tu aimes bien recevoir un livre en cadeau à Noël ou à ton anniversaire ? Pourquoi ?</i>	Quatre types de réponses : - oui : 6 élèves sur 10 (« j'aime bien les livres ») - non : 1 élève sur 10 (« j'en ai déjà beaucoup ») - mitigé : 2 élèves sur 10 (« non sauf si c'est des livres de Noël, de cirque ou des cahiers de chanson parce que ça me plaît bien », « les livres où il y a des trucs dessinés dessus ») - sans avis : 1 élève sur 10 (« je sais pas parce que c'est jamais arrivé »)	Deux types de réponses : - oui : 8 élèves sur 10 (« comme ça ça m'en rajoute », « j'aime bien les livres ») - non : 2 élèves sur 10 (« j'ai beaucoup de livres »)
Évolution	Les avis sont plus tranchés après le dispositif qu'avant. Deux élèves supplémentaires répondent positivement à cette question après le dispositif.	

Est-ce que tu aimes bien aller à la bibliothèque ? Pourquoi ?

Deux types de réponses :
 - oui : 9 élèves sur 10 (« parce que j'aime bien prendre des livres », « parce qu'il y a plein de livres », « parce que j'ai envie », « parce qu'il y a des livres à lire », « parce qu'on apprend plein de choses », « parce qu'on choisit des livres », « parce que je trouve que les livres sont mieux que chez moi »)

Deux types de réponses :
 - oui : 9 élèves sur 10 (« il y a plein de livres que j'adore », « j'aime bien lire des livres », « pour apprendre à lire », « j'aime bien prendre des livres », « j'aime bien choisir des livres »)
 - non : 1 élève sur 10 (« j'aime pas les livres de la bibliothèque »)
 - non : 1 élève sur 10 (« j'aime pas les livres qui sont là-bas »)

Évolution

Nous retrouvons des résultats similaires, avant et après le dispositif.

Est-ce que tu as envie d'apprendre à lire ? Pourquoi ?

Deux types de réponses :
 - oui : 8 élèves sur 10 (« parce que je sais pas lire », « parce que j'aime bien lire », « parce que je veux lire des livres tout seul », « pour lire des histoires toute seule le soir »)
 - non : 2 élèves sur 10 (« parce que je suis trop petit », « parce que je préfère quand c'est papa et maman qui lisent des histoires »)

Réponse unanime : tous les enfants ont répondu qu'ils avaient envie d'apprendre à lire (« pour être chez les CP », « pour pouvoir lire avec ma soeur », « pour lire des histoires pour les petits », « parce que j'ai envie d'apprendre », « parce que j'adore les livres et j'adore découvrir les livres », « pour lire des histoires toute seule », « parce que j'aime bien les images », « parce que je veux bien travailler », « pour lire toute seule comme une grande », « parce que c'est bien », « parce que j'ai envie de lire des histoires à mes parents »)

Évolution

Après le dispositif, l'ensemble des élèves indique son envie d'apprendre à lire (contre 8 élèves sur 10 durant la mesure pré-test).

Quand tu as fini un travail en classe, qu'est-ce que tu aimes bien faire ?

Deux types de réponses :
 - lire : 1 élève sur 10
 - autres activités (puzzles, dessins, jeux de construction, dinette...) : 9 élèves sur 10

Deux types de réponses :
 - lire : 3 élèves sur 10
 - autres activités (puzzles, dessins, jeux de construction, dinette...) : 7 élèves sur 10

Évolution

Après le dispositif, deux enfants de plus que lors de la mesure pré-test indiquent qu'ils se dirigent vers les livres lorsqu'ils ont fini leur travail.

