



HAL
open science

L'implicite dans les albums de jeunesse

Inès Monteiro

► **To cite this version:**

Inès Monteiro. L'implicite dans les albums de jeunesse. Sciences de l'Homme et Société. 2022.
dumas-03789570

HAL Id: dumas-03789570

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03789570>

Submitted on 27 Sep 2022

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.

Master MEEF Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.
« Parcours : 1er degré, enseignement polyvalent »

Dans le cadre de l'UE-5 : Se développer sur le plan professionnel et s'initier à la recherche.

L'implicite dans les albums de jeunesse



Présenté et soutenu par : **Inès Monteiro**
Sous la direction de : **Frédéric Roux**

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement mon directeur de mémoire, Monsieur **Frédéric Roux**, pour son encadrement, son dévouement et pour le temps qu'il m'a accordé au long de l'année. Je remercie également ma maîtresse d'accueil temporaire, Madame **Christelle Degrange**, qui m'a chaleureusement accueillie au sein de sa classe et qui m'a permis de réaliser les études nécessaires à la rédaction de ce mémoire. Mes remerciements vont aussi à l'équipe pédagogique de l'INSPE de Périgueux, principalement à Monsieur **David Suissa** ainsi qu'à Monsieur **Mathias Roux** pour leur aide bienveillante et le professionnalisme dont ils ont fait preuve. Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers **Laure Sirieix**, auteure de l'album choisi dans le cadre de ma pratique. J'ai eu le privilège de m'entretenir avec celle-ci et nos échanges ont été bénéfiques et passionnants.

Table des matières

Remerciements	1
Introduction générale	3
Cadre théorique	11
I. Caractérisation de la littérature de jeunesse	11
A- La littérature de jeunesse : sa constitution, son évolution et sa diversité.....	11
B- La place déterminante de la littérature de jeunesse dans le cursus scolaire.....	14
II. L'appréhension du support littéraire	15
A- Accompagner la lecture : la clé de la compréhension.....	15
B- Les élèves face à la subtilité des œuvres implicites.....	18
Cadre empirique	23
I. Présentation préalable de ma pratique	23
A- Contexte et objectifs généraux.....	23
B- Choix et présentation de l'album de jeunesse.....	25
II. Mise en pratique de ma démonstration	29
A- Ma démarche en étapes.....	29
B- Analyse et interprétation des données.....	36
III. Pistes de résolution	48
A- Les pédagogies différenciées par l'enseignant de la classe.....	49
B- Les actions parallèles menées par les tiers.....	55
a) Les stratégies familiales.....	55
b) L'initiative de l'élève.....	56
Discussions et perspectives	57
Conclusion générale	58
Annexes	60
Bibliographie	74

Introduction générale

J'ai choisi de centrer mon projet de recherche sur un thème qui me semble fondamental pour la réussite scolaire d'un élève et qui joue un rôle décisif dans son parcours en tant qu'adulte : il s'agit de l'égalité.

L'égalité est un principe qui affirme que tous les êtres humains doivent être traités de la même manière, malgré leurs différences. Ces derniers disposent donc des mêmes droits politiques, civils et sociaux. Si l'on prend l'exemple d'un élève provenant d'une classe socio-économique modeste et d'un élève fils de cadre et que nous les évaluons de la même façon sans même prendre en compte les disparités sous-jacentes, alors nous ne tendons pas vers un système scolaire égalitaire. L'hétérogénéité est une réalité dans toutes les classes, depuis la réforme Haby de 1975 avec la mise en place du collège unique, mais cela ne doit pas empêcher les élèves d'avoir les mêmes chances de réussir à l'école et dans leur vie future. L'enjeu de prendre en compte ce critère est primordial, voire décisif. Il déterminera la réussite scolaire et donc la mobilité sociale de l'enfant.

Dans un monde utopique nous aimerions avoir un professeur par élève qui serait chargé de l'instruire en mettant en place un accompagnement personnalisé. Si nous étions réellement dans un monde utopique nous n'aurions peut-être même pas besoin de cet accompagnement étant donné que la richesse et la culture seraient réparties de façon égale, mais ce n'est évidemment pas le cas et certains outils existent afin de tendre vers un enseignement équitable.

En effet, en 2008, l'**OCDE** (Organisation de Coopération et de Développement Économique) s'est penchée dans son rapport *Dix mesures pour une éducation équitable* sur la question de l'équité sociale, et d'après différentes données portant sur l'incidence du milieu social sur la réussite scolaire des élèves, il en a conclu que le système éducatif équitable était le levier le plus puissant. Elle propose également dix mesures pour une éducation équitable comprenant entre autres la prévention du décrochage scolaire, offrir une solide éducation à tous ou bien orienter les ressources vers les élèves et les régions qui en ont le plus besoin.

En ce qui concerne l'égalité des chances, **Marie Duru-Bellat** dans son œuvre *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes* (2002) explique que « L'idéal d'égalité des chances implique de placer tous les individus dans une situation identique, pour que la compétition, dont les enjeux ne sont pas minces, soit juste. Cela suppose que certaines conditions soient égalisées (en particulier les ressources scolaires auxquelles accèdent les élèves, quel que soit leur milieu social) afin que des inégalités d'un autre ordre, qui seraient, elles, légitimes, puissent s'exprimer en fait pour que seules les aptitudes ou les goûts gouvernent les trajectoires ». Autrement dit, l'égalité des chances permet aux individus de disposer des mêmes opportunités de développement et d'ascension sociale en leur accordant l'accès aux savoirs indépendamment de leur origine sociale, leur sexe, leur ethnie, leur handicap... mais aussi elle se donne pour objectif de neutraliser les inégalités dont ont hérité les jeunes générations de leur milieu social. Créer de l'égalité est une mission assez complexe pour le système scolaire, qui s'efforce de jouer son rôle de la façon la plus juste possible.

Évidemment le système scolaire français tend à permettre une réussite scolaire basée sur l'égalité des chances, ce mouvement de démocratisation et d'égalisation de l'enseignement prend racine au moment des 30 Glorieuses avec le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans grâce à la **Réforme Berthoin**. De plus, la **Réforme Haby** en 1975 sur le collège unique a permis la mise en place d'un enseignement commun sur quatre niveaux consécutifs que l'on a qualifié de « SMIC culturel », visant à l'égalisation des chances apportées aux élèves. La **loi d'orientation Fillon** de 2005 va dans le même sens en ayant instauré un socle commun de connaissances et de compétences indispensables pour tous les enfants issus de la scolarité obligatoire.

Nous pouvons aussi citer le **Gouvernement Sarkozy** qui a mis en place deux dispositifs afin de lutter pour l'égalité des chances : les internats d'excellence, instaurés en 2008 et issus du **Plan Espoir Banlieues**, s'adressant à des collégiens, lycéens et étudiants motivés qui ne bénéficient pas chez eux de conditions favorables pour étudier et réussir (zone urbaine sensible, environnement familial instable...). La spécificité de ces internats consiste en l'organisation de classes à effectif réduit avec une aide aux devoirs systématique, une ouverture culturelle grâce à des partenariats avec un musée, un financement des activités périscolaires et également un système d'évaluation positif.

Le deuxième dispositif, appelé les « cordées de la réussite » et instauré en 2008, consiste en

des partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et établissements scolaires du secondaire. Ainsi, les jeunes étudiants de l'enseignement supérieur proposent des tutorats, des accompagnements personnalisés scolaires et culturels, et des aides diverses aux élèves du secondaire afin de lever les obstacles psychologiques et culturels à l'accès aux filières du supérieur : les étudiants montrent à ces élèves qu'il est possible d'accéder à l'enseignement supérieur dans une perspective de réussite et d'ascension sociale. C'est pourquoi nous pouvons dire que l'école traite de manière égale tous les enfants de milieux sociaux différents suivant le principe méritocratique. Elle pallie aussi les iniquités sous-jacentes en proposant des dispositifs de soutien comme nous venons de le voir précédemment.

Néanmoins, l'école classique que nous connaissons, selon le sociologue **Pierre Bourdieu**, avantage les enfants qui trouvent dans leur milieu familial certaines dispositions qui sont valorisées par l'école elle-même. En effet, l'école valide une culture qui reproduit les inégalités sociales, car cette culture se rapproche plutôt de la culture bourgeoise. La culture scolaire nécessite alors un apprentissage supplémentaire pour les enfants de milieu modeste que n'ont pas à faire les enfants des cadres supérieurs : elle nécessite une véritable acculturation. De ce fait, malgré la tâche que se fixe l'école à savoir lutter contre les inégalités sociales, cette dernière n'est donc pas une culture neutre mais une culture de classe qui reproduit certaines disparités sociales.

À titre d'illustration, l'écrivaine **Annie Ernaux**, à travers nombre de ses romans à caractère autobiographique tels que *La Place* (1983) et *Les armoires vides* (1974), montre bien le décalage entre la socialisation des milieux populaires et la culture valorisée à l'école. Issue d'un milieu ouvrier et de petits commerçants, elle décrit dans ses ouvrages la distance progressive qu'elle a dû prendre vis-à-vis de la culture de son origine sociale pour réussir à l'école. Par exemple elle s'est progressivement éloignée des musiques de divertissement et des romans d'amour « à l'eau de rose » du milieu populaire pour se rapprocher des chanteurs à textes engagés socialement et aux poètes de l'amour traité davantage sur un mode de tragédie et de douleur enseignés à l'école.

Afin d'étayer sa démonstration, **P. Bourdieu** prend appui sur son analyse de la structure sociale en expliquant que l'inégalité sociale générée par l'école trouve son origine dans les différences de capitaux détenus par les groupes sociaux. La famille transfère un volume de capital économique, culturel et social à ses enfants qui diffère selon l'origine sociale et qui va contribuer à reproduire à travers l'école les inégalités sociales. Même si l'école est gratuite, l'importance du capital économique va permettre aux enfants de groupes sociaux aisés d'accéder davantage à des biens valorisés dans le cadre scolaire (livres, ordinateurs, encyclopédies...), de financer plus facilement des cours de soutien scolaire ou une inscription dans un établissement scolaire privé. Ce capital économique inégal suivant les groupes sociaux discrimine aussi les catégories sociales modestes dans l'enseignement supérieur : ces étudiants doivent travailler pour financer leur scolarité post-bac, ce qui n'est pas le cas pour les autres étudiants. Du côté du capital culturel, les familles de classes bourgeoises en possèdent un volume important qui va garantir plus facilement la réussite scolaire de leurs enfants. Elles transmettent des compétences valorisées par le système scolaire comme la lecture, la capacité d'écriture... Par ailleurs l'école valorise de manière implicite la culture libre (théâtres, musées, voyages, lectures régulières) largement entretenue par l'habitus bourgeois grâce à l'aide aux devoirs, aux sorties culturelles (et peu par l'habitus populaire). Des enfants de parents pas ou peu diplômés vont être désavantagés dans le cadre de la compétition scolaire.

De plus, suivant le milieu social, les élèves ne donnent pas le même sens à l'école : les élèves de classe populaire ont un rapport concret à l'école et considèrent qu'elle va servir à exercer un métier ce qui n'est pas son but premier. Cette représentation faussée de l'école rend difficile l'adaptation de ces élèves au système scolaire, alors que les élèves de classe bourgeoise ont un rapport différent à l'école : ils considèrent qu'elle est un moyen d'apprentissage des connaissances, ce qui correspond davantage au but de l'école cherchant surtout à apprendre pour apprendre. La culture scolaire n'est que le prolongement de leur culture bourgeoise d'origine (pas de besoin d'adaptation). Finalement, l'école valorise les enfants ayant déjà des prédispositions du fait de leur origine sociale. Ainsi, la socialisation familiale peut conditionner la réussite à l'école et la possibilité de mobilité sociale.

De surcroit, les inégalités sociales de résultats scolaires apparaissent déjà dans les évaluations des élèves de CE2. Selon le **Ministère de l'Éducation nationale**, en 2017, les élèves les moins

favorisés obtiennent une note moyenne de 57 sur 100 en français et 58 en mathématiques, alors que le quart le plus favorisé atteint 87 et 85 respectivement. En réalité, les inégalités observées dans le primaire étaient déjà présentes à l'entrée de ce cycle : selon **Marie Duru-Bellat**, l'inégalité de développement cognitif et langagier se constate dès la maternelle. Les capacités scolaires évaluées, telles que la logique mentale, l'aisance graphique, l'organisation temporelle ou encore la structuration spatiale dépendent de l'environnement social : disponibilité affective des parents, encouragements à l'autonomie et à l'exploration par les adultes, fortes attentes exprimées par les parents à leurs enfants. De plus, les conditions de vie des ménages modestes (surpeuplement des logements, lieu d'habitation conditionnant l'offre d'établissements scolaires) accroissent aussi l'inégalité de chances.

