



HAL
open science

Les dispositifs qui favorisent le plaisir d'écouter une lecture en maternelle

Noémie Derydt

► **To cite this version:**

Noémie Derydt. Les dispositifs qui favorisent le plaisir d'écouter une lecture en maternelle. Education. 2020. dumas-02974937

HAL Id: dumas-02974937

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02974937>

Submitted on 22 Oct 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2019 - 2020

**LES DISPOSITIFS QUI FAVORISENT LE PLAISIR
D'ÉCOUTER UNE LECTURE EN MATERNELLE**

Noémie DERYDT

Directeur du mémoire : Christine Boutevin

Assesseur : Yves Soulé

LES DISPOSITIFS QUI FAVORISENT LE PLAISIR D'ÉCOUTER UNE LECTURE EN MATERNELLE

Mots clés : lecture – maternelle – dispositif – plaisir – écoute

Résumé : Les lectures d'albums occupent une place prédominante au cours des trois années de maternelle. Néanmoins, les élèves de ce niveau ne sachant pas encore lire, c'est par le biais d'une lecture à voix haute qu'ils ont accès aux textes des livres. Cette étude s'intéressait donc à la question des dispositifs qui pouvaient favoriser le plaisir d'écouter une lecture lorsqu'on est un élève de maternelle. Il apparaît que la « dramatisation », les échanges langagiers ainsi qu'un cadre spatio-temporel propice créent un réel moment de plaisir et d'échange entre le lecteur et ses auditeurs.

MEASURES WHICH FAVOR THE PLEASURE OF LISTENING TO A READING IN PRESCHOOL

Keywords : reading – preschool – measures – pleasure – listening

Summary : Album readings have a predominant place during the three years of preschool. Nevertheless, pupils of this level, who don't know how to read, have the access of texts by reading aloud. This study is interested in the question of the measures, which could favor the pleasure of listening to a reading when we are a preschool pupil. It appears that it is the « dramatisation », exchanges languages and a favorable spatio-temporal setting which create a real moment of pleasure and exchange between the reader and his listeners.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaiterais vivement remercier Christine Boutevin, ma directrice de mémoire, qui m'a aiguillée à de nombreuses reprises avec bienveillance et encouragement. Elle m'a toujours amenée à me questionner et approfondir mon travail. Grâce à son écoute et à sa disponibilité, j'ai pu continuellement améliorer ma production et mon cheminement intellectuel.

Je souhaite également remercier Yves Soulé, pour l'attention et le regard qu'il portera à mon mémoire en tant que deuxième lecteur.

J'aimerais adresser chaleureusement toute ma reconnaissance aux enseignants qui m'ont reçue, et qui m'ont offert de nombreux éclaircissements : Martine, Eugénie, Laurence, Cyril, et Nathalie.

Un grand merci à mes amies : Cindy, Pauline et Manon, pour leur inconditionnel soutien et la démonstration de leur amitié à mon égard, mais aussi pour leur intérêt envers mon travail.

Merci également aux membres de ma famille, qui m'ont accompagnée tout au long de l'année dans cet écrit, et qui m'ont montré à tout instant qu'ils étaient présents pour moi.

Je ne suis pas prête de les oublier, et c'est avec un grand bonheur, que je veux remercier les élèves des classes dans lesquelles je me suis rendue, qui m'ont permis d'évoluer chaque jour un peu plus. Toutes ces personnalités en quête de savoir et d'apprentissage m'ont nourrie et enrichie. Merci à eux pour cet apport mutuel.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	-1-
CHAPITRE 1 : La lecture et les jeunes enfants	-4-
1.L'entrée dans la lecture par le plaisir	-4-
2.La découverte du livre et les enjeux sociétaux	-5-
3.L'accessibilité au monde du livre et sa diversité	-7-
4. Le rôle du lecteur pour faire vivre une lecture : la dramatisation et le compagnonnage	-8-
5. Les dispositifs : définitions	-10-
CHAPITRE 2 : Méthodologie de l'étude et expérimentation	-14-
1.Hypothèses et questions initiales	-14-
2. Protocole de recherche : phase d'exploration et recueil des données	-15-
2.a. Les difficultés rencontrées lors du recueil de données	-16-
2.b. Description des coins lecture	-17-
2.c. Le tableau d'observation, un futur outil d'analyse	-19-
2.d. Les particularités de chaque classe	-20-
2.e. Phase d'expérimentation	-22-
CHAPITRE 3 : Analyse et interprétation des données recueillies	-25-
I/ Analyse des éléments déterminants des phases d'exploration et d'expérimentation.....	-25-
1. La lecture, un moment de partage et de complicité	-25-
2. Un dialogue amorcé par différents langages : verbaux et non verbaux.....	-26-
2.1 Les langages verbaux	-27-
2.2 Les langages non verbaux	-28-
3. L'impact des choix didactiques et pédagogiques	-29-
3.1 La section espace/temps	-29-
3.2 Le choix du livre et sa tenue.....	-30-
3.3 Les habitudes	-31-
4.L'accessibilité aux livres	-32-
5.L'influence des postures d'enseignement.....	-32-
II/ Les limites et les évolutions de l'expérimentation	-34-
1. Les limites	-34-
1.1 Lecture de l'album <i>Le gros navet</i>	-34-
1.2 Lecture de l'album <i>Le voyage de l'escargot</i>	-35-
1.3 Les limites externes de l'expérimentation	-36-
2. Les évolutions de l'expérimentation	-36-
CONCLUSION	-38-
BIBLIOGRAPHIE	-40-
ANNEXES	-41-

INTRODUCTION

« La lecture est une amitié » écrivait Marcel Proust en 1905 dans la préface de *Sésame et les Lys* de John Ruskin. « J'éprouvais [...] dans les pages d'un album, un apaisement et un bonheur physique » écrivait Michèle Petit en 2007 dans *Une enfance au pays des livres*. Le plaisir d'une lecture, de feuilleter les pages d'un livre, d'être absorbé dans l'univers d'une histoire, dans le monde de la littérature, c'est ce qui apparaît à la lumière de ces citations qui me tenaient à cœur.

Étudiante en Master 2B, c'est en me projetant en tant que future enseignante, ainsi qu'en faisant appel à mes souvenirs d'enfance que je me suis décidée quant au thème de cette étude. Je savais que j'aimais voyager au gré de mes lectures et ressentir le plaisir de lire à tout moment. Mais aussi, que j'avais un attrait particulier pour la maternelle, lieu des premiers apprentissages et de la découverte de l'école. Enfin, il se trouvait que les albums occupaient une place importante au sein des trois niveaux de maternelle. C'est donc en voulant mêler mes envies professionnelles et personnelles que j'ai été amenée à m'interroger. J'ai ainsi formulé une première question, ma question de départ, qui a commencé à définir le chemin vers lequel je me dirigeais : comment le plaisir de lire peut-il se développer dès la maternelle ? Très vite, l'élément de la lecture s'est distingué. Néanmoins, un problème majeur venait faire obstacle à cette question : en maternelle, les élèves ne savent (en principe) pas encore lire. Cependant, les lectures étant nombreuses et régulières dans les classes, j'ai pensé qu'il y avait forcément une piste à creuser pour aborder ce sujet. En effet, si les enfants ne savent pas encore lire, c'est principalement par l'écoute qu'ils sont amenés à découvrir le plaisir de la littérature. De plus, étant dans le contexte professionnel d'une classe de maternelle, c'est ensuite la question des dispositifs, c'est-à-dire des divers éléments liés aux choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant, que cette question s'est orientée vers l'écoute des lectures. Trois éléments sont ainsi venus s'aligner les uns aux autres : les dispositifs, le plaisir de l'écoute d'une lecture et la maternelle. C'est donc en progressant sur cette voie que j'ai décidé de formuler la problématique suivante : **Quels sont les dispositifs qui peuvent favoriser le plaisir d'écouter une lecture en maternelle ?**

Après avoir défini la question qui guidera ce mémoire, diverses autres questionnements ont émergé. Étant partie vers des interrogations trop éloignées, j'ai essayé de me ramener à l'essentiel en me concentrant sur un travail réalisable en parallèle de cette année scolaire. J'ai donc commencé par clarifier le contexte dans lequel je voulais travailler, à savoir de m'intéresser aux trois niveaux de maternelle qui sont la petite, la moyenne et la grande section. Il me semblait intéressant

d'appréhender les trois niveaux pour en voir les évolutions et différences notables. Je me suis ensuite posée plusieurs questions qui ont guidé ma réflexion. C'est d'abord l'attitude du lecteur qui a éveillé ma curiosité, sachant qu'il pouvait être l'enseignant lui-même ou un intervenant extérieur professionnel de la lecture. J'ai immédiatement pensé à la théâtralisation de la lecture qui semblait indispensable pour contribuer au plaisir de son écoute. Je me suis ensuite interrogée sur les possibles réactions des élèves, qui, à mon sens (et assez naïvement) ne pouvaient être que positives. Je me suis également questionnée quant aux éléments didactiques et pédagogiques concrets à prendre en compte pour la lecture tels que le moment, le lieu ou les habitudes. Enfin, une question essentielle m'a traversé l'esprit, il s'agissait de savoir si le cadre socioculturel privé des élèves pouvait avoir un impact sur leur qualité d'écoute d'une lecture.

Pour éclairer ces divers questionnements, j'ai établi un protocole de travail. Sachant que j'avais eu l'occasion de me rendre dans des classes de maternelle lors de stages ou de journées d'observation, j'ai immédiatement repris les notes, vidéos et photographies sauvegardées. J'ai également programmé un stage en maternelle de trois semaines en janvier 2020, qui me servirait d'éclairage concret à mettre en parallèle avec l'état de l'art, mais aussi pour mettre en œuvre les phases d'exploration et d'expérimentation.

Pour traiter ce sujet, je me suis appuyée sur les didactiques de la lecture (en maternelle), de la littérature, mais aussi celle des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Enfin, je me suis intéressée à des lectures de psychologie de la petite enfance.

Dans un premier temps, mes recherches m'ont amenée à découvrir le travail de deux chercheuses : Véronique Boiron, maître de conférences en sciences du langage, sciences de l'éducation et de littérature, et Véronique Bourhis, maître de conférences en sciences du langage. Leurs articles évoquaient une forme d'entrée dans la lecture et la littérature, entre autres par le « plaisir », ce qui faisait écho au sujet traité. Je me suis ensuite tournée vers l'article de Pierre Sève (maître de conférences en didactique du français 1^{er} degré) et Sylvie Cèbe (maître de conférences en sciences de l'éducation), pour y découvrir l'impact du cadre familial sur les futures pratiques de lecture. Pour clarifier ma problématique et plus précisément la notion de « dispositif », je me suis appuyée sur les textes d'Yves Reuter, chercheur en didactique du français, ainsi que Marc Weisser, chercheur en sciences de l'éducation. C'est ensuite sur l'aspect psychologique que je me suis attardée pour comprendre l'approche à tenir quant au développement de l'enfant. Les chercheurs suivants seront donc évoqués au cours de ce mémoire : Colwyn Trevarthen, professeur en psychologie de l'enfant. Pour approfondir cet aspect psychologique, j'ai également lu un livre de Michèle Petit, anthropologue de la lecture au CNRS.

Ce mémoire prendra également appui sur divers éléments institutionnels. A la lecture du programme de maternelle publié dans le bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015, nous trouvons le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Celui-ci est indispensable pour traiter ce sujet puisque les lectures à voix haute retranscrivent le langage écrit. Mes recherches se sont ensuite portées sur le bulletin officiel n°3 du 26 avril 2018 intitulé « Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome ». Ce dernier étant très récent, il ne peut que nous interroger pour ce travail. Nous pouvons y lire des éléments qui soulèvent la place de la lecture à l'école et dans le cadre privé, et ce dès le plus jeune âge. Nous comprenons alors que nous, futurs enseignants, devons transmettre ce plaisir de la lecture et créer un lien entre les enfants et les livres. Enfin, c'est sur le bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019, très récent également, que je me suis penchée car il fournit diverses indications de lecture à destination des enseignants.

La réflexion de cette étude se déroulera de la manière suivante. Nous commencerons par exposer les éléments théoriques des chercheurs liés aux éléments institutionnels. Nous y définirons les termes importants de la problématique tels que la notion de « plaisir » ou les « dispositifs ». Nous y découvrirons également l'importance des enjeux sociétaux et des habitudes des enfants. Ensuite, nous nous intéresserons au recueil des données qui a permis la clarification de diverses hypothèses vis-à-vis de ce sujet. Le protocole des phases d'exploration et d'expérimentation y sera présenté. Enfin, l'analyse de ces données donnera une vision d'ensemble au sujet, définissant définitivement les dispositifs les plus propices à favoriser le plaisir d'écouter une lecture en maternelle.

CHAPITRE 1 : La lecture et les jeunes enfants

La lecture en maternelle occupe une place importante. Nous avons tous des souvenirs d'enfance de livres que nous explorions et d'histoires que nous écoutions. Aujourd'hui, les programmes scolaires officialisent ces pratiques. En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale stipule que « la lecture à haute voix par l'enseignant est quotidienne, en particulier d'histoires, de contes, de récits » (MEN, 2019, 21). Mais comment attirer l'attention des enfants durant ces lectures ? Quels dispositifs peuvent être mis en place par l'enseignant et les équipes pédagogiques ?

Cette première partie tend à répondre à ces questions grâce à l'éclairage de textes scientifiques et institutionnels. Nous y découvrirons que c'est d'abord le plaisir qui mène les enfants à apprécier l'écoute d'une lecture. Ce plaisir est complété par la découverte du monde du livre, qui peut se jouer bien en amont de l'entrée en maternelle. Des enjeux sociétaux seront donc pris en compte pour clarifier cette étude. Le plaisir trouve également sa place par le biais du lecteur, qui y joue un rôle majeur. Les gestes des lecteurs (enseignants, parents ou professionnels de la lecture) seront donc présentés. Enfin, pour revenir au cœur du sujet, nous travaillerons la notion de « dispositifs », qui sont à mettre en œuvre dans la classe, pour faire en sorte que les élèves prennent plaisir à écouter une lecture.

1. L'entrée dans la lecture par le plaisir

Pour amorcer la notion de plaisir, il semble indispensable de la définir pour l'ancrer dans le contexte de cette étude. Ainsi, le plaisir d'écouter une lecture du point de vue d'un jeune enfant relèvera ici d'un état de « bien-être, contentement, délectation, euphorie, satisfaction. Le plaisir sensible, physique ; le plaisir des sens, des yeux. Le plaisir esthétique, intellectuel, moral » (Rey, 2005, 1767). Seul ou en groupe, une lecture doit donc pouvoir provoquer ces sensations chez les élèves de maternelle. C'est ce que confirme Véronique Bourhis, « car c'est bien sous le signe du plaisir que s'opère l'entrée en littérature, plaisir que l'adulte initie dans les premières expériences partagées, plaisir qui participe à la construction des habitus lecturaux » (Bourhis, 2014, 58).

En cela, à la notion de plaisir s'ajoute la notion de partage, qui induit une interaction, une complicité entre le lecteur et l'auditeur. Anna Lia Galardini évoque également son importance. Elle explique que « lire avec les enfants est une expérience qui engage et permet de partager imagination et amusement, émotions et étonnement » (Galardini, 2011, 245). S. Gaudré et C. Haussin évoquent également les moments de lecture comme des moments de partage. Elles définissent l'album jeunesse comme « un outil passerelle, générateur de lien social, interculturel et intergénérationnel » (Gaudré et Haussin, 2011, 250). En effet, elles s'en aperçoivent particulièrement lors d'ateliers de

lecture qu'elles proposent dans un ASL (atelier sociolinguistique), en centre social. Les parents (apprenants de la langue française), passent ainsi d'agréables instants avec leurs enfants de la garderie, et cela grâce au lien que crée le livre.

La lecture, c'est aussi une expérience personnelle. Chez les enfants non lecteurs encore, cela peut être simplement de feuilleter les pages d'un livre, d'essayer de comprendre l'histoire grâce aux illustrations. Souvent, ils en ont leur propre interprétation. Leur imagination est alors pleinement sollicitée et ils sont absorbés par le livre. Michèle Petit, aujourd'hui anthropologue de la lecture au CNRS (centre national de la recherche scientifique), se plonge dans les souvenirs de sa jeune enfance et nous fait part de ses lointaines sensations : « j'éprouvais [...] dans les pages d'un album, un apaisement et un bonheur physique » (Petit, 2007, 13).

Les écrits de ces différentes chercheuses viennent appuyer les textes officiels qui demandent aux enseignants de « former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture » car cela « fait partie des missions fondamentales de l'École ». Ils indiquent également que « développer le goût pour la lecture, c'est aussi en faire un acte de partage et d'échange, au sein de la classe et de l'école et au sein des familles » (MEN, 2018, 2) .

Ainsi, le plaisir est la notion essentielle qui guidera ce mémoire. Il s'agira d'un plaisir qui provoque une sensation de bonheur, qui crée un moment agréable pour les enfants, voire, si possible, qu'il devienne un rendez-vous quotidien attendu par les élèves. Ce plaisir sera le maître-mot de cette étude car nous allons chercher à comprendre par quoi il est provoqué et comment le développer. Nous pouvons retenir que la lecture, pour devenir plaisante à écouter, doit être un moment de partage et d'échange quotidien. Un lien particulier doit s'établir entre le lecteur et son ou ses auditeurs pour que ce dernier prenne tout son sens. Néanmoins, ce lien peut se créer à différents moments de la vie d'un enfant, et cela tout aussi bien en amont de l'école maternelle. Les enjeux sociétaux viennent donc s'ajouter et ils peuvent avoir un impact sur l'appréhension d'une lecture.

2. La découverte du livre et les enjeux sociétaux

La vie de chaque enfant est différente. Ainsi, le contexte socio-économique dans lequel il évolue, les pratiques culturelles et quotidiennes que lui propose sa famille divergent, et ce depuis sa naissance. C'est pourquoi des inégalités sociales se creusent en amont de l'école maternelle. En ce qui concerne plus précisément les pratiques de lecture et de compréhension, l'article de Pierre Sève et Sylvie Cèbe analyse les disparités existantes : « tous les enfants ne profitent pas, chez eux, de pratiques éducatives qui leur permettent de construire l'ensemble des compétences requises pour

comprendre. On sait combien le milieu socioéconomique auquel ils appartiennent exerce à cet égard un effet différenciateur » (Sève et Cèbe, 2014, 8). En s'appuyant sur les études d'Hidman et *al.* (2014) et Bonnéry et *al.* (2013) qui consistent à observer des mères de milieux sociaux divers qui lisent à leurs enfants de neuf mois à quatre ans, ils distinguent deux catégories de lectrices. On trouve d'abord « celles qui sont centrées sur le sens de l'histoire » (8), c'est-à-dire qu'elles résument l'album, expliquent le vocabulaire complexe, et lient les actions du récit aux vécus des enfants. Elles leur demandent également de se pencher sur les illustrations pour qu'ils fassent du lien avec le texte. On trouve ensuite « celles qui portent sur le code » (8), elles tentent en effet d'attirer l'attention des enfants « sur les mots, les lettres ou les sons », et les incitent petit à petit à lire par eux-mêmes. (8). Bien que la majorité des mamans s'attardent plus sur la description des illustrations qu'à l'interprétation du récit, il en ressort tout de même un élément fondamental : « plus le niveau d'étude atteint par la mère est élevé, plus s'allonge le temps consacré à la lecture d'un seul album et plus augmente le nombre d'échanges sur le sens du texte. » (9). Ces études s'attachent ensuite à « trois types de familles dites « populaires avec peu de capitaux », « aisées » et « cultivées ». Découlent de cela « quatre types de lectures » (9) :

1. « populaires-oralisantes » : les parents lisent le texte de manière ininterrompue et les interactions qui suivent cette lecture sont très courtes, un peu comme s'ils considéraient que le sens était accessible par la simple oralisation du texte
2. « populaires-restitutives » : ici, la participation de l'enfant est plus sollicitée, mais sur un mode d'interrogation quelque peu « scolaire ». On lui demande de reformuler ou de répondre à des questions fermées qui appellent des réponses factuelles (et non interprétatives) ;
3. « cultivées-élaboratives » : si l'enfant est, ici aussi, incité à participer, c'est pour réfléchir sur des critères précis comme l'identification d'indices – dans le texte ou l'image... – qui accèdent ou discréditent des hypothèses de lectures, ou pour articuler lesdits critères dans un raisonnement d'ensemble. Il est aussi régulièrement incité à argumenter et à justifier ses positions ;
4. « aisées-motivantes » : à mi-chemin entre deux pratiques précédentes, celles-ci sont axées sur le plaisir du moment partagé et la découverte de l'histoire. Elles offrent parfois des grilles de lecture du livre, mais à un moindre degré que celles de type 3.

Ces pratiques creusent d'ores et déjà des écarts entre les enfants avant même qu'ils ne rentrent à l'école. Ceux dont les parents viennent de milieux aisés sont alors avantagés au niveau de la compréhension d'une lecture, qui sera un des facteurs contribuant au plaisir de son écoute .