Tableau 2 : Mesures de l'ouverture culturelle

Questions	Mesures pré-test	Mesures post-test
À ton avis, pourquoi y a-t-il des livres dans la classe ?	<ul style="list-style-type: none"> - « pour lire » : 6 élèves sur 10 - « pour s'amuser » : 1 élève sur 10 - « pour qu'on nous lise des histoires » : 1 élève sur 10 - « pour regarder » : 1 élève sur 10 - « pour qu'il y ait pas trop de monde au même endroit » : 1 élève sur 10 	<ul style="list-style-type: none"> - « pour se calmer » : 1 élève sur 10 - « pour regarder les images » : 2 élèves sur 10 - « pour apprendre à lire » : 1 élève sur 10 - « pour lire et pour que les maitresses nous les lisent » : 6 élèves sur 10
Évolution	<p>Nous pouvons constater que la majorité des élèves considèrent, après le dispositif, que les livres sont dans la classe pour qu'ils les lisent et que l'enseignante les lise aussi.</p>	
À ton avis, à quoi sert un livre ?	<ul style="list-style-type: none"> - « pour regarder les images » : 3 élèves sur 10 - « pour lire » : 2 élèves sur 10 - « pour lire et regarder les images » : 3 élèves sur 10 - « pour apprendre des choses et pour lire quand on sera grands » : 1 élève sur 10 - sans avis : 1 élève sur 10 	<ul style="list-style-type: none"> - « pour regarder les images » : 3 élèves sur 10 - « pour lire » : 2 élèves sur 10 - « pour lire et regarder les images » : 2 élèves sur 10 - « pour apprendre des choses » : 3 élèves sur 10
Évolution	<p>Nous voyons qu'après le dispositif, tous les élèves trouvent une utilité au livre (il n'y a plus d'élève qui ne sait pas quoi répondre). Un tiers de l'échantillon considère, lors du post-test, que le livre sert à apprendre des choses alors qu'il n'y avait qu'un dixième de cet échantillon qui pensait cela avant l'expérience.</p>	
Pourquoi les maitres et les maitresses lisent des livres aux enfants à l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> - « pour apprendre à lire » : 2 élèves sur 10 - « pour les calmer », « pour se reposer » : 2 élèves sur 10 - « pour leur faire plaisir », « parce qu'on aime bien les histoires » : 2 élèves sur 10 - « parce qu'ils sont sages » : 1 élève sur 10 - « parce que quand c'est le moment, c'est le moment » : 1 élève sur 10 - sans avis : 2 élèves sur 10 	<ul style="list-style-type: none"> - « pour qu'on apprenne à lire » : 3 élèves sur 10 - « pour se reposer » : 1 élève sur 10 - « pour faire plaisir aux enfants » : 3 élèves sur 10 - « pour apprendre des choses » : 2 élèves sur 10 - « pour apprendre des histoires » : 1 élève sur 10
Évolution	<p>Lors de la mesure post-test, nous observons que tous les enfants mettent du sens sur les lectures offertes par les enseignants (alors que 2 élèves n'en mettaient pas lors du pré-test). 6 enfants font référence aux apprentissages grâce à la lecture alors que cela n'était perçu que par 2 élèves au départ. On retrouve également une part plus importante d'élèves qui fait référence à la notion de plaisir.</p>	

<i>Est-ce qu'il y a plusieurs types de livres ? Peux-tu me citer toutes les sortes de livres que tu connais ?</i>	- oui : 6 élèves sur 10 → ne cite pas plusieurs types : 2 élèves sur 6 → différencie les livres par thématique (livres sur les chevaux, les animaux, les voitures, les sorcières, le cirque, les clowns...) : 3 élèves sur 6 → différencie les livres par utilité (livres pour faire les devoirs, pour apprendre à compter, pour écrire, pour dessiner...) : 1 élève sur 6 - non : 4 élèves sur 10	- oui : 9 élèves sur 10 → ne cite pas plusieurs types : 2 élèves sur 9 → différencie les livres par thématique : 3 élèves sur 9 (livres qui font peur, livres sur les clowns, les renards, les galettes, les rois...) → différence les livres par utilité : 4 élèves sur 9 (dictionnaires, magazines, journaux, livres de cuisine, livres pour compter, pour chercher des mots, pour découvrir...) - non : 1 élève sur 10
---	--	---

Évolution

Nous constatons que 3 élèves supplémentaires ont compris qu'il existait plusieurs types d'écrits. 4 élèves sont capables de différencier les écrits selon leur fonction alors qu'il n'y avait qu'un élève qui en était capable avant le dispositif.

