



HAL
open science

La lecture littéraire à l'école maternelle : la question de la mise en réseau

Sophie Pereira de Jesus

► **To cite this version:**

Sophie Pereira de Jesus. La lecture littéraire à l'école maternelle : la question de la mise en réseau. Education. 2015. dumas-01413434

HAL Id: dumas-01413434

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413434>

Submitted on 9 Dec 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Sophie PEREIRA de JESUS (ROBIN)
soutenu le : **03 juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : La littérature et didactique de la littérature

**La lecture littéraire à l'école maternelle : la
question de la mise en réseau**

Mémoire dirigé par :
Aline KARNAUCH-KRAEMER Enseignant Chercheur en Lettres, ESPE
Centre Val de Loire

JURY :

Yann LEBIHAN	Enseignant Chercheur en Sociologie,
ESPE Centre Val de Loire, Président du jury	
Aline KARNAUCH-KRAEMER	Enseignant Chercheur en Lettres,
ESPE Centre Val de Loire	
Magali DELANGUE	Maître Formateur, ESPE CHARTRES

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, pour ses conseils, sa disponibilité et sa confiance. Sa passion pour la littérature de jeunesse et nos échanges m'ont permis de prendre plaisir à ce travail de recherche.

Mes remerciements vont également à tous ceux et toutes celles qui, croisés lors de mon parcours professionnel durant ces deux années, m'ont soutenue et guidée.

Enfin, je remercie ma famille et plus particulièrement mes enfants, Fabiola et Hugo, pour leur confiance, leur patience et leur soutien quotidien.

SOMMAIRE

<u>Remerciements</u>	02
<u>Sommaire</u>	03
<u>Introduction</u>	04
<u>CADRE THEORIQUE</u>	
I. Une diversité de mises en réseau	06
II. La mise en réseau pour un développement personnel et culturel de l'élève	09
III. La mise en réseau littéraire au service de la didactique	13
IV. Problématique et hypothèses	16
<u>CADRE PRATIQUE</u>	
<u>I .Le choix du réseau littéraire</u>	18
1. Pertinence du type de réseau littéraire mis en place	18
2. Kazuo Iwamura : un choix adapté au réseau choisi et à des élèves de petite section	19
3. Présentation et justification des albums choisis pour la mise en réseau	20
<u>II. La mise en œuvre du réseau littéraire</u>	22
1. Le public	22
2. Les modalités de travail	23
a) <i>Les séances de découverte de l'album</i>	23
b) <i>La séquence de travail autour du réseau littéraire</i>	24
❖ Les évaluations diagnostique et sommative	25
❖ Les autres séances de la séquence	28
3. Modalités de recueil des données	29
<u>III. Les résultats</u>	31
1. Résultats bruts	31
a) <i>De l'évaluation diagnostique</i>	31
b) <i>De l'évaluation sommative</i>	33
2. Explications	35
<u>IV. Discussion autour des résultats</u>	37
1. Vérification des hypothèses	37
2. La question de recherche est-elle validée ?	39
<u>Conclusion</u>	41
<u>Bibliographie</u>	42
<u>Annexes</u>	45

Introduction

La rencontre avec une œuvre littéraire a toujours été pour moi un moment privilégié. Jeune, je recherchais déjà cette intimité avec le livre, celle qui me permettait d'accéder à des univers que je ne connaissais pas. C'est donc tout naturellement que j'ai choisi de mener mes recherches dans ce domaine.

La littérature de jeunesse est l'accès pour les plus jeunes à une littérature qui leur est dédiée, avec des univers qui leurs sont propres. Longtemps la littérature a été considérée comme un objet de distinction sociale, s'adressant à ceux qui savaient lire et maîtriser la langue française. Toutefois, la littérature de jeunesse est entrée dans les programmes officiels de l'école primaire de 2002, devenant ainsi un objet et un moyen d'apprentissage à part entière. Les programmes du Bulletin Officiel de 2008 présentent l'apprentissage de la littérature pour le cycle 3¹ à l'école primaire, et le socle commun fait également apparaître la littérature dans les compétences à acquérir. La littérature de jeunesse est donc un apprentissage nécessaire auquel les élèves ont droit.

Cette littérature est traitée à travers diverses œuvres, dont une liste officielle est proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Les albums de jeunesse y sont reconnus comme des œuvres littéraires, qui se distinguent par leur mise en texte particulière, leurs illustrations et leur format qui permettent d'aborder la littérature de jeunesse dans un cadre pédagogique particulier, mettant en avant des univers propres aux auteurs.

Bernard Devanne est l'un des premiers à avoir abordé ce sujet de littérature de jeunesse, faisant ainsi la lumière sur ses atouts majeurs: la littérature permettrait de créer des liens interdisciplinaires, bénéfiques aux élèves et favorisant leurs divers apprentissages.

Pour cela, les mises en réseau d'œuvres littéraires apparaissent comme une méthode pédagogique primordiale. Mettre en réseau, c'est introduire dans la classe, au lieu d'un seul livre, toute une série de livres qui vont graviter autour de celui qui, pour sa richesse et les intérêts divers qu'il contient, fera l'objet d'un travail plus

¹ *Bulletin Officiel*, publié en juin 2008

détaillé. C'est un lien entre œuvres littéraires qui permet de les éclairer mutuellement.

Catherine Tauveron a parfaitement expliqué, à travers ses divers ouvrages sur la littérature de jeunesse, quels sont les enjeux des réseaux littéraires à l'école primaire. La mise en résonance des textes crée des liens entre ces derniers qui, une fois décelés par les élèves, se mettent au service de la construction de références linguistiques et culturelles. Toutefois, les réseaux littéraires, afin de devenir de réels outils didactiques pertinents doivent être préparés avec soin.

Il convient donc de déterminer, à travers ce travail de recherches, quels sont les différents points de vue qui se recoupent ou non sur ces mises en réseaux littéraires à l'école primaire. Dans une première partie, il conviendra tout d'abord d'expliquer quels types de réseaux littéraires existent et à quels cycles ils peuvent s'adresser. Ensuite, il s'agira de définir en quoi la lecture littéraire mise en réseau constitue un atout majeur pour l'élève. Enfin, on pourra se demander de quelles façons la littérature de jeunesse, par le biais des mises en réseau, se définit comme un instrument didactique.

CADRE THEORIQUE

I) Une diversité de mises en réseau

La mise en réseau littéraire consiste à mettre en résonance différentes œuvres littéraires afin de permettre aux élèves de construire des références linguistiques et culturelles.

Il existe différents types de mises en réseau, développés notamment par Bernard Devanne² et Catherine Tauveron³ dans leurs ouvrages respectifs. En effet, les réseaux littéraires peuvent se construire de plusieurs manières en fonction du but recherché par l'enseignant et du niveau de la classe concernée.

Tout d'abord, il peut être intéressant de développer un réseau littéraire autour d'un personnage-type chez les plus jeunes. Cette mise en réseau permet à l'enseignant de déconstruire le stéréotype qu'avait l'élève, et de développer chez ce dernier des capacités d'interprétation, le personnage étant présenté différemment suivant les œuvres sélectionnées, tant sur le plan physique que sur le plan comportemental. Les élèves peuvent, grâce à ce type de réseau, mettre en lumière ces différents aspects, puis les mettre en relation, les opposer, les rapprocher. Ainsi, lorsque le loup est abordé à partir des œuvres de Geoffroy de PENNART⁴ par exemple, l'élève a la possibilité, à travers les différentes œuvres qui lui sont proposées, de rompre avec la représentation traditionnelle qu'il avait du loup (« grand méchant loup ») pour accéder à un univers dans lequel le loup apparaîtra tout autre (élégant, timide, ...).

Il est également possible de mettre en place un réseau littéraire autour d'un auteur. Ce réseau est basé sur la reconnaissance des spécificités de ce dernier par divers biais : style des illustrations ou reconnaissance d'un lexique par exemple. L'auteur a un univers langagier, thématique ou symbolique qui lui est propre. Travailler autour d'un auteur sur une mise en réseau permet donc à l'élève de

² DEVANNE B. *Lire et écrire, des apprentissages culturels*. PARIS : Armand Colin, 1993, 176 p

³ TAUVERON C. (dir). *Lire la littérature à l'école*. PARIS : Hatier, 2002, 351 p

⁴ PENNART de G. *Le loup sentimental*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1998, 40 p

comprendre cet univers particulier et de se construire une culture et un univers de référence. Ainsi, comme l'explique Catherine Tauveron, « la connaissance d'un auteur permet d'anticiper ce qui va arriver et de prendre plaisir à l'inattendu si tout se passe autrement »⁵. Il faut bien entendu que le réseau mis en place soit pertinent, et que les textes s'éclairent mutuellement.

Catherine Tauveron propose à ce sujet par exemple un réseau pour des élèves de cycle 3 à travers des œuvres choisies de Rascal (*Fanchon*⁶, *Moun*⁷ et *Pied d'Or*⁸), qui permet aux élèves de découvrir l'univers symbolique de l'auteur⁹. Dans le cadre de ces trois œuvres littéraires, le réseau se base sur le symbole de la seconde naissance.

C'est par l'étude et la mise en relation de ces textes que l'élève pourra faire des rapprochements, qui sont la « signature » de Rascal, son univers. La lecture en réseau multiplie en effet les réflexions et permet aux élèves d'émettre des interprétations. Il se tisse alors des connexions : les élèves peuvent, en passant d'un texte à l'autre, en déduire les subtilités et en faire une lecture beaucoup plus fine.

Ils pénètrent ainsi l'univers de l'auteur et découvrent ses valeurs. D'ailleurs, comme l'écrit Aline Karnauch, « constituer un réseau autour d'un auteur est le meilleur moyen de faire découvrir aux élèves que chaque auteur possède son univers, qu'il a des thèmes récurrents, un style qui lui est propre »¹⁰.

Les signes de reconnaissance d'un auteur favorisent également l'anticipation, et un élément élucidé dans un texte pourra contribuer à comprendre un autre élément dans un album différent appartenant au réseau. Catherine Tauveron écrit d'ailleurs que « la mise en réseau n'est pas qu'une mise en relation de textes, mais une mise en relation de lectures qui s'auto-alimentent en spirales et s'ouvrent à d'autres lectures »¹¹.

La mise en réseau autour d'un genre littéraire (aventure, policier, contes merveilleux,...) permet, quant à lui, la mise en résonance du texte lu avec d'autres

⁵TAUVERON (dir). Op.cit.p.6, p.250

⁶ RASCAL. *Fanchon*.PARIS :L'école des loisirs, 1997, 32p

⁷ RASCAL. *Moun* .PARIS : L'école des loisirs, 1998, 36 p

⁸ RASCAL. *Pied d'or* .PARIS : L'école des loisirs, 1997, 32 p

⁹ TAUVERON (dir). Op.cit.p.6, p 153-159

¹⁰ DESTRIBOIS C. (dir). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. PARIS : SCEREN-CRDP Versailles, 2002

¹¹ TAUVERON (dir). Op.cit. p.6, p 154

textes qui appartiennent au même genre. Les élèves peuvent ainsi en comprendre les normes et les variantes, et donc se familiariser avec une famille littéraire particulière. Les élèves de fin de cycle 3 peuvent d'ailleurs travailler sur un genre particulier comme le genre policier, et développer un travail d'écriture basé sur la reconnaissance de ce genre, qu'ils auront préalablement travaillée avec leur enseignant autour d'un réseau¹². Il ne faut jamais oublier que lecture et écriture sont indissociables, et l'on peut voir dans cet exemple une application concrète de cette corrélation, la lecture se mettant ici au service de l'écriture. Bernard Devanne est très sensible à ce travail d'écriture qui découle des lectures littéraires, et pour lui l'interaction entre les deux est primordiale.

Une autre forme de mise en réseau possible est celle proposée autour des reformulations. C'est le cas par exemple d'un travail fait à partir des *Fables* d'ESOPÉ et des *Fables* de La Fontaine, comme le propose Catherine Tauveron¹³. Les élèves peuvent, par ce biais, avoir recours au texte source et le confronter à sa reformulation. Le travail fourni par les élèves dans ce cas est également très intéressant : ce réseau permet aux jeunes lecteurs de faire appel à leur culture (les *Fables* de La Fontaine sont connues), ce qui les rassure et leur plaît, tout en se posant des questions sur les réécritures des Fables et ce que l'auteur veut faire ressortir de son œuvre (satire, moquerie, ...). Au final, la culture de l'élève s'étoffe, le travail sur les œuvres permettant d'aiguiser sa curiosité sur les mécanismes de fonctionnement de l'écriture.

Dans ce type de mise en réseau, le vocabulaire n'est pas un obstacle à la compréhension. C'est au contraire la qualité lexicale qui permet au mot de rentrer en résonance avec d'autres pour pouvoir créer une tonalité particulière.

Il convient également de noter que, parfois, il existe des chevauchements de réseaux, c'est-à-dire qu'un texte peut à la fois être une reformulation et à la fois faire partie intégrante d'un réseau sur un personnage type par exemple. Le réseau hypertextuel est alors lié à un réseau intertextuel, et c'est l'intérêt de tout réseau littéraire : toute œuvre est liée à une autre, des connections se font entre chacune d'elles et permettent aux élèves d'enrichir leurs connaissances.