Ainsi, les habitudes de lecture des parents influent sur la façon dont un enfant abordera l'écoute d'un album. Il est donc primordial de donner un accès au monde du livre à tous les enfants, afin d'éviter de creuser les inégalités sociales et de contribuer à l'égalité des chances à laquelle l'École doit contribuer.

3. L'accessibilité au monde du livre et à sa diversité

Comme ils viennent d'être évoqués, les aspects sociaux et le cadre familial sont des éléments à prendre sérieusement en considération pour la suite de cette étude. En effet, si pour certains enfants le livre est un objet connu et quotidien dès le plus jeune âge, cela n'est pas une réalité pour beaucoup d'autres. Michèle Petit, par exemple, nous fait part des souvenirs de la maison de ses grands-parents. Elle explique que « les livres s'alignaient sur des étagères dans leur maison » (Petit, 2007, 27). Elle avait donc l'habitude d'en voir et d'en manipuler. L'École doit pouvoir donner la chance aux enfants qui ne l'ont pas, de côtoyer les livres de manière quotidienne. D'après le Ministère de l'Éducation Nationale, « les livres, autant que les jeux et les jouets, doivent pouvoir bénéficier d'un investissement spontané par les élèves, l'aménagement du « coin lecture » doit être pensé à cet effet » (MEN, 2019, 20). Cette recommandation officielle prend d'autant plus son sens au vu des expériences des chercheuses S. Gaudré et C. Haussin. En effet, dans la garderie du centre social, elles ont laissé des livres à la libre disposition d'enfants en bas-âge et cela fonctionne pleinement. Les parents sont d'ailleurs très « étonnés de l'intérêt de leur tout-petit pour les livres et les histoires » (Gaudré et Haussin, 2011, 251). Ceci est bien la preuve que les enfants, même très jeunes, sont attirés par l'objet-livre et qu'il est important qu'il devienne un objet usuel. AL. Galardini va même jusqu'à parler du livre comme un « *objet ami* » (Galardini, 2011, 242), ce qui exprime plus encore l'importance du lien qu'il faut réussir à instaurer entre les enfants et les livres.

Après avoir intégré cet objet, il est nécessaire de proposer aux enfants une grande diversité de genres pour aiguïser leur curiosité. L'expérience des deux chercheuses précédentes la propose :

Pendant ces temps de lecture, nous mettons à disposition des familles un fonds de livres variés : des imagiers, des albums avec ou sans texte, des livres et recueils de comptines, des livres documentaires, des livres de photos sur les diverses cultures (différents types de portages et autres pratiques de maternage, livres de cuisine, etc.). Ces livres sont choisis notamment pour leurs qualités graphiques et littéraires. Le fonds de livres est agrémenté d'albums classiques plébiscités par les enfants et les professionnels, albums qu'ils peuvent retrouver dans les centres de PMI, crèches, haltes-garderies, écoles, centres de loisirs, centres sociaux, et d'autres albums plus récents de la production éditoriale de jeunesse. Cette grande diversité permet à chacun de trouver « son » livre. (Gaudré et Haussin, 2011, 252).

Il résulte de cette expérience que tous les enfants peuvent trouver un intérêt aux livres, quel que soit le milieu social auquel ils appartiennent et nous devons appliquer cela dans la classe.

Enfin, les instructions officielles demandent à ce que les élèves soient « familiarisés avec les usages, les lieux et les acteurs du livre et de la lecture (écrivains, éditeurs, illustrateurs, libraires, etc.) ; il s'agit de créer des habitudes, des réflexes, une proximité, particulièrement pour les enfants

dont les familles sont éloignées de la culture de l'écrit. » (MEN, 2018, 4).

Ainsi, c'est le monde du livre dans sa globalité qui doit être découvert par les élèves, ce qui englobe de fréquenter les lieux culturels tels que les librairies, les bibliothèques et médiathèques, mais aussi de rencontrer les acteurs du livre. Tout ceci contribuera au PEAC (parcours d'éducation artistique et culturel) et permettra aux enfants de s'approprier le livre, de découvrir différents genres pour ensuite prendre plaisir à les écouter, et surtout développer leurs propres goûts.

Une fois que les habitudes sont mises en place, il reste tout de même un facteur important à prendre en compte, il s'agit de la lecture en elle-même. Le rôle du lecteur rentre dès lors en jeu.

4. Le rôle du lecteur pour faire vivre une lecture : la dramatisation et le compagnonnage

Le plaisir d'écouter une lecture passe inmanquablement par la personne qui la lit. Celle-ci peut être un parent, un pair, un enseignant, ou encore un professionnel de la lecture tel qu'un conteur, mais elle aura un rôle déterminant. En effet, qu'il s'agisse d'une histoire ou d'un écrit documentaire, la façon dont cela sera lu jouera sur l'attention des auditeurs.

Véronique Boiron, chercheuse en sciences du langage, évoque ce qu'elle appelle la « dramatisation » (Boiron, 2010, 105-126.). Cela correspond à un ensemble de gestes professionnels qui consiste à mettre en place diverses actions langagières pour que les élèves accèdent au sens du récit et y soient attentifs. L'étude effectuée par la chercheuse se déroule dans des classes de maternelle, ce qui implique que les élèves ne savent pas encore lire. Ils ont donc accès aux textes des histoires grâce aux lectures à voix haute des enseignants. La dramatisation entreprise par ces derniers est explicite. Il s'agit d'interpréter sa lecture, de la théâtraliser pour la faire vivre. Cela passe par exemple par des « variations intonatives, des pauses, des inflexions » (Boiron, 2010, 108). Les « changements de voix » permettent aux enfants d'accéder à différentes dimensions des personnages, que ce soient leurs sentiments, leurs « raisons d'agir », leurs « traits de caractère » ou encore les « relations qu'ils entretiennent » (109). Cet aspect de la dramatisation permet aux enfants de développer leur attention et leur compréhension face au récit. Le deuxième aspect que présente V. Boiron relève des « échanges langagiers » (123). Les élèves sont invités à discuter des illustrations pour les mettre en parallèle avec le texte. Les images servent alors d'appui de la compréhension et la verbalisation des élèves contribuent à l'entrée dans le récit. A travers cet article, Véronique Boiron explicite les deux procédés principaux qui sont donc la dramatisation et les échanges langagiers, qui permettent de maintenir l'attention des enfants et d'approfondir leur compréhension du récit.

Pour Colwyn Trevarthen, professeur en psychologie de l'enfant, la lecture est un moment particulier, créatrice de lien. Il exprime que « lire un livre, c'est avoir une conversation » (Trevarthen, 2011, 187), mais aussi que « nous lisons pour avoir de la compagnie » (187). Il approfondit ce constat en étudiant les relations de différentes mères qui lisent à leur bébé. En effet, le secret d'une lecture dans laquelle une conversation entre le jeune enfant et la mère prend vie dépend du « rythme de la voix, l'expression du visage et les gestes de la main » (188). Il explique que les nourrissons sont eux aussi capables de converser pour répondre à la lecture de leur mère, en émettant à leur tour des sons et en s'exprimant à travers « le visage et les mains » (189). De fait, cet échange les placent sur la même longueur d'onde et leur procure du plaisir.

Il travaille ensuite sur la prosodie de la lecture qui se raccorde à une forme de musicalité : « à travers l'intensité, la hauteur ou le timbre de la voix de la mère, suscitent l'intérêt du bébé et reçoivent des réponses harmonieuses et synchrones » (189). Il repère alors deux catégories de mères : « les mères déprimées, ou qui se sentent mal et malheureuses en compagnie, baissent la voix [...] et ne réussissent pas à entrer en contact avec le bébé » (190) et « les mères heureuses », qui « s'expriment souvent en roucoulant, avec des sons [...] dont beaucoup font écho aux vocalises du bébé » (190). Cette comparaison prouve que les mères déprimées « ne peuvent capter l'intérêt du bébé ou partager une histoire » (190), à l'inverse des mères heureuses qui y parviennent et créent un réel moment de complicité. Évidemment cette étude peut être transposée avec des élèves de maternelle, qui sont des enfants de trois à six ans, qui ont donc besoin d'un fort étayage de lecture avant de devenir à leur tour lecteur.

Ce chercheur évoque également l'importance du choix du livre, car « les bons livres d'histoires aident. Ils convoquent les bons rythmes avec la bonne intrigue » (194), ce qui permet d'appliquer une dramatisation et une prosodie efficaces, menant au plaisir de l'écoute d'une lecture.

Finalement, C. Trevarthen nous apprend que « *Lire avec* quelqu'un est un acte de confiance » (198). Il explique que la lecture effectuée par l'adulte doit paraître la plus naturelle possible, tout en y intégrant une certaine musicalité, et qu'elle doit être en accord avec les sentiments des personnages. Le rythme doit varier en fonction des actions de l'album. Il faut savoir tenir en haleine les enfants en les surprenant. C'est donc un mélange de fidélité au texte mais aussi à soi-même que l'on doit lire aux enfants, et en prenant compte de leurs réactions, qui seront notre guide de lecture, pour vivre un réel moment de partage, de « compagnonnage ». (199).

Ainsi, c'est par le biais d'un accompagnement basé sur un échange complice qui crée un véritable lien entre le lecteur et son (ou ses) auditeurs, qui passe par la prosodie et les émotions. Le

compagnonnage vient compléter la dramatisation explicitée par V. Boiron, et nous serons particulièrement attentifs à ces dispositifs pour la suite de ce mémoire. C'est d'ailleurs la notion de « dispositif » que nous allons interroger désormais.

5. Les dispositifs : définitions

Après avoir pris en compte des éléments parallèles à la vie scolaire, nous devons à présent nous concentrer sur les « dispositifs » à mettre en œuvre dans la classe quant au développement du plaisir de l'écoute d'une lecture. Pour les définir, nous nous appuyerons dans un premier temps sur l'article de Marc Weisser (professeur en sciences de l'éducation), qui définit, « un Dispositif comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques [...] comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur [...]. C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques. » (Weisser, 2010, 292). De manière plus explicite, le chercheur indique que les dispositifs, qui peuvent être de différentes natures, sont pensés par l'enseignant et ont une utilité, un but précis. Ils doivent donner une direction aux enseignements et être bénéfiques pour les élèves. Les dispositifs font partie entière de la pédagogie et la didactique de l'enseignant.

Nous pouvons compléter cette approche avec celle d'un autre spécialiste de l'éducation, Yves Reuter. Dans son *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, la notion de dispositif est abordée à la section « situations didactiques » et il en dit ceci : « une situation se caractérise par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents...) nouveaux » (Reuter, 2013, 197). Cette définition apporte une précision par rapport à la précédente car elle évoque la notion de situation. En effet, un enseignant est tout au long de la journée dans différentes situations, qu'il choisit de proposer aux élèves. Pour les piloter au mieux, il fait des choix de dispositifs qui auront un impact sur le déroulement de la situation.

Pour éclaircir cette notion clé de l'étude, nous pouvons dire de manière plus ciblée que les dispositifs peuvent être de différentes natures et sont choisis par l'enseignant. Il peut donc s'agir :

- du **nombre** d'élèves à qui la classe est faite (groupe classe, demi-groupe, ou juste quelques-uns)
- du **lieu** où la séance est menée (dans la classe, à l'extérieur, en sortie)
- du **moment** où elle est faite (début, milieu, fin de journée, avant ou après les récréations). Le

moment aura un impact important car l'énergie des enfants diffère au fil de la journée et certains instants sont plus propices à l'attention et la concentration que d'autres.

- les **postures** que l'enseignant va adopter et qui vont induire celles des élèves. Par exemple, lorsque l'enseignant est en posture de « contrôle »¹, les élèves ont tendance à suivre les consignes de manière automatique, et sont moins enclins à prendre des initiatives. L'enseignant doit alors jouer des différentes postures au fil de la séance pour entraîner également diverses intentions de la part des élèves. Cela permet également de créer une dynamique de travail.

Les dispositifs sont donc un tout que l'enseignant choisit de mettre en œuvre et qui apportent une direction aux enseignements.

A partir d'un exemple concret, on peut citer Anna Lia Galardini, qui a collaboré avec la municipalité de la ville de Pistoia, qui « a toujours cherché à susciter le plaisir de lire » (Galardini, 2011, 239). Ensemble, ils ont mis l'accent sur le « temps » et l'« espace » « à consacrer aux livres » (240). La chercheuse explique que la « qualité des espaces dédiés à la lecture » crée « les conditions d'une expérience subjective, positive et gratifiante » (240). La question de l'espace de lecture a d'ailleurs « fait l'objet d'un colloque » (240), et il en ressort « qu'un espace doit se caractériser par sa capacité à être accueillant et à le signifier » (241) car il « peut influencer les expériences des enfants » (241). En effet, « il existe un rapport entre l'organisation des espaces et la qualité de l'apprentissage ». « Les enfants ont besoin d'un contexte qui encourage l'exploration et la curiosité, soutienne la motivation à la connaissance et permette l'habitude de la réflexion. » (241).

AL. Galardini évoque aussi le « besoin de sécurité » auquel doit répondre l'espace de lecture (242). Il faut alors « créer des conditions de confort [...] grâce à des fauteuils agréables, des coins tranquilles, un éclairage adapté » (242).

Enfin, « le bien-être des enfants passe aussi par celui des adultes, qui doivent trouver dans l'espace une atmosphère favorisant la transmission de leur plaisir aux enfants » (242). « Cet espace favorise la participation active de lecteurs qui pensent, analysent, et leur permet de lire et relire à haute voix les histoires des livres préférés des enfants. » (242).

Bien que cet article vise en particulier l'organisation des différents espaces d'une bibliothèque, il est parfaitement applicable au contexte d'une classe de maternelle, qui possède elle aussi son coin livre et la création d'un espace où les albums sont lus, qui peut par exemple être le coin regroupement. Ainsi, on s'aperçoit à travers l'élément de l'espace, qui est donc un des

¹ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011

dispositifs, qu'il a un impact sur la situation d'apprentissage et sur la direction qui est donnée aux enseignements. Le développement de cet élément nous sert alors d'appui pour affirmer qu'à son image, toutes les autres formes de dispositifs sont aussi importantes. Chacun des constituants des dispositifs est primordial et doit être réfléchi par l'enseignant.

Pour mettre en place les dispositifs, le Ministère de l'Éducation Nationale donne des indications de lecture pour les professeurs des écoles. Ils sont invités à suivre différentes étapes.

Dans un premier temps, ils préparent les enfants à des conditions idéales d'écoute, qui passent entre autres par un espace sécurisant et accueillant. Ils leur demandent ensuite de développer une « écoute active, notamment en indiquant des points d'attention avant de commencer à lire » (MEN, 2019, 21). Ils précisent enfin leurs attentes à la fin de la lecture (ce qui les aura marqué, ce qu'ils auront aimé...).

Dans un deuxième temps qui correspond à la lecture à haute voix, il est conseillé aux enseignants de ne pas s'interrompre dans le but de maintenir une attention constante de la part des élèves. Le troisième temps est celui des échanges langagiers qui s'effectuent après la lecture. Les élèves sont sollicités à prendre la parole et les enseignants doivent réellement prendre en compte leurs dires. Un étayage est également préconisé en posant des questions sur « le personnage principal, les liens avec d'autres personnages, leurs actions, leurs ressentis » (21). Les professeurs s'intéressent à « l'avis des élèves, leur point de vue, leurs interprétations » (21). Ils ont aussi un rôle de régulateur des prises de paroles. Ils veillent à chaque séance que cette dernière soit bien répartie, et encouragent les plus réservés à participer. Ces temps de verbalisation sont primordiaux pour un bon développement de l'expression orale. Les enseignants donnent « le temps nécessaire pour qu'un élève puisse aller au bout de son propos » (21) en stimulant « la production de phrases complètes et structurées » (21). Ils reviennent enfin à l'album pour « valider les interprétations, les hypothèses, les points de vue » (21). Ils sont enfin garants du temps pour maintenir l'attention des élèves, qui, rappelons-le, sont jeunes, et dont l'attention peut rapidement se dégrader.

A travers ces nombreux dispositifs évoqués scientifiquement et institutionnellement, nous nous apercevons qu'il faut mettre en œuvre diverses stratégies pour développer le plaisir d'écouter une lecture chez les enfants de maternelle, et que chacun des points doit être mûrement réfléchi et pensé à cet effet.

Ainsi, par l'étude des recommandations officielles, mais aussi des écrits scientifiques, nous avons suivi le cheminement suivant. C'est d'abord par le biais du plaisir, un plaisir intellectuel et une sensation de bien-être que débute le plaisir d'écouter une lecture, qui est avant tout un moment de partage. Cependant, les enjeux sociétaux ne pouvant être exclus de cette étude, nous avons découvert qu'ils créaient des écarts entre les enfants avant même qu'ils n'entrent à l'école. Il est donc du devoir des enseignants de faire vivre l'égalité des chances, et par conséquent de faire découvrir le monde du livre sous tous ses aspects pour le rendre accessible. Dès lors, les élèves pourront s'approprier l'objet- livre et ses genres afin qu'il devienne un « *ami* » (Galardini, 2011, 242) et qu'ils créent leurs propres goûts. C'est ensuite au lecteur qu'incombe la mission de capter l'attention des élèves. La lecture est un acte de partage et incite une forme de conversation, un échange, appelés « dramatisation » et « compagnonnage ». Enfin, des dispositifs de diverses natures et sérieusement réfléchis doivent être mis en place dans la classe pour éveiller le plaisir d'écouter les lectures. Ces derniers seront étudiés plus précisément dans un second chapitre.

CHAPITRE 2 : Méthodologie de l'étude et expérimentation

Ce second chapitre aura principalement un rôle explicatif. En effet, il sera témoin du fil de ma réflexion, des questions et hypothèses qui me sont apparues quant à ce sujet. Il présentera ensuite la phase d'exploration, où mes choix d'observation seront justifiés à l'appui des lectures théoriques. Les données recueillies seront également exposées sous forme de tableaux d'observation, de photographies ainsi que de verbatim que le lecteur pourra retrouver en annexe. Enfin, sera relatée la phase d'expérimentation durant laquelle j'ai eu l'occasion de vivre différentes expériences de lecture en compagnie des élèves de maternelle.

1. Hypothèses et questions initiales

En débutant cette nouvelle étude, de nombreuses questions et hypothèses ont émergé. Ainsi, la vision que j'avais d'une lecture en classe de maternelle était légèrement utopique. Ayant toujours aimé les livres et la littérature, il est évident que mon vécu et mes propres sensations ont influencé ma vision du sujet. De fait, trois grandes hypothèses étaient ancrées dans mon esprit :

1/ Je pensais que tous les enfants aimaient écouter les histoires. Je les imaginais rassemblés autour de l'enseignant, tous attentifs et émerveillés par les incroyables aventures contées.

2/ De cette première hypothèse découle logiquement la seconde : je pensais que les enfants étaient comme bercés par la voix du lecteur. Cela est certainement dû à l'image d'un parent lisant à son enfant avant de s'endormir. A mon sens, les histoires sont si envoûtantes qu'un enfant, en écoutant la voix du lecteur, ne pouvait qu'être emporté par sa mélodie.

3/ La troisième hypothèse relève d'un aspect matériel. J'étais persuadée que toutes les classes de maternelle possédaient un grand coin lecture ou bibliothèque pourvu de nombreux livres. Les albums sont si présents à l'école que cela m'apparaissait comme une évidence.

Nous découvrirons, tout au long de cette deuxième partie, que ces hypothèses sont évidemment nuancées par la réalité du terrain.

A partir de ces hypothèses, mais aussi de ma réflexion, je me suis donc posée les questions suivantes, qui ont guidé mes critères d'observation :

- Pourquoi les enfants sont-ils attentifs ou non à une lecture ?
- Est-ce qu'elle leur procure du plaisir ?
- Est-ce que la façon de lire des adultes a un effet sur leur écoute ?
- Pourquoi sont-ils attirés ou non par l'objet livre et comment l'appréhendent-ils ?

- La diversité des supports joue-t-elle sur leur curiosité ?
- Les habitudes du cadre privé influencent-elles leur intérêt ?
- Le mimétisme est-il un des facteurs de l'envie de lire ?
- La maternelle a-t-elle un impact sur leurs futures pratiques de lecture ?

C'est donc avec ce bagage d'hypothèses et de questions que je suis passée à la phase d'exploration, qui a permis d'éclaircir ces différents points d'interrogation grâce à l'observation en classe.

2. Protocole de recherche : phase d'exploration et recueil des données

Afin d'approfondir mes questionnements, j'ai établi un protocole de recherche en vue de la phase d'exploration. Je me suis d'abord questionnée sur les données que je voulais recueillir, puis j'ai fait l'état des lieux de celles que je possédais déjà. Ayant déjà eu l'occasion de me rendre dans des classes de maternelle lors de stages ou de journées d'observation, j'ai donc recensé la liste des classes que j'avais déjà observées mais aussi celle à venir. Ces classes comportent des élèves de la petite à la grande section, tous issus de milieux socio-culturels différents, ce qui m'a permis d'avoir une observation plus large, mais aussi d'avoir une meilleure représentation de la réalité. En effet, observer des classes trop similaires aurait certainement faussé les données et biaisé ma recherche.