<i>Est-ce que tes parents te lisent des livres ?</i>	- « tous les soirs » : 2 élèves sur 10 - « souvent » : 3 élèves sur 10 - « parfois » : 3 élèves sur 10 - situations particulières : 2 élèves sur 10 → un enfant m'a dit que ses parents ne lui lisaient jamais de livre mais que sa sœur lui en lisait souvent → une enfant a répondu : « C'est que mon père des fois. Ma mère elle aime pas quand je prends le livre de la BCD parce qu'elle veut jamais que je lui donne le livre pour lire. J'essaye de lire toute seule ».	- « souvent » : 5 élèves sur 10 - « parfois » : 5 élèves sur 10
--	---	--

Évolution

Les réponses sont un peu moins hétérogènes lors du post-test. On constate que les enfants qui avaient fait état de situations particulières au moment du pré-test n'en ont pas reparlé lors du post-test.

<i>Qui choisit de lire un livre : tes parents ou toi ?</i>	- lecture par sollicitation de l'enfant : 7 élèves sur 10 - lecture par sollicitation des parents : 3 élèves sur 10	- lecture par sollicitation de l'enfant : 9 élèves sur 10 - lecture par sollicitation des parents : 1 élève sur 10
--	--	---

Évolution

Nous observons que la majorité des enfants sollicitent d'eux-mêmes leurs parents pour qu'ils leur lisent des histoires. Deux enfants ont adopté ce comportement à la suite du dispositif.

Structures culturelles fréquentées

Bibliothèque :

- une fois par semaine : 1 élève sur 10
- souvent : 2 élèves sur 10
- parfois : 4 élèves sur 10
- pas souvent : 3 élèves sur 10

Cinéma :

- souvent : 1 élève sur 10
- parfois : 3 élèves sur 10
- pas souvent : 5 élèves sur 10
- une seule fois : 1 élève sur 10

Musée :

- une seule fois : 1 élève sur 10
- jamais : 9 élèves sur 10

Bibliothèque :

- une fois par semaine : 1 élève sur 10
- souvent : 3 élèves sur 10
- parfois : 3 élèves sur 10
- pas souvent : 3 élèves sur 10

Cinéma :

- souvent : 1 élève sur 10
- parfois : 4 élèves sur 10
- pas souvent : 4 élèves sur 10

- une seule fois : 1 élève sur 10

Musée :

- une seule fois : 3 élèves sur 10
- jamais : 7 élèves sur 10

Évolution

Nombre de personnages de cirque cités

Globalement, les résultats sont similaires avant et après l'expérience, sauf pour le musée où l'on voit que 2 enfants de plus y sont allés.

- citer moins de 3 personnages : 7 élèves sur 10
- citer entre 3 et 5 personnages : 2 élèves sur 10
- citer entre 5 et 8 personnages : 1 élève sur 10
- citer plus de 8 personnages : aucun élève

- citer moins de 3 personnages : aucun élève
- citer entre 3 et 5 personnages : 1 élève sur 10
- citer entre 5 et 8 personnages : 6 élèves sur 10
- citer plus de 8 personnages : 3 élèves sur 10

Évolution

On constate une grosse augmentation du nombre de connaissances sur le thème du cirque. Tous les élèves ont progressé. La majorité des élèves de l'échantillon est capable de citer entre 5 et 8 personnages de cirque alors qu'avant le dispositif, la majorité des élèves en connaissaient moins de 3.

Observations

Au cours de l'expérience, j'ai pu observer divers comportements d'élèves qui manifestent à la fois une envie de lire, mais également une plus grande ouverture culturelle.

Tout d'abord, j'ai pu constater une plus grande attention lors des lectures collectives. Les élèves étaient plus silencieux et plus impliqués dans l'action. De plus, les élèves ont fait preuve d'un intérêt pour les livres puisqu'ils renaient les titres des albums étudiés, mais également l'intonation de certaines phrases ou encore le vocabulaire lié au livre. En effet, avant le dispositif, la majorité des enfants n'était pas capable de nommer les différentes parties d'un livre (première de couverture, quatrième de couverture, tranche, auteur, éditeur...) alors qu'ils y arrivaient majoritairement à la fin de l'expérience. Cela montre qu'ils ont acquis progressivement une plus grande ouverture culturelle. De plus, j'ai pu constater un plus grand engouement lorsque je lisais des nouvelles histoires puisque les élèves étaient attentifs et voulaient participer.

Par ailleurs, les sollicitations ont été beaucoup plus nombreuses durant cette expérience qu'avant. En effet, les enfants me sollicitaient très régulièrement pour que je leur lise des livres, pour me poser des questions sur les écritures (« qu'est-ce que c'est écrit ici ? ») ou encore me poser des questions sur le contenu de livres (« de quoi ça parle ? »). De plus, les élèves empruntaient chaque semaine un livre à la BCD avec l'ATSEM et, au retour en classe, ils me sollicitaient fortement pour que je lise le titre du livre qu'ils avaient choisi.