L'inspiration du choix de ce thème m'est venue au cours d'un stage que j'ai effectué en première année de Master à l'école de Biras. Alors que j'effectuais une lecture devant une classe de CP, *Sami à Paris* d'**Isabelle Albertin** ([annexe 1](#)), j'ai tout d'abord commencé par présenter la couverture du livre ainsi que son titre aux élèves. Après avoir posé la question « Qui pourrait me dire ce qu'est Paris ? », la moitié des doigts se sont levés mais un élève s'est particulièrement démarqué étant donné son enthousiasme à répondre. Je l'ai donc interrogé et il a rétorqué qu'il s'y était rendu dans le cadre d'une sortie familiale et qu'il avait visité certains monuments de la ville. J'ai ensuite demandé à quoi correspond la ville de Paris en France et il m'a répondu « C'est la capitale de la France ». J'ai pu remarquer qu'un groupe d'élèves ne participait pas à la discussion et observait l'échange. Face aux connaissances culturelles du premier élève, j'ai voulu tester celles de ses camarades en leur demandant qui ne savait pas ce qu'était une capitale. Beaucoup de doigts se sont levés, dont notamment dans le groupe cité précédemment. Après avoir défini le terme, j'ai commencé la lecture du livre en présentant les prérequis contenus dans le livre qui servent à préparer la lecture et permettent une meilleure compréhension du récit ([annexe 2](#)). Ils contiennent entre autres une section « Lis les mots de l'histoire », où on nous présentait certains monuments parisiens tels que la Tour Eiffel, Notre-Dame et la Pyramide du Louvre. Une majorité de la classe a reconnu la Tour Eiffel, mais très peu connaissaient le nom des deux autres monuments. Enfin, j'ai poursuivi ma séance en procédant à la lecture du récit. En fin de journée, j'ai questionné mon Maître d'Accueil Temporaire sur le milieu social de certains élèves, en particulier celui qui connaissait bien Paris. Elle a pu me répondre qu'il

s'agissait d'un fils de médecin et d'enseignant. Au cours de la discussion, elle m'a aussi appris qu'un petit groupe d'élèves venait d'un milieu social modeste et j'ai pu remarquer que certains d'entre eux faisaient partie du groupe qui restait passif lors des échanges.

En conséquence, cette situation a pu m'éclairer sur l'appréhension d'un texte pour les jeunes élèves à l'école élémentaire, et m'a permis d'en déduire qu'il était plus facile pour un élève de comprendre une œuvre littéraire comprenant des références culturelles à partir du moment où ce dernier a pu les aborder directement. L'élève qui a répondu à mes questions facilement appartient à un milieu social aisé et dispose donc d'un habitus bourgeois raisonnant avec la culture scolaire telle que nous la connaissons. D'autres ont pu aussi répondre à mes questions sans avoir visité Paris mais en s'étant informé grâce à des discussions avec leurs parents, des lectures du soir, les cahiers de vacances... Ces connaissances spécifiques peuvent donc se diffuser de différentes manières du moment où le milieu familial a l'habitude de les exploiter.

Pour ce qui est du groupe d'élèves n'ayant pas participé à l'échange précédant la lecture du récit, j'ai pu en conclure que certains n'avaient pas pu avoir accès à ces connaissances du fait de la difficulté d'accès à certaines ressources culturelles, de par leur classe sociale qui se trouve être populaire.

Cependant, là où le livre a permis de pallier cet écart de savoir, c'est qu'il comportait une partie introductive définissant les mots clé du récit. Il faut également prendre en compte le suivi par l'enseignant lors de la lecture de l'ouvrage. L'article de **Stéphane Bonnery** intitulé *Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculée par la lecture de jeunesse* en conclut « qu'il ne suffit pas de mettre des œuvres en présence de populations qui ne l'avaient jamais été, pour que l'appropriation culturelle se réalise ». Mais aussi que « Si l'on n'a pas accès aux référents culturels qui permettent de relier ce que montre l'album et les véritables œuvres, ou du moins avec la conscience qu'il y a des œuvres auxquelles cet album fait allusion, on passe à côté de l'essentiel même de l'histoire ». Ainsi nous avons pu ouvrir la séance sur un pied d'égalité entre les élèves et atténuer les disparités d'accès à la culture. Ces prérequis sont donc indispensables dans les œuvres littéraires présentées aux enfants.

Le paradoxe que l'on peut donc relever est que lorsque l'on traite tous les élèves de façon égalitaire, sans prendre en compte leur iniquité initiale, cela conduit à les sanctionner. L'égalité « formelle » ne peut pas être appliquée à des élèves inégaux.

Nous partons donc du postulat qu'il existe des inégalités sous-jacentes entre les élèves à l'école même si celle-ci prétend transmettre une culture commune. Dans le cadre de ce mémoire, nous n'allons pas le démontrer mais plutôt observer de quelle façon se manifestent ces disparités, mais aussi quelles remédiations les enseignants peuvent mettre en place afin de conduire tous les élèves en situation de réussite.

Nous allons ici nous cantonner à la littérature de jeunesse. En effet, on peut s'accorder à dire que la littérature de jeunesse fait partie des ressources accessibles à tous quel que soit leur origine sociale. Un élève entre 5 et 11 ans peut accéder à ces lectures à l'école, à la bibliothèque, à la librairie, dans son environnement familial, à travers des acteurs tiers (salles d'attente chez le médecin, dentiste...) et tout cela grâce à l'essor important que la littérature de jeunesse a connu en France. En effet, la théorie de l'**école de Francfort** nous présente la notion d'industrie culturelle qui applique des logiques industrielles en matière de production et de diffusion de l'objet culturel. Alors que les livres avaient pendant très longtemps un certain coût et étaient donc réservés à une élite sociale, aujourd'hui leur prix accessible ainsi que leur diffusion permettent à tous de se procurer cette ressource. Mais l'accès à cette dernière ne permet pas la compréhension complète de son contenu pour un enfant de cet âge et demande une véritable appropriation qui doit être accompagnée d'un préambule explicatif ainsi que des explications d'un adulte accompagnant la lecture.

Une des œuvres principales qui m'a accompagnée dans la rédaction de ce mémoire est l'article de **S. Bonnery** intitulé *Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculée par la lecture de jeunesse* (2010). L'article m'a été conseillé par mon directeur de mémoire, Monsieur Frédéric Roux, et traite des conditions de l'appropriation culturelle dans la littérature de jeunesse. L'auteur a choisi, à travers l'étude de trois corpus complémentaires d'ouvrages destinés à des enfants entre 5 et 8 ans, d'étudier les modalités de transmission de la culture qu'ils comportent et du rapport avec cette dernière. Ainsi, nous apprenons comment la découverte de la culture par les élèves est mise en scène dans ses œuvres, en l'occurrence il

prend en exemple les albums de Babar (*Le musée de Babar*, 2006). On constate aussi que les auteurs peuvent choisir de faire référence à des œuvres particulières dans leur ouvrage de façon implicite (un personnage de Babar transformé en La Joconde) et qui pourraient perturber l'enfant qui ne possède pas les prérequis adéquats pour comprendre le clin d'œil ou l'allusion employée. Enfin, il termine en montrant comment les codes narratifs ordinaires peuvent être bousculés et détournés à travers l'allégorie du « grand méchant loup ». En pratique, nous prenons exemple sur les méthodes de ce dernier en présentant à la classe un album de jeunesse comportant un message implicite de l'auteur. La lecture a été offerte à une classe de CM1-CM2 et porte sur l'œuvre *Pile-Poil* de **Laure Sirieix**.

Les questions que l'on se pose donc sont : **les élèves ont-ils tous pu relever le message implicite qui se cachait dans le récit ?** Si ce n'est pas le cas, **quelle catégorie sociale des élèves a pu le déceler ? Et laquelle n'a pas réussi ?** Enfin, **de quelle manière cette difficulté s'est-elle manifestée ? Comment l'enseignant peut-il y remédier ?**

J'opte pour une démarche scientifique qualitative mais comportant également une partie échange auprès de l'enseignant référent de la classe. Dans un premier temps, après avoir défini ce qu'est la littérature de jeunesse et sa place déterminante dans le cursus scolaire, nous verrons quels sont les éléments fondamentaux caractéristiques d'une bonne lecture qui permettent d'amener les élèves vers la littérature. Nous nous appuyerons entre autres sur les ouvrages et expériences de **Stéphane Bonnery** et définirons les termes et notions nécessaires à notre pratique. Dans une seconde partie, nous passerons à la phase mise en pratique dans laquelle a été établie la lecture d'une œuvre en classe contenant des expressions et un implicite, et nous étudierons les réactions des élèves face à ce contenu. Enfin dans une dernière partie, nous aborderons le sujet de la remédiation face aux potentielles difficultés observées, ainsi que les moyens que les enseignants ont l'habitude de mettre en œuvre.

Cadre théorique

I. Caractérisation de la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse prend sa source au XVIII^{ème} siècle. Changeant d'appellation au fil du temps, elle se démocratise réellement au XX^{ème} siècle et sa diffusion sera encadrée par une loi du 16 juillet 1949. Nous verrons que l'école réserve une place non négligeable à la littérature de jeunesse dans le cursus scolaire.

A- La littérature de jeunesse : sa constitution, son évolution et sa diversité

Tout d'abord, afin de déterminer la date de création des œuvres de jeunesse faisons un saut dans le temps au XVIII^{ème} siècle. Avant cette époque il n'existait pas de livres spécifiques destinés aux jeunes enfants : ainsi, les seuls romans de chevalerie tel que *Lancelot du Lac* ou les récits bibliques étaient populaires et circulaient au sein des foyers. De ce fait, les livres étaient utilisés comme des outils essentiellement pédagogiques qui abordaient des thèmes comme la religion, la morale, l'éducation et les bonnes manières. La littérature de jeunesse eut de nombreuses appellations : « littérature enfantine » en 1950, faisant place à la « littérature pour la jeunesse », puis à « la littérature d'enfance et de jeunesse » et enfin à l'appellation actuelle « la littérature de jeunesse ». Ainsi, la littérature de jeunesse se définit comme un « ensemble de livres destinés à la jeunesse, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence ¹ ». Nous parlons de jeunesse au sens large car elle est nécessairement écrite pour elle. En effet, la jeunesse est une longue période de la vie humaine comprise entre l'enfance et l'âge mûr et varie en fonction de chacun. Elle comporte la phase de la petite enfance, la phase de l'enfance et la phase de l'adolescence. C'est pourquoi il est difficile de définir le lectorat de la littérature de jeunesse. À ce propos, nombre d'éditeurs refusent d'indiquer une tranche d'âge sur leurs livres car l'appréciation d'un livre est, selon eux, personnelle et relative. Parfois, une indication minimale est précisée sur la couverture du livre, mais elle est subjective car dans le cas où le destinataire de ce livre est un enfant précoce, indiquer une limite d'âge peut limiter ce dernier dans ses lectures. Dans

¹ Définition tirée du dictionnaire Larousse.

le cas contraire, le destinataire étant un enfant ayant un trouble d'apprentissage en lecture devra se diriger vers des ouvrages adaptés à ses difficultés et non pas à son âge. C'est pourquoi demander conseil aux professionnels du livre reste la meilleure alternative. Ainsi, la littérature de jeunesse ne se reconnaît pas à quelque chose mais à quelqu'un, par son contenu et sa forme, ce qui souligne l'emploi de la préposition.

Non seulement la littérature de jeunesse s'adresse à un large public mais aussi se caractérise par l'omniprésence d'illustrations, plus particulièrement dans les albums de jeunesse destinés aux plus jeunes enfants. L'image remplit de nombreuses fonctions et **Sophie Van Der Linden**, spécialiste de l'album pour la jeunesse, définit trois types de rapport entre texte et image dans son livre *Lire l'album*.

▪ **Le rapport de redondance**

L'image accompagne et traduit picturalement l'écrit, c'est-à-dire que la relation dite « isotopique » entre image et texte n'apporte pas d'élément supplémentaire. L'histoire, les personnages, les événements et les localités sont identiques. Ainsi, le texte et l'image renvoient au même récit, il y a donc redondance entre ce qui est suggéré par le texte et par l'image. Cependant, **S. Van der Linden** précise que cette dernière peut être totale ou partielle, car l'illustrateur peut parfois fournir plus de détails que le texte, sur les décors ou sur l'aspect physique des personnages par exemple, qui n'ont aucune incidence sur la compréhension de l'histoire.

▪ **Le rapport de collaboration**

Dans certains cas, le texte et l'image collaborent en harmonie, c'est-à-dire qu'ils travaillent conjointement en vue d'un sens commun. Ils peuvent se compléter et/ou interagir « ensemble » afin d'aboutir à une compréhension commune de l'histoire. Chacun vient combler les lacunes ou compléter les propos de l'autre.

▪ **Le rapport de disjonction**

Dans d'autres cas, le message du texte et celui de l'image sont trop éloignés : soit parce qu'ils suivent des voies narratives parallèles, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun point d'intersection entre ces deux instances, soit parce qu'ils entrent en contradiction. Dans cette dernière éventualité, ce décalage permet dans la plupart des cas de donner à la narration un caractère ironique et laisse alors le lecteur totalement libre d'interpréter le sens de l'histoire. Attention, ce jeu de

pistes peut perturber l'enfant s'il n'a pas été habitué à rencontrer ce genre de lecture par le passé.

Ainsi, dans son ouvrage *La littérature de jeunesse en question(s)*, **Nathalie Prince**² résume ces rapports en affirmant que « l'image confirme le texte en l'étalant, elle peut aussi l'infirmier, le dépasser ou l'amender ». Les fonctions descriptive, narrative et connotative permettent à l'élève de découvrir la complémentarité de deux voix narratives mais également leurs divergences. La symbolisation de l'écrit par le visuel permet de familiariser les élèves non-lecteurs avec les ouvrages avant même d'apprendre à lire, et facilitera leur compréhension du texte lorsqu'ils sauront lire.