Voici les cinq classes qui ont donc couverts ma phase d'exploration :

- Classe de Laurence : novembre 2019, 27 élèves de petite et moyenne section (16 petits, 11 moyens). École maternelle J.M. zone urbaine.
- Classe de Martine : mars 2018, 27 élèves de petite, moyenne et grande section (10 petits, 10 moyens, 7 grands). École primaire F.D. zone rurale.
- Classe d'Eugénie : novembre 2018, 28 élèves de moyenne et grande section (5 moyens, 23 grands). École maternelle J-J.R. zone urbaine.
- Classe de Cyril : janvier 2020, 30 élèves de moyenne section. École maternelle F.G. zone urbaine.
- Classe de Nathalie : janvier 2020, 25 élèves de petite section. École maternelle F.G. zone urbaine.

Ces classes m'ont donc permis d'avoir un appui pour apporter des éléments à mon étude.

Certaines ayant été observées en amont du commencement de ce mémoire, m'apporteront tout de même des informations grâce à des prises de notes de l'époque, dans lesquelles je me suis replongée.

Pour utiliser au mieux mes observations, je vais à présent détailler le rôle qu'aura chacune des classes pour cette phase d'exploration, ainsi que pour le recueil des données, qui seront constituées de photographies, de vidéos retranscrites (verbatim), et de prises de notes.

Les classes de Laurence, Eugénie et Cyril feront l'objet d'une description de photographies des coins lecture. Les classes de Laurence, Cyril et Nathalie m'ont permis de prendre en vidéos des séances de lecture qui seront retranscrites en annexe. Ces retranscriptions me serviront également d'appui pour remplir un tableau d'observation que je détaillerai dans une prochaine section. Enfin, je m'appuierai sur mes notes pour chaque classe, car elles ont toutes des particularités à souligner. Ces notes contiennent des questions posées aux enseignants dont les réponses sont éclairantes. Elles sont également intéressantes quant au comportement des enfants vis-à-vis des livres et de la lecture.

Avant d'exposer ces données, je commencerai par évoquer les quelques difficultés auxquelles j'ai dû faire face, qui font entièrement partie du cheminement de ce mémoire.

2.a. Les difficultés rencontrées lors du recueil de données

Recueillir les données, mettre en place un protocole, m'a fait rencontrer certaines difficultés. J'ai d'abord dû m'interroger sur celles que je possédais déjà et celles que j'allais recueillir. Pour celles que je n'avais pas encore, j'ai tout de suite pensé qu'il serait plus simple de passer par la vidéo, car c'est un outil qui permet d'être réutilisable autant de fois qu'on le souhaite, d'entendre et de voir certains détails que nous n'avions pas remarqués sur le moment même. Les photographies sont aussi importantes car elles permettent d'établir des comparaisons ou des liens, lors d'un instant figé.

Néanmoins, ces moyens m'ont demandé de prendre des précautions vis-à-vis du droit à l'image. A mon grand soulagement, il n'y a pas eu d'opposition à cela, ce qui m'a permis de filmer et photographier avec une plus grande liberté. Je dois tout de même relever le fait que filmer n'était pas tout le temps évident. En effet, ma présence et celle d'un appareil technologique avaient tendance à déconcentrer les enfants. Ils me regardaient et voulaient se voir plutôt que d'écouter l'histoire. C'est pour cela que j'ai dû filmer sous un angle peu avantageux, qui ne me permet pas une très bonne observation de l'attitude des enfants. J'ai néanmoins réussi à capter les gestes des enseignants et la plupart des interactions orales. Des interactions qui, de temps à autres sont

quasiment inaudibles à cause de la voix très aiguë des enfants.

Toujours concernant les vidéos, puisque j'ai voulu exploiter des lectures que j'avais vues avant de commencer ce mémoire, je n'en ai de traces que mes souvenirs et mes prises de notes. Cela m'a légèrement déséquilibrée lorsque j'ai dû remplir mes tableaux d'observation.

J'ai également rencontré des obstacles pour recueillir mes données lors de mon stage de trois semaines dans la classe de Cyril. En effet, cette classe avait pour particularité de se tenir en occitan le jeudi et le vendredi. Il ne me restait donc que le lundi et mardi pour filmer les lectures. Néanmoins, j'ai trouvé cela fort intéressant d'assister à des lectures en occitan, car j'ai pu remarquer que les enfants étaient encore plus attentifs au texte. Je me suis demandée si je ne devais pas me servir de ces lectures occitanes, mais j'ai compris qu'il serait trop complexe de retranscrire les verbatim en occitan, et que cela ne serait pas compréhensible. C'est donc sur les choix des données à exploiter que je me suis longtemps questionnée.

Il me semble également important de mentionner que, lors des lectures, plusieurs petits événements venaient perturber la classe. Il a fallu que je sélectionne les moments les plus pertinents, tout en gardant l'authenticité d'une séance de lecture et la réalité de la classe.

Malgré ces petits obstacles, j'ai pu exploiter mes données, en commençant par les coins lecture des classes.

2.b. Description des coins lecture

Dans toute classe de maternelle, le coin lecture doit pouvoir trouver sa place. Les albums y ayant déjà une présence significative peuvent ainsi être à la portée des enfants, et faire pleinement partie de la classe. Les instructions officielles vont dans ce sens, comme il a été indiqué dans le premier chapitre du mémoire : « les livres, autant que les jeux et les jouets, doivent pouvoir bénéficier d'un investissement spontané par les élèves, l'aménagement du « coin lecture » doit être pensé à cet effet » (MEN, 2019, 20).

Mon hypothèse, évoquée peu avant était de penser que toutes les classes de maternelle possédaient un coin lecture conséquent et fourni. Cependant, au fil de mes observations, je me suis aperçue que la réalité était bien différente de ce que j'imaginai, et que chaque classe possédait un coin lecture différent. Or, à l'appui des écrits scientifiques, on voit que la manipulation des livres joue sur les futures habitudes des enfants. De plus, l'article de S. Gaudré et C. Haussin nous relatait bien que lorsque les enfants avaient à portée de main des livres, ils s'y intéressaient de façon très

spontanée et avec beaucoup de plaisir.

Je vais donc procéder à la description des coins lecture de trois classes de maternelle pour rendre compte des différences existantes, mais aussi des similitudes. Les photographies de ces espaces se trouvent en annexe A.

Pour commencer, les cinq classes dans lesquelles je suis allée possédaient un espace bibliothèque. Elles sont donc en cohérence avec les injonctions ministérielles.

Le premier coin lecture que je vais décrire est celui de la classe d'Eugénie, composée du double niveau moyenne et grande section. Il est positionné juste à côté du coin regroupement dont on voit un des bancs. On voit également qu'il y a des bacs à l'intérieur et à l'extérieur du cabanon. Ils sont soigneusement rangés et il semble y avoir un grand choix de livres. Le cabanon invite à venir s'y installer puisqu'il offre en lui-même un espace bien défini et plus chaleureux, un endroit dans lequel les enfants peuvent venir s'isoler et parcourir les livres dans un endroit silencieux. De plus, les tentures semi-ouvertes, les fauteuils et le tapis contribuent au confort et à l'aspect chaleureux de cet espace.

Le second coin lecture est celui de la classe de Laurence, composée du double niveau des élèves de petite et moyenne section. Il est situé en face de l'entrée de la classe. C'est un espace complètement ouvert cette fois-ci. Il est également meublé de fauteuils mis face à face, ce qui définit spatialement le coin. On trouve aussi, pour délimiter l'espace, une armoire composée de différentes étagères où sont posés les livres. Cela permet de voir leurs couvertures, ainsi que de les rendre totalement accessibles. C'est également un coin accueillant.

Le troisième coin bibliothèque est celui de la classe de Cyril, composée du niveau simple d'élèves de moyenne section. Il s'agit d'une case d'une armoire située non loin du coin regroupement, où on trouve quelques livres de natures différentes. Il y a tant des livres documentaires que des albums. Ces derniers sont peu nombreux par rapport aux deux classes précédentes, mais ils sont très régulièrement changés par l'enseignant. Ils sont également en libre accès pour les élèves, qui peuvent alors s'installer où il leur plaît dans la classe pour les feuilleter.

Ainsi, on s'aperçoit que les trois classes possèdent des espaces différents, bien que les deux premiers soient nettement plus similaires. Il sera intéressant d'analyser les comportements des enfants face à ces différentes dispositions dans un troisième chapitre.

2.c. Le tableau d'observation, un futur outil d'analyse

Afin d'observer au mieux les moments de lecture et d'en garder une trace, j'ai décidé d'en prendre quelques-uns en vidéo. J'ai donc filmé trois séances de lecture, une dans la classe de Laurence, une dans celle de Cyril, et une dans celle de Nathalie. Ces vidéos sont retranscrites en annexe C, à partir du modèle de la retranscription de l'article de Véronique Boiron (Boiron, 2010).

Pour analyser les vidéos mais aussi les séances de lecture des autres classes que je n'ai pas eu l'occasion de filmer, j'ai réalisé des tableaux d'observation, construits à partir des dispositifs importants à prendre en compte à l'appui de mes lectures scientifiques. Ces tableaux sont exposés en annexe B. Je vais à présent procéder à la justification de ce tableau. Il comprend trois grands items :

- Espace / temps
- Les gestes du lecteur
- Les gestes professionnels

Le premier item intitulé « espace/ temps » s'appuie sur les écrits d'Yves Reuter. Il évoque en effet « le temps et l'espace de la classe » (Reuter, 2013, 197). C'est pour cette raison qu'il en découle les sous-catégories de la « durée de la séance », du « lieu de la lecture », du « moment de la journée » choisi, ainsi que du « dispositif des élèves ». On peut également lier cet item à l'article d'Anna Lia Galardini, qui rappelle que l'espace dans lequel une lecture est réalisée est important, il demande à être accueillant et rassurant. En ce qui concerne la durée de la séance, il est évident que cet élément est à prendre en compte étant donné le jeune âge des enfants, dont l'attention peut rapidement retomber. Le moment de la journée est également lié à l'attention. Nous verrons que les enseignants choisissent des moments différents et que cela a un impact sur le comportement des élèves dans la réception de la lecture. Enfin, le dispositif des élèves correspond au format choisi par l'enseignant : en groupe classe, en demi- groupe, en groupe réduit. Cela joue alors sur la disposition à adopter pour la lecture. En effet, une lecture en groupe classe demandera un espace plus conséquent qu'une lecture en groupe réduit.

Le deuxième item concernant les « gestes du lecteur » peut être principalement rattaché à l'article de Véronique Boiron, puisqu'elle y expose le concept de la dramatisation, ainsi que des échanges langagiers. C'est pour cela que j'y ai mis les catégories suivantes : « la tenue du livre » ; les « intonations du lecteur » ; la « gestuelle du lecteur », ainsi que les « échanges langagiers ».

Le troisième item est celui des « gestes professionnels ». Ce dernier m'a semblé important pour compléter le tableau, puisque les postures adoptées par l'enseignant tout au long des séances aura obligatoirement un impact direct sur le comportement des élèves. Cet item peut se rattacher à l'article de Marc Weisser, qui évoque les « choix didactiques et pédagogiques » des enseignants (Weisser, 2010, 292). Plus précisément, ce qu'on appelle les « postures » a été développé par Dominique Bucheton et Yves Soulé. Elles sont au nombre de six : la posture d'accompagnement, de contrôle, de lâcher-prise, d'enseignement, du magicien, et du contre-étayage².

J'ai également précisé dans les premières catégories du tableau la « classe de » l'enseignant, le « niveau » de la classe, ainsi que le « lecteur » de l'album, pour donner un cadre à mes données.

La création de ce tableau m'a permis d'apporter une structure à mes observations. J'ai pu le remplir pour chaque classe, et il deviendra mon outil d'analyse en troisième partie. Je pourrai y comparer les différents dispositifs mis en œuvre. La forme du tableau m'a, de fait, semblé être la plus judicieuse pour classer mes idées, mais aussi pour mettre en évidence les points de divergences et de convergences.

Si cet outil est indispensable pour la suite de mon étude, certaines particularités sont également à relever selon les classes, pouvant apporter de nouveaux éclairages.

2.d. Les particularités de chaque classe

A chaque classe son fonctionnement. A l'occasion de mes visites, j'ai pu y relever des particularités qui s'avèrent intéressantes dans le cadre de cette étude à propos des lectures. Je vais donc exposer les échanges notables que j'ai eu avec certains enseignants, mais aussi les systèmes et habitudes mis en place dans les classes.

Commençons par la classe de Laurence. J'y suis allée seulement le temps d'une matinée en observation, mais elle m'a reçue avec beaucoup d'attention et a pu répondre à plusieurs de mes questions. Il en est ressorti qu'elle pratiquait des lectures à haute voix de manière quotidienne. Elle le fait la plupart du temps au coin regroupement, en classe entière. Néanmoins, une fois par semaine, elle effectue une lecture en demi-groupe, et elle travaille la compréhension avec les élèves de moyenne section. Elle leur lit un nouvel album sans leur montrer les images et en essayant de s'arrêter le moins possible. Elle a noté que les enfants sont plus concentrés puisqu'ils sont moins

2 Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011

nombreux, mais aussi qu'ils comprennent mieux les étapes de l'histoire puisqu'ils l'écoutent plus. Elle m'a également répondu quant à l'aspect temporel des lectures. Elle lit en général après les récréations, car elle a remarqué que les enfants avaient besoin de se recentrer et de retrouver un moment calme après s'être défoulés.

C'est ensuite dans la classe de Martine, située en zone rurale favorisée, que j'ai pu relever une grande demande de la part des enfants. J'y ai passé une journée seulement, et pourtant, à chaque fois que les élèves avaient un temps de libre, ils sollicitaient les adultes (y compris moi), pour qu'on vienne leur lire une histoire. Cela provoquait des petits attroupements de quelques élèves qui étaient également attirés par la lecture.

Dans la classe d'Eugénie, dans laquelle j'ai effectué un stage deux semaines, une intervenante en littérature nommée Élisabeth est venue. Elle venait au rythme d'une fois toute les deux semaines. Elle prenait un demi-groupe dans la bibliothèque de l'école, et elle lisait un album qu'elle décomposait, comme pour créer des lectures épisodiques. Au début de chaque séance, elle demandait aux élèves de faire appel au langage d'évocation pour résumer les événements lus lors de la séance précédente. Ensuite, elle procédait à une lecture « participative », qui peut se décrire de la façon suivante. C'est-à-dire que quasiment à chaque page, elle posait des questions de compréhension. Une fois les événements compris, elle demandait aux enfants de jouer les actions. Ces derniers étaient très enthousiastes, et cela permettait aux plus réservés de dépasser certaines peurs. J'ai également noté que ces séances faisaient participer des élèves habituellement turbulents ou inintéressés. La différence d'attitude entre ces séances avec l'intervenante par rapport à leur attitude en classe ordinaire était frappante.

Dans la classe de Cyril, ce qui est intéressant de relever, ce sont les habitudes. En effet, l'école étant située au centre ville, les sorties étaient courantes, et en particulier à la médiathèque Émile Zola. En interrogeant les élèves à ce sujet, un grand nombre d'entre eux se sont montrés très enjoués. Ils ont dit beaucoup aimer s'y rendre et pouvoir regarder les livres de leur choix, installés confortablement dans les fauteuils.

Enfin, dans la classe de Nathalie, une intervenante était également présente mais une fois par semaine. Elle venait le jeudi matin et prenait un groupe de six élèves. Je n'ai pas eu l'occasion d'assister à ses lectures, mais l'enseignante m'a assurée qu'elles étaient très expressives et que les élèves attendaient leur tour impatientement. Elle m'a dit que cette intervention régulière de vingt minutes permettait aux enfants de partager un moment privilégié. De plus, Nathalie m'a expliqué que le jeudi et le vendredi matin étaient des matinées principalement réservées à la littérature. Chacun des deux matins, elle y lit un album, soit qu'elle a choisi, soit qu'un enfant a apporté. Elle travaille ensuite des séances de langage autour de ces albums pour créer une continuité et travailler

en contexte.

A la lumière de ces différentes observations, j'ai pu me lancer dans la phase d'expérimentation qui suit.

2.e. Phase d'expérimentation

A la suite de ces observations, je suis donc passée à la phase d'expérimentation. Elle s'est déroulée dans la classe de Cyril, en moyenne section, en janvier. J'y ai mené deux séances de lecture filmées. J'ai ensuite rempli les tableaux d'observation utilisés pour les autres professeurs. Ils sont également en annexe B et seront, eux aussi, analysés dans une troisième partie. Je vais tout de même poser le cadre de ces lectures.

Pour la première séance, j'ai lu l'album *Le gros navet* de Gérard Franquin et Robert Giraud (1999). J'ai fait ce choix avec l'aide de Cyril, le Maître d'Accueil Temporaire (MAT). Pour les deux lectures, il m'a proposé une liste d'albums qui étaient selon lui, de qualité. J'ai évidemment suivi ses conseils et ai choisi deux livres de cette liste.

Si cet album a retenu mon attention, c'est d'abord pour sa structure répétitive. En effet, il s'agit d'un compte russe, dans lequel une famille de paysans décide de planter des navets, mais l'un d'entre eux devient si grand qu'ils ne parviennent pas à le déterrer. A chaque page, vient s'ajouter un personnage pour aider à cueillir le navet. Une phrase est par ailleurs répétée tout au long de l'histoire. Il s'agit de « Tire, tire, tire navet ! ». Elle crée un rythme de lecture, mais aussi un repère pour les enfants qui peuvent se raccrocher à cette phrase simple.

Je l'ai également choisi car je le trouvais amusant, mais aussi pour ses illustrations efficaces et très colorées qui attirent l'œil. J'ai décidé de réaliser cette lecture en classe entière au coin regroupement, après les rituels du matin. C'est un moment où les élèves sont installés au coin regroupement et ont commencé à se mettre dans leur rôle d'élève.

En ce qui concerne la deuxième lecture, elle est un peu particulière. J'ai tenté de la réaliser en changeant les dispositifs afin d'en observer les différences avec la séance précédente. J'ai ensuite voulu les appliquer dans le but de ressentir et de vivre, en tant que future enseignante, l'impact de mes choix didactiques et pédagogiques. En effet, j'ai voulu m'inspirer des lectures participatives de l'intervenante Élisabeth, citée plus haut, qui avaient un effet si positif et révélateur au près des élèves. C'est pour cela que j'ai choisi l'album *Le voyage de l'escargot* de Ruth Brown (2000). J'ai eu d'autant plus facilement un élan vers ce livre car je me souvenais avoir étudié, durant mon Master 1,

l'album *Crapaud* de la même auteure, dont l'enseignante avait assuré les qualités, tant d'écriture que d'illustration. C'est donc avec beaucoup de confiance que j'ai pris cet album, dont les illustrations sont très réalistes et travaillées. Je me suis également dit qu'il pouvait contribuer à leur culture littéraire, étant donné la qualité du travail de Ruth Brown. De plus, elle est référencée dans la « sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire » sur éduscol.

C'est sur le principe d'une lecture participative que j'ai effectué cette deuxième lecture en demi-groupe cette fois-ci, toujours au coin regroupement car j'ai pensé que les élèves seraient plus concentrés en groupe réduit. Ma séance s'est déroulée après la récréation du matin, me souvenant des conseils de l'enseignante Laurence, qui avait répondu que c'était un créneau durant lequel les enfants étaient assez calmes.

Étant dans une classe dont le niveau langagier était élevé, j'ai voulu exploiter cet album pour une séance de langage, car à chaque double page, on trouvait une phrase qui contenait un mot complexe. J'ai alors voulu expliquer ce mot, d'abord en demandant aux enfants s'ils en saisissaient le sens. Une fois la définition établie, nous mimions ensemble l'étape du voyage mentionnée sur la double page. Il s'agissait d'échanges langagiers durant la lecture, et d'une séance active, poussant tous les élèves à participer. Nous retrouvons, à travers la conception de cette séance, l'importance des échanges langagiers évoqués par Véronique Boiron (Boiron, 2010).

A l'issue de ces deux séances, j'ai évidemment senti du côté des élèves, mais aussi du mien, des différences et des évolutions qui seront soulevées dans un prochain chapitre.

Ainsi, cette deuxième partie a donné un aperçu du cheminement de mon travail depuis son commencement. Elle a retracé les grandes hypothèses et questionnements qui ont occupé mon esprit au début de cette étude. J'ai pu, grâce à plusieurs visites et stages dans les classes, clarifier ces derniers en respectant un protocole de recherche. Il s'agissait de recueillir les données dans une première phase d'exploration, à l'aide de vidéos, de photographies ainsi que de prises de notes. Les publics très divers que j'ai pu y rencontrer m'ont apporté un reflet plus représentatif de la réalité, ce qui m'a permis d'observer et relever de grandes divergences en ce qui concerne leur rapport au livre. La phase d'exploration s'est accompagnée de la construction d'un tableau d'observation des dispositifs de lecture, qui sera, avec les verbatim, mon principal outil d'analyse dans le troisième chapitre. Enfin, je suis passée à la phase d'expérimentation pour mettre en œuvre différents dispositifs de lecture, et ressentir l'impact de mes choix didactiques vis-à-vis des élèves. Dès lors

que ces phases ont été exposées, elles peuvent à présent faire l'objet d'analyses dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 3 : Analyse et interprétation des données recueillies

Ce troisième et dernier chapitre sera consacré à l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Les phases d'exploration et d'expérimentation en seront les appuis, et leurs résultats seront reliés aux éléments scientifiques et institutionnels évoqués au cours de ce mémoire. L'analyse nous permettra d'aller vers la conclusion de ce travail et d'en dévoiler les aspects déterminants. Nous nous appuyerons principalement sur les tableaux d'observation ainsi que sur les verbatim pour argumenter nos propos. Enfin, nous nous pencherons sur les limites et évolutions de la phase d'expérimentation menée.