¹² DEVANNE B. Op.cit.p.6, p 77-81

¹³ TAUVERON (dir). Op.cit. p.6, p234-237

On peut donc constater qu'une mise en réseau littéraire peut s'organiser de diverses manières, en fonction du but recherché par l'enseignant et des compétences qu'il souhaite développer chez ses élèves. D'ailleurs, il convient désormais de mettre en lumière les divers avantages qu'offrent les mises en réseau pour le développement personnel et culturel des élèves.

II) La mise en réseau pour un développement personnel et culturel de l'élève

En premier lieu, comme l'explique Marie-France Bishop dans son article sur la littérature de jeunesse, la lecture littéraire est une « démarche culturelle »¹⁴. Le savoir-lire est acquis par le déchiffrage, mais il faut développer en parallèle des capacités de compréhension et d'interprétation. C'est la mise en réseau de textes choisis autour d'un même auteur, d'une même symbolique ou d'un même personnage-type, qui permet de se repérer dans ces codes littéraires et dans le jeu des références. Les réseaux jouent donc un rôle essentiel auprès des élèves.

Christine Plu détermine également l'apprentissage de la lecture littéraire comme « un apprentissage culturel et artistique »¹⁵, dans lequel la mise en résonance des œuvres auprès des élèves joue un rôle déterminant, puisqu'elle les conduit à mettre en place des savoirs culturels permettant là encore de repérer les codes littéraires et le jeu des références. Afin de développer un rapport distancié au texte, l'élève doit être capable de mettre en place une démarche intellectuelle, esthétique et culturelle. Il lui faut donc, afin de sortir de la littéralité du texte, être capable de construire des questionnements, des mises en relation et des confrontations¹⁶. Les réseaux littéraires permettent donc le développement culturel chez les élèves.

¹⁴ BISHOP M-F. « La littérature de jeunesse est-elle scolaire ? ». Le français aujourd'hui. 2009/4, n°167, p.119-123. Disponible sur <http:// Cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2009-4-page119.htm> , p.120

¹⁵ PLU C. « Enjeux et modalités d'un enseignement de la littérature à l'école (1) ». Le français aujourd'hui. 2007/2, n°157, p. 131-135. Disponible sur <http:// Cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2007-2-page131.htm>, p.134

¹⁶ Ibid.

Par ailleurs, mettre en place un réseau apparaît également comme un moyen de mettre les élèves en réussite en évitant de laisser aux seules familles la charge de leur transmettre une culture. En effet, s'approprier la lecture consiste à découvrir les multiples fils qui relient les textes entre eux. Ceux-ci constituent une toile, un réseau, qui se densifie au fur et à mesure que les lectures se multiplient. D'ailleurs Catherine Tauveron reconnaît que « la lecture en réseau permet de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la mise en réseau ».¹⁷ Ainsi, afin de pouvoir interpréter des œuvres du réseau, et d'en comprendre les subtilités, l'enfant doit être capable de sortir du texte littéral, et mobiliser ses souvenirs (sa culture). La mise en réseau permet, par la présentation de textes variés, ce cheminement culturel. Les textes pourront alors s'éclairer mutuellement.

Les mises en réseau littéraire à l'école primaire semblent donc avoir une visée culturelle. Bernard Devanne met lui aussi en avant l'importance du partage culturel, la « lecture plaisir et culturelle se forge dès les cycles 1 et 2, essentiellement grâce aux réseaux littéraires »¹⁸ explique-t-il. Cette fréquentation des textes littéraires permet alors aux élèves de comprendre le jeu des réseaux mais aussi d'activer une culture textuelle, c'est-à-dire une familiarisation avec les codes de la langue.

Ainsi, Bernard Devanne met en avant le lien étroit entre lecture et écriture, et présente la mise en réseau comme solution possible à des difficultés d'écriture¹⁹. L'objectif est alors, par la fréquentation des textes, de parvenir à un écrit avec une orthographe et une grammaire correctes, ainsi qu'un vocabulaire riche et expressif. La mise en réseau devient alors une manière d'aborder la complexité des codes de la langue.

La littérature est une intertextualité constante, et Bernard Devanne propose un travail à tous les niveaux de l'école primaire, basé sur la fréquentation intensive des textes diversifiés et la comparaison entre eux.

D'autre part, comme le souligne Catherine Tauveron « lire, c'est comprendre. En bonne logique, apprendre à lire devrait être apprendre à comprendre »²⁰. La mise en place d'un réseau littéraire peut donc aider à la réalisation de cet objectif de compréhension, par les divers questionnements qu'il va susciter auprès de l'élève.

¹⁷ TAUVERON C. (dir.). Op.cit.p.6, p.145

¹⁸ DEVANNE B. Op.cit.p.6, p.13

¹⁹ Ibid. p.61

²⁰ TAUVERON (dir). Op.cit.p.6, p.13

La mise en réseau d'œuvres littéraires permet également la construction d'un comportement de lecture spécifique. En effet, comprendre un réseau et ses subtilités demande des efforts de la part du lecteur, qui doit s'investir à titre personnel. Un tissage se met en place puisque l'élève doit faire appel à son vécu et à ses expériences, afin de déceler le mystère du texte étudié, ses particularités, son univers. La lecture littéraire est un jeu entre l'œuvre et le lecteur.

Lors d'un travail autour d'un réseau, les œuvres se font écho, se comprennent, s'éclairent, soit par leur complémentarité, soit par leur opposition. L'élève doit alors prendre une posture de lecteur, et « comprendre le jeu qui se trame derrière cette mise en relation de divers textes »²¹.

Le réseau littéraire permet donc aux élèves de tisser des liens entre les textes, et d'entretenir le dialogue entre les œuvres et le lecteur. Il est toutefois nécessaire que le lecteur accepte de faire un effort conscient afin de rencontrer l'œuvre.

De plus, le réseau littéraire conduit à une lecture fine du texte. L'élève peut ainsi « découvrir des territoires autrement inaccessibles et éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre »²². Le réseau littéraire à l'école permet donc d'accéder à une compréhension plus fine du texte, de quitter la lecture littérale pour s'orienter vers une lecture experte. Le réseau opère alors comme un « révélateur »²³, il est mis au service de la compréhension et du jeu qui existe entre le lecteur et l'œuvre.

Ainsi, il sera parfois nécessaire de travailler sur différents albums d'un même auteur afin de déceler son univers. Les indices laissés par l'auteur dans une œuvre peuvent permettre d'élucider le mystère dans une autre œuvre du même auteur. L'univers de l'auteur se dévoile ainsi au fur et à mesure que le réseau se met en place. En fait, le réseau permet de voir ce qui ne peut être vu de prime abord, de comprendre ce qui n'est pas explicite à la première lecture. C'est par le jeu des inférences (qui se mettent en place grâce aux réseaux), par la compréhension du jeu narratif de l'auteur, que son univers se dévoile progressivement, au fil des œuvres

²¹ TAUVERON (dir). Op.cit.p.6.

²² Ibid. p.145

²³ Ibid. p.145

découvertes. Le lecteur a alors accès à une approche fine du texte, qui se laisse se dévoiler lorsque toutes les clés de compréhension sont découvertes.

Enfin, la lecture en réseau permet aux élèves de se poser en lecteurs experts, source de valorisation pour eux. Le travail de compréhension fine que les élèves ont accepté de mettre en place au cours de la mise en réseau prend ainsi tout son sens. Ainsi, quels élèves ne seraient-ils pas satisfaits d'avoir réussi à déceler le thème de l'exclusion et de l'intolérance dans certaines œuvres de Claude Boujon telles que *Cousin Ratinet*²⁴ ou bien *L'Intrus*²⁵?

De même, les textes de Corentin, comme *Papa !*²⁶, ne révèlent pas tout de prime abord. Ce sont parfois les images qui disent ce que le texte garde en silence. Ainsi, pour cet album, on est en présence de deux histoires parallèles (celle d'un enfant et celle d'un petit monstre qui vivent la même aventure), et les élèves se trouvent donc aux frontières entre rêve et réalité. Ce sont les images dans ce cas qui sont sources d'investigation, et les élèves comprennent alors que le jeu d'écriture de Corentin ne se situe pas qu'au niveau du texte, mais également par le biais des illustrations. En lecteurs experts, les élèves pourront comparer *Papa !* avec d'autres œuvres de l'auteur afin de comprendre son univers.

On comprend donc que la mise en réseau littéraire permet aux enseignants de développer chez l'élève des compétences liées à la posture de lecteur de littérature. Par le jeu des inférences, l'élève mobilise des ressources qui font de lui un lecteur expert, avec une culture certaine. La littérature de jeunesse, grâce à la mise en réseau d'œuvres permet également aux élèves de développer des compétences transversales, notamment d'écriture. On peut donc mettre en lumière le lien étroit qui existe entre une mise en réseau littéraire et différents projets didactiques.

²⁴ BOUJON C. *L'Intrus*. PARIS: L'Ecole des loisirs, 1993, 32 p

²⁵ BOUJON C. *Cousin Ratinet*. PARIS: L'Ecole des loisirs, 1994, 40 p

²⁶ CORENTIN. *Papa !* PARIS: L'Ecole des loisirs, 1995, 32 p

III) La mise en réseau littéraire au service de la didactique

Il convient en premier lieu de souligner que tout n'est pas réseau littéraire. Un réseau se construit, s'intègre à un projet, est réfléchi préalablement par l'enseignant qui souhaite développer telle ou telle compétence chez ses élèves. L'école maternelle est d'ailleurs souvent prétexte à des réseaux thématiques (par exemple, autour du thème du lapin) qui ne doivent pas être confondus avec des réseaux littéraires.

La préparation de la mise en réseau peut s'effectuer de deux manières différentes : l'enseignant propose en premier lieu le texte noyau, qui sera éclairé par les autres textes du réseau, ou bien il propose d'abord un texte plus simple pour aller vers des textes de plus en plus complexes. Quoi qu'il en soit, les œuvres sélectionnées doivent avoir de « la consistance et de la résistance »²⁷. Un texte sans saveur ne suscitera aucun engouement de la part des élèves et ne permettra pas la mise en place du travail de compréhension fine attendue en lecture littéraire. De même, dans le cadre d'un réseau autour d'un auteur, il ne suffit pas que des textes soient du même auteur pour créer un réseau, il faut qu'ils s'éclairent mutuellement, afin de donner la possibilité aux élèves de créer des inférences, de comprendre les zones d'ombre volontairement laissées par l'auteur. L'enseignant joue donc un rôle essentiel dans la constitution du réseau (choix des livres ou albums, manière de lire, comportement dans les échanges).

Le texte se voudra « résistant »²⁸, avec plusieurs interprétations possibles et des parts d'ombre à mettre en lumière. C'est ainsi qu'un jeu pourra s'installer entre l'œuvre et le lecteur. Afin de comprendre un texte, il faut comprendre l'auteur, ce qui nécessite une collaboration du lecteur avec ce dernier, cette collaboration étant favorisée par la mise en réseau. L'enseignant qui intègre des livres de jeunesse dans son apprentissage doit donc proposer aux élèves des textes ciblés, qui vont les confronter à un type de difficulté qui pourra être dépassé par une progression de leur stratégie de lecture.

²⁷ TAUVERON (dir). Op.cit.p.6.,p.13

²⁸ Ibid.

Les albums de jeunesse font partie intégrante de la littérature de jeunesse. Ils sont des supports essentiels pour les enseignants. D'ailleurs, une liste officielle des œuvres littéraires est proposée par le Ministère de l'Education Nationale, constituée de nombreux albums. Ces derniers sont sélectionnés pour leur qualité d'écriture ainsi que pour leurs illustrations qu'il convient de mettre en lien étroit avec le texte pour pouvoir le comprendre. Parfois, le texte ne raconte pas ce que les images révèlent, et c'est alors un jeu subtil de connexions et de compréhension fine qui peut se mettre en place, et ce dès le début du cycle 2.

Ainsi, *L'Afrique de Zigomar*²⁹ de Corentin présente un merle vantard qui prétend avoir emmené ses amis en Afrique, alors que les images montrent qu'ils sont allés au Pôle Nord. Cette méprise, organisée par l'auteur, entraîne une réflexion de la part des élèves qui doit leur permettre de comprendre le jeu entre le texte et les illustrations. Cet album peut être mis en résonance avec *Balthazar*³⁰, de Geoffroy de Pennart, dans lequel on retrouve un principe identique de méprise entre l'écriture et les illustrations. Un jeune biquet pense jouer avec des amis loups, alors qu'il revit sans le savoir l'histoire du loup et des sept biquets.

Les compétences alors travaillées sont des compétences de lecture fine, d'attention et de mise en place de posture de lecteur qui peuvent s'adresser à des élèves de début de cycle 2, même si les élèves n'ont pas encore une maîtrise correcte de la langue.

De plus, il est possible d'instaurer des compétences d'écriture grâce aux réseaux. La lecture littéraire conduirait donc à introduire des compétences transversales que les élèves vont devoir apprendre à maîtriser.