Sur une autre problématique, définir la littérature de jeunesse comme un genre littéraire, c'est s'exposer à un grand nombre de contradictions. Un genre littéraire désigne une multitude d'œuvres réunissant des textes aux caractéristiques communes par rapport au sujet et au style. À contrario, la littérature de jeunesse aborde plusieurs thèmes aux caractéristiques hétérogènes. Comme dirait **Nathalie Prince** « l'identité du genre n'est que le produit d'éléments identiques, et penser la littérature de jeunesse comme un genre reviendrait alors à identifier ces identiques, à reconnaître ces invariants, à les fixer pour reconnaissance ³». En effet, la littérature de jeunesse réunit une variété de thématiques qui ouvre à la discussion et dont certaines ont une finalité éducative. On remarque que les ouvrages destinés aux plus jeunes enfants sont centrés autour de thèmes qu'ils affectionnent particulièrement comme celui des animaux ou encore autour de personnages fictifs. Quant aux ouvrages destinés aux plus grands, ils ont tendance à avoir une identité plus réelle.

La variété des lecteurs est due à la diversité des livres. La littérature de jeunesse comprend des albums (dont certains ne comportent que des images), des livres d'activités, des bandes dessinées, des romans de jeunesse, des documentaires, des pièces de théâtre, des poèmes, des contes ou encore des fables. La littérature de jeunesse a certes connu de nombreux bouleversements, mais elle représente de nos jours une discipline à part entière, puisqu'elle fut introduite en 1995 dans les programmes scolaires du collège et en 2002 dans les programmes scolaires de l'école élémentaire.

² Agrégée de Lettres Modernes et docteure en littérature générale.

³ *La littérature de jeunesse ou le grand livre des paradoxes* (introduction), de Nathalie Prince.

B- La place déterminante de la littérature de jeunesse dans le cursus scolaire

Avant toute chose, la littérature de jeunesse est considérée comme un outil essentiel dans la construction de l'enfant étant donné ses nombreux bienfaits. Parmi ses atouts pédagogiques, la lecture permet à l'élève lecteur d'éveiller ses sens, de stimuler son imaginaire en intercédant sur son psychisme, de développer son langage oral en enrichissant son vocabulaire, d'exalter sa sensibilité et d'élargir sa culture générale. De ce fait, il est essentiel que le programme réserve une place à cette pratique, cette dernière étant tout de même conséquente.

Nous pouvons parler de place déterminante en qualifiant la littérature de jeunesse étant donné sa présence dans les programmes d'enseignement de l'école maternelle et élémentaire. Selon **Alain Vergnioux**⁴, au-delà de sa fonction de distraction, elle vise, à travers ses mises en scène, des buts de formation et d'éducation. En effet, dans les programmes officiels (2021 pour le cycle 1, et 2020 pour le cycle 2 et 3), les enjeux de la lecture littéraire sont explicitement énoncés. En **cycle 1**, l'élève se construit « une première culture littéraire », par l'écoute d'albums de jeunesse, adaptés à son âge. Ces écoutes permettent de découvrir des œuvres cultes, qui constituent de véritables « classiques » de l'école maternelle, car il est vrai, les connaissances littéraires dont disposent les jeunes enfants sont nécessairement limitées à leur très jeune expérience et dépendent principalement de leur univers familial. En **cycle 2**, les élèves parviennent « à un déchiffrement aisé et à une automatisation de l'identification des mots » pour acquérir, en fin de cycle, une réelle autonomie et fluidité dans la lecture grâce à la fréquentation d'une variété d'œuvres. La lecture oralisée est une activité centrale qui permet d'affiner la compréhension du texte et de développer l'aisance de la lecture. De plus, le travail de lecture est continuellement mené en lien avec l'écriture et progressivement avec le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Enfin, le **cycle 3** a pour objectif de « stabiliser et d'affermir pour tous les élèves les apprentissages fondamentaux engagés dans le cycle 2 ». De ce fait, les élèves continuent d'aborder différentes œuvres qui ont pour but de s'inscrire dans la mémoire de chacun grâce aux divers aspects qui la constituent : l'illustration, les personnages, la trame narrative, l'élément déclencheur de l'histoire, la situation finale... Ces lectures sont de genres, de formes et de modes d'expression

⁴ Docteur en Philosophie et membre du Centre d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

variés et peuvent relever de la littérature de jeunesse. Par ailleurs, sensibiliser les élèves à la diversité des cultures du monde en puisant dans la littérature française mais aussi dans les littératures francophones, étrangères et régionales est un objectif que l'enseignant souhaite atteindre.

Comme évoqué précédemment, la littérature de jeunesse est mise en avant dans les programmes scolaires et ceux-ci dès l'école maternelle. Cependant comme dirait **Sophie Van Der Linden**⁵ « il ne suffit pas de donner des livres aux enfants pour en faire des lecteurs », d'autant plus que les enseignants doivent être particulièrement attentifs au nombre d'élèves qui sont de plus en plus réticents à la lecture. On se pose donc les questions suivantes : quelles sont les stratégies qui ont été mises en place afin de motiver et d'accompagner au mieux l'élève dans sa lecture ? Comment faire aimer la lecture à ses élèves ? Comment l'école peut-elle aider les élèves à se construire une culture riche et variée à travers la lecture ?

II. L'appréhension du support littéraire

La lecture n'implique pas simplement un lecteur et son auditoire. Un accompagnement en amont, au cours et après la lecture est essentiel afin de comprendre au mieux le récit. Si aucune action parallèle n'est mise en place pour assister les élèves, alors on pourrait accroître les inégalités entre eux.

A- Accompagner la lecture : la clé de la compréhension

Afin de répondre à ces interrogations, il faut en tout premier lieu rappeler qu'une lecture implique un accompagnement sur différents points. Comme dit précédemment, les illustrations ; caractéristiques de la littérature de jeunesse ; remplissent des fonctions permettant d'assister la lecture, de lui donner sens et contribuent à la représentation mentale de l'histoire chez l'enfant. De plus, afin d'apprécier la lecture et de l'assimiler, d'autres facteurs doivent être présents.

⁵ Critique littéraire française et spécialiste de l'album pour la jeunesse.

Tout d'abord, nous savons qu'un album de jeunesse est une histoire qui raconte quelque chose qui doit parler à tout le monde. Cette histoire peut comprendre des sous-entendus, une morale, un message... Afin d'amener à la lecture et d'éviter de perdre l'attention de l'enfant pendant cette dernière, il faut que l'histoire en elle-même soit belle, qu'elle soit contemplée par son auditoire. Dans son article *Pourquoi les enfants aiment les histoires*, **Jean-François Dortier**⁶ nous donne le cas d'un jeune élève de cycle 1 s'adressant à sa maîtresse en lui disant qu'il aimerait « habiter dans le livre de T'choupi ». Lorsque nous regardons de plus près l'univers de cet album, nous voyons qu'il s'agit d'un monde que l'on peut qualifier de rassurant : le décor qui y est planté est assez représentatif de la réalité avec un personnage principal dont la vie est rythmée par sa famille, ses amis, son école... ce qui explique l'identification de l'élève à ce personnage. Également, nous remarquons des illustrations verdoyantes, une météo généralement ensoleillée, des personnages bienveillants mais aussi des intrigues finissant toujours bien. De ce fait, nous pouvons estimer que la multitude de facteurs jovioux dans une histoire est un élément permettant l'identification de l'enfant. Par ailleurs, cette œuvre semble procurer un sentiment de bien-être qui éloigne l'enfant d'une réalité, peut-être plus monotone, au point de vouloir vivre à l'intérieur de cette histoire. On peut en conclure que les sensations que procure l'histoire sont primordiales et doivent bercer l'élève : les belles histoires permettent d'aimer la lecture.

Ce qui est aussi frappant dans cette situation est qu'il semble que l'élève revienne régulièrement à l'écoute ou à la lecture de cette œuvre. Dans les années 1960-1970, **Umberto Eco**⁷ a mené des analyses sémiologiques sur le sujet et a pu constater un phénomène, il s'agit du « retour du déjà connu ». Cette théorie démontre que l'on peut revenir plusieurs fois à une lecture qui nous a plu étant donné certains procédés dont se servent les auteurs comme organiser leur récit de façon épisodique autour d'un héros auquel on s'identifie. Ce procédé nous pousse à revenir à la lecture du récit, ce qui nous procure une sensation de réconfort et nous plonge dans une dimension parallèle à la nôtre dans laquelle nous nous sentons à l'aise. Procéder à la lecture d'œuvres sérielles permet à la fois de tenir en haleine et capter le lecteur, de le pousser à lire la suite de l'histoire mais aussi de créer chez lui un cocon familial fantaisiste

⁶ Sociologue, fondateur et directeur de la publication du magazine *Sciences humaines*.

⁷ Écrivain italien, reconnu pour ses nombreux essais universitaires sur la sémiotique.

dans lequel il se plonge avec plaisir. Dans son ouvrage *Tout sur la littérature de jeunesse : de la petite enfance aux jeunes adultes*, **Sophie Van Der Linden** nous parle aussi de ce phénomène du retour à la même lecture inlassablement et insiste sur l'importance pour l'adulte de coopérer et répondre à la demande de l'enfant. En effet, les relectures permettent une compréhension pleine du récit et une pénétration plus profonde dans l'histoire. En plus de cela, le jeu de la répétition permet un travail de mémoire considérable qui aidera plus tard l'enfant lors de l'apprentissage par cœur.

Il est aussi important de parler de ce que nécessite la lecture à haute voix : elle demande une réelle implication du lecteur. Effectivement, afin de pouvoir capter suffisamment l'auditoire il faut que le lecteur se trouve en terrain conquis. Cela demande d'être suffisamment à l'aise avec le récit afin de pouvoir montrer les illustrations aux élèves et lire en même temps, tenir le livre bien ouvert devant eux ou bien prévoir une interprétation orale différente en fonction des personnages. Le lecteur devra donc lire plusieurs fois l'album en amont et s'entraîner à la lecture à voix haute afin de maîtriser au mieux le récit. Lire à deux est aussi une solution, cela permet par exemple de jouer le rôle de plusieurs personnages lors de la lecture ce qui permet aux élèves de distinguer plus facilement les protagonistes. On peut aussi imaginer que la deuxième personne fasse des gestes, des bruitages ou des mimiques pour insister sur certains aspects du récit... et ceci afin de stimuler l'élève et de capter son attention.

La lecture à haute voix peut aussi être faite par l'enfant lui-même dans le cadre scolaire. Les élèves se préparent en amont puis l'enseignant distribue ensuite en classe des parties ou des dialogues à chacun dans le cadre d'une lecture commune active. Ils prennent ainsi plaisir à entrer dans la peau d'un personnage et à l'interpréter devant la classe. Dans ce cas, comme le précise le **document Éduscol** *la lecture à haute voix au cycle 2*, préparer une lecture à haute voix demande précédemment une lecture-découverte et une lecture compréhension.

En ce qui concerne les sonorités en elles-mêmes, elles sont essentielles pour susciter l'intérêt des élèves. Une lecture orale fait appel à la voix, à des bruitages, des intonations, des accents, éventuellement des chants... Également, des temps d'attente et de silence peuvent être nécessaires. Cela permet de rythmer certains passages et de faire gagner en crédibilité à la lecture. En plus d'apporter du plus-values à la lecture, les sonorités entourent la classe et

créent les sensations de l'univers du récit. Le lecteur n'agit pas seulement en tant que relateur, il joue le rôle du metteur en scène en donnant vie à un environnement illusoire.

Pour justifier de la nécessité à faire aimer la lecture afin que les élèves ne l'abandonnent pas par la suite, on peut citer notamment l'étude de **Christian Baudelot, Marie Cartier** et **Christine Detrez** qui traite du désengagement de la lecture personnelle chez les élèves entre le collège et le lycée. Effectivement, on a pu remarquer une diminution de la part de temps consacrée à la lecture : par exemple la part de ceux qui lisent un livre le soir se réduit, on note un désintérêt général envers les livres offerts en cadeaux d'anniversaire ou de Noël, mais aussi le fait que les élèves trouvent leur professeur de français de moins en moins sympathique. L'une des raisons qui est avancée dans ce désintérêt, en plus de la montée en puissance de la télévision, de l'ordinateur, de la musique ou des sorties entre amis dans le quotidien des jeunes, serait que le collège et le lycée contribueraient à ce rejet de la lecture personnelle en passant d'un régime de lecture à un autre. Le premier régime de lecture que l'on peut rencontrer au primaire et au collège est celui qu'on appelle « ordinaire ». Il met en avant une lecture spontanée de plaisir chez les jeunes, que ce soit dans le cadre privé ou scolaire. En revanche, lorsqu'ils arrivent au lycée, l'Éducation Nationale impose un régime « littéraire » qui suppose la lecture d'œuvres classiques légitimes et obligatoires. Ce passage déstabilise les élèves qui sont moins accompagnés dans la lecture et voient maintenant cette tâche non plus comme un plaisir ou un loisir mais plutôt comme un devoir, voire une sanction.