I/ Analyse des éléments déterminants des phases d'exploration et d'expérimentation

1. La lecture, un moment de partage et de complicité

Comme l'annonçait Véronique Bourhis dans son article : « c'est bien sous le signe du plaisir que s'opère l'entrée en littérature » (Bourhis, 2014, 58). En effet, le plaisir ressenti par les élèves lors de l'écoute d'une lecture, le plaisir ressenti par le lecteur lorsqu'il raconte l'histoire aux élèves, mais aussi le plaisir du moment partagé, forment les premiers éléments déterminants de cette étude. Ainsi, à chacune des lectures observées lors de l'exploration, ou vécues lors de l'expérimentation, plusieurs instants de complicité et de joie sont notables.

A l'appui des verbatim, nous pouvons relever en premier lieu les rires et réactions des enfants. Les rires sont présents dans toutes les lectures sans exception : tour de parole (T)27 chez Laurence, T46 chez Cyril, T54 chez Nathalie, T39 lecture 1 (*Le gros navet*), T76 lecture 2 (*Le voyage de l'escargot*). Le fait de rire signifie qu'ils réagissent face à la lecture positivement, qu'ils sont enrôlés dans ce qui est en train de se dérouler, et donc, qu'ils y prennent plaisir. D'autres réactions témoignent de cet effet positif et de leur écoute. Relevons par exemple les interjections des élèves chez Nathalie tels que les « *han* » T37 et T41, qui traduisent l'admiration qu'ils ont face à la forme des nuages sur les illustrations. Notons également les nombreuses petites interventions spontanées des élèves de Nathalie qui les laisse interagir assez librement et régulièrement. Dès le T2, un élève émet une remarque « *c'est comme Sam le pompier* », ils posent des questions vis-à-vis des événements ou de la compréhension : T24 « *pourquoi il regarde le ciel ?* ». Chez Cyril aussi nous pouvons relever diverses réactions, T28 : « *oh non... haaaaan !* » qui traduit la surprise de l'annonce du loup, ou encore T67 « *ahah, il a mis son maillot* » qui marque l'amusement de l'élève. Ces quelques réactions prouvent ainsi l'attention des élèves envers la lecture et les événements qui

s'y déroulent, et donc, par prolongement, le plaisir ressenti. Les interventions libres contribuent à l'échange qui s'installe entre les lecteurs et les auditeurs et créent dès lors un réel moment de partage apprécié réciproquement.

Si les élèves émettent des commentaires, c'est également le cas pour les lecteurs. En effet, Laurence par exemple, dit : « *Oh il est amoureux l'oiseau ! Il veut offrir la fleur à sa copine. Olala !* » T27, Cyril quant à lui dit : « *Il est malin ce loup quand même hein!* » T43, et enfin Nathalie dit à son tour : « *Et regardez la forme du nuage !* » T38, « *ça fait une forme de dragon. Nous aussi, si on regarde les nuages dans le ciel, on peut voir des formes* » T40. Ces remarques ponctuelles, qui retranscrivent les pensées des lecteurs, permettent d'établir un lien. Cela donne l'impression qu'ils prennent part à l'histoire, qu'ils y trouvent également un intérêt, qu'elle les fait réagir.

Enfin, les paroles qui clôturent la lecture ont également leur importance quant au plaisir global de la séance. Laurence, par exemple, la termine comme ceci, T59 : « *Donc voilà l'histoire on va la mettre dans la bibliothèque de la classe.* ». Cela indique que l'album sera accessible aux enfants s'ils souhaitent le consulter, mais cela attribue aussi un prolongement à l'histoire qui ne se termine pas simplement lorsqu'elle a été lue. Cyril, lui, est interrompu par la récréation, mais porte tout de même une attention quant à l'appréciation de l'histoire, T70 : « *Bien, les enfants, on continuera l'histoire plus tard, on va aller en récré. Est-ce qu'elle vous plaît pour le moment cette histoire ?* ». Du côté de Nathalie, elle se termine ainsi, T131 : « *oh elle est finie Merci Léon pour cette jolie histoire* ». Ces dernières paroles permettent de mettre fin à la séance avec une touche positive. Quant à mes lectures, la première se termine sur des échanges langagiers dans lesquels j'essaie de ramener les élèves à leur propre vécu, bien que cela ne fonctionne pas tellement. L'intention était néanmoins qu'ils ressentent du plaisir à raconter une histoire qui les concerne, puisque les maternelles aiment évoquer des éléments de leur vie. Enfin, la deuxième lecture se termine par une transition avec les ateliers qui sont liés à l'album, prolongeant également la lecture en contexte. Chacune des fins choisies permet alors une continuité ou une fin douce et positive, qui contribue au plaisir de la séance de lecture. Une fin plus brutale ou moins positive pourrait à contrario annihiler le plaisir ressenti durant toute la lecture.

2. Un dialogue amorcé par différents langages : verbaux et non verbaux

Au cours de la lecture, on retrouve deux types de langages. Les langages verbaux d'une part, c'est-à-dire ce qui relève de la parole ; et les langages non verbaux d'autre part, qui relèvent du langage corporel.

2.1 Les langages verbaux

La lecture d'un album repose sur la parole. Elle doit être captivante pour enrôler les élèves et les emmener dans l'univers de l'histoire. Elle doit aussi être expressive et retranscrire les émotions des personnages, ou encore leur caractère. C'est ce qu'explique Véronique Boiron dans son article (Boiron, 2010), et qu'elle appelle, rappelons-le, la dramatisation. Ainsi, on remarque que tous les lecteurs observés mettent plus ou moins en œuvre ce dispositif. Cyril est celui qui met le plus en pratique la dramatisation, et cela a un impact sur l'attention des élèves. En effet, il pose un réel rythme lorsqu'il lit. Au T43 par exemple, « *un courant d'air referme brusquement la porte / Surpris, le loup en chemise de nuit, fonce se cacher dans les bois* ». On note une pause seulement entre ces deux phrases, mais elles sont lues avec de la vitesse qui retranscrit le claquement rapide de la porte, ainsi que la précipitation du loup. Au contraire, dans certaines phrases, il marque bien les temps pour poser le rythme de la narration qui convient, comme au T1 : « *Par une belle journée ensoleillée // le loup rencontre le petit chaperon rouge./ Bonjour, cher enfant ! / comme tu es belle dans ce ravissant costume. // Bonjour Grand loup, et merci du compliment / répond la petite gaiement* ». On relève également les changements de voix qu'il adopte selon les personnages, qui créent du relief dans les dialogues. Il prend une grosse voix quand il s'agit du loup (T45), ou une petite au contraire pour celle du petit ours (T54). Le dernier procédé de dramatisation notable dans la lecture de Cyril est lorsqu'il reproduit la mélodie de la chanson très connue des sept nains, dont les paroles sont modifiées T66 : « *He hi, he ho, il fait beaucoup trop chaud, he hi he ho, pour aller au boulot he hi he ho, on a mis notre maillot, he hi he ho, pour aller dans le ruisseau !* ». Cela fonctionne très bien puisque les enfants reprennent ensuite l'air avec lui, ce qui crée le moment de complicité et de partage.

En terme de langage verbal, on trouve également des explications de la part des lecteurs, qui viennent parfois soulever les implicites ou les termes complexes du texte. Nathalie, par exemple, met l'accent sur la reconnaissance des personnages à la fin de l'histoire :

T120 : « *Qui est le point vert ?*

E 121 : *Sam !*

M 122 : *Sam. Qui est le point rouge toujours à côté ?*

E 123 : *Archibald !* »

Laurence, elle, se concentre en fin de séance sur l'explication du vocabulaire du T33 à T52, entre autres sur des expressions comme « *la petite graine pleine de promesses* » (T33).

On retrouve également tout au long de la lecture 1 de l'expérimentation, des questions de compréhension de ma part telles que : « *Il est en train de devenir comment là le navet ?* » T31 ou

encore « *comment on sait que ça n'a pas l'air facile ?* » T49. Notons également les questions de compréhension de Cyril qui apparaissent ponctuellement dans la lecture : « *Pourquoi est ce que le loup, il l'appelle petite framboise? Qui a une idée ?* » T16 ; « *Il essaie de faire quoi le loup ? En se contorsionnant ? Il essaie d'enlever quoi ?* » T58. Ces interventions à visée explicative permettent de maintenir l'attention des élèves au niveau de la compréhension, car nous sommes plus enclins à écouter une histoire si nous la comprenons ; mais aussi à captiver à nouveau l'attention de ceux qui auraient divagué à d'autres pensées. Elles permettent également les échanges langagiers qu'indiquaient Véronique Boiron (Boiron, 2010), ainsi qu'une forme d'accompagnement des enfants dans la lecture, créatrice du dialogue, aussi appelé « compagnonnage » par Colwyn Trevarthen (Trevarthen, 2011, 199). Néanmoins, il est important de laisser vivre le texte en lui-même, et ne venir éclairer que les éléments les plus complexes, pour que le travail de compréhension opère de façon plus autonome au fur et à mesure. C'est donc un juste dosage qu'il faut réussir à trouver, afin que les explications données soient réellement pertinentes.

Nous pouvons relever ici la différence fondamentale entre les préconisations officielles, qui demandaient de ne pas s'interrompre lors de la lecture (MEN, 2019, 21). Or, nous remarquons que parmi les six lectures analysées, aucune n'est continue.

2.2 Les langages non verbaux

Lorsque nous lisons, un langage corporel s'installe. Dans le cadre de cette étude, ce langage du corps peut avoir une forte influence sur l'écoute des élèves. A la lecture des tableaux et verbatim, on s'aperçoit que chaque lecteur introduit une gestuelle qui vient soutenir le texte. Ainsi, Nathalie, par exemple, vient régulièrement reproduire des gestes similaires au texte : « *Et il ne joue PAS à la toupie./ et il ne joue PAS à chat glacé, et il ne joue PAS à l'épervier. Non.* [faisant non du doigt] *Toute la journée. / il regarde le ciel.* [en montrant les illustrations aux élèves et regardant le ciel]. » T21.

Le contact visuel joue également un rôle important. En effet, Cyril lève régulièrement les yeux vers les élèves lorsqu'il lit, et cela dès le début de la lecture : « [Montrant les illustrations et regarde beaucoup les enfants lorsqu'il lit] » T1. Cela permet d'établir directement un lien entre le lecteur et les auditeurs, beaucoup plus fort que s'il avait le visage enfoui dans le livre.

La gestuelle met donc en mouvement le lecteur, qui devient plus charismatique que s'il était statique, et attire les yeux des enfants sur lui. Cela rend la lecture plus vivante, donc plus attrayante.

3. L'impact des choix didactiques et pédagogiques

En reprenant appui sur les tableaux d'observation et les différentes sections, nous allons découvrir les résultats des choix didactiques et pédagogiques mis en œuvre par les différents lecteurs. Ces derniers rejoignent l'importance des articles de M. Weisser et Y. Reuter, qui soulignaient l'impact de ces choix.

3.1 La section espace/temps

Commençons par le moment de la journée choisi pour la lecture. On remarque que toutes les lectures se tiennent le matin, exceptée celle menée par Élisabeth qui se déroule au retour du temps méridien. Les moments de la matinée choisis sont : après les rituels du matin pour Nathalie et la lecture 1, avant la récréation du matin pour Cyril, et après la récréation du matin pour Laurence et la lecture 2. Si les lectures sont plutôt pratiquées le matin, c'est parce que les enfants sont souvent plus attentifs en début de journée. C'est ce que Laurence nous assurait également d'expérience. De plus, la lecture dite « participative », effectuée par Élisabeth, demande une implication physique de la part des élèves. En revanche, l'écoute classique d'une lecture est plutôt statique, ce qui explique de choisir les moments plus calmes du matin. Notons tout de même que réaliser la lecture avant la récréation a obligé Cyril à la segmenter aux trois quarts de l'album, puisque l'appel de la récréation, les bruits engendrés et la vision des autres enfants s'amusant dans la cour a rapidement dévié l'attention de certains élèves. Ainsi, le moment choisi pour lire un album est d'une grande importance, puisque les élèves doivent être dans les meilleures dispositions possibles d'écoute et de calme. Notons, en ce qui concerne les temps de lecture, qu'ils ne se tiennent pas dans toutes les classes quotidiennement comme le préconisent les programmes (MEN, 2019, 21). L'explication se trouve dans l'organisation de l'emploi du temps, tel que celui de Nathalie, qui a préféré réserver les deux derniers jours de la semaine à la littérature par exemple.

Le dispositif lié au nombre d'élèves est également à analyser. On voit que quatre lectures sur six ont été effectuées en groupe classe. Cependant, les deux séances effectuées en demi-groupe (par Élisabeth et moi-même) relèvent d'un peu plus que de la simple écoute d'une lecture. Néanmoins, avoir un nombre restreint d'élèves permet d'accorder plus d'attention à chacun d'eux, mais aussi une meilleure gestion du groupe classe. Cela peut également permettre aux élèves de mieux trouver leur place au sein du groupe.

Anna Lia Galardini évoquait au cours de son article (Galardini, 2011), l'importance du lieu de lecture. Ici, toutes les lectures se déroulent au coin regroupement, sauf celle avec Élisabeth qui se

déroule dans la bibliothèque de l'école. Ces deux endroits sont des lieux familiers pour les enfants, ils s'y rendent quotidiennement (au moins au coin regroupement). Il y a donc un aspect accueillant, rassurant et sécuritaire à travers ces deux endroits, qui contribuent au plaisir de l'écoute des lectures.

3.2 Le choix du livre et sa tenue

Le choix de l'album est primordial. Parmi les lectures étudiées, certaines n'ont pas été choisies par l'enseignant. En effet, dans la classe de Nathalie, c'est un élève qui a apporté le livre le matin même. C'est ainsi que cette enseignante a choisi de fonctionner. Le jeudi et vendredi matin, elle lit une histoire apportée par un élève. Si personne n'en a proposé, c'est elle qui choisit l'album. Ce choix pédagogique permet aux enfants d'amener quelque chose de chez eux, et de le partager. Cela fait donc partie du processus de plaisir de la lecture. Néanmoins, que le choix soit effectué par l'enseignant ou l'élève, il est important que l'album soit accessible à tous, qu'il puisse se situer dans la zone proximale de développement des élèves, c'est-à-dire de n'être ni trop simple, ni trop complexe. Il peut également être lu en contexte ou non. S'il est choisi hors contexte (à savoir qu'il ne soit pas relié à un autre apprentissage), cela s'apparente donc à une lecture offerte. En revanche, il peut être choisi en contexte, comme l'album lu par Laurence, puisque les élèves ont planté durant la même période que la lecture du livre, des graines dans le potager de l'école. La lecture s'est faite en contexte également pour *Le voyage de l'escargot*, puisque j'ai relié l'album à diverses activités pour les ateliers du matin qui s'enchaînaient. Cette mise en contexte permet de prolonger la lecture dans l'esprit des élèves, mais aussi de donner du sens à l'histoire lue.

Enfin, il m'a semblé important de parler de la tenue du livre, c'est-à-dire soit de lire en montrant les illustrations, soit de lire puis de montrer les illustrations. A travers cette case, je voulais savoir si cela avait un impact sur la qualité d'écoute des élèves ou non. Les lectures réalisées en lisant et montrant les images en même temps sont celles de Laurence et la deuxième lecture de l'expérimentation. A l'analyse des verbatim, on s'aperçoit que ce sont les deux lectures où les élèves ont été plus agités. Cela s'explique sûrement par le fait que leur attention est plus longtemps sollicitée lorsqu'ils doivent se concentrer sur le texte que sur les illustrations. De plus, de lire puis de montrer les images permet de structurer la lecture en deux temps, et donc de faire comprendre aux élèves que le moment où le texte est lu demande une attention toute particulière. L'exemple marquant est celui du début de la lecture de Cyril. On note en effet « [10 secondes] » de silence au T1 lorsqu'il montre les images. Il a donc réussi à captiver leur attention lors de la lecture, et les élèves sont curieux de regarder les illustrations qui viennent soutenir le texte. Aussi, notons que tenir le livre vers soi lorsqu'on lit est la position traditionnelle, contrairement à celle où les

illustrations sont montrées en même temps. Cela donne le bon exemple aux élèves. Nous pouvons enfin reprendre une des réponses de l'entretien individuel avec Laurence (évoquée dans le chapitre 2), qui nous disait que les élèves étaient plus attentifs et saisissaient mieux le sens de l'histoire lorsque les images ne leur étaient montrées qu'après les avoir lues. Cette dernière solution semble être la plus judicieuse à adopter pour faire en sorte que les élèves soient plus attentifs lors de l'écoute d'une lecture, et donc, y prennent plaisir.

3.3 Les habitudes

Une lecture peut s'effectuer de différentes manières et les enfants en prennent très rapidement l'habitude. Parmi celles analysées, on s'aperçoit que le mode de lecture le plus classique est utilisé, à savoir de lire en groupe classe au coin regroupement un album tout en y incluant quelques échanges langagiers avant, pendant et/ou après. Néanmoins, la méthode « participative » utilisée par Élisabeth et que je tente moi-même de mettre en œuvre dans la deuxième lecture de l'expérimentation, a sa particularité. Ce ne sont donc pas des séances de lecture qui rentrent dans le cadre habituel des élèves. Or, pour toute activité, des consignes sont données aux élèves, le processus est explicité. Il est nécessaire de leur annoncer la façon dont nous allons procéder à la lecture, afin que les élèves puissent s'adapter au mode de fonctionnement choisi, et savoir ce que l'on tolère d'eux. En effet, dans la classe de Nathalie, on remarque que les élèves s'expriment très librement tout au long de la lecture, ce qui ne semble pas déranger l'enseignante. Laisser les élèves interagir fait donc partie du mode de fonctionnement instauré par la lectrice. En revanche, pour Laurence, ces réflexions ne sont pas tolérées, comme on peut le voir très rapidement dès le début de la lecture :

« M 3 : *est-ce qu'au cinéma, Enzo, tu parles pendant le film ?*

Enzo 4 : *non*

M 5: *alors là c'est pareil. Vous savez que si vous parlez je m'arrête ».*

Nous pouvons également souligner l'enthousiasme des élèves concernant les intervenantes de lecture. Dans le chapitre 2, nous l'avions noté dans la classe de Nathalie. L'enseignante nous disait que les enfants attendaient l'arrivée de l'intervenante de lecture du jeudi matin avec impatience, et qu'ils en étaient toujours très heureux.

Ces diverses habitudes mises en place dès le début de l'année font parties entières des dispositifs qui ont un rôle dans le plaisir de l'écoute d'une lecture. Cela apporte un certain confort aux élèves, qui savent dès lors ce qui leur est permis ou non. Nous savons d'autant plus qu'en maternelle, les habitudes sont nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent évoluer et s'épanouir dans

un cadre sécurisant dans lequel ils ont leurs repères. Tout changement qui pourrait venir déstabiliser cet équilibre doit être explicité aux élèves afin qu'ils s'en accommodent, et trouvent une nouvelle forme de plaisir à l'écoute d'une lecture.

4. L'accessibilité aux livres

Comme nous l'avions indiqué lors du chapitre 2, les trois coins lecture exposés en annexe sont différents et influencent les comportements des élèves. Les coins des classes d'Eugénie et Laurence, qui sont les plus ressemblants et accueillants, favorisent, d'après mes observations, un moment calme pour les élèves ainsi qu'une certaine autonomie. Beaucoup d'entre eux s'y rendent avec plaisir et prennent le temps de choisir et découvrir les livres. J'ai pu également faire l'expérience du regroupement que créent ces lieux, car les élèves s'y installent aussi par mimétisme des camarades. La lecture peut aussi attirer un petit groupe d'élèves. En effet, lors de la matinée de visite dans la classe de Laurence, ma camarade de M2B s'est mise à lire une histoire à une élève qui lui a demandé. La proximité et le plaisir qui se dégageait entre elles deux a suscité l'attention d'autres élèves. C'est finalement six d'entre eux qui sont venus se rassembler autour d'elles. Enfin, dans la classe de Cyril, il n'existe qu'une case réservée aux livres, changés régulièrement. Les élèves ont pu développer une autonomie pour les choisir et s'installent où ils le souhaitent dans la classe (souvent au coin regroupement car il n'y a pas de fauteuils ou tapis réservés à cet effet). Les élèves intéressés et habitués aux livres se servent donc très rapidement, mais cela n'incite pas les enfants culturellement moins habitués aux livres dans le cadre privé à les découvrir. C'est ici que nous pouvons évoquer l'article de S. Gaudré et C. Haussin (Gaudré et Haussin, 2011) qui expose que les enfants de tous milieux socioculturels vont naturellement vers les livres lorsqu'ils sont accessibles, et celui de P. Sève et S. Cèbe (Sève et Cèbe, 2014), qui rappelle que les enfants culturellement moins aguerris ont alors moins tendance à s'y intéresser.