En effet, il est par exemple possible de travailler sur le thème du loup à partir d'un réseau, en présentant des contes traditionnels, qui permettent à l'enfant de construire un patrimoine culturel. Introduire dans ce réseau *Plouf !*³¹ de Corentin permet aux élèves d'aborder un contexte différent sur le loup. Si l'enseignant propose une séance d'écriture sur la suite de *Plouf !*, même sous forme de dictée à

²⁹ CORENTIN. *L'Afrique de Zigomar*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1990, 32 p

³⁰ GOEFFROY de PENNART. *Balthazar*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 2001, 40 p

³¹ CORENTIN. *Plouf !* PARIS : L'Ecole des loisirs, 1991, 26 p

l'adulte, il vise donc clairement des compétences langagières et syntaxiques qui sont favorisées par le travail de mise en réseau préalablement instauré.

Très souvent, un travail d'écriture fait écho à une mise en réseau. Bernard Devanne le rappelle d'ailleurs puisqu'il écrit que par la réécriture ou la production d'écrit, l'enseignant peut se rendre compte de l'aboutissement du travail des mises en réseau³². Les élèves sont donc capables à l'écrit de réinvestir des attitudes et compétences culturelles instaurées grâce à la fréquentation régulière de textes diversifiés. Il y a donc une importance de la pratique des réseaux littéraires à l'école primaire pour investir l'écriture.

Le but pédagogique de l'enseignant est de mettre en place des compétences linguistiques et narratives par la production d'écrit. Ces compétences peuvent s'activer grâce à la fréquentation des œuvres littéraires lors de la mise en réseau : en faisant appel à une culture, à une posture ainsi qu'à une finesse de lecture, la mise en réseau tisse des liens dont les élèves peuvent tirer tout bénéfice lors de leurs productions d'écrit. Familiarisés avec l'univers d'un auteur, ayant intégré la structure narrative d'un genre, les élèves sont alors capables de se servir de ce qu'ils ont découvert lors de la mise en réseau à des fins d'écriture. La « mémoire de grammaire de texte »³³ s'active, ainsi que les repères narratifs et textuels qui auront été fréquentés lors du réseau.

Les réseaux littéraires permettent donc de mettre en place des compétences cognitives, langagières et métalangagières, c'est-à-dire des compétences liant la compréhension littérale à la compréhension fine des œuvres.

En conclusion, on peut donc dire que la mise en réseau des textes littéraires joue un rôle essentiel dans l'acquisition de multiples compétences. Les différents réseaux qui existent se mettent au service de l'élève, qui peut ainsi instaurer une intimité avec l'œuvre en prenant plaisir à la découvrir. En effet, le réseau littéraire donne des clés à l'élève, les différents textes proposés s'éclairant mutuellement. Le réseau permet ainsi de se positionner en lecteur expert, et de parvenir à une lecture fine de l'œuvre. Néanmoins, il convient de rester vigilant sur la préparation d'un réseau littéraire, et de ne pas oublier que l'objectif didactique doit être au centre du

³² DEVANNE B. Op.cit., p.6, p 8-12

³³ Ibid. p. 69

choix des œuvres. Pour qu'un réseau littéraire soit pertinent, il faut des textes avec de la résistance (afin de mettre l'élève en posture de recherche) et qui s'éclairent mutuellement. C'est dans ce cadre précis que des compétences transversales (langagières, culturelles, ...) pourront être travaillées et acquises ainsi par l'élève.

IV) Problématique et hypothèses

Les recherches théoriques présentées valorisent l'idée selon laquelle la mise en réseau littéraire permettrait aux élèves de développer des compétences langagières et culturelles. En effet, le tissage d'un réseau offrirait l'avantage de créer des liens entre les œuvres et permettrait aux élèves, non seulement de développer un vocabulaire spécifique lié au thème du réseau choisi, mais également des structures syntaxiques développées lors de travaux d'écriture combinés à la lecture. La mise en réseau aurait également l'intérêt de construire des postures de lecteur de littérature, permettant ainsi aux élèves de rentrer dans les œuvres, d'en déceler les subtilités et de participer au jeu qui s'installe entre l'auteur et le lecteur.

Néanmoins, la plupart de ces recherches ne proposent une mise en réseau littéraire qu'à partir du cycle 2. Le cycle 1 n'est que peu évoqué, et lorsque c'est le cas, la mise en réseau littéraire n'est proposée que pour un niveau de grande section de maternelle. On pourrait donc déduire que, pour rendre opératoire tout réseau, il faudrait être face à des élèves lecteurs, ou en passe de le devenir.

Professeure des écoles stagiaire dans une classe de petite et moyenne section, je me suis alors interrogée sur les possibilités et l'intérêt de mettre en place, au sein de ma classe, un réseau de littérature de jeunesse. Ainsi, j'aboutis à la problématique suivante : la mise en place d'un réseau littéraire avec des élèves de petite section serait-il fructueux pour ces derniers ? Permettrait-il d'apporter des connaissances aux élèves (notamment autour des notions d'auteur et d'illustrateur) et de créer chez eux une posture de lecteur de littérature ?

On observe facilement des enseignants lire des albums aux plus jeunes, mais il s'agit souvent d'albums prétextes à une thématique plutôt que la constitution d'un

véritable réseau littéraire. En effet, il est courant de voir les enseignants de maternelle choisir un album et utiliser la thématique de ce dernier dans différents domaines d'apprentissage. Ainsi, un album de littérature de jeunesse avec un lapin en personnage principal peut être prétexte à travailler autour du thème du lapin dans plusieurs domaines : en motricité, en découverte du vivant, en composition plastique, etc. Il s'agit alors d'un regroupement thématique autour de l'album.

Un réseau littéraire quant à lui met en place différentes œuvres littéraires permettant à l'élève de tisser des liens entre elles et de développer des compétences de lecteur. On retrouve des réseaux autour d'un genre (histoires de ruses, de contes de sagesse), autour d'un personnage type (le loup par exemple) ou bien autour d'un auteur.

Plusieurs hypothèses sont donc soulevées :

- Hypothèse 1 : Si le réseau est construit en fonction des capacités cognitives de jeunes élèves, alors ces derniers pourront bénéficier de tous ses avantages
- Hypothèse 2 : Si les albums sélectionnés sont organisés en réseau et qu'ils s'inscrivent dans le développement d'une compétence liée à la mise en place d'une posture de lecteur de littérature ou a des connaissances sur des notions de littérature (titre, auteur, ..), alors les élèves pourront en tirer profit
- Hypothèse 3 : Si les élèves sont guidés mais restent participatifs lors de la construction de ce réseau, alors il sera profitable à tous
- Hypothèse 4 : Si le réseau est validé par l'ensemble du groupe classe (s'il suscite donc l'intérêt chez l'ensemble des élèves), alors il sera porteur et participera à l'élaboration d'une culture commune

CADRE PRATIQUE

I) Le choix du réseau littéraire

1. Pertinence du type de réseau littéraire mis en place

Le choix du réseau à mettre en place au sein de la classe a soulevé de nombreux questionnements. Il convenait tout d'abord de choisir un réseau accessible à de jeunes élèves, c'est-à-dire suscitant leur l'intérêt mais également ayant un intérêt pédagogique. En effet, il fallait que ce réseau permette d'instaurer des connaissances (langagières, sur la notion d'auteur, d'illustrateur, ...) mais également qu'il permette de construire une posture de lecteur de littérature.

Mon choix s'est tout d'abord porté sur un réseau autour du thème Grandir, avec la sélection d'albums de jeunesse d'auteurs différents, mais abordant tous ce thème sous différents angles. Le but recherché était alors de constater les apports lexicaux et syntaxiques liés au réseau (structuration de l'histoire, avant, après, ...) Néanmoins, l'âge très jeune des élèves de la classe a rapidement révélé une limite à l'expérimentation de ce réseau : compte-tenu du développement cognitif des élèves à cet âge, les jeunes enfants étant extrêmement perméables à tout ce qui leur est apporté (notamment en termes de vocabulaire et de mise en place syntaxique langagière), de quelle manière était-il possible de mesurer l'apport langagier lié au réseau littéraire et l'apport provenant de l'extérieur ?

Sans pour autant mettre de côté ce réseau thématique, qui garde tout son intérêt et a été maintenu au sein de la classe, il s'est avéré judicieux de construire un second réseau littéraire afin de mener au mieux mon expérimentation. C'est ainsi que le réseau autour d'un auteur illustrateur s'est révélé intéressant. Ayant abordé une œuvre de Kazuo IWAMURA lors du réseau thématique Grandir, avec l'œuvre *La famille Souris et le potiron* en début d'année, c'est donc tout naturellement que cet auteur illustrateur japonais s'est imposé. Le réseau Grandir est donc un réseau littéraire à partir duquel un second réseau s'est mis en place. L'expérimentation vise

ainsi à introduire les œuvres d'Iwamura, à travailler autour d'elles afin de développer chez les élèves une culture littéraire qui se manifesterait par la reconnaissance de l'univers particulier de cet auteur illustrateur.

2. *Kazuo Iwamura : un choix adapté au réseau choisi et à des élèves de petite section*

Kazuo Iwamura a écrit de nombreux albums de jeunesse autour de La famille Souris. Cette dernière est constituée de quatorze souris, toutes reconnaissables par des signes bien distinctifs. Les membres de la famille Souris ont en effet des caractéristiques spécifiques, qui leurs sont propres, et qui permettent leur reconnaissance rapide. Ainsi, Grand-Père et Grand-Mère Souris portent des lunettes, contrairement à Papa et Maman Souris. De même Petite Sœur est toujours accompagnée de son doudou (une souris) et a un nœud jaune posé sur sa tête ou bien au bout de sa queue. Quant à Benjamin, le plus jeune d'entre tous, il est reconnaissable par sa tenue spécifique (salopette et chemise à carreaux la plupart du temps). De façon plus subtile, les membres de la famille ont également des traits de caractère qui leur sont propres : Benjamin aime rester à proximité des adultes, tandis que les autres frères n'hésitent pas à se faire remarquer, Grand-Père est proche de la nature, et la remercie régulièrement pour ce qu'elle offre à la famille, ...

Les œuvres d'Iwamura sont également remarquables par les illustrations. L'auteur nous transporte au cœur de la forêt et les éléments de la nature sont tout aussi importants dans ses œuvres que les personnages eux-mêmes. D'ailleurs, Iwamura respecte les proportions entre souris et végétation, ce qui amène le lecteur dans de nombreux albums à se concentrer afin de voir la scène proposée. Ce qui saute aux yeux de prime abord, c'est donc cette abondance de végétation dans laquelle la famille Souris va vivre ses aventures. Chaque détail de feuillage, de fleurs, nous transporte dans un univers dans lequel on imagine facilement les senteurs et les bruits. L'univers de Kazuo Iwamura est sensoriel, le visuel faisant appel aux autres sens.

De plus, la qualité et la précision des illustrations est spécifique à cet auteur illustrateur. Les détails sont très nombreux et réalistes, ils attirent le regard et nous invitent à pénétrer au cœur de cette forêt afin de vivre en symbiose avec la famille Souris. Les scènes de la vie quotidienne de la famille sont empreintes d'une réalité qui permet aux élèves de se projeter dans l'univers offert par l'auteur. Ce dernier propose en effet à travers ses œuvres littéraires une culture dans laquelle les membres de la famille sont unis et partagent des valeurs familiales. On ne peut s'empêcher de rappeler que Kazuo Iwamura est de culture japonaise et qu'il présente très certainement un modèle familial qu'il côtoie au quotidien. Cette famille présente l'avantage de permettre à chaque élève d'y adapter son histoire familiale, et donc de trouver une résonance en lui. Ainsi, la présence des grands- parents par exemple peut être la réalité d'un élève qui ne vit qu'avec sa mère et ses grands- parents. De même, les frères et sœurs sont assez nombreux pour y reconnaître les membres de sa famille (un grand frère, voire deux, ou bien une petite sœur par exemple).

Il faut également souligner que les illustrations des albums de l'auteur illustrateur prennent quasiment l'ensemble des doubles pages de l'album, le texte ne représentant qu'une seule ligne dans la bas de la page. L'image est donc un élément clé dans les œuvres de Kazuo Iwamura.

3. Présentation et justification des albums choisis pour la mise en réseau

Les albums choisis pour la mise en place du réseau littéraire ont été sélectionnés pour les thèmes abordés et la cohérence qui pouvait être préservée avec le travail de la titulaire de la classe sur le reste de la semaine.

Ainsi, les albums concernés par la mise en réseau sont les suivants : *Une nouvelle maison pour la famille Souris*, *La famille Souris et la racine géante*, *Le petit déjeuner de la famille Souris*, *Le pique-nique de la famille Souris* et *La famille Souris dîne au clair de lune*³⁴.

³⁴ Annexe 1

Comme précisé précédemment, les élèves avaient déjà rencontré l'univers de Kazuo Iwamura au mois d'octobre avec la lecture faite en classe de l'album *La famille Souris et le potiron*, en lien avec le thème du premier réseau mis en place, à savoir Grandir. Toutefois, le travail mené en classe était centré sur la croissance de la graine de potiron, et les compétences visées étaient d'ordre lexicale et syntaxique. Les personnages et le lieu dans lequel l'action se déroule n'ont été abordés que succinctement pour poser le cadre, le cœur du travail étant tourné autour des différents sens donnés au terme grandir.