Nous avons vu que l'accompagnement à la lecture permettait une réelle satisfaction pour les jeunes, mais aussi une meilleure appréhension et compréhension de l'œuvre. Cependant, face à certaines lectures on remarque quelques déséquilibres entre les élèves, en particulier face à des lectures comportant des références implicites.

B- Les élèves face à la subtilité des œuvres implicites

Commençons par définir le terme « implicite ». Lorsque l'on parle de message implicite, c'est que l'on tient un discours dans lequel on sous-entend quelque chose qui n'est pas dit explicitement, directement. Par exemple lorsque l'on dit à un enfant « Quand vas-tu cesser tes bêtises ? » en plus de ne pas attendre de réponse à cette question, implicitement

on demande à l'enfant de les cesser dès maintenant. En réalité l'implicite est partout, dans n'importe quel moyen de communication car il n'est pas possible de tout expliquer ou tout dire constamment. Néanmoins, il existe des implicites qui diffèrent et qui sont « plus forts » que d'autres, c'est ce que nous verrons dans un instant. Il arrive aussi que l'interprétation d'un message implicite soit propre à chacun, néanmoins la plupart du temps elle fait consensus. Afin de pouvoir détecter le message implicite, il est donc nécessaire de repérer certains signaux, indices, références ou contexte.

En ce qui concerne la littérature, on peut même dire que l'essentiel du texte littéraire réside souvent dans ce qui n'est pas ouvertement dit aux lecteurs. Bien sûr, il arrive que des œuvres littéraires s'adressant à la jeunesse utilisent le procédé de l'implicite. On suppose donc que la compréhension profonde d'un texte demande, non seulement une attention particulière à l'instant T de la lecture, mais aussi un bagage de connaissances à priori permettant une meilleure appréhension du support. Par conséquent il est nécessaire d'utiliser un processus de réflexion qui vise à passer du « non-dit » au « dit ». Selon **Catherine Kerbrat Orecchioni** dans son œuvre *L'implicite*, il existe deux types de contenus implicites : le présupposé et le sous-entendu.

- Le **présupposé** est une forme de l'implicite qui est plutôt facile à déceler étant donné qu'elle se trouve de façon discrète dans la phrase même si elle n'est pas formulée : il n'y a pas d'ambiguïté. Par exemple dans la phrase « Clara rejoint sa mère, occupée à préparer le petit déjeuner » on présuppose l'existence d'une cuisine dans laquelle la mère de Clara serait en train de cuisiner.
- En ce qui concerne le **sous-entendu**, il prend en compte un critère plus particulier qui est celui de l'intention de l'auteur. En effet, le sous-entendu peut être comparé à l'allusion ou à l'insinuation. On peut donc percevoir ce message de façon différente en fonction de la culture des lecteurs.

L'exemple le plus parlant sur l'étude de la littérature de jeunesse comportant des références implicites demeure l'article de **Stéphane Bonnery** intitulé *Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculée par la littérature de jeunesse*. Comme expliqué dans l'introduction, **S. Bonnery** nous éclaire sur le point des références culturelles implicites dans une littérature de jeunesse et s'appuie notamment sur un livre retraçant les aventures de Babar au musée. Dans ce livre, nous pouvons voir des pastiches d'œuvres culturelles très

célèbres comme *La Joconde* de **De Vinci** ou bien *Le Cri* de **Munch** mais caricaturées à l'image de Babar. Ici, nous pouvons voir que la référence culturelle implicite porte non pas sur un dialogue ou une partie du récit, mais sur plusieurs illustrations. Il s'agit d'un clin d'œil, d'une allusion comique pour ceux qui connaissent les œuvres originales. Cependant, les élèves qui ne connaissent pas les tableaux verront eux des illustrations sans aucune référence sous-entendue, et donc ne saisiront pas le côté comique. On pourra donc constater à la fois deux catégories de lecteurs-récepteurs différents avec un seul message passé par l'auteur. Mais au-delà de cela, nous constaterons aussi qu'une partie des lecteurs aura été (involontairement) écartée d'une partie du récit et des sensations et sentiments qui l'accompagnent. Dans le cadre de ce mémoire, c'est justement cette partie des lecteurs n'ayant pas réussi à saisir le message implicite qui va attirer notre attention. Si on se base sur la pensée de **P. Bourdieu**, nous savons que la tendance dira qu'elle correspond aux élèves de la classe populaire. À l'inverse, les élèves ayant réussi à déceler les références culturelles implicites seront ceux de la classe bourgeoise. On peut donc en déduire que certains supports littéraires sont « élitistes » et lorsque l'on fait beaucoup ou uniquement de l'implicite c'est inégalitaire car seuls ceux qui ont la référence pourront comprendre.

Comme vu dans l'introduction, **P. Bourdieu** nous apprend que l'école reproduit et valide une culture bourgeoise, et **S. Bonnery** semble d'accord sur ce point. En effet, ce dernier a fait une observation sur une classe de primaire le lundi matin. L'enseignante a demandé aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait le weekend afin de s'entraîner à l'expression orale, deux tendances ont pu être remarquées. Une partie des élèves qui possédait peu de vocabulaire avait plus de difficultés à l'expression orale alors que l'autre était bien plus à l'aise et donc s'exprimait avec plus d'aisance. Mais on a également noté que le contenu de leur week-end différait, certains parlaient du fait qu'ils avaient accompagné leurs parents faire des courses ou qu'ils avaient joué dans le jardin. Alors qu'une autre partie de la classe avait visité des musées, des expositions ou assisté à une pièce de théâtre. Ces sorties culturelles font partie de la culture savante que l'école transmet, et donc l'enseignante en vient à favoriser plutôt l'élève qui a fait ce type de sortie au détriment des autres. Autrement dit, les élèves n'ayant pas certaines références culturelles, c'est-à-dire en général les élèves de la classe populaire, subissent une double peine : en plus de ne pas pouvoir saisir les références culturelles

implicites, leurs propres références sont dévalorisées au profit de celles des élèves de la classe bourgeoise.

Ces observations permettent de nous poser la question du modèle pédagogique adopté par l'enseignant face à ce genre de problématique. En d'autres termes, quelle(s) méthode(s) de différenciation l'enseignant doit-il adopter face à une classe d'élèves qui a un niveau d'hétérogénéité important ? Quel(s) comportement(s) doit-il avoir afin de ne pas creuser les inégalités entre élèves ?

Pour définir la pédagogie différenciée, nous pourrions dire qu'il s'agit de méthodes d'enseignements qui s'adaptent aux besoins et aux profils des élèves. **Louis Legrand**, dans son livre *Les différenciations de la pédagogie*, a donné sa définition : « La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants ». Ainsi, le principe de base est l'adaptation au profil de l'élève et la diversification des méthodes. Il n'existe donc pas de modèle unique de pédagogie, mais plutôt des enseignants adaptant leur approche en fonction de la situation rencontrée et du groupe d'élèves donné. Cela demande un diagnostic en amont afin de mettre en place le bon dispositif.

Sabine Kahn⁸, en se basant sur sa propre expérience d'enseignante a répondu à ces questions dans son ouvrage *Pédagogie différenciée*. Elle démontre pourquoi la transmission de connaissances à l'école a engendré des différences de niveau entre les élèves d'une même classe, et comment on peut « tenter de combattre ses différences par des différences ». En effet, dans son chapitre 4 intitulé *Des conceptions à la différence*, elle oppose trois conceptions de la différenciation :

- La **différenciation naturalisante** : Elle s'inscrit dans une approche de l'enseignant qui creuserait les inégalités entre les élèves en adoptant une différence de traitement en fonction de leur niveau. De ce fait « on donnerait plus à ceux qui ont le plus ».
- La **différenciation quantitative** : Il s'agit ici de rappeler que certains élèves ont un bagage de connaissances valorisé par l'école que d'autres non pas. Pour remédier à cela il faudrait donc « donner plus à ceux qui ont le moins » en passant par exemple par des ateliers de soutien scolaire.

⁸ Enseignante et pédagogue française.

▪ La **différenciation « a priori »** : Cette dernière s'appuie sur une logique réflexive avec plus d'explications ou d'adaptations dans les consignes car on s'adresse aux élèves qui n'ont pas intégré les codes de l'école. Ainsi, les ouvrages trop implicites sans préparation en amont, accompagnement, prérequis, ou remédiation ne correspondent pas à la vision de la différenciation « a priori » de **S. Kahn**.

Au cours de ma pratique, je procéderai à une lecture en classe d'une œuvre inconnue des élèves et comportant un message implicite, et cela sans préparation préalable à la lecture. Le but sera pour moi d'observer au cours d'un débat a posteriori et de questionnaires individuels, la corrélation entre les élèves n'ayant pas réussi à saisir la référence implicite et leur milieu social.

Cadre empirique

I. Présentation préalable de ma pratique

Mon expérience s'est déroulée dans une classe à double niveau, CM1 et CM2. Afin d'observer les potentielles disparités de compréhension de l'œuvre, j'ai procédé à une lecture comportant une morale implicite : il s'agit de *Pile-Poil* de **Laure Sirieix**.

A- Contexte et objectifs généraux

J'ai été accueillie pour cette année scolaire dans une école située à proximité du centre-ville de Périgueux, au cœur de la Dordogne. Cette école se trouve dans un milieu urbain et accueille un effectif total de 214 élèves. L'école élémentaire est composée de neuf classes dont un dispositif ULIS permettant la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation d'une douzaine d'élèves présentant des troubles compatibles. Selon le choix de la commune, la semaine scolaire se déroule sur 4 jours et demi. Le lundi et le jeudi les élèves ont école de 8h30 à 15h (des TAP⁹ leurs sont proposés jusqu'à 16h30 avec une alternance d'activités manuelles, culturelles, sportives ou encore artistiques), le mardi et le vendredi de 8h30 à 16h30 et le mercredi de 8h30 à 11h30. La classe avec laquelle j'ai travaillé, est une classe à double niveau comportant **10 élèves de CM1** et **18 élèves de CM2**, dont une majorité de filles, à savoir **18 filles** contre seulement **10 garçons**.

La particularité de cette classe tient au fait que l'enseignante, Mme Degrange, a été l'enseignante des CM2 l'année précédente. Ainsi la majorité des élèves connaissait déjà son organisation et son fonctionnement. De plus, les CM2 sont autonomes et servent d'exemple aux élèves de CM1, ce qui a créé une bonne dynamique de travail dès le début de l'année. L'ambiance de la classe est agréable, les élèves ont envie d'apprendre et, de manière générale, n'ont pas de difficulté quant au rapport à la règle. Parmi les 28 élèves, un est orienté en ULIS¹⁰, un autre a bénéficié les années précédentes du dispositif sans notification et est scolarisé pour

⁹ Temps d'Activités Périscolaires.

¹⁰ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

la première fois à temps plein dans la classe pour l'année entière, trois ont un PPRE¹¹ en cours d'élaboration, trois autres ont un PAI¹² et enfin trois ont redoublé une classe au cours de leur parcours scolaire. La classe est hétérogène et les élèves appartiennent à différents milieux sociaux, ce qui, nous le verrons plus tard, sera un élément notable lors de ma pratique. Après consultation de la catégorie socio-professionnelle des parents (**annexe 5**), j'ai estimé que la classe était composée de **10 élèves venant d'une classe sociale populaire, 10 autres provenant d'un milieu social moyen et 8 élèves issus de la classe sociale élevée.**

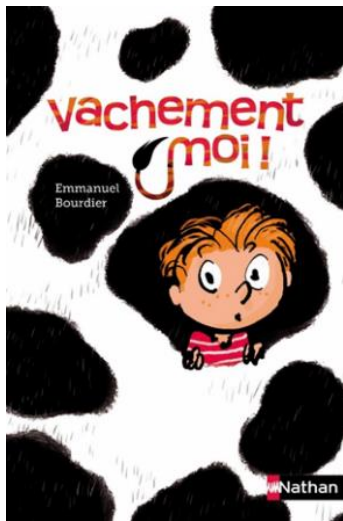
Concernant la disposition des élèves en classe (**annexe 3**), les élèves de CM1 sont disposés sur deux rangées horizontales face au tableau, entourés des CM2 qui sont regroupés par îlots de 4-5 élèves, ce qui permet un travail de classe flexible à certains moments de la journée. La classe est spacieuse et possède une bibliothèque, un coin regroupement et un coin informatique. Pour ce qui est du matériel, l'enseignante dispose d'un vidéo projecteur interactif connecté à son ordinateur portable (avec une connexion internet), de deux tableaux blancs et de trois ordinateurs fixes. Cette dernière a reçu également, en début d'année civile 2022, de nouveaux outils numériques (ordinateurs portables et tablettes) en classe. En plus de cela, une table de 6 places et des tables individuelles excentrées du groupe sont à disposition des élèves pour les travaux de groupe ou lors des évaluations.