5. L'influence des postures d'enseignement

Durant les séances de lecture, différentes postures sont adoptées par les lecteurs. Nous allons donc découvrir, à la lumière des tableaux d'observation, l'influence qu'elles ont sur les élèves.

On remarque d'abord que tous les lecteurs adoptent la posture du magicien. C'est une posture dans laquelle les enseignants se mettent pour capter l'attention des élèves. Elle relève souvent du jeu ou d'une forme de théâtralisation. Ici, c'est dans la dramatisation de la lecture que cette posture prend effet. En donnant vie au texte, les lecteurs le théâtralise pour avoir l'attention des élèves.

C'est ensuite la posture de contrôle qui est adoptée à un moment donné par chacun des lecteurs. En effet, les élèves ont besoin d'être cadrés pour que l'attention soit maximale et que la lecture se déroule dans l'atmosphère la plus propice à l'écoute. Elle est par exemple utilisée par Cyril, lorsqu'il ferme le livre et attend le silence des élèves au T16. Il agit ainsi en début de séance afin de faire comprendre aux élèves le comportement à adopter durant l'écoute. Cela fonctionne car ils se calment instantanément et Cyril n'a que très peu besoin d'intervenir à nouveau pour cette raison. Laurence est également beaucoup dans cette posture. Cela s'explique entre autres par le niveau des élèves qu'elle a (PS,MS). Ils sont encore très spontanés et parlent parfois sans y avoir été invités. En leur posant ce cadre, elle leur apprend finalement à se mettre dans la posture d'élève, mais aussi à prendre le temps d'écouter. C'est en sachant écouter qu'ils pourront prendre plaisir lors d'une lecture. C'est le point de départ.

La posture d'accompagnement est également utilisée. Elle apporte un éclairage, une aide ponctuelle aux élèves qui les aide à avancer dans les activités proposées. Ainsi, cette posture est présente par les explications des lecteurs vis-à-vis de la compréhension de l'histoire ou du vocabulaire complexe. Cela permet aux élèves de continuer à suivre sereinement l'avancée de l'album.

La posture d'enseignement, qui est celle de la formulation et de la structuration des savoirs est également adoptée par tous les lecteurs. En particulier durant la lecture 2, je reformule la définition des mots complexes, ce qui fixe les apprentissages. Les élèves apprennent donc durant la lecture, ce qui leur apporte un élément supplémentaire, contribuant à une nouvelle source de plaisir, le plaisir de la connaissance.

On retrouve ensuite la posture du lâcher-prise, dans laquelle les élèves ont plus de liberté et l'enseignant les autorise à expérimenter plus de choses par eux-mêmes. Cela crée une atmosphère plus détendue. Cette posture est présente chez Cyril, Nathalie, Élisabeth ainsi que dans la deuxième lecture. C'est en particulier Nathalie qui la met en œuvre, en laissant les élèves interagir et commenter l'album. Leur autoriser cela leur permet de prendre part à l'histoire, de la ramener à leur vécu, leurs pensées, et donc finalement, de se l'approprier. Cela instaure également un échange, une complicité entre le lecteur et l'auditeur, qui contribue au plaisir de ce moment.

Enfin, la posture de contre-étayage est présente dans la lecture 2, et sera analysée dans la deuxième partie de ce chapitre.

Un dernier élément peut être pris en compte pour cette étude, il s'agit des aléas de la vie de classe. En effet, une séance, aussi bien préparée soit-elle, ne se déroule jamais exactement comme nous l'avions prévue. Le plus important est de savoir réagir en conséquence pour mener à bien ses

objectifs. C'est ainsi que dans la classe de Laurence, des enfants d'une autre classe arrivent à la fin de la lecture pour la répartition, qui n'était pas prévue. Pourtant, elle les invite à venir rejoindre le coin regroupement pour les englober dans le groupe. Néanmoins, la scène dure deux minutes, ce qui suffit aux enfants pour se déconcentrer, engendrant une coupure dans la lecture et l'atmosphère qui s'était installée. En tant qu'enseignant, et plus particulièrement dans ce contexte en tant que lecteur, nous devons savoir nous adapter aux aléas et imprévus de la vie de classe, afin de mener à terme la lecture et savoir replonger les élèves dans le plaisir de l'écoute.

Après avoir établi les éléments déterminants des dispositifs à mettre en œuvre pour développer le plaisir de l'écoute d'une lecture, nous pouvons nous pencher sur les limites et les évolutions possibles de la phase d'expérimentation.

II/ Les limites et les évolutions de l'expérimentation

Cette phase d'expérimentation m'a permis de tester divers dispositifs. En tant que future enseignante, j'ai voulu ressentir l'impact de mes choix didactiques et pédagogiques, en vivant de l'intérieur les réactions des élèves lors des lectures, et non plus seulement en tant qu'observatrice.

1. Les limites

1.1 Lecture de l'album *Le gros navet*

En ce qui concerne la lecture de cet album, j'ai d'abord manqué d'être totalement dans la posture du magicien. En effet, il s'agissait de la première fois où je prenais la classe en charge depuis mon arrivée à ce stage. De plus, me sachant observée par la deuxième stagiaire, le MAT, l'ATSEM et L'AESH, j'ai été un peu stressée et ai donc été refrénée dans ma spontanéité. Je n'ai entre autres pas assez insisté sur la phrase répétitive, qui structure pourtant le récit qui est « Tire, tire, tire navet ». Je n'y ai pas mis encore assez de puissance ou de rythme, alors qu'elle aurait pu être reprise en chœur et aurait donc créé un réel moment de complicité et de plaisir. Je sais dès lors que la théâtralisation, la dramatisation de la lecture est un élément que je dois travailler pour pouvoir enrôler complètement les élèves dans l'histoire.

Au cours de cette lecture, j'ai émis trop de commentaires, car lorsque les élèves regardaient les illustrations en silence, j'avais une impression de « vide » qui s'installait, et je craignais que cela impacte le rythme de la séance, qu'elle manque de dynamisme, ou encore que les élèves s'ennuient. Pour combler ce vide, j'ai dit des phrases telles que : « *Vous pensez qu'il faut beaucoup de muscles*

pour l'enlever ce navet ? » T38 ou encore « *Est-ce que ça a l'air facile ?* » T47, qui n'apportent pourtant pas une aide significative à la compréhension. J'étais donc en posture de contrôle, en voulant rendre la séance telle que je la voulais, et en oubliant de laisser le texte et les illustrations parler pour eux-mêmes. Il faudra que j'apprenne à trouver un juste milieu entre les commentaires qui peuvent être pertinents ou éclairants, mais aussi en laissant les élèves comprendre sans aide lorsqu'ils en sont capables afin de les amener vers une autonomie progressive.

J'ai enfin relevé une maladresse de débutante concernant l'utilisation des pronoms personnels. En effet, je parle beaucoup à la première personne du singulier, ce qui donne une image un peu égocentrée de l'enseignement, alors qu'il serait plus judicieux que je parle à la première personne du pluriel, dans le but d'englober l'ensemble des auditeurs et créer une atmosphère commune. Par exemple, au lieu de demander T25 « *quelqu'un veut me montrer la souris ?* », j'aurais pu dire « *quelqu'un veut nous montrer la souris ?* » afin que tous se sentent concernés.

Finalement, ce besoin de contrôle permanent et la posture de contre-étayage que j'ai parfois adoptée au cours de cette lecture m'a desservi, puisqu'il m'a réfrénée dans l'expressivité de la lecture, m'a fait ajouter des commentaires non nécessaires à la compréhension, et m'a fait ramener des éléments vers moi, au lieu de les faire partager avec l'ensemble du groupe.

1.2 Lecture de l'album *Le voyage de l'escargot*

La lecture de cet album a été particulière. En effet, j'ai voulu m'inspirer de la mise en œuvre « participative » d'Élisabeth, dont les effets étaient si positifs sur les élèves. Néanmoins, cette manière de procéder n'étant pas habituelle, la séance n'a pas aussi bien fonctionné que ce que j'avais imaginé. J'ai vu, à travers le manque de participation des mimes pour certains, qu'ils ne trouvaient pas forcément de sens à l'activité proposée. Ce qui est normal, puisque ces élèves étaient principalement habitués à des lectures plus classiques sur le modèle de celle de Cyril. Avec le recul, je pense que la séance aurait pu mieux fonctionner si j'avais donné des explications claires sur la manière dont j'allais procéder à cette lecture aux élèves. Il est vrai que pour n'importe quelle séance, des consignes sont données. Cette dernière étant particulière, il aurait été logique que je l'explique. De plus, cette forme « participative » s'éloigne finalement du sujet traité. En effet, ma problématique interroge l'écoute d'une lecture, et non sa participation. Ce dispositif aurait été pertinent si j'avais travaillé la compréhension ou l'adaptation théâtrale d'une lecture.

1.3 Les limites externes de l'expérimentation

Divers éléments sont venus impacter l'expérimentation. Le premier d'entre eux est temporel. En effet, ce stage n'a duré que trois semaines seulement, ce qui ne donne pas forcément la possibilité d'établir un lien fort avec les élèves. De plus, la classe se tenait le jeudi et vendredi en occitan, ce qui réduisait considérablement les créneaux disponibles pour prendre la classe en charge. Or, nous avons vu tout au long de ce mémoire, que la lecture était un moment de partage, un dialogue entre un lecteur et un ou des auditeurs, dont le plaisir est également basé sur la complicité instaurée entre eux. Il m'a donc certainement manqué de pratique pure pour renforcer ce lien avec les élèves, qui contribue au plaisir de l'écoute de la lecture.

Durant l'écriture du mémoire, j'ai aussi eu le regret de n'avoir réalisé que deux lectures, et de surcroît de n'en avoir pratiquée aucune sans interruptions, comme le préconisent les instructions officielles. Il aurait été intéressant que je le fasse, d'une part pour comparer ce dispositif avec celui des lectures avec échanges langagiers, mais aussi pour appréhender les réactions des élèves dans la simplicité d'une lecture continue.

Enfin, je me suis aperçue que j'ai voulu mener des séances un peu trop ambitieuses. En effet, pour la lecture 1, j'ai voulu intégrer de la numération en faisant compter le nombre de personnages qui apparaissaient au fil des pages. Pour la deuxième lecture, j'ai confondu séance de langage et séance de lecture, en mettant finalement comme objectif premier la mise en œuvre d'une lecture participative en soutien de la découverte d'un vocabulaire complexe. A ce titre, j'ai donc intégré le fait qu'il est important de garder le format « une séance, un objectif », afin de se focaliser sur ce dernier. Cela me sera d'autant plus bénéfique en tant que professeure débutante, pour savoir où je veux emmener les élèves et clarifier l'apprentissage visé.

2. Les évolutions de l'expérimentation

Deux évolutions sont notables dans le cadre de cette expérimentation. La première relève de l'interprétation de ma lecture. Si la première était trop timide, j'ai tenté et réussi une meilleure dramatisation lors de la seconde. J'ai pris soin de m'entraîner à lire l'histoire plus de fois encore en amont de la séance, afin de présenter une lecture plus expressive en classe. J'ai mis un point d'honneur à l'articulation, le rythme et les variations de voix. Je me suis encore plus appliquée étant donné la brièveté du texte. Je voulais que sa déclamation soit d'autant plus pertinente. C'est face à cette évolution que je suis convaincue que la pratique de lectures forgera mon expérience, et me permettra d'enrôler les élèves dans l'histoire, afin qu'ils prennent le plus grand plaisir possible à

écouter le texte.

La deuxième évolution à noter est le dispositif des élèves en demi-groupe de la lecture 2. En effet, je n'ai pu voir ce dispositif qu'avec Élisabeth et j'ai remarqué qu'il permettait de donner une plus grande attention aux élèves, et qu'eux-mêmes soient réciproquement plus attentifs. De plus, d'avoir proposé cette lecture en demi-groupe dans ces conditions était sûrement préférable pour la gestion de la classe. En effet, elle impliquait une certaine liberté pour les élèves et un lâcher-prise de mon côté. Cela aurait été plus difficile à gérer et cadrer en groupe classe entier. De séparer la classe en deux a donc permis un meilleur investissement des élèves et la création d'une atmosphère plus sécurisante qu'en classe entière. Cette séance a également été plaisante pour moi à mener, puisque les mimes instauraient une forme de jeu auquel nous pouvions jouer tous ensemble. J'ai été agréablement surprise par la créativité des élèves, et heureuse de les voir prendre plaisir à cette nouvelle forme de lecture.

Ainsi, ce troisième chapitre qui consistait en l'analyse des résultats des phases d'exploration et d'expérimentation, nous a permis d'établir une typologie des dispositifs préférables au développement du plaisir d'écouter une lecture en maternelle, en regard avec les éléments théoriques du chapitre 1. Nous avons vu que la lecture était un réel moment de partage et de complicité, engendré par les réactions et interactions des lecteurs et des auditeurs. Le plaisir passe également par le fait que la lecture soit un dialogue, verbal et non verbal, où la dramatisation s'exécute tant dans l'intonation que dans les gestes. Nous avons également souligné l'impact des choix didactiques et pédagogiques, en s'intéressant plus particulièrement à la section espace/temps. En effet, nous nous sommes aperçus que le matin était le moment privilégié pour lire aux élèves, car ils sont plus attentifs en début de journée. Le lieu de la lecture est également un dispositif important puisque les élèves doivent pouvoir se sentir en sécurité dans un lieu accueillant. Le choix de l'album n'est pas non plus à négliger, étant donné que les élèves doivent se retrouver dans leur zone proximale de développement. Enfin, le plaisir d'écouter une lecture apparaît dans ses habitudes, qui créent un environnement favorable et plaisant.

Les limites et évolutions de l'expérimentation, m'ont en dernier lieu permis d'avoir un retour réflexif sur ma pratique, et de vivre l'impact de mes choix didactiques et pédagogiques avec les élèves. Ils ont donc mis au jour les obstacles à surmonter ainsi que les écueils à éviter.

CONCLUSION

Cette étude, qui s'attachait à découvrir les dispositifs favorisant le plaisir d'écouter une lecture en maternelle, a mis au jour divers éléments. Pour la structurer, nous nous sommes penchés en premier lieu sur les éléments scientifiques et institutionnels, qui pouvaient éclairer les questions que soulevait ce sujet. Nous nous sommes ainsi intéressés à la notion de plaisir que pouvait dès lors ressentir les élèves par l'écoute. Il s'agissait d'un plaisir procurant une sensation de bien-être ainsi qu'une forme de bonheur. Néanmoins, nous avons découvert que ce plaisir était déclenché par des éléments tels que l'influence du cadre socio-culturel dans lequel évoluent les élèves, l'accessibilité au monde du livre ainsi qu'à sa diversité, mais aussi l'importance du rôle du lecteur, qui, s'il ne faisait pas vivre la lecture et n'instaurait pas un échange, ne pourrait pas éveiller ce sentiment de bonheur. Enfin, les dispositifs concrets, mis en place par les enseignants ont également un rôle significatif, entre autres par l'atmosphère d'une lecture, créée par son cadre spatio-temporel.

Le deuxième chapitre de ce mémoire est ensuite venu présenter le protocole de recherche établi. C'est donc par le biais de stages et journées d'observation que j'ai pu former mon recueil de données, constitué de vidéos retranscrites en verbatim, photographies et prises de notes. Ces dernières m'ont permis de structurer ma recherche en deux phases : la phase d'exploration, et la phase d'expérimentation. Précisons par ailleurs, que l'observation de classes de divers milieux socio-culturels m'a offert un large panel, me permettant de mener une recherche plus réaliste.

Enfin, le dernier chapitre a pris le rôle de l'analyse de ces données, permettant, dès lors, d'établir la typologie finale des dispositifs favorisant le plaisir de l'écoute d'une lecture en maternelle. Il s'agit donc, en premier lieu d'un moment de partage, de complicité. L'enjeu est d'instaurer un dialogue (verbal et non verbal) avec les auditeurs, via le procédé de la dramatisation ainsi que des échanges langagiers, mais aussi via les habitudes instaurées, tel un contrat entre le lecteur et ses auditeurs. Dès lors, naît un lien de confiance entre les deux partis, autrement appelé le compagnonnage. En résumé : faire vivre la lecture à travers diverses postures d'enseignement pour donner vie au dialogue littéraire entre le lecteur et les élèves. C'est enfin par le biais des dispositifs de classe concrets, mûrement réfléchis par les enseignants, que s'installe le plaisir de cette écoute. En effet, nous avons découvert qu'il est préférable de ritualiser les moments de lecture en matinée. C'est dans cette première partie de journée que les élèves sont plus attentifs et plus calmes. Le lieu dans lequel la lecture est effectuée est également important. Il doit être connu des élèves et accueillant, afin de les placer dans les meilleures dispositions possibles, dans un endroit familier et sécurisant. Nous avons par ailleurs observé que de nombreuses lectures se tenaient en classe entière, mais que les lectures en groupe restreint permettaient d'accentuer l'atmosphère positive et

épanouissante d'une lecture. Nous pouvons également mentionner le choix du livre, qui doit s'inscrire dans la zone proximale de développement des élèves, afin qu'ils aient accès à son sens, mais aussi qu'il puisse faire écho au vécu des enfants. Enfin, la façon dont le livre sera tenu par le lecteur (il est préférable qu'il le tienne vers lui puis d'en montrer les illustrations), permettra de structurer la lecture, et d'éveiller l'attention du texte en premier lieu, puis des illustrations pour éclairer sa compréhension. Cela devrait mener les élèves vers l'autonomie de compréhension, et dans ce prolongement, l'éveil de leur curiosité à vouloir lire par eux-mêmes.

A travers cette étude, un point a finalement moins attiré mon attention que prévu, à savoir l'aspect sociétal ainsi que son impact. J'ai constaté qu'en effet, les élèves issus de milieux favorisés avaient tendance à adopter un comportement plus curieux vis-à-vis des livres et des lectures. Néanmoins, les élèves issus de milieux plus modestes y faisaient tout de même preuve d'intérêt lorsqu'on leur en donnait l'occasion. Cependant, je me suis aperçue qu'on ne pouvait pas déterminer et réduire à la simple vie socio-culturelle d'un enfant son attrait pour les livres. Il y aura toujours une part ancrée dans sa personnalité qui pourra prendre l'ascendant. C'est donc cette dernière réflexion qui marquera le point final de cette étude, concernant le rôle et l'impact fondamental de l'École.

L'École est un lieu dans lequel les enfants passent une grande partie de leur temps. Ils y créent des souvenirs, des liens et y découvrent mille choses. Nous, professeurs des écoles, devons nous enquérir de la mission suivante : offrir à tous les élèves, quel que soit leur horizon, l'accès au savoir, à la culture, ainsi qu'au développement maximal de leurs aptitudes. En menant ce mémoire, j'ai pensé que la littérature pouvait être l'un des facteurs percutant pour mener à bien cette mission. En effet, en leur faisant découvrir, et ce, dès le plus jeune âge, le plaisir d'écouter une lecture, en développant ce lien de confiance et ce dialogue, je souhaite de tout cœur que chacun d'entre eux s'approprient les effets positifs de l'École, pour trouver à leur tour leur propre voie.

« La lecture agrandit l'âme ». Voltaire³

3 *L'Ingénu*, p. 37 in *L'Ingénu et autres contes*

BIBLIOGRAPHIE

- **Livres**

Petit, M. (2007). *Une enfance au pays des livres*. Paris, France : Didier Jeunesse.

Rayna, S. & Baudelot, O. (2011). *On ne lit pas tout seul ! : Lectures et petite enfance*. Toulouse, France : Érès

Trevarthen, C. (2011). Les histoires se créent en bonne compagnie : va-et-vient entre narration partagée et lecture In : Rayna, S. & Baudelot, O. (2011). *On ne lit pas tout seul ! : Lectures et petite enfance*. Toulouse, France : Érès. p. 187-199.

Galardini, A-L. (2011). Temps et espaces pour lire avec les enfants : une documentation des services éducatifs de la petite enfance (Pistoia) In : Rayna, S. & Baudelot, O. (2011). *On ne lit pas tout seul ! : Lectures et petite enfance*. Toulouse, France : Érès. p. 239-247.

Gaudré, S. & Haussin, C. (2011). L'album jeunesse en centre social : une passerelle entre parents, enfants et adultes apprenants In : Rayna, S. & Baudelot, O. (2011). *On ne lit pas tout seul ! : Lectures et petite enfance*. Toulouse, France : Érès. p. 249-261.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française : Tome III* (1767). Paris, France : Le Robert.

- **Articles**

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 2010, (n°42), p. 105-126. En ligne <https://journals.openedition.org/reperes/254> .

Bourhis, V. (2014). Parler / lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif. Quelques éléments de réflexion à partir de trois exemples de lecture d'imagier. *Repères*, 2014, (no 50), p. 57-82. En ligne <https://journals.openedition.org/reperes/770>.