Enfin, ce travail sur la littérature de jeunesse a permis de favoriser les échanges à la fois entre élèves, mais également entre les enfants et leurs parents. En effet, j'ai pu observer que les enfants se racontaient des histoires entre eux. Par exemple, un des enfants était face à ses camarades et imitait la posture de l'enseignante en leur montrant les images d'un livre et en « lisant ».

Les élèves ont également montré leur goût de lire puisqu'ils ont été nombreux à apporter des livres de chez eux afin de les présenter et de les faire découvrir à leurs camarades. Cela a suscité beaucoup d'engouement et d'échanges entre les élèves.

Certains enfants ont également apporté des histoires qu'ils avaient inventées en les dictant à leurs parents et en les illustrant. Par ailleurs, il m'est arrivé d'observer plusieurs échanges entre les enfants et leurs parents, notamment lorsqu'un livre de la BCD était emprunté mais également lors de la sortie de classe où plusieurs enfants ont fait attendre leurs parents parce qu'ils étaient passionnés par un livre. Cela a permis d'engager un dialogue autour du livre entre les parents et l'enfant, donc de renforcer le lien école-famille.

Pour finir, les enfants pouvaient aller librement aux coins livres le matin à l'accueil ou lorsqu'ils avaient fini un travail. Ces activités étaient facultatives donc basées uniquement sur l'envie de l'élève. J'ai remarqué qu'il y avait beaucoup plus d'enfants autour des livres (en train de les feuilleter individuellement ou de se raconter des histoires à plusieurs) et que les enfants se dirigeaient plus facilement vers les livres que vers d'autres activités.

IV) DISCUSSION

1. Recontextualisation

Cette expérience avait pour objectif de savoir si la lecture d'albums de littérature jeunesse pouvait favoriser le goût de la lecture et l'ouverture culturelle chez des élèves de maternelle. Nous avons fait l'hypothèse suivante : « oui, un dispositif autour de la lecture d'albums de littérature jeunesse va permettre d'accroître à la fois l'envie de lire et l'ouverture culturelle ». Afin de tester cette hypothèse, nous avons réalisé une expérience d'une durée de sept semaines dans une classe de moyenne section. Nous avons observé les changements de comportement des élèves ainsi que l'évolution de leurs conceptions grâce à un entretien auprès d'un échantillon hétérogène de dix élèves, avant l'expérience et à l'issue de celle-ci.

2. Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures

Ces résultats nous montrent plusieurs éléments. Dans un premier temps, nous pouvons voir qu'après le dispositif, les élèves avaient plus tendance à se diriger vers les livres lorsqu'ils avaient le choix parmi plusieurs activités qu'auparavant. Ils étaient plus nombreux à indiquer aimer recevoir un livre en cadeau et aimer lire dans leur chambre. De plus, tout l'échantillon, à l'unanimité a indiqué avoir envie d'apprendre à lire, alors que cela n'était pas le cas avant de mettre en place un dispositif autour de la littérature jeunesse. Par ailleurs, les élèves ont fait preuve de plus d'implication et d'attention lors des lectures. Ils ont également davantage sollicité leurs parents, l'enseignante ou leurs camarades afin d'échanger autour des livres. Enfin, la présence d'intervenants de l'association Lire et faire lire a tenu ses engagements, c'est-à-dire « stimuler le plaisir de la lecture et favoriser la découverte de la littérature ». Les enfants se sont montrés très enthousiastes à chaque intervention.

Tous ces éléments nous permettent de valider notre première hypothèse, à savoir : « la littérature de jeunesse favorise le goût de la lecture chez des enfants de maternelle ».

Dans un deuxième temps, nous pouvons observer que les enfants donnent plus de sens au livre. Ils sont plus nombreux à lui trouver une utilité et font référence au rôle qu'il joue dans les apprentissages. De plus, ils maîtrisent un certain nombre d'aspects culturels de la lecture, comme le fait de savoir différencier plusieurs types d'écrits selon leurs caractéristiques ou leur utilité, ou encore le fait de savoir expliciter les finalités et le rôle de la lecture. Ils maîtrisent également mieux le vocabulaire lié au livre et savent comment utiliser un livre. Enfin, la mise en réseau d'albums autour du cirque a permis d'accroître l'ouverture culturelle des élèves, comme le prouvent les résultats (les élèves ont davantage de connaissances sur ce thème).