Chaque album sélectionné présente une aventure vécue par la famille dans une nature révélée par les détails de l'illustrateur. Il est à noter également que chacune des aventures se termine par un repas familial partagé dans la joie.

- *Une nouvelle maison pour la Famille Souris*³⁵ présente l'arrivée de la famille Souris dans leur maison, au sein de la forêt qui servira de décor à toutes leurs aventures.
- *La famille Souris et la racine géante*³⁶ propose les aventures de la famille Souris qui part à la recherche d'une racine afin de pouvoir partager un repas en famille une fois cette dernière trouvée.
- Dans *Le petit déjeuner de la famille Souris*³⁷, la famille Souris part chercher de framboises afin de pouvoir partager un petit déjeuner en famille. L'intimité de la famille est dévoilée, les enfants étant présentés dans leur chambre (le plus jeune a fait pipi au lit, la grande sœur choisit sa robe dans le placard, ...)
- *Le pique-nique de la famille Souris*³⁸ permet aux lecteurs de rencontrer, en même temps que la famille Souris, les animaux de la forêt, les cours d'eau, les fleurs, ...
- *La famille Souris dîne au clair de lune*³⁹ relate la préparation de la famille pour un dîner la nuit. L'intérêt de cet album est qu'il offre des perspectives et des points de vue différents (vue du haut de l'arbre par exemple)

³⁵ IWAMURA K., *Une nouvelle maison pour la famille Souris*. PARIS : L'École des loisirs, 1985, 40 p

³⁶ IWAMURA K., *La famille Souris et la racine géante*. PARIS : L'École des loisirs, 1987, 40 p

³⁷ IWAMURA K., *Le petit déjeuner de la famille Souris*. PARIS : L'École des loisirs, 1985, 40 p

³⁸ IWAMURA K., *Le pique-nique de la famille Souris*. PARIS : L'École des loisirs, 1988, 40 p

³⁹ IWAMURA K., *La famille Souris dîne au clair de lune*. PARIS : L'École des loisirs, 1989, 40 p

Ces albums proposent tous les aventures de la famille Souris et fait pénétrer le lecteur dans leur quotidien. Les élèves peuvent d'ailleurs facilement reconnaître des situations vécues (le pipi au lit de Benjamin, la blessure au doigt de l'un des frères, etc.).

II) La mise en œuvre du réseau littéraire

1. Le public

La population participant au projet de la mise en réseau est un paramètre non négligeable dans une procédure de recherche. L'âge, le sexe et le contexte social sont des éléments qui peuvent avoir une incidence dans les résultats obtenus.

Professeur des écoles stagiaire dans une classe de petite section (dix-sept élèves) et de moyenne section (huit élèves), j'ai la charge de la classe à mi-temps, en début de semaine.

Bien que l'ensemble des élèves a bénéficié des lectures des albums lors des moments partagés dans le coin regroupement de la classe, j'ai choisi de mener cette expérimentation uniquement sur les dix-sept élèves de petite section de ma classe, afin d'être en adéquation avec la problématique soulevée.

Les filles sont au nombre de neuf et les garçons au nombre de huit. La moyenne d'âge des élèves au moment de l'expérimentation est de trois ans et demi, de nombreux élèves étant nés en fin d'année.

La population de la classe pourrait être qualifiée d'homogène. La diversité n'est pas de mise au sein de l'école, qui est située dans une commune dite « privilégiée ». L'école bénéficie en effet d'infrastructures et de matériels parfaitement adéquats au développement des apprentissages des élèves et les parents manifestent un véritable intérêt pour la vie de l'école.

Le climat de classe pourrait être qualifié d'assez bon dans l'ensemble et élèves manifestent de l'intérêt lors des apprentissages instaurés. Ce contexte social semble donc propice à une approche littéraire telle que la mise en réseau instaurée.

2. Les modalités de travail

La mise en réseau littéraire autour des œuvres de Kazuo Iwamura s'est effectuée durant la quatrième période de l'année scolaire, du 09 mars au 24 avril 2015.

Les élèves ont découvert les albums à raison d'un par semaine, soit cinq albums en totalité. La première semaine de la période et la dernière ont été consacrées à l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative, qui permettra ou non la validation des hypothèses.

a) Les séances de découverte de l'album

L'une des modalités de travail est la mise en place de séances de découverte de l'album le matin, classe entière, dans le coin regroupement, avant le temps de récréation. Cette modalité fait partie intégrante du processus de recherche, même si elle n'est pas encadrée dans la séquence de travail proprement dite. Les albums ont ainsi été présentés à la classe, à raison d'un nouveau par semaine. Les élèves de moyenne section ont donc bénéficié de cette mise en réseau, mais l'expérimentation n'a porté que sur ceux de petite section.

Lors de la présentation commune de l'album, il s'agissait d'effectuer en premier lieu un travail autour de la première de couverture : découverte du titre de l'album, de son auteur illustrateur et travail autour de sa mise en page (où se trouve le titre ? le nom de l'auteur ? qui retrouve-t-on en illustration ?). La lecture de l'album permettait ensuite le partage d'un moment langagier commun sur la compréhension de l'histoire.

L'étude de la première et de la quatrième de couverture a toute son importance concernant les œuvres d'Iwamura et fait partie intégrante des modalités de travail durant cette expérimentation puisque tous les personnages de la famille Souris y sont représentés, avec les caractéristiques qui leur sont propres.

De même, lors de ces séances de découverte d'album, un travail a été mené autour de l'originalité du nom de l'auteur japonais afin que les élèves puissent, non seulement le prononcer correctement, mais également comprendre qu'il s'agit là d'un nom « qui vient d'un autre pays ». Le portrait d'Iwamura, présenté puis affiché dans la classe, a également aidé les élèves à matérialiser l'auteur et à le rendre concret. Le positionnement du titre des albums est également intéressant chez Kazuo Iwamura : toujours placé en bas de la première de couverture, il est facilement repérable par les élèves. Il était donc important de passer par cette phase de repérage de la première et quatrième de couverture lors de la découverte de chaque nouvel album, afin de mettre en place la notion d'auteur auprès des élèves.

Quant à l'analyse plus fine de l'album, elle est encadrée par une séquence d'apprentissage⁴⁰ dont les ateliers se sont déroulés le matin, au retour de récréation. Il s'agissait alors d'ateliers dirigés, langagiers pour la plupart, mis en place dans le coin bibliothèque de la classe afin de créer plus d'intimité avec l'œuvre. Ces ateliers ont été l'occasion de travailler autour de la reconnaissance spécifique des personnages et de la particularité des illustrations présentées, notamment concernant la précision et les détails donnés. Ces séances d'apprentissage ont été suivies de petits ateliers de réinvestissement dans lesquels les élèves ont été amenés à faire état de leurs connaissances sur Iwamura (reconstitution de première de couverture, constitution de collections à partir d'images de personnages du réseau, ...) Ces ateliers offraient l'avantage de permettre un « état des lieux » régulier et de réajuster si nécessaire la séquence.

b) La séquence de travail autour du réseau littéraire

Cette séquence spécifique a été élaborée autour du langage et de l'observation. Il semblait essentiel que les élèves soient participatifs et puissent construire eux-mêmes des compétences liées à la notion d'auteur et d'illustrateur, à la reconnaissance des personnages et adopter ainsi des postures de lecteur de littérature.

⁴⁰ Annexe 2

La séquence de travail proposée s'articule autour de sept séances, la première et la dernière séance étant dédiées à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation sommative.

❖ Les évaluations diagnostique et sommative

La mise en réseau littéraire permet, comme nous l'avons vu lors de la partie théorique, de créer une culture commune aux élèves, de leur permettre d'avoir accès à l'objet livre qu'ils ne côtoient pas tous chez eux, et de développer des compétences langagières lexicales et syntaxiques certaines.

Afin de pouvoir valider ou non les hypothèses présentées précédemment, il a été nécessaire de mettre en place une évaluation diagnostique, qui sera reprise lors d'une évaluation sommative à la fin de la séquence afin de pouvoir mesurer les apports éventuels de la mise en réseau littéraire mise en place autour de la reconnaissance d'un auteur.

Les modalités de ces évaluations sont les suivantes : des illustrations plastifiées, extraites de pages d'albums sélectionnés, ont été présentées aux élèves afin qu'ils puissent les classer dans deux catégories, celles qui se ressemblent, et celles qui sont différentes. Pour faciliter le classement pour les élèves, deux panières ont été disposées de chaque côté opposé de la table : une verte et une rouge.

La catégorisation, la capacité de classement révèle déjà une posture de lecteur de littérature et ce choix semblait donc intéressant pour de jeunes élèves.

Les illustrations sont issues pour certaines d'albums d'Iwamura, et pour d'autres d'auteurs différents, n'appartenant pas au réseau littéraire validé.

Les illustrations sélectionnées pour les évaluations sont les suivantes⁴¹ :

- de Kazuo Iwamura :
 - *Une nouvelle maison pour la famille Souris*, pages 16-17
 - *La famille Souris et la racine géante*, pages 14-15
 - *Le petit déjeuner de la famille Souris*, pages 26-27
 - *Le pique-nique de la famille Souris*, pages 16-17
 - *La famille Souris dîne au clair de lune*, pages 8-9

- de Claude Boujon
 - *Cousin Ratinet*⁴², pages 16-17
- de Philippe Corentin
 - *Pipioli la terreur*⁴³, pages 8-9
- de Robert Kraus
 - *Où vas-tu Petite Souris ?*⁴⁴, pages 32-33
- de Tomie dePaola
 - *Les Croque-chou ont trop d'enfants*⁴⁵, pages 18-19
- de Sylvia Vanden Heede
 - *Le goûter de Renard*⁴⁶, pages 4-5

Afin d'éviter toute distinction par la taille, toutes ces illustrations en couleur ont été présentées dans le même format, identique à celui d'une double page des albums de Kazuo Iwamura. De plus, elles ont été posées sur la table de façon aléatoire, ne favorisant ainsi aucune d'entre elles et évitant donc toute influence éventuelle sur le choix des élèves.

Ces illustrations ont été choisies suivant différents critères. Tout d'abord, en ce qui concerne les illustrations de Kazuo Iwamura, il faut préciser qu'elles ne présentent pas toutes les membres la famille Souris en premier plan. En effet, c'est parfois la nature qui est mise en évidence, ou bien au contraire un épisode dans la cuisine, qui n'est pas le plus significatif de l'auteur. Ce choix permettra de vérifier,

⁴¹ Annexe 3

⁴² BOUJON C., *Cousin Ratinet*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1994, 40 p

⁴³ CORENTIN P., *Pipioli la terreur*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1990, 39 p

⁴⁴ KRAUS R., *Où vas-tu Petite Souris ?*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1987, 40 p

⁴⁵ DEPAOLA T., *Les Croque-Chou ont trop d'enfants*. ITALIE : Gautier-Languereau, 1990, 31 p

⁴⁶ VANDEN HEEDE S., *Le goûter de Renard*. PARIS : Autrement, 2009, 16 p

non seulement si les élèves ont reconnu les souris d'Iwamura, avec les spécificités qui leur appartiennent, mais également s'il y a une reconnaissance de l'univers de l'auteur.

En ce qui concerne les cinq autres albums, ils ont été sélectionnés tout d'abord parce que les personnages mis en scène sont soit des rats, soit des souris. Les élèves vont donc devoir faire appel lors de leur sélection à la reconnaissance fine des personnages et à leur identification. De plus, ces souris sont présentées en nombre, et peuvent être considérées comme une famille, ce qui peut induire éventuellement l'élève en erreur. C'est le cas par exemple de *Pipioli la terreur*, de Corentin, où l'on voit une maman, une fille et un garçon souris ensemble. Toutefois, et même si cette famille est vêtue, elle est présentée dans un univers tout autre que celle de la famille Souris d'Iwamura, et l'élève devra alors montrer qu'il reconnaît l'univers de l'auteur afin de ne pas se laisser piéger.

La famille Croque-chou, quant à elle, met en scène une très grande famille de lapins dans son jardin, source piègeuse également pour les élèves qui peuvent alors les confondre avec les quatorze personnages de la famille Souris.

Enfin, l'illustration de Renard a été choisie pour son environnement. On y voit en effet un Renard vêtu, avec son épouse Lapine, devant une table remplie de victuailles, dans une maison aux aspects naturels (bois et terre). Cette situation n'est pas sans rappeler la maison de la famille Souris, nichée dans un arbre, et dans laquelle la plupart des repas de famille ont lieu autour d'une grande table.

La consigne passée, concise et à la portée d'élèves de trois ans et demi, était la suivante : « tu vas mettre dans la maison verte toutes les images qui se ressemblent, et dans la maison rouge toutes celles qui sont différentes, qui ne sont pas pareilles ». Tous les élèves ont su reformuler la consigne, et tous ont compris la tâche qui leur était demandée.