À propos des projets de classe, ils sont nombreux. Mme Degrange a inscrit de nouveau ses élèves au **concours Kangourou 2022** ainsi qu'au **projet CinExpoésie** et s'est engagée pour la première fois dans **la réalisation d'un court métrage poétique** réalisé à partir d'un scénario inventé par les élèves. Ce scénario s'est bâti grâce à la rencontre sensible d'un professionnel du monde de la littérature d'œuvres d'arts, **Mr Brunaux**, qui met en relation les arts, le langage et le numérique. Par ailleurs, Mme Degrange collabore avec **Mr Grèzes** pour la production sonore et avec l'artiste en résidence sur la commune, **Mr Faure** pour l'image filmée. Ce projet sera publié sur le réseau Canopé et le Blog Éducation Artistique et Culturelle 24, et il sera présenté au Festival Expoésie, au Salon du livre et aux parents d'élèves ainsi qu'aux autres classes de l'école. En plus de ces intervenants, les élèves ont la chance de recevoir une fois par semaine dans leur classe un intervenant en anglais, en allemand mais

¹¹ Programme Personnalisé de Réussite Éducative.

¹² Projet d'Accueil Individualisé.

aussi en éducation physique et sportive dans le cadre du badminton (période 2), qui collaborent avec l'enseignante dans leur champ disciplinaire.



Enfin, avant de mettre en œuvre ma pratique, Madame Degrange avait travaillé avec les élèves sur le roman junior *Vachement moi !* d'**Emmanuel Bourdier** paru en 2010. Ce roman humoristique raconte l'histoire d'un jeune garçon, prénommé Tom, qui se rend à l'école comme chaque matin. Mais en montrant son code-barres au concierge pour rentrer, voilà que celui-ci déclare que Tom n'est pas un garçon mais une vache. Le concierge refuse son entrée, c'est alors que Tom va tenter le tout pour le tout pour prouver qu'il est bien un humain. Ce récit fait écho à l'album de jeunesse sélectionné dans le cadre de ma pratique étant donné qu'ils traitent tous deux des difficultés rencontrées par le personnage principal à propos de son identité.

Je me suis intéressée au premier outil littéraire, à savoir les livres, principalement les albums de jeunesse, pour essayer de mettre en évidence les enjeux culturels. Il n'est pas question dans ma pratique de prouver qu'il existe des inégalités scolaires liées à l'origine sociale car cette théorie fut démontrée par de nombreux sociologues mais plutôt comment les observer à travers une lecture offerte en classe et comment y remédier. Il sera intéressant ici d'observer les potentielles disparités de compréhension de l'œuvre en choisissant un album de jeunesse comportant une morale implicite et de relever quel(s) profil(s) d'élève(s) a su la déceler ou non.

B- Choix et présentation de l'album de jeunesse

L'enjeu initial de ma démarche consistait à choisir l'album de jeunesse et ceci n'a pas été simple. L'objectif premier était de trouver un album de jeunesse qui présente une **morale implicite** tout au long du récit et cette dernière ne devait pas être évidente. En effet, le but était d'encourager les élèves à réfléchir à l'intérêt de la lecture, quel message implicite l'auteur voulait-il faire émerger, l'ont-ils décelé, ont-ils réussi à le comprendre... De plus, l'album de jeunesse ne pouvait pas être trop long car la lecture offerte ne devait pas être segmentée, ni enfantine ou à l'inverse trop complexe. Il était question également de

proposer un album de jeunesse qu'aucun élève ne connaissait afin de n'avantager personne, mais aussi de ne pas fausser les résultats de ma pratique. Après avoir lu de nombreux albums de jeunesse et après avoir été conseillée par des libraires, bibliothécaires et professeurs des écoles, j'ai hésité entre deux ouvrages : *Okilélé* de **Claude Ponti** (1993) et *Pile-Poil* de **Laure Sirieix** (2016).



- *Okilélé* est un jeune kangourou qui dès sa naissance n'était pas très beau. Il entendait sans cesse ses parents dire qu'il était laid et finit même par penser que « Okilélé » (oh qu'il est laid) était son prénom. Maltraité moralement et physiquement par ses parents, l'auteur raconte le voyage de ce personnage principal, intelligent et rêveur, rejeté par sa famille du fait de sa différence. À travers le kangourou, l'auteur aborde avec subtilité la **maltraitance**.
- *Pile-Poil* est un petit chat, un peu râleur qui, en se regardant dans le miroir, se lamente à propos de l'entretien de sa fourrure. Il s'imagine alors autrement et se transforme en une galerie d'animaux, aussi différents les uns des autres, grâce à son miroir magique. Toutes ces transformations vont le malmenier et il réalise que ces existences souhaitées ne sont pas aussi faciles et enviables qu'il le pensait. Finalement, il finit par s'aimer tel qu'il est. À travers le chat, l'auteur met en évidence une réflexion sur l'**acceptation de soi**.

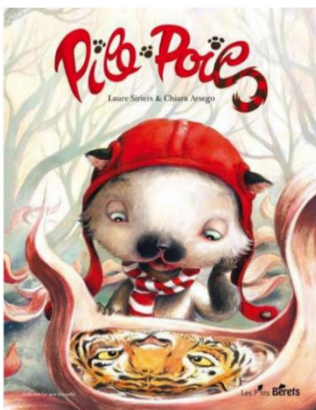
Ces deux ouvrages comportent deux caractéristiques communes. D'une part, ils abordent des sujets sensibles auxquels les élèves peuvent s'identifier, à savoir le regard de l'autre mais aussi le regard que l'on porte sur soi. D'autre part, ces thèmes profonds sont évoqués à travers la personnification de l'animal. Rappelons que le personnage animal arrive à l'époque moderne avec **Les Fables de La Fontaine**, et selon **Alban Cerisier**¹³, les animaux sont des personnages qui permettent « à l'auteur de dire des choses qu'il est plus difficile de faire dire à un homme ». Il ajoute qu'« [à] ses débuts, la littérature jeunesse est très édifiante. Il s'agit

¹³ Archiviste aux éditions Gallimard, éditeur et historien français.

d'éduquer l'enfant. On y trouve une certaine morale, une certaine forme de convention sociale. Pour apporter un peu de fantaisie et d'affectif à tout cela, les animaux appuient ce discours ». Ainsi, dans la littérature de jeunesse, les animaux se caractérisent par l'intrusion du surnaturel dans un cadre réaliste qui joue un rôle éducateur.

L'album retenu pour cette étude est *Pile-Poil* de **L. Sirieix** pour plusieurs raisons : la première étant que *Okilélé* de **C. Ponti** fait partie de la dernière liste d'ouvrages en cycle 2 ([annexe 4](#)) que le Ministère a mis à disposition des enseignants afin de les aider à choisir des lectures à proposer à leurs élèves, conformément aux programmes scolaires. De plus, sur les 28 élèves de la classe, huit élèves ont au moins un des deux parent(s) enseignant(s). Ainsi il y avait de fortes chances que certains élèves aient déjà lu cet album de jeunesse soit dans leur parcours scolaire des années précédentes, soit par l'intermédiaire de leurs parents.

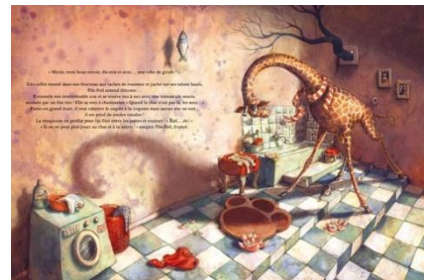
Cependant le choix de l'album n'a pas été pour autant un choix par défaut. En effet, *Pile Poil* m'a particulièrement intéressée car bien qu'il s'agisse d'une œuvre destinée aux jeunes enfants, elle n'est pas édulcorée au point de ne plus être réaliste. En plus de traiter de l'acceptation de soi et du fait qu'il ne faut pas envier les autres mais plutôt d'apprécier ce que l'on est et puis ce que l'on a, l'œuvre montre les « défauts » de tous qui sont propres à chacun et cela sans tabou et sans jugement de l'autre. On comprend alors que l'on ne peut jamais être pleinement satisfait de ce que l'on est et que l'on est finalement plus à l'aise en acceptant des différences qui nous sont propres plutôt que de s'appropriier les maux des autres. De plus, j'ai eu l'opportunité d'échanger et d'interroger **L. Sirieix** sur son œuvre ([annexe 5](#)). Ces échanges ont été enrichissants car d'une part ils m'ont permis d'être plus précise sur le sens du message implicite étant donné qu'elle m'a fait part de ses intentions en tant qu'auteurice. De l'autre, L. Sirieix n'a pas hésité à émettre des critiques sur son ouvrage et citer les limites qu'elle a pu y voir.



L'album *Pile-Poil* de format rectangulaire (24,5 cm × 32,5 cm × 1,0 cm) comporte 36 pages. Il a été écrit par **Laure Sirieix** et illustré par **Chiara Arsego**. Sur la première de couverture, le nom de l'auteure et celui de l'illustratrice sont présents sous le titre mais les deux se confondent car aucune précision n'est indiquée. Le titre accroche le regard du lecteur à travers sa grande taille, sa police particulière, son graphisme animalisé (empreintes d'animal à la place du point

sur le « i » et du tiret entre les deux mots) et sa signification. « Pile-Poil » est une expression familière signifiant *exactement, précisément*, et correspond dans l'histoire au prénom de l'animal présent sur la couverture. Celui-ci est un chat mais cette donnée peut ne pas être évidente si l'on se contente de l'illustration. Sur la première de couverture figure également la maison d'édition (Les P'tits Bérets) et la collection (Les yeux écarquillés). Au premier plan, l'animal se voit tigre dans un miroir magique. Sa patte avant est posée sur sa joue et il paraît envieux à l'idée d'être quelqu'un d'autre. À l'arrière-plan, on observe une forêt avec des arbres dénués de feuille. Cet indice visuel fait penser que l'histoire se passe en hiver, d'autant plus que l'animal porte une écharpe et un bonnet.

Toutes les illustrations de l'album occupent une double page créant ainsi une ambiance propice à chaque changement de personnage vécu par Pile-Poil. Les couleurs sont tamisées et diversifiées avec une légère dominante de rouge et de gris. Les dessins sont précis, les textes sont relativement courts et comportent une richesse lexicale notamment par l'emploi d'un vocabulaire caractéristique du monde et des comportements animaliers (« il bredouille », « il cancanne », « il bougonne »), par des jeux de mots incluant principalement le mot « chat » (« chat...ouillait », « chat...grin », « chat...vire ») et expressions (« appelons un chat un chat », « yeux au beurre noir », « il n'y a pas de quoi fouetter un chat »). Le texte est positionné sur la page de gauche ou de droite. On le retrouve parfois en blanc, parfois en noir. De plus, la construction du sens du récit se fait à partir de l'interaction entre l'image et le texte. En effet, ces illustrations sont en harmonie parfaite avec le texte, son réalisme et son expressivité. L'illustratrice joue des perspectives et offre aux lecteurs des détails humoristiques (le bonnet rouge apparaît à chaque transformation).

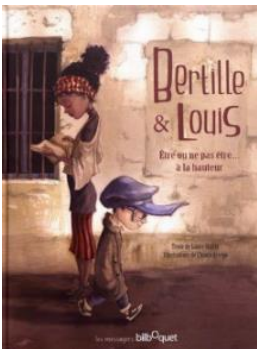


Quant à la quatrième de couverture, elle comprend le résumé de l'histoire, l'ISBN, le code-barres et le coût de l'album. L'arrière-plan de la première de couverture se poursuit au verso.

Laure Sirieix est comédienne et aime autant raconter les histoires qu'en écrire, jouer... sur les mots. Entre deux apparitions sur petit ou grand écran, elle invente des scénarios : d'abord pour un premier livre de cuisine cocasse et atypique (*Kit de Survie dans ma cuisine*),

puis pour des albums jeunesse ludiques et poétiques ainsi que pour la BD ados et adultes (*Ruptures*). De plus, elle parcourt (avec la Cie La Liseuse) les hôpitaux où elle lit inlassablement des histoires au chevet des patients « parce qu'à défaut de guérir, la lecture à voix haute panse les douleurs de l'âme, tout en soignant les liens et stimule les échanges aussi humains que littéraires ! », ces rencontres nourrissent son imagination et donc de nouvelles histoires.

Chiara Arsego est italienne et sortie diplômée de l'École Supérieure de Beaux-Arts de Vénétie en 1998. Elle a travaillé ensuite dans le graphisme et le cinéma d'animation. Depuis, elle vit de sa créativité en revisitant des contes mais aussi auprès d'auteurs comme **Claire Juarez**, **Anne Loyer**, **Marie Tibi**, **Aymeric Vincenot** ou **Laure Sirieix**.



Ensemble, elles ont d'ailleurs collaboré à la réalisation d'un deuxième album de jeunesse *Bertille et Louis – Être ou ne pas être... à la hauteur*, publié en 2019. L'album traite là encore d'un thème profond : trouver sa place lorsqu'on est différent. Bertille et Louis se rencontrent et vont s'aimer au-delà de leur dissemblance physique, au-delà des moqueries...

II. Mise en pratique de ma démonstration

Afin de répondre aux problématiques posées, il était inévitable de consulter les fiches de renseignements de chaque élève afin d'apprendre à quelle catégorie sociale ils appartiennent, principalement définie par la profession des parents (**annexe 6**). Ces informations personnelles vont être exploitées dans le cadre de mon mémoire avec l'accord de la directrice de l'école. Cependant, le nom des élèves sera remplacé par un autre afin de respecter l'anonymat. Cette ressource servira de support d'appui au long de ma pratique.