Tous ces résultats nous permettent de valider notre deuxième hypothèse, à savoir : « la littérature de jeunesse favorise l'ouverture culturelle chez des enfants de maternelle ».

D'après le projet de programmes établi par le conseil supérieur des programmes, « les enfants qui vont chercher un livre pour le feuilleter attentivement, seuls ou avec un autre enfant, ceux qui reformulent une histoire même très différemment, ceux qui vont chercher un livre traitant la même question autrement, ont fait un pas dans la culture voulue par l'école » (2014, p.26). Comme je l'ai dit précédemment, ces comportements ont pu être observés au fur et à mesure du déroulement de l'expérience. Cela nous permet donc, une fois de plus, de valider nos hypothèses.

3. Limites et perspectives

La recherche que j'ai menée présente quelques limites, notamment au niveau de la méthode. En effet, il aurait été intéressant d'effectuer le sondage auprès de tous les élèves pour avoir des résultats plus fiables, plus représentatifs et plus riches. Or, cela aurait été très coûteux en temps car les élèves de moyenne section ne savent ni lire ni écrire donc ne sont pas en capacité de répondre de façon autonome à des questionnaires écrits. Il m'a fallu passer par des entretiens oraux, donc nécessitant plus de temps. De plus, à l'oral, il y a un risque de désirabilité sociale, c'est-à-dire que l'enfant peut répondre de manière à faire plaisir à l'enseignant.

Dans l'idéal, il aurait aussi fallu mettre en place un groupe contrôle, c'est-à-dire un groupe présentant les mêmes caractéristiques que le mien (même nombre d'élèves, même âge, même sexe, etc). Cela aurait permis de mieux contrôler les explications alternatives, c'est-à-dire d'autres facteurs qui pourraient intervenir et biaiser l'expérience.

Étant à mi-temps dans l'école, il aurait été difficile de faire les entretiens sur plus d'élèves et d'avoir un groupe contrôle dans une autre classe ; mais si nous avions plus de temps, c'est ce qu'il faudrait faire afin d'avoir une méthode plus rigoureuse. Enfin, étendre cette expérience à plus d'élèves permettrait de faire des généralisations plus pertinentes.

Il serait également intéressant d'envisager cette expérience avec une classe d'âge plus grande. Dans ce cas, nous pourrions établir des questionnaires afin de recueillir davantage de résultats, de manière plus rapide et en réduisant un peu le biais de désirabilité sociale. Nous pourrions utiliser les trois indicateurs de la motivation que Viau a défini, c'est-à-dire l'engagement cognitif (comme dans l'expérience menée ici) mais aussi la prise de décision et la persévérance, en mesurant par exemple le nombre de tentatives effectuées pour réaliser une tâche (la ténacité), le temps que l'élève consacre à un travail et la manifestation d'un effort constant et persistant.

Enfin, pour être pertinente et pérenne, cette expérience ne saurait se limiter à un temps aussi court que celui de sept semaines. Il conviendrait de faire perdurer les procédures mises en place sur l'ensemble d'une année scolaire. Au delà, cette action devrait s'étendre sur l'ensemble de la scolarité primaire et éventuellement constituer l'un des axes du projet d'école. Les actions autour de la lecture et de l'ouverture culturelle devraient être poursuivies sur l'ensemble des trois cycles en prenant des formes diverses selon les niveaux mais en gardant par exemple des outils de continuité communs : cahier de culture, cahier de littérature, carnet de parcours culturel, site Internet de l'école, etc.