Sève, P. et Cèbe, S. (2014). Lire en maternelle et ailleurs : la lecture avant que de savoir lire. *Repères*, 2014, (n°50), p. 7-14. En ligne <https://journals.openedition.org/reperes/751>.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !. *Questions Vives*, 2010, vol.4. (no13), p. 291-303. En ligne <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>.

- **Publications gouvernementales**

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (26 mars 2015). Bulletin officiel spécial n°2 : *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940.

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (26 avril 2018). Bulletin officiel spécial n°3 : *Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome*. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128704.

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (29 mai 2019). Bulletin officiel n°22 : *Recommandations pédagogiques : l'école maternelle, école du langage*. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38847

ANNEXES

Annexe A : Les photographies des coins lecture



Coin lecture de la classe d'Eugénie



Coin lecture de la classe de Laurence



Coin lecture de la classe de Cyril

Annexe B : Les tableaux d'observation

Classe de	Laurence
Niveau	PS/MS
Lectrice	Laurence (enseignante)
Espace/ temps	
Durée de la séance	10 minutes
Moment de la journée	après la récréation du matin
Lieu de la lecture	au coin regroupement
Dispositif des élèves	classe entière
Gestes du lecteur	
Tenue du livre	elle montre les illustrations en même temps qu'elle lit, puis fait passer à nouveau le livre plus près des élèves
Intonations du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - variations de voix plus ou moins fortes selon les actions de l'album et les réactions des personnages - changements de voix très léger selon les personnages - volume de voix plus fort pour les prises de parole des personnages
Gestuelle du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - rare - quelques retranscriptions gestuelles du texte - ajout de gestes pour appuyer l'interprétation des personnages - expressions faciales diverses qui retranscrivent des émotions
Échanges langagiers	pendant la lecture pour quelques commentaires de sa part mais aussi pour laisser les enfants s'exprimer. Après la lecture, pour définir les mots complexes et terminer la séance
Gestes professionnels	
Postures de l'enseignant	du magicien, de contrôle, d'enseignement, d'accompagnement

Tableau n°1

Classe de	Cyril
Niveau	MS
Lecteur	Cyril (enseignant)
Espace/ temps	
Durée de la séance	15 minutes
Moment de la journée	avant la récréation du matin
Lieu de la lecture	au coin regroupement
Dispositif des élèves	classe entière
Gestes du lecteur	
Tenue du livre	il lit d'abord en tenant le livre vers lui, puis montre les illustrations aux élèves
Intonations du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - variations de voix selon les actions de l'album et les réactions des personnages - changements de voix marqués selon les personnages - volume de voix plus fort pour les prises de parole des personnages - changement de rythme de lecture selon les actions
Gestuelle du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - rare - quelques retranscriptions gestuelles du texte - gestes des mains qui accompagnent naturellement la parole - expressions faciales marquées qui retranscrivent des émotions
Échanges langagiers	pendant la lecture, quelques commentaires de sa part mais surtout de l'explicitation
Gestes professionnels	
Postures de l'enseignant	du magicien, de contrôle, d'enseignement, d'accompagnement, de lâcher prise

Tableau n°2

Classe de	Nathalie
Niveau	PS
Lectrice	Nathalie (enseignante)
Espace/ temps	
Durée de la séance	15 minutes
Moment de la journée	après les rituels du matin
Lieu de la lecture	au coin regroupement
Dispositif des élèves	classe entière
Gestes du lecteur	
Tenue du livre	elle lit d'abord en tenant le livre vers elle, puis montre les illustrations aux élèves
Intonations du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - variations de voix selon les actions de l'album et les réactions des personnages - volume de voix plus fort quand elle recommence une phrase pour que les élèves se taisent - changement de rythme de lecture selon les actions - forte articulation et rythme de parole assez lent
Gestuelle du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - régulière - retranscriptions gestuelles du texte - expressions faciales marquées qui retranscrivent des émotions
Échanges langagiers	De nombreux échanges langagiers pendant la lecture, des commentaires de sa part, des questions de compréhension et beaucoup d'expressions libres des élèves
Gestes professionnels	
Postures de l'enseignant	du magicien, de contrôle, de lâcher prise, d'enseignement, d'accompagnement

Tableau n°3

Classe de	Eugénie
Niveau	MS/GS
Lectrice	Élisabeth (intervenante littérature)
Espace/ temps	
Durée de la séance	25 minutes
Moment de la journée	au retour du temps méridien
Lieu de la lecture	dans la bibliothèque de l'école
Dispositif des élèves	demi-groupe classe
Gestes du lecteur	
Tenue du livre	elle lit d'abord en tenant le livre vers elle, puis montre les illustrations aux élèves
Intonations du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - variations de voix selon les actions de l'album et les réactions des personnages - changement de rythme de lecture selon les actions - forte articulation - grande théâtralisation
Gestuelle du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - régulière et accentuée - retranscriptions gestuelles du texte - expressions faciales marquées qui retranscrivent des émotions
Échanges langagiers	Tissage avant la lecture où elle interroge les élèves qui doivent faire un résumé de la séance précédente. Pendant la lecture, des questions de compréhension et des reproductions jouées des scènes de l'album. Après la lecture, un retour sur le comportement des élèves qu'elle essaie de rendre le plus positif possible.
Gestes professionnels	
Postures de l'enseignant	du magicien, de contrôle, de lâcher prise, d'enseignement, d'accompagnement

Tableau n°4

Classe de	Cyril
Niveau	MS
Lectrice	Noémie (stagiaire)
Espace/ temps	
Durée de la séance	15 minutes
Moment de la journée	après les rituels du matin
Lieu de la lecture	au coin regroupement
Dispositif des élèves	classe entière
Gestes du lecteur	
Tenue du livre	je lis d'abord en tenant le livre vers moi, puis je montre les illustrations aux élèves
Intonations du lecteur	- variations de voix selon les actions de l'album et les réactions des personnages - forte articulation - lecture un peu timide qui pourrait être plus expressive
Gestuelle du lecteur	- expressions faciales marquées qui retranscrivent des émotions
Échanges langagiers	avant la lecture pour présenter le livre. Pendant la lecture des questions de compréhension. Après la lecture pour travailler la notion « d'aide » mais aussi pour relier l'histoire au vécu des élèves.
Gestes professionnels	
Postures de l'enseignant	du magicien, de contrôle, d'enseignement, d'accompagnement

Tableau n°5

Classe de	Cyril
Niveau	MS
Lectrice	Noémie (stagiaire)
Espace/ temps	
Durée de la séance	15 minutes
Moment de la journée	après la récréation du matin
Lieu de la lecture	au coin regroupement
Dispositif des élèves	en demi-groupe classe
Gestes du lecteur	
Tenue du livre	je lis tout en montrant les illustrations aux élèves
Intonations du lecteur	<ul style="list-style-type: none"> - variations du rythme de lecture - accentuation de certains mots - forte articulation - lecture plus expressive que la précédente
Gestuelle du lecteur	- expressions faciales marquées
Échanges langagiers	avant la lecture pour présenter le livre. Pendant la lecture pour définir les mots complexes mais aussi pour trouver les mimes. Après la lecture quelques mots de fin et transition vers l'activité liée à l'histoire.
Gestes professionnels	
Postures de l'enseignant	du magicien, de contrôle, de lâcher prise, d'enseignement, d'accompagnement, de contre-étayage

Tableau n°6

Annexe C : Les verbatim

Légende :

- M : maître ou maîtresse
- E : un seul élève qui parle
- Elèves : plusieurs élèves qui parlent
- numéro à côté de M, E ou Elèves : tour de parole
- italique : ce qui est dit
- italique et souligné : texte lu
- entre crochets : précisions de lecture, d'intonation
- capitale : mots sur lesquels il y a une forte insistance
- un slash : une petite pause dans la lecture
- deux slashes : une pause plus longue

C.1 Lecture dans la classe de Laurence

M 1 : Monsieur Louis [parle à un élève] *qu'est-ce qui se passe ? Ah oui, assieds-toi. Monsieur Louis a rebouché le trou !*

Enzo 2 : *il appuie avec ses mains !*

M 3 : *est-ce qu'au cinéma, Enzo, tu parles pendant le film ?*

Enzo 4 : *non*

M 5 : *alors là c'est pareil. Vous savez que si vous parlez je m'arrête. Il a rebouché le trou ENORME / et il a sauté dessus de toutes ses forces pour tasser tasser tasser la terre. On l'a expliqué hier. Parce que les petites graines, adorent se rouler dans...*

Elèves 6 : *la terre !*

M 7 : Ensuite, Monsieur Louis a BIEN MOUILLÉ la terre / avec son ...

Elèves 8 : *arrosoir !*

M 9 : Parce que les petites graines ADORENT se rouler dans la terre bien humide ! Et on s'était arrêtés là. D'accord ? Vous vous rappelez ? Enfin, Monsieur Louis a dit : « Je t'attends » [avec une grosse voix]. Parce que les petites graines ADORENT sentir qu'on les aiment/ et qu'on les attend. Cléa, *c'est bien de se frotter les semelles avec la main ? Pleine de boue ? Assieds-toi là Cléa. Ça me fait pas rire Cléa, tu vas avoir des boutons. Et tu nous embête je suis obligée d'arrêter l'histoire. Qu'est-ce qu'il est en train de faire Monsieur Louis ?* [Un élève essaie de répondre]. *Non non mais attends je demande à Cléa parce que je ne sais pas si elle écoute*

Cléa 10 : *heu...* [silence]

M 11 : *Elle sait pas, vous savez pourquoi elle sait pas ? Pourquoi elle sait pas à votre avis ?*

Elèves 12 : *parce qu'elle a pas écouté*

M 13 : *parce qu'elle a pas écouté oui, est-ce que je me fâche quand on écoute pas ?*

Elèves 14 : *oui*

M 15 : *je me fâche jamais quand on se trompe mais quand on écoute pas oui, attention Cléa*

E 16 : *il a sauté*

M 17 : *oh, alors il a sauté.* [Elle montre le livre à tous et attend]. Le lendemain, Monsieur Louis est venu voir / si quelque chose avait poussé. [Elle se prend la tête en signe de suspense. Rires des enfants et de Laurence]. Il n'y avait rien à voir. Regardez, rien à voir ! Évidemment, c'était trop tôt ! Mais il faut être patient dit-il à l'oiseau. L'oiseau il dit rien. [Montre les images]. Rien. Le lendemain, Monsieur Louis est encore REVENU voir / si quelque chose avait ...

Elèves 18 : *poussé !*

M 19 : Il n'y avait / [geste du doigt et de la tête qui disent non] rien à voir. Mais c'est encore trop TOT. Oh, je reviendrai demain dit-il à l'oiseau. /Mais l'oiseau ne répondit rien. [S'adresse à un

enfant en chuchotant] *attends tu vas savoir. Le lendemain [geste de la main qui va de gauche à droite], Monsieur Louis était fidèle / à son rendez-vous, et il n'y avait toujours rien. // Rien à voir.*

[Un enfant essaye de parler]. *OH, c'est long à pousser ! dit-il à l'oiseau. / Mais l'oiseau...*

E 20 : *c'est presque jusqu'au bout !*

M 21 : *chut*

E 22 : *ne répondit rien*

M 23 : *ne répondit rien.* [Pause et fait doucement « chut » à un enfant qui parle]. *Tiago, Pourquoi Sylla n'a plus de place pour s'asseoir ? Poussez-vous. C'est Léo qui a pris la place j'ai pas vu. Viens Léo finalement, viens ici parce que tu vois Sylla elle dit rien mais elle est pas assise. Pousse toi Tiago, voilà. Le lendemain, Monsieur Louis est venu / [elle se redresse]. Encore une fois. Mais il n'y avait toujours pas de trace de petite graine.* [Elle se tape la cuisse] *J'en ai assez !* [d'une grosse voix]. *Oh il me fait peur* [remarques et rires des enfants]. *Pfff, il est énervé. Pas la peine que je revienne demain ! Il en a marre de revenir. Mais l'oiseau ne répondit rien.* [voix douce]. *Regardez bien hein !* [Quelques remarques des enfants inaudibles et réactions]. *Mets-toi plus par là Chloé et je tourne le livre pour que vous le voyez à chaque fois. Chut, Adrien.* [Elle fait passer le livre lentement].

Elèves 24 : *oh elle a poussé!*

M 25 : *Tiago non !*

E 26 : *elle a poussé !*

M 27 : *ben, [elle entoure de son doigt la graine] quelle fleur !/ dit l'oiseau qui avait retrouvé sa langue ! Ah l'oiseau il parle maintenant. Si je l'offre à ma copine, elle m'embrassera sûrement !* [en se penchant en avant avec un grand sourire]. *Oh il est amoureux l'oiseau ! Il veut offrir la fleur à sa copine. Olala !* [Rires des enfants]. *Et Monsieur Louis qui revient, mais qu'est-ce qui se passe là ? Monsieur Louis dit « oh mais toujours rien ! »* [avec une grosse voix]. *Pourtant il est revenu !*

Elèves 28 : *oui*

M 29: *mais, regardez, qu'est-ce qui se passe ? Tiago ?*

Elèves 30 : *l'oiseau il l'a pris !*

M 31 : *là il y a la fleur.* [Tourne la page].

E 32: *parce que il voulait plus le revoir*

M 33 : *oh ... là c'est la fin, la petite fleur elle est là. On ne sait pas, l'histoire elle se finit comme ça. Alors, moi je voudrais répondre à la question de Mao. Mao il avait dit : « qu'est ce que ça veut dire une petite graine pleine de promesses ? ».* [Des enfants arrivent d'une autre classe pour la répartition. Elle leur propose de venir avec eux pour répondre aux questions]. *Alors Mao il avait posé la question qu'est ce que ça veut dire une petite graine pleine de promesses ? Qui est-ce qui m'a dit je sais je vais lui expliquer ?*

Maxence 34: *moi !*

M 35: *alors vas-y Maxence, écoute Mao*

Maxence 36 : *en fait, ça veut dire, pleine de promesses, pour qu'elle pousse*

M 37: *ah, tu crois que c'est ça ?* [Elle reprend la page]. *Là, Monsieur Louis il plante la graine et il dit « c'est une petite graine pleine de promesses » et Maxence il dit c'est parce que le jardinier il pense qu'elle va*

Maxence 38 : *pousser*

M 39 : *pousser, et oui il a raison, il a compris. Ça veut dire que c'est la promesse qu'elle va pousser*

E 40 : *oui pousser !*

E 41: *c'est quoi qui pousse ?*

M 42 : *la petite graine. Alors, il y avait un autre mot que je voulais, ah oui, on avait dit qu'est ce que ça veut dire humide ? On lève le doigt. Chloé, tu sais ce que ça veut dire humide ?* [Silence de Chloé] *tu sais plus ? Qui veut le dire ?*

Elèves 43 : *moi !*

M 44 : *alors Lia, on écoute Lia*

Lia 45 : *en fait ça, ça veut dire il faut appuyer avec les pied*
M 46 : *humide ça veut dire qu'il faut appuyer avec le pied ? Ça c'est pour tasser, c'est le mot tasser appuyer avec le pied. Mais humide, par exemple si on a les mains humides, Sacha ?*
Sacha 47 : *heu, ça veut dire mouillées*
M 48 : *beaucoup ou un peu ?*
Sacha 49 : *beaucoup*
M 50 : *beaucoup ? Un petit peu. Par exemple on s'est lavé les mains, on a un peu essuyé comme ça et qu'on a pas épongé avec la serviette, on a les mains humides. Par exemple le gant de toilette il est humide. Alors il y avait un autre mot aussi que je voulais vous dire. Ah oui ça veut dire quoi il faut être patient ?*
E 51 : *on attend parce qu'on l'a pas. Ça veut dire qu'on attend*
M 52 : *être patient c'est savoir attendre. On a pas tout tout de suite, on attend longtemps. Et de quoi elle a besoin pour grandir la graine ?*
E 53 : *de l'eau*
E 54 : *et de la terre*
M 55 : *quoi encore ?*
E 56 : *du soleil*
M 57 : *et une dernière chose ?*
Elèves 58 : *et de la chaleur !*
M 59 : *exactement de la chaleur super. Donc voilà l'histoire on va la mettre dans la bibliothèque de la classe.*

C.2 Lecture dans la classe de Cyril

M 1 : Par une belle journée ensoleillée // le loup rencontre le petit chaperon rouge./ Bonjour, cher enfant ! / comme tu es belle dans ce ravissant costume. // Bonjour Grand loup, et merci du compliment / répond la petite gaiement. [Montrant les illustrations et regarde beaucoup les enfants lorsqu'il lit]. [Silence 10 secondes]
E 2 : *elle va se faire manger*
M 3 : *chut [à voix basse]. Le loup continue de sa grosse voix / sais-tu qu'il est très dangereux de se promener toute seule dans le bois.*[Avec une voix plus grave].
E 4 : *bah non*
M 5 : Tu pourrais rencontrer/ une bête féroce/, un requin par exemple.
E 6 : *ben non !*
M 7 : C'est très méchant les requins tu sais. //[Silence, il montre les illustrations].
E 8 : *ben les requins ça vit dans l'eau*
E 9 : *et ça existe pas*
M 10 : *bien sûr, alors les requins ça existe*
E11 : *les requins ..*
M 12 : *mais ça ne se promène pas dans les bois comme disait Baptiste*
E13 : *ouais mais ça existe*
M 14 : Enfin Grand Loup [avec une grosse voix]
E 15 : *c'est pas, c'est pas ..*
M 16 : Tout le monde sait bien //[en attendant l'attention de certains élèves, il ferme le livre] je reprends. Enfin Grand Loup, tout le monde sait bien qu'il n'y a pas de requins dans les bois répond la petite./ Ah bien sûr, bien sûr je disais ça pour rire, mais / dis moi petite framboise, où vas-tu comme ça ? // Je vais voir grand-mère qui habite / de l'autre coté du bois.// Pourquoi est ce que le loup, il l'appelle petite framboise? Qui a une idée ? en levant le doigt.
E 17 : *parce qu'elle est toute rouge*
M 18 : *Alice ?*

E 19 : *parce qu'elle est toute rouge*

M 20 : *oui, un petit peu comme une framboise.*

E 21 : *oui et elle est très gros ..*

M 22 : *tututu ..// Quelle bonne idée [grosse voix]/mais pourquoi se dépêcher ? / tu marches droit devant toi, comme-ci tu allais à l'école. / Ecoute les oiseaux chanter. Regarde toutes ces jolies fleurs. // Je suis certains qu'un bouquet ferait tellement plaisir à ta grand mère. // A ces mots [à voix basse], le loup s'éloigne tranquillement / [il siffle] en sifflotant. //[Le maître montre les illustrations]*

E 23 : *il va se déguiser en* [inaudible]

M 24 : *hum je sais pas, mais il a une idée derrière la tête ce loup, c'est sûr.*

E 25 : *c'est Kaïs qui m'l'a dit*

E 26 : *et c'est quoi ça ?*

M 27 : *Dès qu'il est caché par les arbres / le loup fonce à toute allure en ricanant [intonation plus forte] / c'est moi le plus malin, ahah, aujourd'hui ça sera jour de festin / au menu, Grand-mère et petite groseille au dessert. [Il montre les illustrations]*

E 28 : *oh non... Haaaaan !*

M 29 : *ouhlala, qu'est ce qui va faire ce loup ? Qui a une idée ?*

E 30 : *il va les manger !*

M 31 : *non ! En levant le doigt*

E 32 : *moi !*

M 33 : *Féréol, qu'est ce qu'il voulait faire le loup ?*

Féréol 34 : *il va les ... Il va les manger !*

M 35 : *il va manger qui ?*

E 36 : *la grand-mère et la, le petit chaperon rouge !*

M 37 : *la framboise, le petit chaperon rouge au dessert*

E 38 : *ça se trouve, il a déjà mangé son repas*

M 39 : *Arrivé devant la maison de la Grand Mère...[intonation forte car il n'est pas content qu'un enfant parle en même temps que lui]*

E 40 : *toi tu savais ...*

M 41 : *Marcello !! [il se fâche]. Le loup frappe doucement à la porte / [voix basse] Toc toc toc / la porte mal fermée, s'entre-ouvre [il fait le geste que la porte s'entre-ouvre] // il n'y a personne [chuchote] // En voyant une chemise de nuit sur le lit, le loup jubile / oh oh, je crois que j'ai une première idée / ce sera plutôt petite cerise en entrée et Grand-Mère au dessert. // [Il montre les illustrations]. En fait il pense qu'il va d'abord manger le petit chaperon rouge et la grand mère pour finir. [Silence, il tourne la page]*

M 42 : *Le loup enfile la chemise de nuit de la grand-mère.// Parfait, parfait ! [voix plus forte] Déguisé en Grand-mère, je n'ai plus qu'à me glisser sous l'édredon et attendre / bien sagement mon repas. [Parle lentement] // Han non d'une pipe, bougre d'imbécile, j'allais oublier d'effacer mes traces de pas devant la maison [parle plus vite et plus fort] / s'exclame le loup en se précipitant dehors.[Il tourne le livre pour montrer aux élèves]. [Silence]*