A- Ma démarche en étapes

- Étape 1 : Questionnaire préalable

Ma pratique commence par l'élaboration d'un questionnaire composé de onze questions (**annexe 7**) à destination des élèves de CM1 et CM2 sur l'intérêt qu'ils portent à la lecture, sa fréquence et sa place dans le quotidien de chacun. Celui-ci était combiné de

questions ouvertes et de questions fermées et les élèves ont eu le temps nécessaire pour y répondre. Avant que les élèves y répondent individuellement, une projection au VPI de celui-ci a permis une lecture collective des questions et un éclaircissement pour certaines interrogations des élèves. J'ai également précisé que ce questionnaire n'était en aucun cas évalué, qu'il n'y avait pas de bonne(s) ou de mauvaise(s) réponse(s) afin d'inciter les élèves à ne pas « dire ce que la maitresse veut entendre ». Afin d'accentuer cette volonté j'ai argumenté pour la question n°1 qui était « Aimes-tu lire ? » qu'étant plus jeune, et aujourd'hui encore, lire ne me plait pas particulièrement. Ainsi, ce questionnaire m'a permis d'en savoir davantage sur chacun d'entre eux, sur ce qu'ils pensent de la lecture, leurs préférences et les outils littéraires qui sont potentiellement à leur disposition dans leur cadre familial.

- Étape 2 : Découverte de l'album

Il existe différentes façons de commencer l'étude d'un nouvel album de jeunesse. Mes objectifs de séance 1 étaient de découvrir le livre par une prise d'indices grâce à la première de couverture, d'acquérir et/ou de réinvestir le vocabulaire normé d'un livre et d'émettre une hypothèse sur l'histoire. Dans cette pratique, la découverte de l'album se déroule en 3 phases.

- Phase 1 : À partir de la projection au tableau de la première de couverture, un temps d'observation silencieux est proposé aux élèves. Puis, après avoir masqué l'image, les élèves ont noté, au brouillon, trois informations importantes qu'ils auraient pu repérer précédemment. Par la suite, les élèves volontaires ont pris la parole et ont énoncé leurs propositions. Cette phase a conduit les élèves à employer le vocabulaire normé d'un livre (titre, auteur...) mais aussi à décrire et à analyser l'image, ce qui a été approfondi en phase 2.
- Phase 2 : Afin que les élèves analysent en détail les éléments de la première de couverture, j'avais conçu une trame de questions et proposé un support PowerPoint afin de les guider. Ces échanges ont été riches car une image comprend différentes interprétations, et ces dernières ont aidé les élèves dans la phase suivante.
- Phase 3 : Après avoir analysé et discuté à partir de la première de couverture, les élèves ont émis une hypothèse sur l'histoire par écrit. Ils devaient répondre à la question « Selon vous, de quoi va parler l'histoire ? ». La réponse à la question était personnelle, et les volontaires ont pu lire leur proposition en fin de séance. Les élèves débordent généralement d'inspiration et d'imagination et apprécient de partager leurs idées avec l'ensemble de la classe. Pour

l'émission d'hypothèse sur l'histoire, j'ai eu recours à la dictée à l'adulte avec deux élèves (dont un en ULIS). Cette différenciation a déjà été pratiquée au cours de séances précédentes. La dictée à l'adulte consiste à transcrire les paroles prononcées par l'élève. Déchargés de l'écriture, ces derniers peuvent alors se concentrer sur leur imagination afin d'élaborer oralement une suite possible à l'histoire. Cet accompagnement évite à l'élève de se trouver en surcharge cognitive. Enfin, j'ai clôturé la séance en annonçant que je lirai toutes les productions, que la fois prochaine j'effectuerai la lecture offerte de ce livre et que nous verrons ensemble qui a visé juste à propos de l'histoire. Cette conclusion fut motivante pour les élèves et a suscité leur intérêt.

- Étape 3 : Lecture de l'œuvre suivi du questionnaire de compréhension

En séance 2, les élèves ont pu découvrir l'histoire à travers la lecture offerte que j'ai effectuée avec mon binôme de stage. Comme je n'avais en ma possession qu'un exemplaire de l'album et que le rapport entre texte et image est important à la compréhension, j'ai scindé la classe en deux groupes. Les groupes ont été constitués avec l'aide de Madame Degrange (car l'enseignante avait besoin de revoir des exercices portant sur les écritures fractionnaires avec une douzaine d'élèves). Ainsi, dans chaque groupe, approximativement équitable, on comptait des élèves de CM1 et des élèves de CM2. Pendant qu'un groupe travaillait avec l'enseignante, l'autre était avec moi au coin regroupement, réunis en demi-cercle autour de nous. Mes objectifs de séance étaient : écouter pour comprendre un texte lu et rédiger des écrits variés, plus précisément répondre à un questionnaire de compréhension suite à la lecture offerte. Avant la lecture, il leur fut précisé ce qui était attendu d'eux, c'est pourquoi il leur fut demandé d'être attentif. La lecture à haute voix a duré environ quinze minutes et fut expressive, théâtralisée. Deux voix se distinguent à l'écoute : celle du narrateur et celle du personnage Pile-Poil. À chaque double page, les élèves avaient un temps pour observer l'illustration et leurs réactions furent actives. Réussir une lecture à haute voix requiert certaines compétences spatiales (privilégier une lecture avec un groupe plutôt qu'en classe entière), de posture (se mettre à la même hauteur que les élèves, ancrage au sol face à l'auditoire), de regard (regarder à la fois le texte et les élèves dans les yeux) mais aussi des compétences vocales (articuler, poser et moduler la voix, lire doucement). Suite à la lecture, les élèves sont retournés à leur place et ont répondu individuellement au questionnaire

(annexe 8). Beaucoup m'ont sollicitée, certains me paraissaient soucieux de bien faire, d'autres effrayés à l'idée de ne pas donner la bonne réponse. Bien que je ne puisse pas les aider dans cet exercice afin de ne pas fausser les résultats, mon rôle était de les encourager à exprimer leur point de vue et les rassurer sur le fait que ce n'était qu'un questionnaire de compréhension et que nous reviendrions dessus plus tard. Enfin, cette séance a été renouvelée avec le deuxième groupe dans les mêmes circonstances. À noter que dans chaque groupe, j'ai, une fois de plus, eu recours à la dictée à l'adulte pour les deux mêmes élèves. Ainsi, cette séance m'a servi d'**évaluation diagnostique**, à savoir repérer quels sont les élèves qui ont eu des difficultés de compréhension, traduites par leurs réponses au questionnaire, afin de proposer des activités de remédiation pédagogique.

- Étape 4 : Questionnaire lexical

Comme indiqué précédemment, l'album de jeunesse est riche au niveau lexical. Il comporte notamment de nombreuses expressions de la langue française et il m'a semblé pertinent d'interroger les élèves sur leur connaissance de la signification de chacune d'elles, car l'incompréhension de celles-ci pouvait empêcher la compréhension de l'histoire. Ont-ils compris le sens figuré de ces expressions ? En connaissent-ils d'autres ? Emploient-ils certaines de ces expressions dans leur quotidien ? Mes objectifs de séance 3 étaient les suivants : répondre à un questionnaire lexical à partir de la lecture offerte, comprendre des textes [...] et les interpréter puis enrichir le lexique. Avant tout, j'ai proposé aux élèves de réfléchir à l'exercice ci-dessous afin d'introduire les termes de **sens propre** et **sens figuré**.

1) Le jardinier plante des *salades* dans son jardin.

2) Jules raconte des *salades* à la maîtresse.

Est-ce que le mot « salades » veut dire la même chose dans les deux phrases ?

Les échanges ont permis d'introduire le terme d'« expression », les élèves sont arrivés à en citer d'autres et nous avons clôturé cette première phase par la lecture collective de la définition du mot « expression » inscrite dans le dictionnaire qu'ils ont à disposition en classe. En amont, j'avais numérisé l'album et élaboré un questionnaire lexical (annexe 9) reprenant quelques expressions de l'album et le contexte dans lequel ils sont employés. La suite de la séance s'est déroulée de la façon suivante : pour chaque expression, les élèves devaient

expliquer le sens en contexte. Pour cela, j'ai effectué une deuxième fois la lecture. Cet exercice n'a pas été simple pour tous. Si certains avaient une bonne connaissance de la langue française, d'autres étaient en difficulté.

- Étape 5 : Différenciation

J'ai par la suite lu les réponses de chacun sur le questionnaire lexical et je me suis aperçue que seulement **4 élèves sur 28** avaient globalement compris les expressions qui figurent dans l'album. Lors de la séance 4, mon rôle en tant que future enseignante a donc été de rebondir sur cette observation en proposant aux 24 autres élèves une révision, un approfondissement autour des expressions employées dans l'album ainsi qu'une éventuelle relecture et une correction collective du questionnaire (**annexe 10**). La correction s'est faite sur un exemplaire vierge. L'objectif étant de pallier les difficultés repérées afin d'amener tous les élèves en situation d'apprentissage, et donc de réussite. Quant aux quatre élèves, je leur ai proposé des exercices de réinvestissement autour des expressions, du sens propre et du sens figuré (**annexe 11 et 12**) et ils ont eu en fin de séance la correction photocopiée, même si leur questionnaire de compréhension a été compris et réussi.

- Étape 6 : Débat sur la compréhension de l'histoire et de son message implicite

Leurs réponses au questionnaire de compréhension (**annexe 7**) m'ont permis de préparer le débat, d'animer l'échange et d'anticiper une séance de remédiation pour les élèves en difficulté (séance 5). Le questionnaire était composé de 9 questions qui avaient toutes leur importance, cependant dans le cadre de ma démarche je me suis particulièrement penchée sur trois d'entre elles : « Quels sont les thèmes abordés ? », « Est-ce que l'auteur a voulu faire passer un message ? Si oui, lequel ? » et enfin « Est-ce que cette histoire t'en évoque une autre ? Si oui, laquelle et pourquoi ? ». Il me paraissait essentiel de souligner ces réponses car elles correspondent au cœur de la problématique de ce travail de recherche, c'est-à-dire réussir à saisir le message implicite de l'histoire. D'autre part, la troisième question n'est pas négligeable car en plus de permettre de connaître le cercle de lecture de ces jeunes lecteurs, cela sert à savoir s'ils ont déjà lu un livre dans lequel l'auteur passe ce même type de message.

J'ai ainsi étudié chaque copie d'élève en me penchant sur l'ensemble des réponses aux

interrogations. Pour chacune d'elles, j'ai attribué une appréciation (acquis, partiellement acquis, non acquis, pas répondu) ce qui m'a permis de noter le nom des élèves qui ont eu le plus de difficultés, mais aussi de préparer ma remédiation en sachant quels points je devais particulièrement approfondir. Cette préparation en amont a ensuite été retranscrite sur un support écrit que j'ai pu consulter régulièrement lors de la remédiation afin de garantir qu'aucun élève ne soit exclu lors de l'échange collectif. La séance de remédiation s'est déroulée en classe entière à l'oral sous forme de débat une semaine après la lecture. Les élèves ayant contextualisé les séances précédentes, nous sommes revenus sur le questionnaire de compréhension. J'ai fait le choix de suivre l'ordre des questions pour rythmer la séance car elles ont été classifiées stratégiquement. Les premières questions étaient les plus abordables et n'attendaient qu'une seule réponse. En revanche, les questions suivantes étaient plus personnelles et certaines demandaient une réflexion sur le message de l'auteur. Tous les élèves pouvaient prendre la parole lorsqu'ils le souhaitaient, mais il m'est arrivée d'en interroger quelques-uns. Le débat a duré un peu moins d'une heure avant de conclure puis d'annoncer la suite de la programmation.

- Étape 7 : Fin de séquence

Ma pratique a amené à une trace écrite (**annexe 13**) construite avec les élèves, suivie de l'évaluation de fin de séquence (**annexe 14 et 15**) portant sur les expressions (dont une majorité apparaît dans *Pile-Poil*), le sens propre et le sens figuré. Concernant les modalités d'évaluation, je les ai évalués sous forme de tableau de compétences (atteint, partiellement atteint, non atteint) et n'a donc pas attribué de note chiffrée à l'image de Madame Degrange. La **Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013** (art.34) invite à « faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves » en privilégiant « une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible pour les familles ».

En ouverture de séquence, j'ai créé un coin « albums de jeunesse » dans lequel les albums ont été mis en évidence. Parmi eux, *Pile-Poil* et d'autres qui sont à disposition des élèves dans leur bibliothèque de classe (**annexe 16**).

En début d'année, mon MAT¹⁴, m'a fait la remarque que certains parents d'élèves de la classe

¹⁴ Maître d'Accueil Temporaire.

pensent que les élèves de cycle 3 n'ont plus l'âge pour lire des albums de jeunesse car selon eux les albums de jeunesse contiennent trop d'images et sont donc considérés comme « enfantins ». J'ai cependant réagi à ce commentaire en précisant aux élèves que cet album n'aurait pas pu être travaillé avec des élèves de cycle 2 et que même s'il contient des illustrations, il est très riche. Enfin, j'ai présenté le coin « albums de jeunesse ».

À noter que toutes mes interventions auprès des élèves ont été filmées dans le but de garder une trace de l'activité de chacun dans leurs remarques lors de la lecture offerte, dans les échanges entre eux, dans la manière de réaliser une tâche demandée... Cette initiative m'a permis d'analyser de plus près ma pratique en repérant des éléments que je n'avais pas relevés sur le moment.