CONCLUSION

Cette expérience a permis de m'enrichir professionnellement. En effet, la lecture a toujours fait partie de mes habitudes culturelles depuis mon plus jeune âge, mais étant aujourd'hui sur le terrain, je me rends compte que cela n'est pas le cas pour tous les élèves. Pourtant, cette fréquentation avec la littérature de jeunesse a un réel impact sur la scolarité. Deux études relativement récentes sont citées par Gérard Chauveau dans son ouvrage *Comment l'enfant devient lecteur ?*. En effet, selon une étude anglaise (Wells, 1985), le fait d'écouter des histoires lues par un adulte aurait un lien avec les résultats en lecture et serait un bon prédicateur de la réussite en lecture. De plus, selon une étude en France (Bonnafé, Diatkine, 1994), « le fait de lire des histoires à des petits de 2 ans environ et le fait de parler avec eux des livres et des textes lus est un facteur décisif de la prévention des difficultés de lecture » (2011, p.157-158). Ces études me confortent dans l'idée qu'il faut tout mettre en œuvre pour donner l'envie de lire aux élèves, quel que soit leur âge (mais le plus tôt étant le mieux) afin de prévenir les éventuelles difficultés en lecture et avec pour objectif qu'ils ne vivent pas la lecture comme une contrainte imposée par l'école ou comme un apprentissage technique difficile, mais bien comme une réelle ouverture sur le monde.

BIBLIOGRAPHIE

Boiron, V. (2011). Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature jeunesse en maternelle ? In R. Goigoux & M.C. Pollet (Eds), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, (pp. 23-52). Namur : Presses universitaires de Namur.

Bordeaux, M.C. & Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'attribut.

Butlen, M. (2004). Lire en bibliothèque, lire à l'école : oppositions et interactions, *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 5-10.

Carasso, J.G. (2005). *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.

Chartier, A.M. (2004). La littérature jeunesse à l'école. In Boniface, C., Lallouet, M., Lorenceau, F., Saulière, D. (Eds), *Aimer lire. Guide pour aider les enfants à devenir lecteurs*, (pp.63-66). Paris : Bayard Jeunesse, Scéren-CNDP.

Chauveau, G. (2005). Préface in Waelput, M. (Ed), *Aimer lire dès la maternelle. Des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de deux ans et demi à huit ans*, (pp. 7-10). Bruxelles : De boeck.

Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur ? Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris : Retz.

Famelart, C. (2012). Le temps de lire, *L'école aujourd'hui maternelle*, 32, p.16

Fournié, C. (2014). Mots à lire et livres à dire , *Cahiers pédagogiques*, 517,p.42

Frier, C. (2014). La construction du sujet lecteur-scripteur de la maternelle à l'Université : quatre temps d'une genèse. Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal Grenoble 3.

Horellou-Lafargue, C. & Segré, M. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris : Éditions La découverte

Malraux, A. (1996). *La politique, la culture : discours, articles, entretiens (1925-1975)*. Paris : Gallimard

Mélis-Constant, C. (2006). « Lire des albums à haute voix ». In Agence nationale des pratiques culturelles autour de la littérature jeunesse (Ed), *Lire à haute voix des livres à des tout-petits*, (pp. 65-85). Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Ministère de l'éducation nationale (2006). *Le langage à l'école maternelle*, Document d'application des programmes de 2002. Scéren CNDP.

Ministère de l'éducation nationale (2008). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Montaigne (de), M. (1595). Des cannibales. In *Essais, I*, (pp.83-90).

Passeron, J.-C. (2006). Le polymorphisme culturel de la lecture. In *Le raisonnement sociologique*, (pp.509-512). Paris : Albin Michel.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*. Comment élaborer des activités concrètes. Paris : Hachette éducation.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Paris : Hatier Pédagogie.

Webographie

Agence Nationale pour la Promotion de l'Innovation et de la Recherche au Luxembourg (2008). Pyramide de Maslow : hiérarchisation des besoins. Repéré à <http://www.innovation.public.lu/fr/ir-entreprise/techniques-gestion-innovation/outils-gestion-strategique/090205-Pyramide-de-Maslow-vers-fran.pdf>

Bregeon, J.L. Anciens programmes. Repéré à <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-agir-enseignant-des-gestes-professionnels-ajustes>

Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus. Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (2002). Littérature cycle des approfondissements (cycle 3). Repéré à http://www.cndp.fr/bienlire/04media/documents/litteraturecycle_3.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2008). Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Ministère de l'éducation nationale (2013). Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domains_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bdef_2_87499.pdf

Ministère de l'éducation nationale (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

Ministère de l'éducation nationale (2014). Projet de programmes pour l'école maternelle. Repéré à <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/programmes-de-lecole-maternelle/>

ANNEXES

Annexe 1 :

Questionnaire :

Indicateurs pour mesurer le goût de la lecture :

- 1) Est-ce que tu aimes bien qu'on te relise un livre plusieurs fois ? Pourquoi ?
- 2) Quand tu es dans ta chambre, qu'est-ce que tu aimes bien faire ?
- 3) Est-ce que tu aimes bien recevoir un livre en cadeau à Noël ou à ton anniversaire ? Pourquoi ?
- 4) Est-ce que tu aimes bien aller à la bibliothèque ? Pourquoi ?
- 5) Est-ce que tu as envie d'apprendre à lire ? Pourquoi ?
- 6) Quand tu as fini un travail en classe, qu'est-ce que tu aimes bien faire ?