Les élèves, installés à une table d'atelier, ont donc individuellement et par roulement fait leur classement lors de ces évaluations. Le reste du groupe classe était alors en atelier en autonomie ou avec l'ATSEM de la classe. Quant à moi, je me trouvais alors assise à côté de l'élève afin d'observer ses procédures et demander de justifier son choix une fois son classement terminé.

❖ Les différentes séances de la séquence

Les séances proposées aux élèves dans le cadre du travail de la mise en réseau sont des séances essentiellement langagières, visant la reconnaissance des personnages de la famille Souris ainsi que les particularités de l'univers proposé par Iwamura. Ainsi, les élèves, guidés, ont multiplié les échanges afin de valider ce qui caractérisait tel ou tel personnage. Le détail des illustrations de l'auteur a facilité ce repérage : Benjamin, le plus jeune, porte toujours une salopette, tandis que ses frères ont des pantalons. Petite Sœur, quant à elle, ne lâche jamais son doudou, etc.

Les élèves ont été extrêmement sensibles aux détails des illustrations de Kazuo Iwamura et le moindre petit élément a été indéniablement source d'enrichissement langagier. Ainsi par exemple, les élèves ont de suite remarqué dans *Le petit déjeuner de la famille Souris*, que, alors que tous les enfants vont chercher des framboises dans la forêt, Petite Sœur oublie sa petite souris près de Grand-Père, ou bien qu'une araignée minuscule descend d'une feuille dans *La famille Souris et la racine géante*.

Ces séances se sont avérées très riches, non seulement sur le plan langagier, mais également dans l'attention portée par les élèves aux détails. En effet, les pages des albums de Kazuo Iwamura sont, on l'a déjà dit, extrêmement riches, amenant un grand réalisme à la scène présentée. Les élèves de la classe ont, en petit groupe, développé une véritable attention visuelle à l'égard des albums présentés. Ils avaient l'envie de découvrir tout ce que l'auteur pouvait présenter, parvenant ainsi à dégager quelques traits de caractère des personnages.

- La séance 2 (après l'évaluation diagnostique) a porté sur la reconnaissance des personnages via l'album *Une nouvelle maison pour la famille Souris*. Etant le premier album portant sur le travail de reconnaissance, les signes distinctifs des personnages ont alors été abordés. Le vocabulaire s'est étoffé (lunettes, foulard, etc.) ainsi que la syntaxe.

- La séance 3, avec l'album *La famille Souris et la racine géante*, a permis le réinvestissement de la reconnaissance des personnages d'une part, et la mise en place de reconnaissance du titre et de l'auteur sur la première de couverture. La reconnaissance de ces derniers est instaurée de façon systématique lors de la lecture de l'album classe entière, mais elle a fait l'objet d'un rappel plus précis à l'occasion de cette séance.
- La séance 4 (*Le petit déjeuner de la famille Souris*) a été l'occasion d'un travail plus poussé autour de la reconnaissance des personnages (traits physiques mais également caractéristiques morales), avec classement de ces derniers et justification de leur reconnaissance⁴⁷.
- La séance 5 a été une séance dirigée vers l'observation des illustrations et leurs particularités. Ainsi, après avoir reconnu les personnages, nommé l'auteur, la mise en page a été source d'interrogations : nombreux détails, illustrations qui prennent presque toute la page, une seule ligne d'écriture en blanc.
- La séance 6, enfin, a été consacrée à la clarification de tout ce qui avait été compris par les élèves via l'album de *La famille Souris au clair de lune*: reconnaissance des personnages, notion d'auteur-illustrateur, mise en page et illustrations révélatrices de l'auteur.
- La séance 7, quant à elle, correspond à l'évaluation sommative

3. Modalités de recueil des données

L'évaluation étant une demande de classement, le recueil des données est basé sur l'observation faite des procédures des élèves. En effet, le fait de catégoriser, comparer, faire des liens ou non est révélateur d'une posture de lecteur de littérature. L'observation des élèves a donc été faite suivant plusieurs critères :

- L'élève choisit les illustrations par catégorisation de personnages
- L'élève classe les illustrations par thème

⁴⁷ Annexe 4

- L'élève classe les illustrations par dénombrement de personnages
- L'élève classe les illustrations de façon aléatoire, sans procédure de classement établie
- L'élève sélectionne les illustrations en nommant l'auteur
- L'élève refuse d'exécuter la tâche demandée

L'observation des procédures s'est déroulée comme il a été expliqué précédemment : l'élève est assis à une table d'atelier, seul avec l'enseignante, tandis que le reste de la classe travaille comme de coutume en ateliers par groupes sur d'autres tâches. Les évaluations se sont déroulées après la récréation du matin, ce qui correspond à l'emploi du temps de la classe.

Après avoir passé la consigne et m'être assurée que cette dernière était comprise, mon rôle a été d'observer les comportements et les procédures de tri des élèves. Je ne suis pas intervenue lors du classement des illustrations, me contentant d'observer de quelle manière elles étaient sélectionnées (choisies comme elles se présentent ou sélectionnées suivant un des critères prédéfinis) .En ce qui concerne la justification des élèves sur leur classement, elle a fait l'objet de prises de notes qui ont permis de valider les procédures observées et de remplir le tableau présenté ci-dessous.

Un type de procédure qui n'avait pas été prévu à l'origine, à savoir « l'élève a une sensibilité visuelle et classe en fonction de l'univers qui se dégage de l'illustration, sans pour autant se justifier » a été ajouté au tableau initial.

	Personnages	Thème	Dénombrement	Sensibilité visuelle	Aléatoire	Auteur	Refus
Elève 1							
Elève 2							
...							

Une fois cette procédure de recueil des données expliquée, il est possible de se tourner vers les résultats obtenus et de les analyser.

III) Les résultats

Il convient tout d'abord de noter que le temps passé par élève pour l'évaluation diagnostique est en moyenne de 6 minutes et 02 secondes et de 6 minutes et 17 secondes pour l'évaluation diagnostique, ce qui peut être considéré comme des temps équivalents.

1. Résultats bruts

a) De l'évaluation diagnostique

Il convient en premier lieu de rappeler que les élèves ne connaissaient aucune des illustrations présentées. Leur classement est donc révélateur de leurs procédures personnelles pour tenter de réussir la tâche demandée. Ainsi, et même si l'évaluation n'a pas un réel caractère scientifique, elle est tout de même révélatrice des procédures des élèves.

Le classement effectué⁴⁸ révèle que :

- 29,41 % des élèves ont effectué leur classement par regroupement des personnages présents dans les illustrations. Ces élèves ont rangé dans la maison verte toutes les représentations de souris, sans distinction ni physique, ni de lieu. On retrouve donc *Cousin Ratinet* de C. Boujon avec *Pipioli* de Corentin et les membres de la famille Souris de K.Iwamura. Les élèves de ce groupe ont retiré du classement la famille Croque-chou, « parce que ce sont des lapins », ainsi que Monsieur Renard.
- avec 29,41% également on retrouve un groupe d'élèves qui ont effectué un classement purement aléatoire. Ces élèves ont pris les illustrations comme elles se présentaient à eux et les ont posées soit dans la maison rouge, soit

⁴⁸ Annexe 5

dans la maison verte. Lors de ma demande de justifications, aucune explication n'a été fournie. Ces élèves se sont contentés de dire « je ne sais pas ».

- 11,76 % d'élèves ont classé les illustrations par thème, c'est-à-dire en fonction du lieu dans lequel se déroulent les scènes proposées « c'est dans un jardin/ ce n'est pas dans un jardin », des couleurs ou bien de la présence de nourriture ou pas.
- 17,64 % des élèves ont classé les illustrations par sensibilité visuelle (« ça se ressemble »).
- 1 élève sur 17 a effectué son classement en comptant le nombre de personnages présents sur les illustrations, soit 5,88% des effectifs .C'est ainsi que les trois souris de *Où vas-tu Petite Souris ?* ont été classées avec l'illustration de *Pipioli* (représenté en compagnie de sa tante et sa cousine), *Cousin Ratinet* (« parce qu'il y a trois souris noires ») et *La famille Souris dîne au clair de lune*, puisqu'on y voit également trois souris sur l'arbre.
- 1 élève a fait le classement en justifiant son choix par le fait que les illustrations sont « la famille Souris » d'Iwamura (soit 5,88% de l'effectif)

Il est tout de même essentiel de noter que quatre élèves sur dix-sept ont réussi à classer correctement les illustrations, c'est-à-dire qu'ils sont parvenus à isoler celles d'Iwamura et à les mettre ensemble dans la maison verte. Ce groupe représente 23,52 % des effectifs. Mais sur ces 23,52%, une seule élève s'est justifiée en disant qu'il s'agissait de la famille Souris. Voulant savoir si c'était l'album lu en octobre dans la classe qui lui permettait de valider son choix, l'élève en question a déclaré qu'elle connaissait la famille Souris « parce qu'elle avait les livres chez elle ». Quant aux autres élèves de ce groupe, aucun d'entre eux n'a pu justifier ses choix. Les seules réponses obtenues sont les suivantes « c'est pareil » ou bien « il y a les mêmes arbres et des branches ».

Le classement des élèves lors de l'évaluation diagnostique, avant la mise en place du réseau littéraire, permet donc de définir trois catégories d'élèves : ceux qui

manifestent une sensibilité assez prononcée pour leur permettre de faire le bon classement (même s'ils ne parviennent pas à se justifier), ceux qui ont effectué un classement totalement aléatoire, sans cohérence et sans explication, et ceux qui ont effectué un classement justifié, mais qui ne correspond pas à ce qui était attendu (classement par dénombrement par exemple).

Il est intéressant de présenter maintenant les résultats obtenus lors de l'évaluation sommative, c'est-à-dire après le travail de la mise en réseau.

b) De l'évaluation sommative

Lors de l'évaluation sommative, les élèves ont été amenés à classer à nouveau les illustrations présentées lors de l'évaluation diagnostique. Ces dernières n'ont pas été montrées durant les six semaines de travail autour des œuvres de Kazuo Iwamura, et n'avaient pas été expliquées ni reprises à la suite des évaluations diagnostiques.

Voici les résultats obtenus lors de cette évaluation sommative⁴⁹ (qui s'est déroulée dans les mêmes conditions que la précédente).

- 2 élèves sur 17 (soient 11,76 % du groupe) ne parviennent pas du tout à produire un classement cohérent. Leur procédure pour le classement a été identique : prise au hasard des illustrations, mélange dans tous les sens des ces dernières, mise en place dans une maison au hasard. Lorsque j'ai demandé à ces élèves de justifier leur choix et d'expliquer en quoi deux illustrations étaient identiques, aucun des deux n'a su expliquer quoi que ce soit. Il ne semblait y avoir aucune logique ni aucune réflexion au classement accompli.

Après avoir validé leur travail, j'ai essayé d'échanger avec ces élèves en prenant deux illustrations totalement différentes (Monsieur Renard et La famille Souris), mais ils sont restés imperméables à mes réflexions. Ils ont bien reconnu la famille Souris, ont su nommer quelques uns des membres de la famille (notamment les grands-

⁴⁹ Annexe 6

parents), mais ne sont pas parvenus à expliquer en quoi les deux illustrations présentées étaient différentes.

- Tout le reste du groupe classe a, quant à lui, réussi à reconnaître l'univers de Kazuo Iwamura et a classé correctement l'ensemble des illustrations proposées.

Il faut tout de même noter que sur ces 88,23% d'élèves ayant réussi le classement, 80,00% y sont parvenus de suite. Les quelques autres se sont trompés sur une illustration n'appartenant pas à Iwamura (tous ont fait la même erreur) mais se sont corrigés seuls en fournissant leurs explications, ce qui justifie leur présence dans le groupe des élèves ayant validé le travail demandé.

Ainsi, alors qu'à l'évaluation diagnostique 23,52 % des élèves ont réussi le classement demandé (et pour la plupart sans être capable d'expliquer leurs choix), c'est dorénavant 88,23% de la classe qui y est parvenu, avec de surcroît des justifications de choix tout à fait pertinentes. En effet, tous les élèves de groupe ont su nommer l'ensemble des membres principaux de la famille Souris (Grand-Père, Grand-Mère, Papa, Maman, Petite Sœur et Benjamin), tout en se justifiant (Grand-Père a des lunettes, contrairement à Papa, Petite Sœur a son doudou souris, ...)

De plus, les élèves ont tous été capables d'expliquer où vit la famille Souris (dans un arbre, dans la forêt). En dialoguant avec les élèves, certains ont même relié l'illustration avec l'histoire qui convenait : « là, c'est la famille Souris. Ils ont une grosse racine et après maman va la cuisiner. Elle va faire de la soupe et des frites de racine. Et après ils vont la manger » ou bien « c'est Petite Sœur qui monte dans le panier parce qu'elle a peur. Elle a bien accroché son doudou. En bas, il y a la maison dans l'arbre. Même que Benjamin, il a fait pipi au lit. Et puis on voit les petites fourmis dans les feuilles ! »

2. Explications

On constate, par l'obtention de ces résultats, une évolution dans le classement des illustrations pas les élèves, dont on peut se rendre compte par les graphiques présentés en annexe⁵⁰.