Cette séquence d'apprentissage autour de *Pile-Poil* peut conduire à plusieurs prolongements. Tout d'abord, étant donné que les élèves ont pris plaisir à travailler sur *Pile-Poil*, il est imaginable de leur proposer une **lecture offerte de l'album Bertille et Louis – Être ou ne pas être... à la hauteur**, du même auteure et illustratrice dans lequel l'auteure fait passer une nouvelle fois un message. Littérature et **EMC** peuvent se rejoindre en instaurant des discussions à visée philosophique autour de thèmes qui permettent le vivre ensemble comme la confiance en soi, la différence, le respect, la tolérance, l'égalité, l'exclusion et bien d'autres. En **français**, il est possible de poursuivre sur les trois registres de la langue française en utilisant des mots ou des phrases de l'album. De plus, inspirés par l'album et les échanges en classe, les élèves peuvent être amenés en **production d'écrit** à rédiger individuellement un poème sur l'acceptation de soi dans le cadre du projet CinExpoésie. Pour aller plus loin, il est envisageable de proposer aux élèves en **arts visuels** de réaliser un livre humoristique d'expressions, dans lequel chaque expression (page de gauche) sera illustrée au sens propre (page de droite). Ces expressions seraient des expressions choisies par les élèves où chacun pourra en proposer au moins une. Cette dernière idée peut s'inscrire dans le cadre du projet de classe.

La démarche et le déroulement de ma séquence étant énoncé, il s'agira à présent de partager et d'analyser les résultats obtenus afin de déterminer si mon hypothèse de départ est vérifiée, à savoir que **les élèves de milieux sociaux précaires sont ceux ayant la probabilité la plus élevée de ne pas saisir le message implicite de l'histoire.**

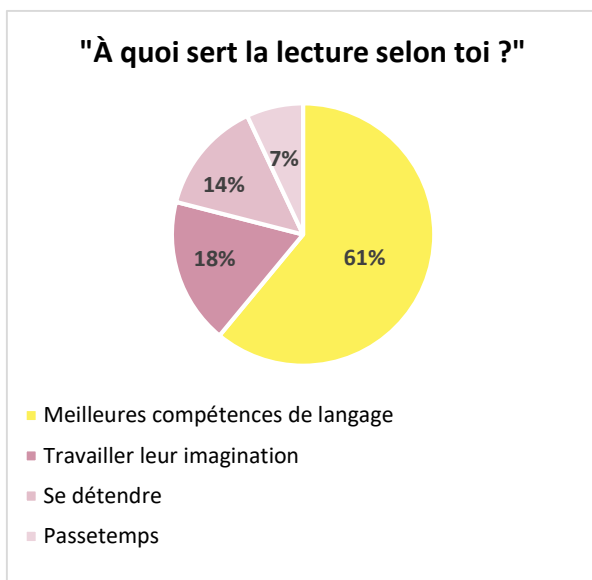
B- Analyse et interprétation des données

- Étape 1 : Questionnaire préalable



En analysant les résultats du questionnaire préalable ([annexe 7](#)), je me suis en premier lieu penchée sur la première question « Aimes-tu lire ? » : 17 élèves ($\approx 61\%$) ont répondu « oui », 11 ($\approx 39\%$) « un peu » et par conséquent aucun n'a répondu « non ». J'ai dans un premier temps été surprise étant donné le nombre d'élèves appréciant la lecture.

Après réflexion, nous pouvons justifier ces résultats du fait de l'implication de la classe dans les projets/sorties littéraires annuels : abonnement 1 jour-1 actu, projet CinExpoésie, Salon du livre, mise en place des quarts d'heure lecture, fréquentation régulière à la bibliothèque de la commune, rencontre avec des auteurs et illustrateurs d'albums de jeunesse. Ces engagements baignent les élèves dans la littérature, ils sont donc plus enclins à l'apprécier.

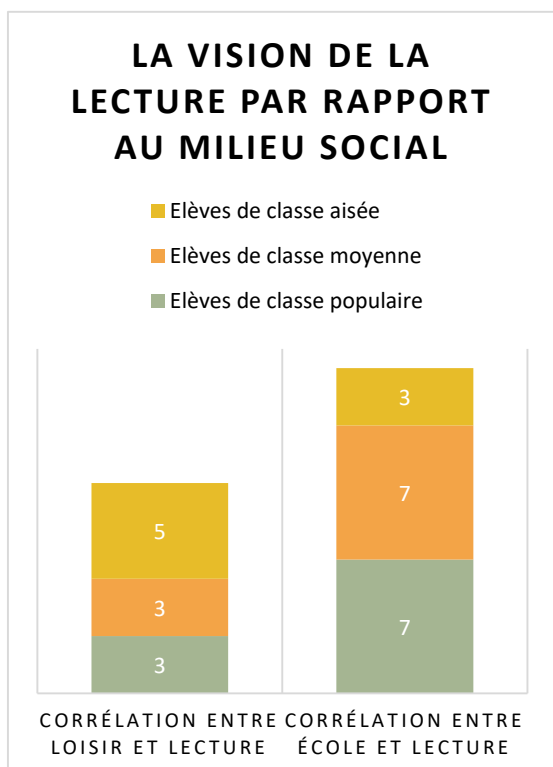


En revanche, j'ai constaté que le rapport à la lecture diffère. J'ai pu relever 4 catégories de réponses à la question ouverte « À quoi sert la lecture selon toi ? ». Sur 28 élèves, **17 (61%)** ont répondu que selon eux la lecture permettait **d'enrichir leurs compétences en étude de la langue et de mieux s'exprimer** (« apprendre des mots », « savoir la grammaire », « avoir une meilleure orthographe », « mieux parler à l'école » ...).

Pour **5 élèves (18%)**, la lecture permet de faire **travailler leur imagination** (« pour imaginer », « s'imaginer de nouvelles aventures », « imaginer des choses auxquelles tu n'aurais jamais pensé »). À noter que ces réponses ont toutes été données par des filles provenant de milieux sociaux moyen et populaire (Emmanuelle, Leila, Chloé, Jessica et Isabelle). Également, **4 élèves (14%)** considèrent que la lecture sert à **se détendre**. Enfin, les **2 élèves restants (7%)**

voient la lecture comme un **passetemps** (« à faire passer le temps », « pour passer le temps »). Ainsi, plus de la moitié des élèves de la classe estime que la lecture est un outil destiné à l'apprentissage et au progrès et ce, dans le but d'être un « meilleur élève ». Une minorité d'élèves quant à elle voit la lecture comme un loisir et non pas un outil pédagogique : elle serait destinée aux temps libres afin de leur faire vivre des sensations nouvelles qui les relaxeraient.

J'ai ensuite pu comparer les réponses à ces deux questions et il s'avère que le groupe d'élèves ayant répondu qu'ils aimaient « un peu » lire, voient tous la lecture comme une aide afin d'avoir de meilleures compétences de langage. Ainsi il y a corrélation entre leur goût à la lecture et leur vision très académique qu'ils ont d'elle. De plus, le groupe d'élèves ayant répondu qu'ils voyaient la lecture comme un « passe-temps », un « moment de détente » ou un moyen de faire « travailler leur imagination », ont répondu « oui » à la question « Aimes-tu lire ? ». On peut donc noter qu'ils apprécient la

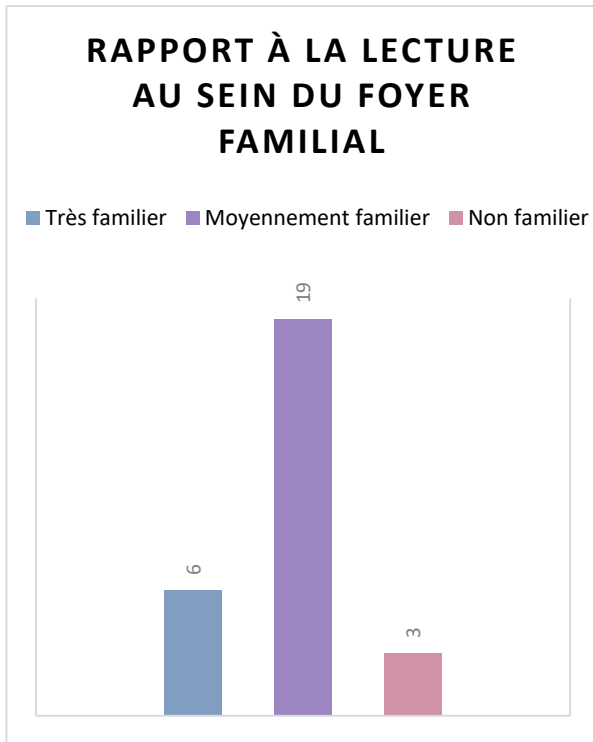


lecture du fait de la vision qu'ils en ont et qu'ils la considèrent, non pas comme une tâche scolaire, mais comme un plaisir.

Si nous nous penchons sur leur milieu social ([annexe 6](#)), on constate que le groupe d'élèves voyant **la lecture comme un loisir** est composé de 5 élèves (sur 8) provenant d'une classe sociale élevée, 3 (sur 10) d'une classe moyenne et 3 (sur 10) d'une classe populaire. Également, on peut remarquer que l'on dénombre dans ce groupe 5 élèves fils de professeurs. On note donc que la majeure partie des élèves provenant d'un milieu social élitiste reproduit et

est familière avec la culture de l'école en considérant la lecture comme une activité de loisir. Aussi comme nous venons de le voir, sur 7 enfants fils d'enseignants, 5 d'entre eux ont la même vision de la lecture. Cela peut s'expliquer par le fait que leurs parents sont plus susceptibles de leur inculquer la valeur de la lecture à la maison, le soir avant le coucher par exemple.

Quant au groupe d'élèves voyant une **corrélation entre la lecture et l'école**, il est composé de 3 élèves provenant d'une classe sociale élevée, 7 d'une classe moyenne et 7 d'une classe populaire. Cette observation confirme la théorie de **P. Bourdieu** car on note une majorité d'élèves provenant d'une classe moyenne et populaire. Cependant, on peut relever que 3 élèves sur 8 provenant d'un milieu social aisé se reconnaissent dans cette vision, soit presque la moitié du groupe. On peut donc nuancer les propos du sociologue sur ce point.



Afin d'avoir des informations supplémentaires sur la place de la lecture au sein du foyer familial, j'ai posé les trois questions fermées suivantes : « Est-ce que tu es abonné(e) à un magazine chez toi ? », « Est-ce que quelqu'un te lit des livres à la maison ? » et « Est-ce que tu as une bibliothèque (étagère) à la maison ou dans ta chambre ? ». Dans le but d'une lecture simplifiée des résultats, j'ai estimé que les élèves ayant répondu « oui » aux trois questions ont un rapport fort à la lecture à la maison, ceux qui ont eu des réponses

divergentes lui accordent une importance moyenne, enfin ceux ayant répondu « non » aux trois questions ont par conséquent un rapport faible à la lecture.

Ensuite, il me paraît intéressant de me pencher sur le profil des élèves ayant répondu « oui » aux trois questions ainsi que ceux ayant répondu « non ».

Il s'avère que les 6 élèves étant très familiers avec la lecture au sein de leur foyer sont composés de 2 élèves de classe bourgeoise, 1 élève de la classe moyenne et 3 élèves de la classe populaire. Les résultats sont donc assez variés et ne représentent pas une catégorie sociale en particulier. En revanche, là où la théorie de **P. Bourdieu** est illustrée, c'est que l'on remarque que les 3 élèves ayant répondu « non » à toutes ces questions (Safia, Amina et Isabelle) font toutes partie d'un milieu social populaire.

On peut donc en conclure que les résultats issus de ce questionnaire préalable sont assez représentatifs de mon a priori de départ.