Indicateurs pour mesurer l'ouverture culturelle :

- 7) A ton avis, pourquoi y a-t-il des livres dans la classe ?
- 8) A ton avis, à quoi sert un livre ?
- 9) Pourquoi les maîtres et les maîtresses lisent des livres aux enfants à l'école ?
- 10) Est-ce qu'il y a plusieurs types de livres ? Peux-tu me citer toutes les sortes de livres que tu connais ?
- 11) Est-ce que tes parents te lisent des livres ?
- 12) Qui choisit de lire un livre : tes parents ou toi ?
- 13) Structures culturelles fréquentées : bibliothèque, musées, cinéma...
- 14) Nombre de personnages de cirque cités

Annexe 2 :

Liste des albums de cirque étudiés en classe :

- *Jim Pop* de Tom Henni (2011). Éditions Rouergue.
- *Le cirque* de Stéphanie Ledu et Rémi Saillard (2006). Collection Mes p'tits docs. Éditions Milan.
- *Vous n'avez pas vu mon nez ?* de Antonin Louchard (1995). Éditions Albin Michel.
- *Et si on allait au cirque ?* de Nicole Snitselaar et Cocci-Lune (2011). Éditions Micmac Prod.
- *Le cirque Mariano* de Peter Spier (1992). Éditions L'école des loisirs.
- *Le cirque de Pablo* de Georgina Rôo et Maximiliano Luchini (2009). Éditions Casterman.
- *La petite boule blanche s'invite au cirque* de Christophe Loupy, Isabelle Dohin et Gildas Chéné (2010). Éditions Belin.

Résumé en français :

Avant même l'entrée à l'école maternelle, on constate déjà des inégalités en terme d'accès à l'éducation. Dans un souci d'équité, le rôle de l'école et a fortiori de l'école maternelle est de compenser ces inégalités. La lecture joue un rôle important dans cette culture. Mais l'école ne doit pas faire de la lecture une contrainte ; elle se doit de transmettre l'envie de lire afin que les élèves se plongent dans les livres en dehors de la sphère scolaire. Nous nous demanderons comment la lecture d'albums de littérature jeunesse peut favoriser le goût de la lecture et l'ouverture culturelle. Un dispositif a été mis en place pendant sept semaines dans une classe de moyenne section : ateliers de lecture (élire son album préféré, trier des écrits, etc.), mise en réseau des ouvrages lus à travers l'élaboration d'un cahier littéraire, lectures à haute voix quotidiennes faites par l'enseignante ou par des intervenants (association Lire et faire lire, élèves de CP). Nous constatons des résultats encourageants : les élèves se dirigent plus régulièrement vers les livres, ils témoignent d'une plus grande envie d'apprendre à lire, ils échangent entre eux à ce propos et sollicitent davantage l'enseignante ou leurs parents pour demander des lectures.

Résumé en anglais :

Even before the entry to nursery school, there is already inequalities about access to education. In fairness, the role of school and more precisely nursery school is to offset these inequalities. Reading plays an important role in this culture. But reading should not be a constraint; school must transmit the desire to read in order to encourage schoolchildren to read outside the school sphere. In this study, we wonder how the reading of children's literature albums can promote the taste of reading and cultural openness. During seven weeks, a project with 5 years old children was set up: reading group (elect his/her favorite album, sort books, etc), make connections of books read through design of a literary book , daily readings aloud by the teacher or by other people ("Lire et faire lire" association members, older pupils). Results seems encouraging : pupils are more attracted by books, they show a greater desire to learn to read, they exchange themselves about it and ask more teacher or parents reading session.

Mots clés :

cycle 1 ; moyenne section ; découvrir l'écrit ; mise en réseau ; lecture à voix haute ; cahier littéraire