M 43 : *oh oui, il va effacer ses .. ses traces de pas, pour pas que le petit chaperon rouge se doute de quelque chose. Il est malin ce loup quand même hein! / Vlan [voix forte] / un courant d'air referme brusquement la porte / Surpris, le loup en chemise de nuit, fonce se cacher dans les bois. [Il montre les illustrations]. Han, il est prisonnier dehors. La porte a claqué, il ne peut plus rentrer dans la maison de ? De la grand-mère*

E 44 : *C'est qui qu'a fermé ?*

M 45 : *Saperlipopette, [voix forte] crotte de biquette, au pardon Grand-mère,/ pardon pour les gros mots, mais j'ai perdu mes lunettes. Pouvez-vous m'aider à les retrouver ? Se lamente le chasseur à quatre-pattes./ Le loup s'éloigne en marmonnant / Si cet idiot croit que je vais l'aider à me plomber les fesses.//*

E 46 : [rires]

M 47 : *et oui il est dans la forêt. Il rencontre le chasseur. Il fait quoi le chasseur ? Qui me dit ?*

E 48 : *il court ..*

M 49 : *en levant le doigt !*

[Silence]

M 50 : *il fait quoi ce chasseur Ryad ?*

E 51 : *il cherche ses lunettes*

M 52 : *il cherche ses lunettes. Et pourquoi le loup ne veut pas l'aider à chercher ses lunettes ?*

E 53 : *c'est parce que, et ben il croit que il va regarder*

M 54 : *Bien sûr, le loup se dit que si le chasseur a ses lunettes, il va pouvoir bien me voir, et si il me voit // il va me tirer dessus avec son fusil [il imite la tenue du fusil] // Mais à peine a-t-il fait trois pas, que petit ours l'interpelle / bonjour Grand-mère, tu ramasses les champignons pour faire une soupe ? [avec une petite voix] // Cette histoire de Grand-mère commence à m'énerver [grosse voix fâchée] rumine le loup en se contorsionnant désespérément [il se contorsionne] pour essayer d'enlever la chemise de nuit. Aussitôt / des éclats de rire retentissent dans la forêt. Alors je vous montre ce que Jojo m'a montré. Elle est très observatrice. Sur l'illustration on voit un petit oiseau qui a...*

Elèves 55 : *des lunettes !*

M 56 : *les lunettes de qui ?*

Elèves 57 : *du chasseur*

M 58 : *certainement du chasseur. Il essaie de faire quoi le loup ? En se contorsionnant ? Il essaie d'enlever quoi ?*

Elèves 59 : *la chemise*

M 60 : *oui la chemise de nuit. Parce que tout le monde le prend pour qui ?*

E 61 : *une grand-mère*

M 62 : *une grand-mère mais c'est pas une grand-mère. Bonjour grand-mère ! Si vous voyez le loup, prévenez-nous ! [voix exclamative] / lance le petit cochon qui court derrière ses deux frères. // Ceux-là ne perdent rien pour attendre ! Fulmine le loup ! [grosse voix fâchée. Il montre les images]. *Qui est-ce qu'il a croisé ce coup-ci ?**

E 63 : *les trois petits cochons*

M 64 : *les petits cochons ! Et il dit quoi le petit cochon ?*

E 65 : *il dit « bonjour grand-mère, si vous voyez le loup, prévenez-nous »*

M 66 : *oui. Oh ! Il est pas content le loup. Il se dit mince c'est moi le loup, c'est moi le plus malin, personne me reconnaît avec cette chemise de grand-mère. [Rires]. Soudain [voix exclamative], déboulent les sept nains qui s'écrient en chœur : « bonjour grand-mère ! » avant de continuer à chanter « He hi, he ho, il fait beaucoup trop chaud, he hi he ho, pour aller au boulot he hi he ho, on a mis notre maillot, he hi he ho, pour aller dans le ruisseau ! » [il chante et les enfants rient. Il montre les images].*

E 67 : *ahah, il a mis son maillot*

M 68 : *et ben dis donc ! Qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ils vont se baigner dans le ruisseau. Mais ils chantent toujours la même chanson hein*

Tous ensemble 69 : *he hi he ho*

M 70 : *Le loup sent la moutarde lui monter au nez ! [grosse voix et pointe met son doigt à côté de son nez] / Lorsqu'arrive le marquis, Jean-Charles Hubert Hector de Mon Trésor / et interpelle : « Hola grand-mère ! Je cherche le château de la belle qui dort encore. / Le loup se retient d'exploser et se cache derrière un gros chêne. [Il montre les images]. *Bien, les enfants, on continuera l'histoire plus tard, on va aller en récré. Est-ce qu'elle vous plaît pour le moment cette histoire ?**

Elèves 71 : *oui !*

C.3 Lecture dans la classe de Nathalie

M 1 : Il s'appelle / Sam //

E 2 : *comme, comme Sam le pompier*

M 3 : *comme Sam, exactement c'est le même prénom*

E 4 : *nous, on va bientôt déménager ...*

M 5 : *on parle pas de toi ! On parle de Sam*

E 6 : *mais c'est comme, comme...*

M 7 : Le problème / [en haussant la voix] avec ce nouveau, ce n'est pas qu'il est nouveau, c'est qu'il est différent, / il ne fait rien comme les autres.

E 8 : *comme Sam ..*

M 9 : *alors il est différent, regardez qu'est ce qu'il fait pendant que la maîtresse explique. Il fait quoi lui ? Est ce qu'il regarde la maîtresse ? [en montrant l'illustration]*

E 10 : *non*

M 11 : *non, il fait quoi ?*

E 12 : *il regarde ..*

M 13 : *il regarde quoi ?*

E 14 : *les feuilles*

M 15 : *il regarde dans l'arbre, y'a quoi ?*

Elèves 16 : *un oiseau*

M 17 : *il regarde un petit oiseau dans l'arbre*

E 18 : *rouge*

E 19 : *rouge*

E 20 : *ron, rose*

M 21 : *rose, un petit oiseau rose dans l'arbre. // Et il ne joue PAS à la toupie, / et il ne joue PAS à chat glacé, et il ne joue PAS à l'épervier. Non. [Faisant non du doigt] Toute la journée, / il regarde le ciel. [En montrant les illustrations aux élèves et regardant le ciel]*

Elèves 22 : *Pourquoi ?*

M 23 : *Bah comme ça, il est différent. Ce qui l'intéresse c'est le ciel, ça l'intéresse pas de jouer à des jeux. Jérôme ? Il regarde quoi ? Le ciel*

E 24 : *Pourquoi il regarde le ciel ?*

M 25 : *Il est comme ça, il aime regarder le ciel*

E 26 : *Et moi aussi j'aime regarder le ciel*

M 27 : *Ah bah tu vois, Nine ? aussi elle est comme ça, elle aime regarder le ciel*

E 28 : *moi aussi !*

E 29 : *moi aussi ...*

E 30 : *moi aussi*

M 31 : *[s'approchant d'un élève qui jouait avec ses pieds] et toi, tu me regardes quand je raconte une histoire. Etre si différent se dit Archibald, / c'est AGACANT / ça m'énerve un peu // [en montrant les illustrations]*

E 32 : *et il est où Sam ? Là ?*

E 33 : *devant*

M 32 : *c'est Archibald qui dit et Sam, il est là, il est devant, oui*

E 34 : *pourquoi, il est devant ?*

E 35 : *on dirait pas Sam pompier...*

M 36 : *bah non, c'est pas la même histoire. / Un après-midi, Archibald s'assoit à côté de Sam. Qu'est ce que tu regardes la haut ? [levant la tête vers le ciel] demande Archibald. / Bah regarde [en pointant le doigt au ciel], je regarde les nuages, le dragon de Chine.*

E 37 : *han*

M 38 : et c'est bien la première fois, qu'Archibald regarde les nuages comme ça [d'une voix plus

douce]. *Et regardez la forme du nuage !* [en montrant le livre]
E 39 : *un dragon*
M 40 : *ça fait une forme de dragon. Nous aussi, si on regarde les nuages dans le ciel, on peut voir des formes*
E 41 : *han*
E 42 : *moi, à le ciel, à déjà vu, vu des formes*
M 43 : *des formes dans les nuages ?*
E 44 : *hum*
M 45 : *on peut voir un éléphant, on peut voir un monstre*
E 46 : *des princesses*
M 47 : *des princesses*
E 48 : *on peut voir aussi un tyrannosaure !*
M 49 : *Un tyrannosaure, on peut voir tout ce qu'on veut*
E 50 : *et ben moi je peux voir Peppa Pig*
E 51 : *des dinosaures*
E 52 : *et ben moi, je peux voir Peppa Pig*
M 53 : *alors, je tourne* [en reprenant le livre vers elle]. // *Plus tard, Archibald montre à Sam comment marche sa toupie bleue. Imany ?* [en mettant son doigt devant la bouche]. *Oh regarde ta toupie, ça tourne, ça tourne comme un cyclone.* [En parlant plus vite] / *Un cyclone !*
Elèves 54 : [rires]
M 55 : *c'est bien la première.* [Doigt sur la bouche]. *Farès, tu écoutes. C'est bien la première fois, qu'Archibald regarde sa toupie comme un cyclone.* // *Qu'est ce que c'est un cyclone ?*
E 56 : *un cyclone, c'est une chose ..*
E 57 : *c'est comme un tourbillon*
E 58 : *qui tourne très très vite*
M 59 : *ça tourne très vite et ça emporte tout . Quand le cyclone arrive, les gens ils se cachent dans leur maison, ils sont peur du cyclone. Le cyclone ça emporte tout, c'est un vent très violent.*
E 60 : *et moi aussi j'ai peur*
E 61 : *et même ça tourne, tourne trop vite*
M 62 : *ça tourbillonne comme ça, ça peut emporter des voitures.*
E 63 : *ça tourne plus vite, plus vite, plus vite*
E 64 : *et comme, les voitures*
M 65 : *c'est dangereux les cyclones. Mais y'en a pas à Montpellier, des cyclones*
E 66 : *moi non plus*
E 67 : *mais ça tourne plus vite*
M 68 : *y'en a plus dans les îles*
E 69 : *y'avait, Sasha, il a il a, y'a ... à coté de l'école.*
M 70 : *par exemple, Sasha aux vacances, il était à, en Guadeloupe. C'est ça ? Sasha ?*
E 71 : *oui*
M 72 : *eh bah en Guadeloupe, y'a des cyclones, en Guadeloupe. Des cyclones, c'est dans certains pays*
E 73 : *ah ouais ?*
M 74 : *alors je tourne* [en reprenant le livre vers elle]. *Le lendemain, Sam n'est pas là / Et finalement c'est comme avant, se dit Archibald. On joue au même jeu. Mais Sam n'est plus là.*
[D'une voix triste]
E 75 : *il est malade !*
M 76 : *on n'sait pas, il a disparu. Ohh c'est comme dans Petit Loup et Grand Loup. Quand Petit Loup disparaît. Il a disparu*
E 77 : *mais tu sais que ma maman, elle a dit, elle a dit que il y avait un loup qui était seul, qui avait pas de papa et d'maman et du coup, il pleurait*

M 78 : *on est triste quand on est seul. Des fois, on est bien seul et parfois on est triste aussi*

E 79 : *ouais, et puis y'a des gens qui ont pas de mamans et puis y'a des petites filles qui ont pas de maman, ni de papa*

M 80 : *qui n'ont pas de parents. Oui mais on va les adopter. Et arrête ! Alors / Mais ce n'est pas tout à fait vrai, Sam, ce n'était qu'un petit point vert sur le banc. Maintenant qu'il est plus là, ça fait vide [avec une voix triste]. Ça fait comme un grand trou. [Montrant les illustrations].*

[Silence]

E 81 : *c'est où ?*

M 82 : *ben, il aimerait bien qu'ait son copain sur le banc, il est triste. Son copain n'est plus là*

E 83 : *mais euh, il va revenir*

M 84 : *on sait pas*

E 85 : *il a disparu dans le ciel*

M 86 : *dans le ciel, tu penses ? J'sais pas où il est passé. Archibald regarde les nuages [elle regarde vers le ciel] et dans le ciel / il n'y a rien du tout [en montrant les illustrations].*

[Silence]

M 87 : *c'est le moment triste de l'histoire*

E 88 : *mais t'as vu là, à cause de de, là et ben là, tu vois un ... de nuage*

E 89 : *et moi, je vois des traces de, de*

M 90 : *oui mais lui, il est triste alors il voit plus rien, il a plus envie de jouer en regardant les nuages. parce qu'il est trop triste*

E 91 : *pourquoi il est triste ?*

M 92 : *pourquoi il est triste Moni m'a dit ?*

E 93 : *peut être que ..*

E 94 : *il a perdu son copain*

M 95 : *il a perdu son ami*

E 96 : *ou peut être qu'il s'est fait manger son ami*

M 97 : *han bah j'espère pas hein. On va voir, peut être qu'il va réapparaître. Et après l'école Archibald va goûter au jardin./ Il a des petits arbres qui chatouillent les pieds, / il y a de la mousse pour s'amuser à glisser / et il y a des arbres solides en grimpant, / et on peut voir très très loin. [En faisant comme si elle regardait au loin, la main telle une visière. Elle montre les images]. Il joue tout seul hein, il a pas son ami. Mais il trouve des jeux tout seul. Imany elle va venir écouter devant !*

Imany 98 : *d'accord...*

M 99 : *chaque arbre est différent de son voisin se dit Archibald. C'est sûrement pour ça / que cet endroit est si beau./ Parce que tous les arbres, Valentin ! tous les arbres sont différents*

E 100 : *oh ben il est parti son copain !*

E 101 : *ou peut-être c'est un crocodile qui l'a avalé peut-être*

M 102 : *on va voir. Lundi à l'école, / Archibald regarde dans la cour [presque en chuchotant] et han ! / il voit un petit point vert sur le banc. // Oh, il n'aurait jamais pensé qu'un petit point vert pouvait être si important. [D'une voix attendrie]. [Montre les images]. Il est revenu sur le banc*

E 103 : *oui c'est Sam*

M 104 : *c'est Sam, il est revenu*

E 105 : *il était malade !*

M 106 : *peut-être, on ne sait pas*

E 107 : *mais il a l'air quand même triste*

M 108 : *il a l'air un peu triste je suis d'accord. Peut-être parce qu'il est tout seul et qu'il a pas d'amis*

E 109 : *et si c'est Archibald !*

M 110 : *tu crois qu'Archibald va venir vers lui ? On va voir. Archibald s'assoit à côté de Sam! [d'une voix vive] // ATTENTION ! / un lion prévient Sam. Archibald regarde [elle regarde vers le*

ciel] et sourit.// Tu sais, Sam, ce qui est différent de moi ? C'est ce que j'aime le plus chez toi.

[D'une voix douce et montre les images]

E 111 : *oh c'est un lion !*

M 112 : *est-ce que c'est un vrai lion ?*

E 113 : *non !*

M 114 : *c'est ...*

E 115 : *un lion en forme de nuage !!*

M 116 : *c'est le nuage qui a pris la forme d'un lion*

[rires]

E 117 : *des fois les nuages ils se rassemblent et on peut faire des trucs différents*

M 118 : *pour observer des choses différentes oui. Je tourne. Cet après-midi Sam a joué à chat glacé ! [voix vive]/C'est bien la première fois que Sam joue à ça. [Montre les images]. *Oh regardez Sam se met à au jeu avec les enfants**

E 119 : *et, et, et, il joue à chat glacé*

M 120 : *donc il n'est plus si différent. Il joue au même jeu qu'Archibald. Maintenant dans la cour, [voix vive] il y a souvent un point vert à côté d'un point rouge./ Et puis plein d'autres point/ tout autour. [voix plus douce. Montre les images]. *Qui est le point vert ?**

E 121 : *Sam !*

M 122 : *Sam. Qui est le point rouge toujours à côté ?*

E 123 : *Archibald !*

M 124 : *regardez on va mettre heu, viens Sarah. Regardez Sarah, elle a du vert sur ses manches. C'est comme un point vert. Et regardez, moi j'ai du rouge. C'est la même association du rouge et du vert*

E 125 : *et moi aussi j'ai un petit peu de rouge*

E 126 : *et moi aussi j'ai du rouge !*

[plusieurs enfants veulent parler en même temps]

M 127 : *attendez l'histoire n'est pas finie ! Chaque point est différent de son voisin. C'est sûrement pour ça que c'est un si bel endroit ! [Voix très vive]. *Regardez les enfants, ils sont tous de toutes les couleurs, comme nous [montre les images]. On est pas habillés pareil, on est tous différents. Je n'ai pas les mêmes habits que vous.**

Elèves 128 : *et moi aussi !*

M 129 : *oui ! on est tous différents. Est-ce que l'histoire est finie ou il y a encore une page ?*

E 130 : *c'est fini*

M 131 : *oh elle est finie Merci Léon pour cette jolie histoire [en montrant la dernière page]*

C.4 Première lecture de l'expérimentation, *Le gros navet*

M 1 : *est-ce que tu sais ce que c'est comme aliment ?*

E 2 : *un fruit*

M 3 : *heu je vais vous séparer tous les deux. Alors on reste assis et on écoute. Alors un fruit vous pensez ?*

Elèves 4 : *un légume !*

M 5 : *un légume, très bien. Ça s'appelle le gros navet [montre la couverture du livre]*

E 6 : *et aussi on voit les feuilles du navet*

M 7 : *oui, tu as raison. Alors sur cette feuille, il est marqué un prénom et un nom, c'est Gérard Franquin. Qui est-ce que ça pourrait être ? [pas de réponse]. Par rapport au livre ? Suzanne ?*

E 8 : *c'est le monsieur qui fait le livre*

M 9 : *et on a besoin de qui pour faire le livre ?*

E 10 : *de celui qui écrit*

M 11 : *d'accord, et celui qui a dessiné des illustrations sur les pages, comment il s'appelle ? C'est*

quoi son métier ?

E 12 : un illustrateur

M 13 : un illustrateur, tout à fait. Gérard Franquin c'est l'illustrateur. [Ouvre le livre et commence à lire]. Après le long hiver russe/ la neige avait fond/ le printemps était revenu. // Il était temps de semer les légumes dans le potager. [Montre les images]. *Ils habitent où les russes, dans quel pays ?* [Elle lève le doigt pour montrer l'exemple de prise de parole]

E 14 : la Russie !

M 15 : la Russie, très bien. *Qu'est-ce qu'on voit sur cette image ?*

E 16 : des enfants

M 17 : oui. *Alors, là c'est la petite-fille* [en la montrant sur l'image]. *Vous voyez qui d'autre ? Ilias ?*

E 18 : un papy

M 19 : un papy tu m'as dit ? *Ok, ici il y a le papy* [le montre du doigt]

E 20 : une mamie !

M 21 : *ici la mamie oui. Et vous voyez quelqu'un d'autre ?*

Elèves 22: un chien !

M 22 : oui un chien

E 23 : un chat !

M 24 : le chat

[Plusieurs élèves parlent en même temps pour donner la réponse mais cela fait beaucoup de bruit donc elle ferme le livre. Ils se rassojent et se calment]

M 25 : *quelqu'un veut me montrer la souris ?*

[un enfant interrogé se lève et vient le montrer sur le livre]

M 26 : *super, merci Abdel, tu peux aller t'asseoir. Les personnes qu'on a montrées et les animaux, ça va être les personnages de l'histoire, d'accord ?*

M 27 : Le grand-père sema les légumes, /et pour finir,/ déposa dans un trou,/ une graine de navet. [Montre les images]

M 28 : Le grand-père pris bien soin de ses plantations.// Le navet, surtout, / lui donnait de la satisfaction.// Il poussait plus vite que TOUS les autres légumes ! [montre les images] *regardez et repérez où est le plus gros légume sur cette image. Quelqu'un veut venir me montrer le plus gros légume ? Ahmed, vient me montrer* [l'élève vient montrer sur le livre]. *Oui, tu as raison, c'est le plus gros ! La satisfaction, vous savez ce que ça veut dire ?*

E 29 : *Oui, ça veut dire qu'il est content !*

M 30 : *bien Malik, en effet, il est content*

M 31 : Le navet avait TANT poussé, / que le grand-père se demande COMMENT il ferait pour le cueillir... [montre les images]. *Il est en train de devenir comment là le navet ?*

E 32 : très grand

M 33 : *grand oui. Mei tout à l'heure elle a dit un mot pour dire très très grand. Tu as dit quoi tout à l'heure comme mot ?* [pas de réponse]. *Ah, personne se souvient ?*

E 34 : si, géant !