Tout d'abord, alors que le classement par reconnaissance des œuvres d'Iwamura s'est avéré difficile lors de l'évaluation diagnostique, on remarque que plus des trois-quarts des élèves de la classe y sont parvenus lors de l'évaluation sommative. Les élèves ont effectué le classement tel qu'il était attendu, et sont parvenus de surcroît à justifier leurs choix, ce qui n'était pas le cas lors de l'évaluation diagnostique où les élèves ayant réussi le classement se trouvaient dans l'incapacité de se justifier.

De plus, il convient de relever que certains élèves ont commis une erreur lors de l'évaluation finale en classant *Pipioli* de Corentin avec les illustrations d'Iwamura. Les personnages présentent en effet des similitudes avec la famille Souris : robe pour la fille, garçon également vêtu, présence d'une maman. C'est en leur demandant de justifier leur choix que ces quelques élèves ont d'eux-mêmes rectifié leur erreur. En effet, en voulant citer le nom des personnages, ils se sont aperçus que la petite fille n'avait pas son doudou. Cela excluait le fait qu'elle puisse être Petite Sœur. De plus, les souris n'étaient pas dans la forêt. Le fait que ces élèves sont parvenus, grâce à la verbalisation, à prendre conscience de leur erreur laisse entrevoir un travail de réflexion de la part des élèves largement initié lors des séances langagières de la séquence de travail.

Les élèves ont mis en place des procédures très diverses durant l'évaluation sommative, ces dernières étant révélatrices de la construction de leur pensée logique et des liens éventuels qui se mettent en place. Tous les élèves ont validé leur choix par la reconnaissance précise des personnages (et non plus par catégorisation suivant le type d'animal comme lors de l'évaluation diagnostique). Il convient d'ailleurs de souligner que les élèves sont en classe de petite section, et que l'attachement au personnage représente une dimension affective importante chez les plus jeunes

⁵⁰ Annexes 7 et 8

Un seul élève a souligné, en plus de la reconnaissance des personnages qui reste son premier critère de tri, que l'écriture était « en bas » dans les albums d'Iwamura, ce qui met en lumière le travail effectué sur la mise en page.

De même, on peut relever deux comportements lors du choix des illustrations :

- les élèves qui prennent ces dernières telles qu'elles se présentent,
- ceux qui les sélectionnent préalablement, allant chercher sous le tas d'illustrations celle qu'ils pensent reconnaître car ils ont vu un bout de feuillage dans l'angle de l'une d'elle.

Cette façon de procéder est intéressante : certains élèves adoptent une posture de reconnaissance visuelle immédiate et s'en justifient ensuite. Le travail opéré par l'illustrateur, développé dans l'ouvrage de Sophie Van der Linden⁵¹ montre toute son importance dans ce cas précis. La mise en page voulue par Kazuo Iwamura est en effet un choix de sa part afin faire parler les images plutôt que le texte. Ce n'est pas le cas dans tous les albums de littérature de jeunesse. Par l'évaluation sommative, on peut constater qu'une partie des élèves de classe a choisi les illustrations en fonction de l'univers quasiment photographique d'Iwamura, désormais familier pour eux.

Enfin, on peut souligner le fait que certains élèves ont été capables de raconter l'histoire dont faisait partie l'illustration choisie. Deux élèves ont également fait des liens entre les différentes histoires d'Iwamura, rappelant des anecdotes d'autres albums.

L'évolution du classement des élèves entre les deux évaluations semble révélatrice : non seulement les élèves reconnaissent visuellement les protagonistes de l'histoire, et se justifient, mais ils ont de surcroît réussi à pénétrer leur univers.

Enfin, on peut souligner que tous les élèves de la classe ont su nommer l'auteur illustrateur Kazuo Iwamura (pointant même du doigt, pour certains, son portrait présent près du coin regroupement) et sont parvenus pour la grande majorité, à reconstituer les histoires dont sont issues les illustrations. Deux élèves ont

⁵¹ Van der Linden S. *Lire l'album*. LE PUY EN VELAY : L'atelier du poisson soluble, 2006, 168 p

également été capables de faire des liens entre les histoires, expliquant ce qui se passait dans d'autres albums.

IV) Discussion autour des résultats

1. Vérification des hypothèses

Il convient désormais de vérifier si les résultats obtenus valident ou non les hypothèses émises précédemment.

- Hypothèse 1 : Si le réseau est construit en fonction des capacités cognitives de jeunes élèves, alors ces derniers pourront bénéficier de tous ses avantages

Le choix du réseau mis en place auprès des élèves de la classe a été pensé en fonction de l'âge de ces derniers. L'importance des illustrations rend en effet le réseau plus accessible pour des élèves non lecteurs. D'ailleurs, l'intérêt des élèves pour le détail des illustrations s'est révélé tout au long de la séquence d'apprentissage mise en place.

Kazuo Iwamura, auteur illustrateur, a en effet été choisi pour ses illustrations très précises. Il ne s'agissait pas de petits dessins imaginatifs. Cet univers de détails et de réalisme a donné la possibilité aux élèves de reconnaître des situations vécues et de prendre part à l'histoire présentée.

L'hypothèse 1 se trouve donc confirmée.

- Hypothèse 2 : Si les albums sélectionnés sont organisés en réseau et qu'ils s'inscrivent dans le développement d'une compétence liée à la mise en place d'une posture de lecteur de littérature ou a des connaissances sur des notions de littérature (titre, auteur, ..), alors les élèves pourront en tirer profit.

Les albums choisis ont fait l'objet d'une mise en réseau construite et pensée en amont, permettant aux élèves une reconnaissance des personnages et un tissage de liens entre les histoires présentées. Ainsi, les évaluations s'avèrent révélatrices de postures et de comportements de lecteurs de littérature : catégoriser, comparer, faire des liens entre les œuvres est significatif de l'acquisition de compétences liées au domaine de la littérature. De même, le travail réalisé autour des illustrations a été source de mise en place de la notion d'illustrateur et d'auteur, compétence intégrée dans le Socle Commun des Compétences de l'Education Nationale.

On peut donc confirmer que de réelles compétences de lecteur de littérature se sont construites à travers ce réseau littéraire, non seulement par la construction de notions liées aux œuvres littéraires (auteur/ illustrateur), mais également par la mise en place de comportement de jeunes lecteurs capables de faire des liens afin de catégoriser puis justifier un choix.

L'hypothèse 2 se trouve donc validée.

- Hypothèse 3: Si les élèves sont guidés mais restent participatifs lors de la construction de ce réseau, alors il sera profitable à tous.

L'intérêt majeur de la séquence de travail proposée est qu'elle laisse les élèves prendre part à la construction des savoirs. Les échanges au sein d'un petit groupe (pas plus de six élèves) laissent effectivement à chacun la liberté de s'exprimer et de confronter son point de vue. Mon rôle en tant qu'enseignante a été de guider les élèves vers les connaissances à acquérir mais ces derniers ont eux-mêmes expérimenté ce réseau. Les détails des illustrations ont soulevé de nombreuses questions parmi les élèves, et la notion d'illustrateur a pu être mise en place par le biais de ces réflexions qui m'ont donné l'occasion d'expliquer ce qu'est un illustrateur et son rôle dans la conception d'un album.

Néanmoins, afin de pouvoir valider cette troisième hypothèse, il faudrait que tous les élèves se soient montrés participatifs lors de la construction de ces savoirs. Dans une classe, on observe toujours une part d'élèves plus ou moins effacée lors du travail effectué, notamment dans les prises de parole. Même si les élèves ont été guidés et sollicités régulièrement, il reste difficile de mesurer la participation de chacun à la construction des acquis (même si tous ont été

capables de citer Kazuo Iwamura comme auteur illustrateur lors de l'évaluation finale).

Cette hypothèse est donc plus difficilement vérifiable et n'aboutit pas à un résultat certain.

- Hypothèse 4 : Si le réseau est validé par l'ensemble du groupe classe (s'il suscite donc l'intérêt chez l'ensemble des élèves), alors il sera porteur et participera à l'élaboration d'une culture commune.

Les élèves ont montré un véritable intérêt pour ce réseau littéraire. L'attachement aux personnages de la famille Souris est certain, et les aventures relatées ont toujours été écoutées avec beaucoup d'attention et de plaisir chez l'ensemble des élèves. Kazuo Iwamura et sa famille Souris a fait partie intégrante de la vie de classe pendant la durée du réseau. Les albums lus sont restés à disposition des élèves, qui ne se sont pas lassés d'aller les redécouvrir lorsqu'ils le souhaitaient. Une cohésion de groupe s'est manifestée lors des lectures des albums, et la qualité des échanges entre élèves montre la validation de l'intérêt général porté par ce réseau. On peut donc légitimement penser que le début d'une culture commune autour de ce réseau littéraire s'est esquissé.

Il reste en revanche difficile de connaître ses effets à long terme, la quatrième hypothèse étant donc validée mais avec une interrogation concernant le maintien éventuel de ce partage de culture commune.

2. La question de recherche est-elle validée ?

Les hypothèses ayant été traitées, il s'agit dorénavant de faire le point concernant la question de recherche émise, à savoir la mise en place d'un réseau littéraire avec des élèves de petite section serait-il fructueux pour ces derniers ? Permettrait-il d'apporter des connaissances aux élèves (notamment autour des notions d'auteur et d'illustrateur) et de créer chez eux une posture de lecteur de littérature ? Cette question est-elle validée ?

Le réseau littéraire mis en place dans cette classe de petite section semble valider la question de recherche. En effet, les élèves ont indéniablement développé

des compétences de lecteurs littéraires : catégorisation, liens entre les œuvres proposées, développement de la notion d'auteur et d'illustrateur. La préparation du réseau était axée sur l'acquisition de ces compétences et postures, et les résultats de l'évaluation sommative en sont l'illustration.

Néanmoins, il convient de prendre un peu de distance concernant le résultat obtenu lors de cette expérimentation, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le public sur lequel l'expérimentation a été menée a ses caractéristiques propres, qui ont été développées précédemment, et il semble difficile d'affirmer que les résultats auraient été identiques avec d'autres élèves, notamment des élèves présentant des difficultés de langage ou bien de compréhension.

De surcroît, il aurait été fort intéressant de confronter ce réseau littéraire à un autre. En effet, et comme on l'a souligné lors de la partie théorique, tout bon réseau littéraire crée des situations dans lesquels le lecteur sera confronté à un questionnement. C'est ce questionnement qui va entraîner des postures de lecteur de littérature, par des liens entre les œuvres, ou bien des contradictions qui, au final, viendront éclairer le réseau. Il est évident que de telles réflexions sont difficiles à mettre en place auprès d'un public aussi jeune, non lecteur. Cette réflexion ne remet pas en cause le travail et le résultat obtenu, mais elle présente une limite dans la mise en place d'un réseau littéraire avec des élèves de petite section.

Conclusion

La constitution d'un réseau de littérature de jeunesse nécessite une préparation fine de la part de l'enseignant qui doit connaître ses élèves afin de leur permettre de construire des compétences de lecteur de littérature. L'ensemble des ouvrages traitant du sujet s'accordent pour présenter les réseaux littéraires comme un atout dans les apprentissages des élèves. En effet, un réseau littéraire est une sélection d'œuvres choisies pour un thème commun, un auteur, une symbolique... L'exploitation de ces œuvres permettra à l'élève de tisser des liens entre elles et d'en comprendre les zones obscures. Ainsi, un réseau construit autour d'un genre littéraire (policier, théâtre, ...) permettra à l'élève de repérer les marques d'écriture propres à ce genre et d'en comprendre le fonctionnement. De même, choisir un réseau autour d'un thème peut aider l'élève à comprendre les subtilités et les sous-entendus. Parfois, l'auteur ne révèle pas tout, et ce sont les autres œuvres lui appartenant qui viennent éclairer la première étudiée, dévoilant ainsi une part du mystère. Le réseau littéraire est donc bien un jeu entre auteur et lecteur.

Lors de l'expérimentation menée, des postures de lecteur de littérature ont été construites par les élèves de petite section. La notion d'auteur et d'illustrateur est une compétence à acquérir et sa construction a été amorcée grâce au réseau mis en place. De plus, des postures de lecteurs de littérature ont été constatées : faire le tri, catégoriser des illustrations issues d'albums différentes est révélateur de ces postures. Néanmoins, on remarque qu'avec un très jeune public, l'attachement aux personnages reste le premier critère de sélection et, bien que l'observation et les justifications se soient affinées au cours du réseau, il semble difficile de parler d'un véritable réseau littéraire. Il aurait été intéressant de confronter les œuvres d'Iwamura à celles d'autres auteurs, afin que les élèves puissent mobiliser d'autres compétences et comprennent le véritable jeu qui s'installe entre l'auteur et le lecteur. Il serait donc probablement judicieux de parler de « pré-réseau » dans le cas présenté plutôt que de véritable réseau littéraire, même si ce terme ne remet pas en question les acquis indéniables de jeunes élèves.

Bibliographie

Monographies

BOURGUIGON J-C, GROMER B, STOECKLE. *L'album pour enfants. Pourquoi? Comment?* PARIS : Armand Colin, 1985, 148 p

BOUSSION J., SCHOTTKE M., TAVERON C. *Lecture, écriture et culture au CP.* PARIS : Hachette Education, 2004, 209 p

CEBE S., GOIGOUX R. *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs.* PARIS : RETZ, 2009.

CRINON J., MARIN B., LALLIAS J-C. *Enseigner la littérature.* LASSAY-LES-CHATEAUX : NATHAN, 2006.

DESTRIBOIS C. (dir) *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* PARIS : SCEREN- CRDP de VERSAILLES, 2002.

DEVANNE B. *Lire et Ecrire. Des apprentissages culturels. Tomes 1 et 2.* PARIS : Armand Colin, 1993, 176 p

LARTIGUE R.(dir) *Vers la lecture littéraire, cycle III.* NANCY : CRDP de l'Académie de Créteil, 2001.

TAVERON C. (dir) *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2.* PARIS : HATIER, 2002, 351 p

VAN DER LINDEN S. *Lire l'album.* LE-PUY-EN-VELAY : L'atelier du poisson soluble, 2006, 168 p

Périodiques électroniques

BISHOP M-F. « La littérature de jeunesse est-elle scolaire ? ». Le français aujourd'hui. 2009/4, n°167, p.119-123. Disponible sur <http:// Cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2009-4-page119.htm> , (consulté le 14/03/2014)

DROUAR J.P. « Lire un même album de la maternelle à la seconde ». Le français aujourd'hui. 2005/2, n° 149, p. 85-92., Disponible sur <http:// Cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2005-2-page85.htm> , (consulté le 11/02/2014)

PLU C. « L'écriture et la langue en réseau de lecture littéraire ». Le français aujourd'hui. 2003/3, n°142,p. 105-111.Disponible sur <http:// Cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2003-3-page105.htm>, (consulté le 20/02/2014)

PLU C. « Enjeux et modalités d'un enseignement de la littérature à l'école (1) ». Le français aujourd'hui. 2007/2, n°157,p. 131-135.Disponible sur <http:// Cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2007-2-page131.htm>, (consulté le 20/02/2014)

PLU C. « Enjeux et modalités d'un enseignement de la littérature à l'école (2) ». Le français aujourd'hui. 2007/3, n°158,p. 106-109.Disponible sur <http:// Cairn.info/revue-le-français-aujourd'hui-2007-3-page106.htm>, (consulté le 20/02/2014)

Albums de jeunesse

BOUJON C. *Cousin Ratinet*. PARIS : L'école des loisirs, 1994, 40 p

BOUJON C. *L'Intrus*. PARIS : L'école des loisirs, 2000, 32 p

CORENTIN P. *L'Afrique de Zigomar*. PARIS : L'école des loisirs, 1990, 32 p

CORENTIN P. *Papa !* PARIS : L'école des loisirs, 1995, 32 p

CORENTIN P., *Pipioli la terreur*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1990, 39 p

CORENTIN P. *Plouf !* PARIS : L'école des loisirs, 1991, 26 p

DEPAOLA T., *Les Croque-Chou ont trop d'enfants* .ITALIE : Gautier-Languereau, 1990, 31 p

IWAMURA K., *Une nouvelle maison pour la famille Souris*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1985, 40 p

IWAMURA K., *La famille Souris et la racine géante*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1987, 40 p

IWAMURA K., *Le petit déjeuner de la famille Souris*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1985, 40 p

IWAMURA K., *Le pique-nique de la famille Souris*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1988, 40 p

IWAMURA K., *La famille Souris dîne au clair de lune*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1989, 40 p

KRAUS R., Où vas-tu Petite Souris ? PARIS : L'Ecole des loisirs, 1987, 40 p

PENNARD de G. *Balthazar*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1991, 40 p

PENNARD de G. *Le loup sentimental*. PARIS : L'Ecole des loisirs, 1998, 40 p

RASCAL. *Fanchon*. PARIS : L'école des loisirs, 1997, 32p

RASCAL. *Moun* .PARIS : L'école des loisirs, 1998, 36 p

RASCAL. *Pied d'or* .PARIS : L'école des loisirs, 1997, 32 p

VANDEN HEEDE S., *Le goûter de Renard*. PARIS : Autrement, 2009, 16 p

Annexes

Annexe 1

Les albums du réseau littéraire autour de Kazuo IWAMURA



Annexe 2

SEQUENCE : Un réseau littéraire autour de l'auteur illustrateur IWAMURA

Niveau : Petite Section

Domaine : Découvrir l'écrit

Période : 4

Compétences visées :

- Développer des postures et des comportements de lecteur de littérature (être capable de faire des liens, de catégoriser)
- Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, l'auteur, le titre, le texte, le début, la fin, le personnage, l'histoire

Objectifs:

- Ecouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse
- Reconnaître les caractéristiques spécifiques de personnages
- Comprendre l'univers d'un auteur illustrateur
- Etre capable de comparer et faire des liens entre différentes œuvres

Vocabulaire abordé : titre, auteur, illustrateur, bas de page

Pré-requis : notion d'auteur abordée lors des lectures précédentes

Compétences transversales :langagières (échanges, justifications)

Séances	Nature de la séance	Durée	Compétences visées/objectifs	Dispositif et déroulement
1	Evaluation diagnostique	15 minutes par élève	<ul style="list-style-type: none">- Comprendre une consigne- Catégoriser des illustrations en faisant des liens-Etre capable de justifier ses choix	<p>-Matériel : -illustrations plastifiées des albums énoncés page 26 -2 panières (verte et rouge)</p> <p>-Dispositif : individuel avec l'enseignante</p> <p>-Déroulement : découverte des illustrations posées au centre de la table. L'enseignante donne la consigne : mettre toutes les illustrations qui se ressemblent (« qui sont pareilles ») dans la maison verte, et toutes les autres dans la maison rouge. Une fois le tri effectué, l'enseignante demande aux élèves de justifier leurs choix.</p>
2	Recherche collective et échanges oraux	30 minutes	<ul style="list-style-type: none">-Etre capable de distinguer les traits caractéristiques des personnages	<p>-Matériel : album <i>Une nouvelle maison pour la famille Souris</i> de K.Iwamura</p> <p>-Dispositif : groupe de 6 élèves/ atelier dirigé</p> <p>-Déroulement : reprise de l'album lu précédemment classe entière. Travail langagier autour du titre, de l'auteur et essentiellement de la reconnaissance des personnages (caractéristiques physiques). Phases d'échanges oraux guidés par l'enseignante. Mise en place du vocabulaire nécessaire (Benjamin porte une salopette, Grand-Mère a une foulard, ...)</p>

3	<p>-Réinvestissement</p> <p>-Recherche collective et échanges oraux</p>	30 minutes	<p>- Etre capable de distinguer les traits caractéristiques des personnages (physiques et moraux)</p> <p>-Distinguer le titre et le nom de l'auteur sur la première de couverture</p> <p>-Etre capable de faire un rappel de récit</p>	<p>-Matériel : -album <i>La famille Souris et la racine géante Souris</i> de K.Iwamura</p> <p>-Dispositif : groupe de 6 élèves/ atelier dirigé</p> <p>-Déroulement : l'enseignante demande tout d'abord aux élèves de rappeler le titre de l'album, puis de le montrer sur la première de couverture. Puis elle demande qui en est l'auteur (présentation du portrait d'Iwamura qui sera ensuite affiché dans le coin lecture de la classe au dessus des albums lus qui restent à disposition des élèves).Ensuite, elle sollicite les élèves pour faire un rappel de récit (l'album a été lu précédemment casse entière) et guide les élèves en cas de difficulté. Puis travail autour de la reconnaissance des personnages débute. Les élèves verbalisent ce dont ils se souviennent et l'enseignante guide les élèves afin de ne pas se limiter aux caractéristiques physiques mais d'introduire des traits de caractère également</p>
4	<p>-Réinvestissement</p> <p>-Manipulation et échanges oraux</p>	30 minutes	<p>-Etre capable de faire un rappel de récit</p> <p>-Reconnaître les caractéristiques des personnages (physiques et morales) et être capable de se justifier</p>	<p>-Matériel : -album <i>Le petit déjeuner de la famille Souris</i> de K.Iwamura</p> <p>-images des personnages aimantées au tableau</p> <p>-Dispositif : groupe de 6 élèves/ atelier dirigé</p> <p>-Déroulement : l'enseignante demande tout d'abord aux élèves de rappeler le titre de l'album, puis de le montrer sur la première de couverture. Puis elle demande qui en est l'auteur. Ensuite, elle sollicite les élèves pour faire un rappel de récit , l'histoire ayant été lue à l'ensemble de la classe préalablement. L'enseignante guide les élèves en cas de difficulté pour restituer l'histoire. Elle aime sur le tableau des personnages de la famille et demande aux élèves de les nommer, en dehors du contexte de l'album, et d'expliquer leurs caractéristiques</p>
5	<p>Recherche collective et échanges oraux</p>	30 minutes	<p>-Mise en place de la notion d'illustrateur</p>	<p>-Matériel : album <i>Le pique-nique de la famille Souris</i>, de K.Iwamura</p> <p>-Dispositif : groupe de 6 élèves/ atelier dirigé</p> <p>-Déroulement : l'enseignante demande tout d'abord aux élèves de rappeler le titre de l'album, puis de le montrer sur la première de couverture. Puis elle demande qui en est l'auteur. Ensuite, elle sollicite les élèves pour faire un rappel de récit (de quoi parle cette histoire ?) et aide les élèves en cas de difficulté. Puis l'enseignante engage le travail autour des illustrations et de leurs détails. Les élèves font un travail d'observation fine et constatent que, comme dans les albums précédents, l'auteur</p>

				illustrateur propose de nombreux détails. Une observation sur la mise en page est aussi proposée : une seule ligne de texte située dans le bas de la double page. L'enseignante insiste sur la notion d'illustrateur (à quoi sert-il ?, que fait-il ?, pourquoi ?)
6	-Réinvestissement -Echanges oraux	30 minutes	-Comprendre la notion d'auteur illustrateur -Reconnaître les personnages d'une histoire -Comprendre qu'il existe des liens entre les albums	Matériel : album <i>La famille Souris dîne au clair de lune</i> , de K.Iwamura -Dispositif : groupe de 6 élèves/ atelier dirigé -Déroulement : les élèves rappellent le titre de l'album, puis le nom de l'auteur illustrateur. Questionnements autour de la notion d'auteur illustrateur : que fait un auteur ? et un illustrateur ? Qui est l'auteur ici ? Qui est l'illustrateur (qui a fait les dessins ?) Comment sait-on que c'est Iwamura encore une fois ? L'enseignante repère les propos des élèves (reconnaissance des personnages, mais également de la forêt, des détails, des couleurs, ...) Pour mettre le groupe d'accord, l'enseignante laisse les élèves redécouvrir selon leur goût les albums d'Iwamura exploités précédemment, afin que les élèves puissent valider l'univers commun à tous
7	Evaluation sommative (reprise de la séance 1)	15 minutes	- Comprendre une consigne - Catégoriser des illustrations en faisant des liens -Etre capable de justifier ses choix	-Matériel : -illustrations plastifiées des albums énoncés pages 26-27 -2 panières (verte et rouge) -Dispositif : individuel avec l'enseignante -Déroulement : découverte des illustrations posées au centre de la table. L'enseignante donne la consigne : mettre toutes les illustrations qui se ressemblent (« qui sont pareilles ») dans la maison verte, et toutes les autres dans la maison rouge. Une fois le tri effectué, l'enseignante demande aux élèves de justifier leurs choix.

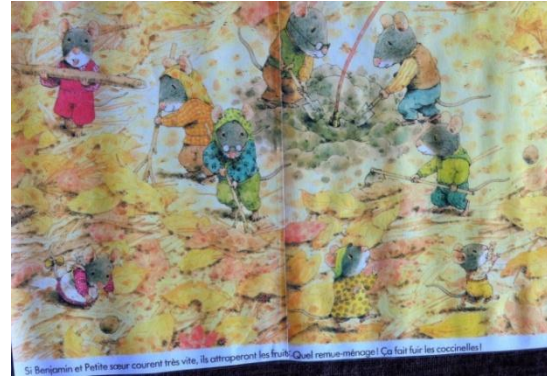
Rappel : les séances proposées sont accompagnées d'ateliers en classe autour de la famille Souris, notamment sur la reconstitution des premières de couverture afin de permettre aux élèves de travailler sur le concept de titre et d'auteur.