M 35 : *géant tu as raison. Le grand-père se RETROUSSA les manches, / CRACHA dans ses mains, / EMPOIGNA les feuilles de navet, S'ARC-BOUTA. Mais le navet ne bougea pas d'UN centimètre* [elle fait non de la tête et montre les images]. *S'arc-bouter, vous savez ce que ça veut dire ? C'est un peu dur peut-être comme mot non ?* [un élève lève la main mais ne parle pas]. *Oui, tu veux montrer comment c'est ?* [il mime le grand-père qui se tire en arrière avec force]. *Oui, tu le fais bien !*

Mère ! Viens m'aider ! [avec une voix un peu plus forte] / Cria le grand-père. La grand-mère pris le grand-père par la taille, le grand-père s'arc-bouta, la grand-mère aussi.// Mais le navet ne bougea toujours pas. [En faisant non de la tête et commence à montrer les images]. *Ça a l'air d'être facile ?*

Elèves 36 : non

E 37 : *peut-être il faudrait la petite fille ?*

M 38 : *peut-être .. ALLONS ! ON RECOMMENCE PLUS FORT ! Lança le grand-père. / Et pour*

soutenir son effort, il répétait : TIRE, TIRE, TIRE NAVET ! X2. Et la grand-mère reprenait : TIRE, TIRE, TIRE NAVET ! X2. Mais le navet demeurait RIVE au sol. [Montre les images]. Vous pensez qu'il faut beaucoup de muscles pour l'enlever ce navet ?

Elèves 39 : oh oui [rires]

E 40 : il faut tout le monde de la maison !

M 41 : « Va appeler notre petite-fille », [d'une plus grosse voix] proposa le grand-père. « Macha ! Viens vite ici » [d'une voix plus aiguë] appela la grand-mère. // Macha accouru et se CRAMPONA à sa grand-mère. / Le grand-père s'arc-bouta, la grand-mère aussi, Macha aussi, tout en scandant : TIRE, TIRE, TIRE NAVET ! Mais celui-ci ne voulait toujours pas bouger. [Montre les images].

Ils sont combien sur cette image ?

Elèves 42 : trois !

M 43 : oui trois. Il y a qui ?

E 44 : le grand-père, et la grand-mère, et la petite-fille [M pointe du doigt les personnages en même temps que l'élève énumère]

M 45 : Comment elle s'appelle la petite-fille ?

Elèves 46 : Macha ! [M fait oui de la tête]

M 47 : Macha siffla alors son chien Bobby./ Bobby DEBOULA de la maison, se précipita dans le potager, et s'accrocha à Macha.// Le grand-père s'arc-bouta, la grand-mère aussi, Macha aussi, Bobby aussi. Les TIRE, TIRE, TIRE navet ! Recommencèrent accompagnés des jappements FURIEUX du chien./ Mais le navet faisait le sourd. [Montre les images]. Est-ce que ça a l'air facile ?

Elèves 48 : non !

M 49 : comment on sait que ça n'a pas l'air facile ?

E 50 : c'est parce que le chien il arrive

M 51 : oui. Et ils sont de quelle couleur ?

Elèves 52 : ils sont tout rouge

E 52 : ça veut dire qu'ils sont en couleur

M 53 : ça veut dire qu'ils forcent, très fort ! [elle fait comme si elle tirait en arrière]. Ils sont combien maintenant à essayer de l'enlever ?

Elèves 54 : quatre !

M 55 : oui. On redit les personnages ? [en les pointant du doigt]. Kael

Kael 56 : le grand-père, la grand-mère, et la fille, et le chien

M 57 : comment il s'appelle le chien ? [pas de réponse]. Bobby. Que faire ? Le grand-père était DESESPERE. / Alors, Macha alla chercher le chat. / Celui-ci arriva en s'étirant, et s'accrocha à Bobby. /Le grand-père s'arc-bouta, la grand-mère aussi, Macha aussi, Bobby aussi, le chat aussi. [un enfant essaie d'aller voir les images près de M]. Les miaulement se joignirent aux jappements et aux : « TIRE, TIRE, TIRE navet ! »/ mais le légume géant manifestait toujours la même mauvaise volonté. / Le grand-père et la grand-mère restaient debout, IMMOBILES, les bras ballants. Macha pleurait [en faisant la moue] Bobby et le chat se regardaient. [Montre les images]. Ils sont combien maintenant ?

Elèves 58 : quatre, cinq

M 59 : cinq. Il y a qui ?

E 60 : le grand-père, la mamie, la petite-fille, le chien et le chat

E 61 : et le chat il s'appelle comment ?

M 62 : le chat il a pas de prénom, apparemment. C'est alors que la souris sortit de la maison. Tous se remirent à tirer. La souris s'ACCROCHA au chat, et le navet aussitôt JAILLIT [en mimant le geste de la main] de terre ! Personne n'avait même eu le temps de dire « TIRE, TIRE, TIRE navet ! », d'aboyer ou de miauler. Le grand-père TOMBA à la renverse, sur la grand-mère, la grand-mère sur Macha, Macha sur Bobby, Bobby sur le chat, et il n'y eut que la souris qui se dégagea à temps pour ne pas se faire écraser. [Montre les images]. Il sont combien cette fois-ci ?

Elèves 63 : *quatre, heu cinq, six. Six !*
M 64 : *Six !*
E 65 : *il a réussi à le porter*
M 66 : *oui, ça y est. Il est sorti le navet ?*
Elèves 67 : *oui*
M 68 : *et, de qui on a eu besoin pour faire sortir ce gros navet ?*
Elèves 69 : *la souris !!*
M 70 : [montre la dernière page où il n'y a pas de texte]. *Alors on redit du coup ? La souris [en montrant le pouce pour commencer à énumérer. Montre l'index]*
E 71 : *le chat*
E 72 : *le chien*
E 73 : *Macha*
E 74 : *le grand-père et la grand-mère*
E 75 : *Et la souris !*
M 76 : [ferme le livre et se penche vers les enfants]. *Alors, moi maintenant j'ai des petites questions pour vous. Comment est-ce qu'ils ont réussi à faire sortir le navet ?*
E 77 : *avec la souris*
E 78 : *et le chat, le chat*
E 79 : *non la souris parce qu'elle est allée en dernière*
M 80 : *Arthur ? Comment ils ont réussi ?*
Arthur 81 : *avec le chien*
M 81 : *avec le chien d'accord. Mais est-ce qu'ils ont été beaucoup à devoir forcer dessus ?*
Elèves 82 : *oui*
E 83 : *et oui ils étaient plein, et ils ont tiré fort fort comme ça !*
M 84 : *oui, et comment ça s'appelle quand il y a plein de personnes qui viennent faire une même chose ? Oui Suzanne ?*
Suzanne 85 : *se regrouper*
M 86 : *se regrouper, d'accord. Et pourquoi le grand-père il a appelé tant de monde ? Malik ?*
Malik 87 : *parce que il arrivait pas*
M 88 : *il y arrivait pas oui. Ça veut dire qu'il y a eu besoin de quoi ?*
Elèves 89 : *d'aide !*
M 90 : *besoin d'aide, on peut aussi appeler ça de l'entraide, quand on est beaucoup. Est-ce que vous, vous vous souvenez d'une situation où vous avez eu besoin d'aide ? Emile tu te souviens d'une situation où tu as eu besoin d'aide ? Où tu as appelé, je sais pas moi, ta maman ? [c'est un petit parleur très réservé qui est interrogé, pas de réponse]. Non ? Alors qui voudrait raconter une situation où il a eu besoin d'aide ?*
E 91 : *moi je sais ! Ben moi... [inaudible]*
M 92 : *tu as appelé ton papa c'est ça ?*
E 93 : *oui...*
M 94 : *pour faire quoi ?*
E 95 : [inaudible]
M 96 : *est-ce que tu peux parler un peu plus fort pour que les copains ils entendent ?*
E 97 : *oui mais moi j'ai entendu*
M 98 : *mais ce n'est pas le cas de tout le monde*
E 99 : *heu... je me souviens plus*
M 100 : *tu te souviens plus ? Quelqu'un d'autre voudrait raconter ?*
Elèves : *oui, moi, moi !*
M 101 : *Baptiste tu voudrais ?*
Baptiste 102 : *ben c'était quand mon jouet il était cassé, et que j'ai dit à ma maman de venir m'aider à le réparer*

103 : *et tu lui as demandé comment de venir ?*

Baptiste 104 : *avec un mot gentil pour qu'elle me répare mon jouet*

M 105 : *d'accord. Quelqu'un d'autre voudrait raconter ?*

Plusieurs enfants 106 : *moi, moi !*

M 107 : *Ryan je t'écoute*

Ryan 108 : *en plus c'était avec ma mamé et avec mon père, et on était plein à vouloir l'enlever et ça a fait tap ! Parce que le citron il était énorme !*

M 109 : *ah bon ? Comme dans l'histoire ?*

Ryan 110 : *ben oui*

Les échanges se finissent sur plusieurs enfants qui racontent des histoires similaires à l'histoire, et je ne parviens pas à les ramener vers leur propre vécu.

C.5 Deuxième lecture de l'expérimentation, *Le voyage de l'escargot*

M 1 : *On lève la main, puis j'interroge. Kaylon*

Kaylon 2 : [mais d'autres élèves répondent en même temps] *un escargot*

M 3 : *très bien, un escargot. Et le titre c'est : Le voyage de l'escargot. Euh, Imrane tu vas te mettre ici, d'accord ? Non, regarde, ça va être mieux même, tu vas venir t'asseoir là, comme ça, Nermine elle va pouvoir se concentrer pour l'histoire et toi aussi. Alors, c'est un livre, hum, où il est marqué juste en dessous du titre : Ruth Brown. Qui est-ce que ça pourrait être ?*

E 4 : *celui qui a fabriqué le livre*

M 5 : *ok. Et il faut qui pour « fabriquer un livre » ? Alice*

E 6 : *un illustrateur*

M 7 : *un illustrateur [ton approbateur, mais qui veut dire : mais encore ?]*

E 8 : *un acteur*

M 9 : [secoue la tête pour dire « pas vraiment »]. *Hum, non. Celui qui a écrit le livre, comment il s'appelle ? [Silence] Vous savez plus ?*

E 10 : *Un écrivain.*

M 11 : *presque, un écrivain. Et en fait, ici, Ruth Brown, elle a écrit le livre, et elle a même illustré le livre, elle a fait...*

E 12 : *inventé*

M 13 : *oui, forcément du coup elle a inventé l'histoire. Alors, « Le voyage de l'escargot ». Bavou l'escargot commença son voyage / par un matin [avec articulation] lumineux [lentement] et ensoleillé. // Vous savez ce que ça veut dire, lumineux ?*

E 14 : *ben oui hein, avec la lumière*

M 15 : *avec beaucoup de lumière*

E 16 : *ça veut dire qu'il illumine*

M 17 : *Il gravit un coteau // TRES escarpé. // Vous savez ce que ça veut dire « un coteau » ? C'est très compliqué comme mot*

E 18 : *c'est une colline !*

M 19 : *Alors, un coteau tu as raison, c'est sur une colline, et c'est un peu en pente. Là, vous voyez, c'est comme une colline. Et « escarpé », qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? Arthur ?*

Arthur 20 : *Grimper*

M 21 : *euh non. Une autre proposition, Mei ?*

Mei 22 : *Grimper*

M 23 : *alors, c'est qu'il est très très pentu comme ça* [mime de la main en diagonale], *vous voyez ? Il monte, il monte la petite colline. Quelqu'un veut bien me mimer comment vous grimperiez cette petite colline ?*

Elèves 24 : *moi !*

M 25 : *James, comment tu ferais ?* [James se déplace jusqu'au livre et pointe du doigt l'escargot puis dessine du doigt le chemin emprunté]. *Oui, là il le fait. Est-ce que quelqu'un veut bien me le mimer ?*

E 26 : *on peut grimper avec une corde*

M 27 : *avec une corde ? Comment tu ferais ? Avec une corde, comme ça ?* [mime]. *On mime ? On mime tous ensemble ? Allez, comme si on montait à la corde.* [Les élèves miment tous la montée à la corde]. *Allez, on passe à la page suivante. Traversa un tunnel // vraiment lugubre* [elle plisse les yeux]

E 28 : *c'est peut-être une grotte*

M 29 : *il est comment ce tunnel ?* [En montrant le livre]

E 30 : *peut-être que c'est un tronc d'arbre*

M 31 : *il est tout noir. Lugubre, ça veut dire qu'il est très sombre, et qu'il est un peu inquiétant. On mime comment on ferait pour traverser ce tunnel ?*

E 32 : *pourquoi il est très noir ?*

E 33 : *faudrait prendre une lumière*

M 34 : *Adèle, comment tu ferais ?*

Adèle 35 : *j'peux prendre, j'pourrais prendre, j'pourrais, j'ferais mieux de prendre une lumière*

M 36 : *une lampe torche comme ça ?* [mime]. *Allez, on mime comme si on traversait le tunnel, on plisse un peu les yeux, pour y voir, avec la lampe torche.* [Quelques élèves miment, mais plusieurs restent sur la réserve]

E 37 : *une lampe de poche*

M 38 : *une lampe de poche, oui aussi. S'enfonça dans la forêt, // très silencieuse.* [en chuchotant] // *Silencieuse, ça veut dire quoi ?*

E 39 : *ça veut dire qu'on fait du silence, ça veut dire qu'il n'y a pas de bruit*

M 40 : *y'a pas de bruit. On mime, comment on ferait pour traverser une forêt silencieuse ?* [mime des jambes, en chuchotant] *Sur la pointe des pieds, allez on mime* [chut avec le doigt], *comme ça.* [les élèves miment]. *Franchit un pont // VERTIGINEUX.*

E 41 : *eh regarde ses yeux ils sont très hauts !*

M 42 : *oh oui. Qu'est-ce que ça veut dire, vertigineux ?*

E 43 : *il a la tête en bas !*

M 44 : *ça a l'air d'être facile de... de traverser ?*

E 45 : *non !*

M 46 : *alors, vertigineux, ça veut dire que c'est très très haut. Comment on ferait pour traverser un pont très très haut ? Kaël, comment tu ferais pour traverser un pont très très haut toi ? Comme ça.* [Pointe le livre du doigt]

Kaël 47 : *euh, euh, euh*

E 48 : *il faudrait mettre les bras !*

M 49 : *Iliès ? Tu ferais comment toi ?* [Agitation générale]. *Chut*

E 50 : *on pourrait mettre des barrières comme ça*

M 51 : *des barrières ? Alors, moi je ferais comme un funambule* [bras droit tendu pour aider la

compréhension et mimer]. *On fait comme un funambule ?* [Les élèves miment de la même manière].
Pour trouver son équilibre !

E 52 : *woahhh*

M 53 : *parce que c'est très très haut !* [tourne la page]. [Agitation]. *Chut, chut*

E 54 : *l'escargot, il a pas de jambes !*

M 55 : *Kaylon ...* [Kaylon est agité et M tente de le calmer en l'interpellant et en posant sa main sur son genoux]. *Descendit une pente // TRÈS glissante. Comment on ferait pour descendre une pente très glissante ?*

E 56 : *Wouh* [l'élève se met en arrière comme si elle glissait]

E 57 : *il fait du toboggan ?!*

M 58 : *comme du toboggan ? On fait comme si on faisait du toboggan ?* [mime avec les bras et le haut du corps], *comme si on glissait ? Wouh.* [Les élèves miment aussi et font ce même son : wouh]. [Au bout de quelques secondes, M met le doigt devant la bouche pour indiquer qu'on peut se calmer à nouveau et passer à la suite. M tourne la page]

E 59 : *hier, j'ai fait du toboggan*

M 60 : *Atteignit un arceau // très étroit //* [mouvement d'épaule recroquevillé]

E 61 : *il est coincé*

M 62 : *alors, un arceau, vous savez ce que c'est ?*

E 63 : *ça veut dire un truc qui est comme un M*

M 64 : *alors, oui t'as raison ça ressemble à la lettre M, c'est comme un pont, vous voyez ?* [le doigt pointe et explique sur le livre] *Et très étroit, ça veut dire quoi ?*

E 65 : *ça veut dire, il est trop petit*

M 66 : [approbation de la tête] *Il est trop serré. Comment on ferait pour traverser un... un arceau très étroit nous ?*

E 67 : *eh ben on n'a qu'à l'agrandir*

M 68 : *toi tu veux l'agrandir, mais là, si on refaisait l'escargot, si on refaisait Bavou, tu ferais comment toi Mei ?*

E 69 : *moi, je passerais comme ça.* [l'élève montre ses jambes sur le côté].

M 70 : [refait la même chose avec ses jambes]. *Comme ça sur le côté ? On fait comme si on passait sur le côté ? Allez Nermine, fait comme si tu passais sur le côté !* [tourne la page]. *Dépassa quelques fleurs ravissantes* [accentuation sur ravissantes, avec une voix guillerette]. *Ravissantes ça veut dire quoi ?*

E 71 : *ça veut dire jolies*

M 72 : *elles sont très jolies. On fait comme si on regardait des fleurs ravissantes ? Adèle comment tu ferais toi ?*

Adèle 73 : *comme ça* [en faisant de grands yeux]

E 74 : *on peut les cueillir !*

M 75 : *toi tu voudrais les cueillir ? Moi je ferais « wouaw »* [en portant les mains aux joues]. *On le fait ?*

Tous ensemble 76 : *wouaw !* [mime et rires]

M 77 : [tourne la page]. *Il arriva dans une SOMBRE, TRES SOMBRE cave* [en chuchotant]. *Il se recroquevilla dans sa coquille /, très petite !* [voix plus aiguë]. *Se recroqueviller ça veut dire quoi ?*

Ahmed

Ahmed 78 : *ça veut dire il se plie*

M 79 : *se recroqueviller c'est se replier sur soi-même. On se recroqueville nous ? Comme en boule sur nous-même.* [Mime des élèves]

E 80 : *comme ça !*

M 81 : *et tomba / rapidement / dans un PROFOND sommeil. Ça veut dire quoi ça dans un profond sommeil ?*

E 82: *il est où ?*

M 83 : *il est où l'escargot ?* [une élève se lève et vient le montrer sur le livre]. *Il est là ! Tout à fait. On fait comme si on tombait dans un profond sommeil ? Adèle elle montre, regardez comment elle fait Adèle. On fait comme ça nous aussi ?* [les mains jointes sur le côté, la tête inclinée et les yeux clos]. [Les enfants miment mais commencent des bruits de ronflement]. *C'est bon, on peut rouvrir les yeux maintenant. C'est bon, on est réveillé maintenant ! Alors, qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?*

Elèves 84 : *un seau, des coussins*

M 85: *non, quelqu'un lève la main et je l'interroge. Malik qu'est-ce que tu vois sur cette image ?*

Malik 86 : *moi je vois l'escargot*

M 87 : *toi tu vois l'escargot. Alice, qu'est-ce que tu vois sur l'image ?* [agitation]. *Alors, moi je vais arrêter l'histoire, parce que vous êtes trop agités. On va la continuer seulement si vous êtes un peu plus calmes. Ça veut dire qu'Imrane il retourne à sa place, Malik il se tourne vers moi et Nermine et Imrane ils arrêtent tout de suite. C'est bon vous êtes prêts à recommencer ?*

Elèves 88 : *oui !*

M 89 : *alors, est-ce que vous voyez autre chose que l'escargot ? Juliette, qu'est-ce que tu vois ?*

Juliette 90 : *un gros seau*

M 91 : *un gros seau. Très bien, tu peux aller t'asseoir*

E 92 : *ça s'appelle, ça s'appelle une carriole !*

M 93 : *Camélia, qu'est-ce que tu vois toi ?*

E 94 : *ça s'appelle une brouette !*

M 95 : *une brouette ? Où tu la vois la brouette ?* [l'élève vient montrer]. *Ok super ! Vous voyez autre chose ?*

E 96 : *il y a de la paille dedans.* [Beaucoup d'élèves veulent venir montrer et se lèvent]

M 97 : *heu, est-ce que je vous ai dit de vous lever comme ça tous en même temps ? Vous levez le doigt et vous pouvez venir si je vous interroge. Alice.*

Alice 98 : [se lève et vient montrer sur le livre]. *C'est un œuf*

M 99 : *pour toi c'est un gros œuf ? D'accord, tu peux aller t'asseoir*
- saut dans la vidéo-

M 100 : *est-ce que vous voyez quelque chose de spécial sur cette image ?*

E 101 : *un œuf*

M 102 : *alors moi je vois des petits pointillés blanc. Qu'est-ce qu'ils représentent ?*

E 103 : *de la bave !*

M 104 : *oui de la bave. Elle est à qui cette bave ?*

E 105 : *à l'escargot !*

M 106 : *oui c'est sa trace. C'est parce que c'est le voyage de l'escargot* [la dernière image représente le chemin dans le jardin]

E 107 : *c'est vrai qu'il a fait tout ça pour aller dans le jardin !*
-saut dans la vidéo qui correspond à la reconstitution du trajet page par page pour faire le parallèle

entre ce que l'escargot voit et les objets réel du jardin-

M 108 : *Abdel tu viens montrer sur le livre où il est à la fin ?* [il se lève]. *Tu vois où c'est ?* [il pointe le bon endroit]. *Oui, bravo.* [une autre élève veut venir montrer, M la laisse faire]. *Il a fait un long voyage cet escargot ?*

Elèves 109 : *oui !*

E 110 : *on voit même la bave*

M 111 : *est-ce que quelqu'un se souvient du prénom de l'escargot ?*

E 112 : *Baveu*

M 113 : *presque. Oui Baptiste tu te souviens ?*

Baptiste 114 : *Bavou*

M 115 : *Bavou tout à fait.* [Ferme le livre et enchaîne la transition sur les activités en lien avec le livre]