Annexe 3

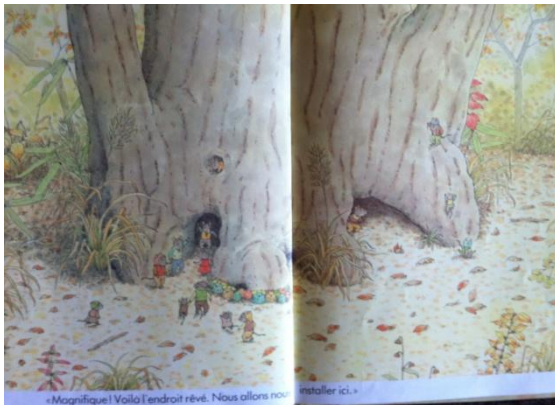
Illustrations à classer lors des évaluations



Le pique-nique de la famille Souris



La famille Souris et la racine géante



Une nouvelle maison pour la famille Souris



Le petit déjeuner de la famille Souris



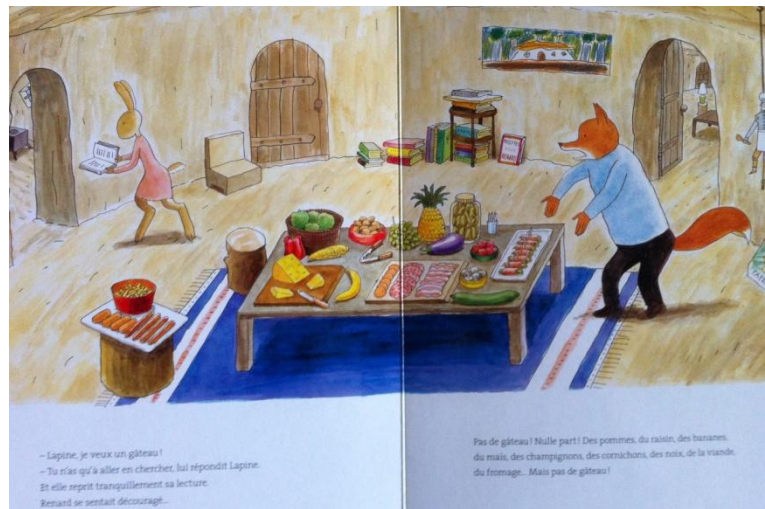
Pipioli



Cousin Ratinet



Où vas-tu Petite Souris ?



Le goûter de Monsieur Renard



Les Croque-Chou ont trop d'enfants

Annexe 4

Personnages aimés pour le travail de reconnaissance en dehors de l'album



Grand-Père



Maman



Grand-Mère



Benjamin



Petite Sœur



Grand-Frère

Annexe 5

Classement fait par les élèves lors de l'évaluation diagnostique

	Catégories de personnages	Thème	Dénombrement	Sensibilité visuelle	Aléatoire	Auteur	Refus
Elève 1		■					
Elève 2						■	
Elève 3					■		
Elève 4			■				
Elève 5	■						
Elève 6					■		
Elève 7				■			
Elève 8	■						
Elève 9	■						
Elève 10		■					
Elève 11	■						
Elève 12					■		
Elève 13	■						
Elève 14				■			
Elève 15					■		
Elève 16					■		
Elève 17				■			

Annexe 6

Classement fait par les élèves lors de l'évaluation sommative

	Catégories de personnages	Thème	Dénombrement	Sensibilité visuelle	Aléatoire	Auteur	Refus
Elève 1						■	
Elève 2						■	
Elève 3						■	
Elève 4						■	
Elève 5						■	
Elève 6					■		
Elève 7						■	
Elève 8						■	
Elève 9						■	
Elève 10						■	
Elève 11						■	
Elève 12					■		
Elève 13						■	
Elève 14						■	
Elève 15						■	
Elève 16						■	
Elève 17						■	

Annexe 7

Procédures de classement des élèves lors des évaluations

Tableau 1

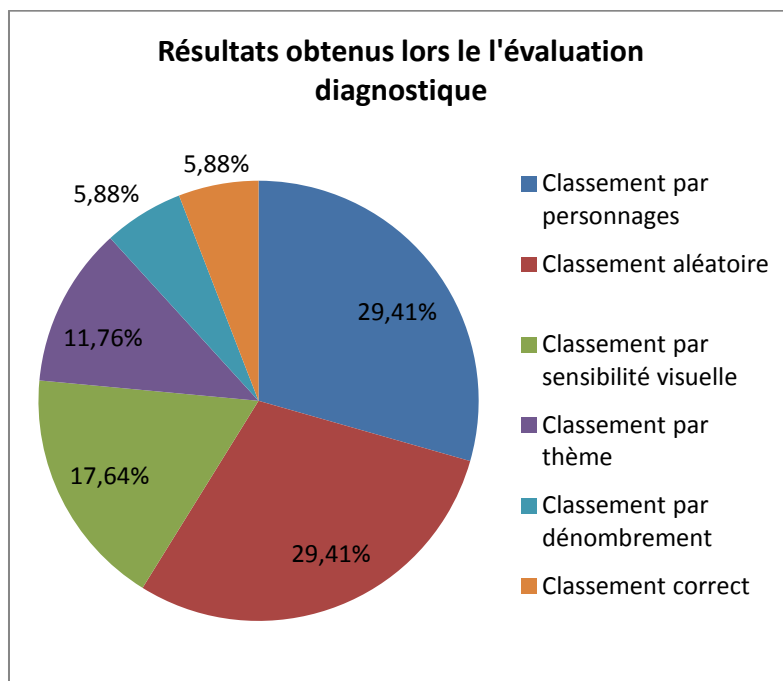
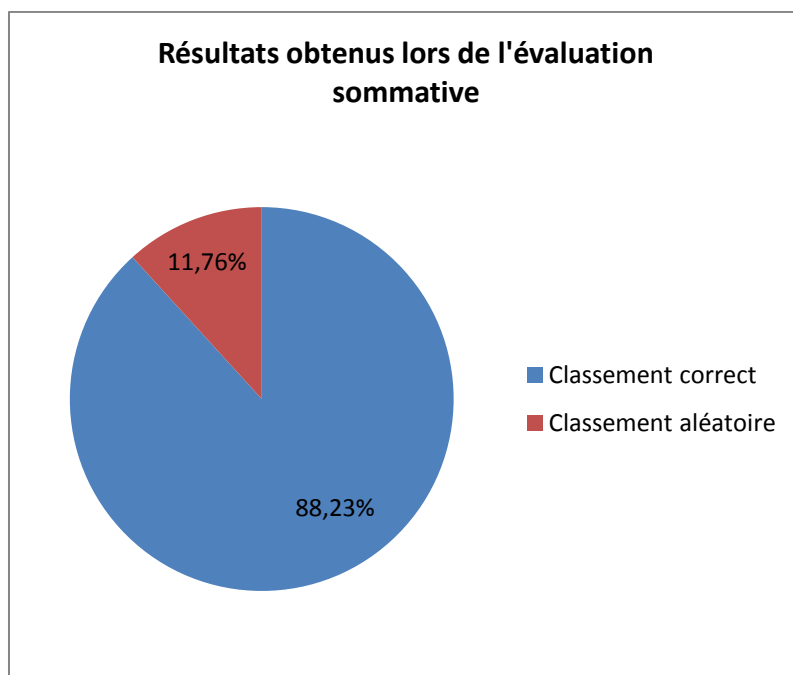
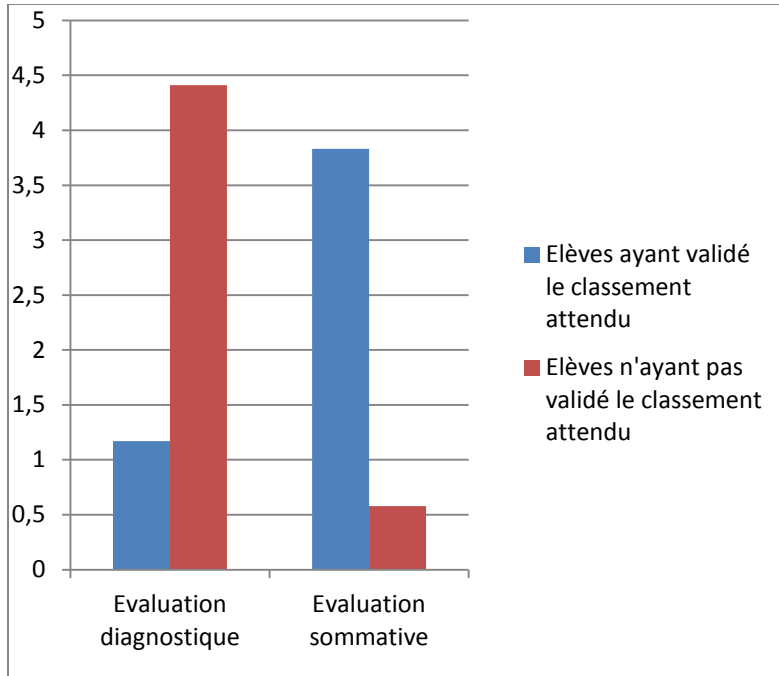


Tableau 2

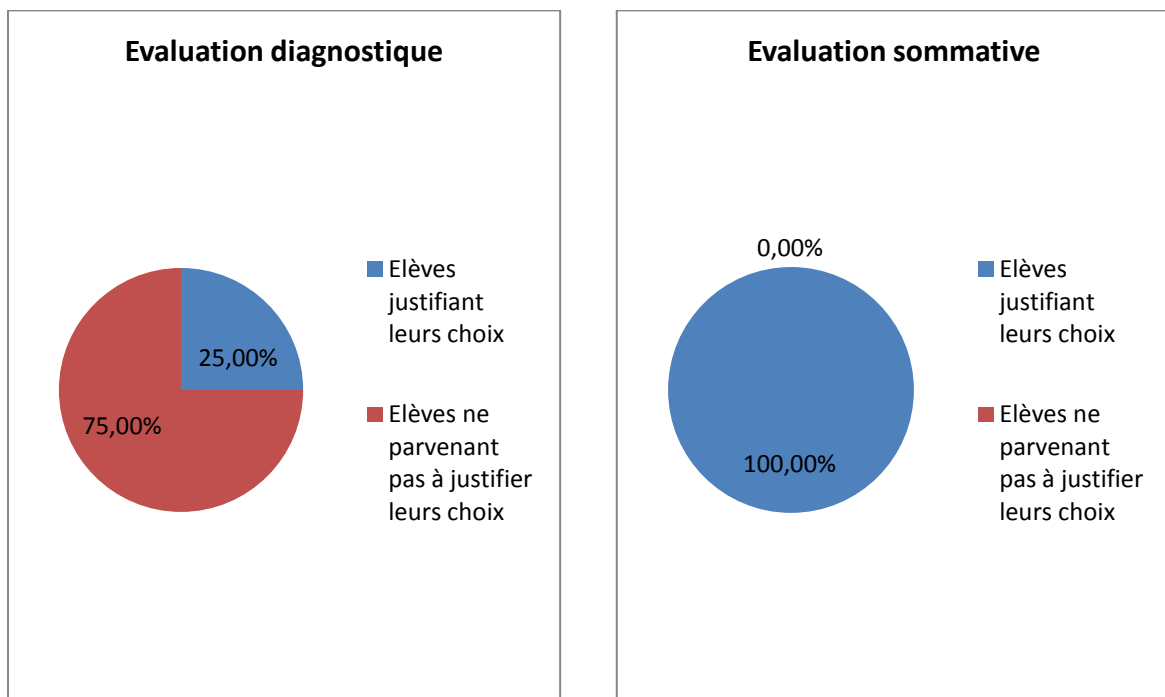


Annexe 8

Comparaison des résultats obtenus entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative



Représentation des élèves étant capables de justifier leurs choix après avoir réussi l'évaluation



Sophie PEREIRA DE JESUS

La lecture littéraire à l'école maternelle : la question de la mise en réseau

Résumé :

On appelle réseau littéraire une sélection d'œuvres littéraires qui permettent aux élèves de tisser des liens entre elles ou bien de les confronter afin d'en comprendre les subtilités. Les œuvres sont sélectionnées autour d'un thème commun, d'un genre particulier ou bien d'un même auteur, et c'est par leur fréquentation que des postures de lecteurs littéraires (reconnaissance d'un genre par exemple, compréhension de l'univers d'un auteur), ainsi que des compétences grammaticales et lexicales, peuvent se mettre en place. Les œuvres s'éclairent les unes les autres et les lecteurs doivent entrer dans le jeu du réseau afin d'en tirer profit.

De nombreuses recherches ont été menées sur la mise en place de tels réseaux littéraires en cycle 2 et en cycle 3. Le cycle 1 n'est que rarement abordé, et c'est surtout la grande section qui est alors traitée. La finalité de ce mémoire est donc de présenter une mise en réseau littéraire auprès d'élèves de petite section et d'en constater les apports éventuels auprès de ces derniers.

Mots clés : réseau littéraire, littérature de jeunesse

Literary reading at pre-school: the question of the networking

Summary:

One calls literary network a selection of literary works which make it possible to the pupils to weave bonds between them or to confront them in order to understand subtleties of them. Works are selected around a common topic, a particular kind or the same author, and it is by their frequentation that literary postures of readers (recognition of a kind for example, comprehension of the universe of an author), as well as grammatical and lexical competences, can be set up. Literary works light the ones the others and the readers must enter the play of the network in order to benefit from it.

Many researches were undertaken on the installation of such literary networks for cycles 2 and cycles 3. Cycle 1 is only seldom approached, and it is especially the great section which is then treated. The finality of this memory is thus to present a setting in literary network near pupils of small section and to note the possible contributions near these children.

Keywords : literary network, youth literature