- Étape 2 : Découverte de l'album

Dans la séance introductive basée sur la découverte et l'analyse de la première de couverture, j'ai souhaité relever certaines interactions élèves-enseignant et élèves-élèves qui m'ont semblé pertinentes au moment de cet échange et d'autres que j'ai remarqué lors du visionnage des vidéos de la séance :

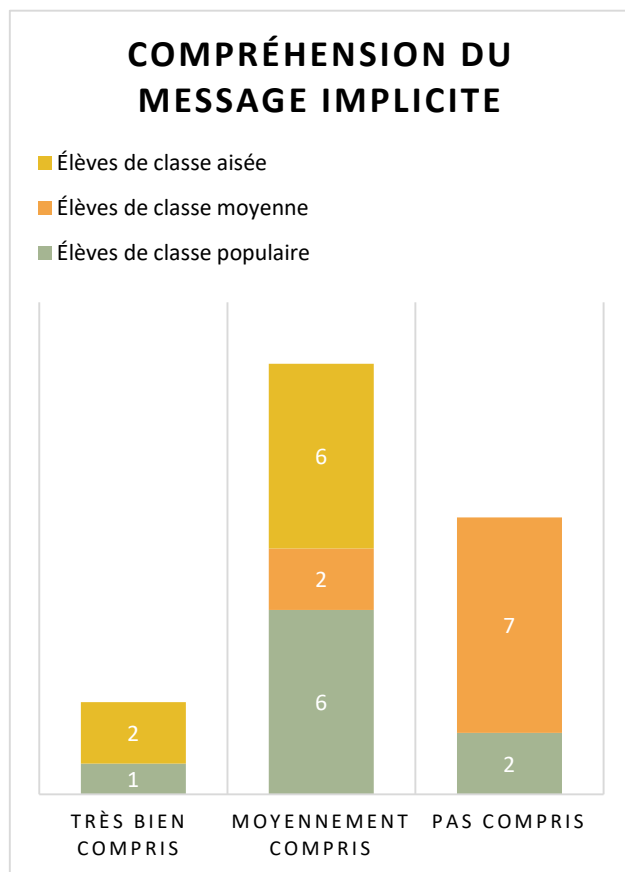
- Iris, issue d'un milieu aisé et fille de professeure, a su déduire d'elle-même à qui correspondaient les noms figurant sur la première de couverture du livre : « Le premier nom c'est l'auteure et le deuxième c'est l'illustratrice, car généralement le nom de l'auteure apparaît toujours en premier ». Cette remarque suppose que l'élève est habituée à lire et a peut-être déjà rencontré cette situation où on ne distingue pas de façon nette le nom des deux personnes.
- Lors de la description de l'image, Lucie (également fille de professeure) s'est distinguée du fait de son interprétation de la scène de la première de couverture qui correspond le plus avec le récit : « Le chat se regarde dans le reflet de l'eau mais ça ne le représente pas, ce n'est pas vraiment lui ».
- En demandant aux élèves de déduire par la première de couverture le genre littéraire du livre, une majorité d'entre eux a rapproché cette couverture du roman junior *Vachement moi !* travaillé précédemment avec l'enseignante de la classe. Ces derniers ont trouvé des similitudes dans le graphisme du titre. Seule Emmanuelle, venant d'un milieu populaire, a pensé que cette première de couverture pouvait être celle d'un album de jeunesse en raison de « la belle illustration détaillée ».
- Concernant le titre de l'album *Pile-Poil*, Leila, appartenant à une classe sociale moyenne, a su indiquer qu'il s'agissait d'une expression familière en l'illustrant avec un exemple : « Je suis arrivée pile à l'heure ». La seule élève qui a émis l'hypothèse qu'il pourrait s'agir d'un prénom est Lou, elle fait partie d'une classe sociale moyenne.
- Enfin, une interaction intéressante entre élèves a eu lieu concernant la différence entre la maison d'édition et la collection de l'album. Chloé (milieu moyen) s'est interrogée là-dessus

et c'est Thomas (classe bourgeoise) qui a su lui répondre : « La collection c'est un ensemble de livres qui a un thème commun et la maison d'édition c'est celui qui publie le livre ».

Ici encore, à mon sens les résultats ne sont pas particulièrement surprenants. Les élèves issus de milieu bourgeois sont des élèves moteurs dans le déroulement des échanges, cependant d'autres élèves de milieux sociaux plus modestes apportent aussi une vision qui ressemble à la culture de l'école.

- Étape 3 : Lecture de l'œuvre suivi du questionnaire de compréhension

Pour procéder à la lecture de l'œuvre, j'ai scindé la classe en deux groupes comme expliqué auparavant. La lecture a été effectuée avec mon binôme de stage : j'ai pris le rôle du narrateur et cette dernière celui du personnage principal. Cette mise en scène a été relevée par un élève dans chaque groupe. Dans le groupe 1, Thomas (milieu bourgeois) a fait la remarque « Maitresse Inès fait la voix du narrateur et maitresse Stécy fait la voix du personnage principal » et dans le groupe 2, Jessica (milieu populaire) « En fait toi tu fais la voix du narrateur et toi tu fais celle du petit chat ». Je relève ces remarques étant donné que les élèves n'étaient pas informés en amont de la répartition des rôles, ce qui a été un choix. Ces deux élèves l'ont donc déduit d'eux-mêmes. De plus, à chaque double page présentée au groupe classe, les images ont suscité beaucoup de réactions positives des élèves car ils les trouvaient très belles et impressionnantes (« wahou », « c'est beau », « oh regarde... »). Cette réaction me permet de faire le lien avec l'article de **Jean-François Dortier** qui nous rappelle que les belles sensations, qui proviennent en partie des illustrations, sont un facteur important pour faire aimer la lecture aux enfants. La lecture a été suivie d'un questionnaire de compréhension (**annexe 8**) dont j'ai analysé les réponses. Il faut noter ici que 2 élèves étaient absents, nous compterons donc un total de 26 élèves.



Dans le questionnaire composé de neuf questions, trois d'entre elles m'ont servi de référence afin de savoir si l'élève a su percevoir le message implicite de l'histoire : « Quels sont les thèmes abordés ? », « Est-ce que l'auteur a voulu faire passer un message ? Si oui, lequel ? » et « Que retiens-tu de cette histoire ? ». J'attendais d'eux qu'ils puissent me dire que le récit traite de l'acceptation de soi, de la différence, des complexes physiques, l'envie d'avoir le physique des autres et l'insatisfaction personnelle. J'ai donc lu les réponses des élèves en me focalisant davantage sur celles-ci et classé les copies

en fonction de la compréhension globale du message implicite (très bien compris, moyennement compris, pas compris). J'ai ensuite comparé encore une fois les résultats avec le milieu social des élèves. À la lecture des résultats, nous voyons en premier lieu que seulement 3 élèves sur 26 ont su saisir clairement le message implicite, 15 l'ont moyennement compris et 9 ne l'ont pas compris du tout. Si nous regardons plus dans le détail, nous pouvons noter que sur les 3 élèves ayant très bien compris, 2 proviennent d'un milieu aisé. Il s'agit de Iris et Lucie, toutes deux filles d'enseignants. En revanche, Jessica, issue d'un milieu populaire, a su déceler le message implicite. Par ailleurs, si nous regardons les élèves n'ayant pas compris le message de l'auteur, nous constatons que parmi eux aucun n'appartient à la classe bourgeoise. En effet, la plupart des élèves appartenant à la classe bourgeoise ont « moyennement compris » (6 élèves sur 9). Quant aux élèves de la classe moyenne, ils sont en grand nombre à ne pas avoir saisi l'intention de l'auteur (7 élèves sur 9). Enfin, seule la classe populaire est représentée dans les 3 catégories de réponses.

Ainsi, il convient d'affirmer que le milieu social de l'élève peut être en corrélation avec la compréhension d'une œuvre implicite mais il n'est pas déterminant.

- Étape 4 : Questionnaire lexical

Après qu'un élève ait cherché et lu la définition du mot « expression » dans le dictionnaire de la classe, j'ai demandé au groupe s'ils en connaissaient et pour chaque expression citée, ces derniers devaient expliquer son sens. Parmi les élèves volontaires et interrogés :

- **Iris** a cité « j'ai les yeux plus gros que le ventre » et l'a expliqué de la façon suivante « par exemple je veux acheter une pâtisserie pour mon goûter, lorsque j'arrive à la boulangerie j'en vois plein et je décide d'en acheter plusieurs, et au final je finis par en manger qu'une seule, mon ventre en a assez mangé ».

- **Julie** a mentionné l'expression « j'ai une faim de loup » qui signifie « avoir hyper faim ».

- **Chloé** a évoqué « prendre ses jambes à son cou » et l'a expliqué « c'est quand on doit se dépêcher ».

- **Lucie** a cité « donner sa langue au chat » et l'a défini « c'est quand on admet qu'on ne sait pas la solution et du coup on la demande ».

- **Sacha** a mentionné « j'ai un chat dans la gorge » et l'a commenté comme suit « j'ai quelque chose qui me gêne dans la gorge et qui m'empêche de parler correctement ».

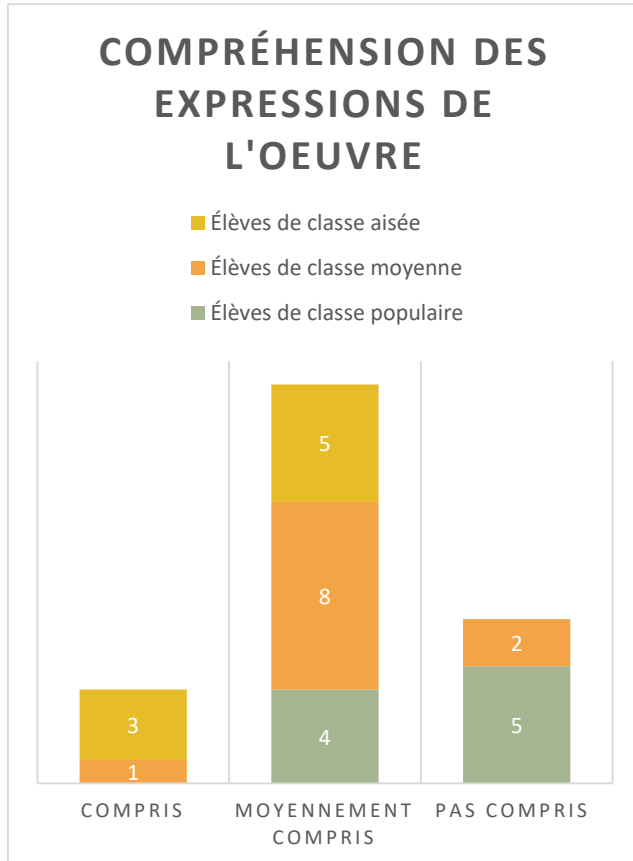
- Enfin, **Julien** a cité l'expression « passer du coq à l'âne » et l'a expliqué « c'est quand on change de sujet qui n'a rien à voir avec ce qu'on disait ».

Lorsqu'on s'intéresse au milieu social de ces six élèves, on remarque que parmi eux **quatre appartiennent à la classe bourgeoise** et **deux élèves à la classe moyenne**. De plus, on dénombre quatre fils d'enseignant sur ces six élèves volontaires. Lors de cette phase introductive sur les expressions, il est à noter qu'aucun élève appartenant à la classe populaire n'a participé. Ces élèves-là étaient comme « absents ».

Sur une autre remarque, à la relecture de *Pile-Poil*, les élèves sont parvenus à deviner la fin de certaines phrases, comme « appelons un chat, **un chat** », « il tourne enfin sa tête apathique et voit son reflet pas du tout... **sympathique** ! » ou encore « Rat...**ée** ». L'auteure, **L. Sirieix**, a pris plaisir à employer un vocabulaire riche, elle choisit chaque mot et cherche les nuances pour trouver le mot le plus juste parce que « d'une part, [elle] ne supporte pas les répétitions et d'autre part, parce que faire découvrir de nouveaux mots est une preuve de confiance en nos lecteurs. Pourquoi enfermer les élèves dans un sac restreint de vocabulaire

? À nous de proposer, à eux de disposer ! ». Les jeux de mots et les belles sonorités plaisent et font rire nos jeunes lecteurs.

- Étape 5 : Différenciation



Concernant le questionnaire lexical, composé de 12 questions, les élèves devaient expliquer le sens des expressions citées dans l'œuvre. En analysant leurs réponses, **17 élèves sur 28 ont moyennement compris** les expressions employées, **7 ne les ont pas comprises** et seulement **4 élèves les ont comprises**. Parmi les élèves ayant compris, 3 élèves proviennent d'un milieu bourgeois et 1 issu d'une classe moyenne. Dans ceux ayant moyennement compris, nous comptons 8 élèves de classe moyenne, 5 élèves de classe bourgeoise et 4 élèves de classe populaire. Enfin, parmi

les élèves n'ayant pas été capables d'expliquer le bon sens des expressions en contexte on dénombre 2 élèves de classe moyenne et 5 élèves de classe populaire. Une nouvelle fois, aucun élève de la classe populaire n'a su réaliser cet exercice et aucun élève de classe populaire l'a parfaitement réussi.

- Étape 6 : Débat sur la compréhension de l'histoire et de son message implicite

La morale que j'ai pu déceler dans cet ouvrage traite de l'acceptation de soi, plus particulièrement le fait que nous avons tendance à toujours préférer et envier ce qu'il y a chez les autres et donc même si nous pouvions changer, nous ne serions jamais pleinement satisfaits. Il est donc important de s'aimer soi-même. Afin de m'assurer que le message implicite déterminé correspond à celui que **L. Sirieix** a voulu faire passer, je l'ai donc interrogé. La concernée rejoint mon interprétation et ajoute : « Mieux vaut apprendre à se connaître, prendre conscience de ses défauts et de ses qualités, ce qui permet de s'épanouir pour mieux

s'intégrer, pour devenir qui on est vraiment, avec nos particularités. Et heureusement qu'on n'est pas tous pareils, ce serait d'une monotonie ! ».

Ainsi, le débat était rythmé par l'ordre des questions du questionnaire de compréhension. Le but étant de laisser les élèves prendre la parole, s'interpeller, s'interroger, demander des relectures, s'appuyer sur des souvenirs du texte pour justifier leurs propos. Cependant, afin de vérifier si tout le monde suivait et comprenait l'intérêt du débat, j'ai interrogé les élèves moins bavards et ceux dont les réponses au questionnaire étaient floues. Nous citerons ici les remarques les plus pertinentes.

▪ À la **première question** « Combien y a-t-il de personnage(s) dans l'histoire ? Nomme-le/les. », la classe a eu du mal à déterminer s'il y avait ou non plusieurs personnages et c'est finalement Leila (milieu moyen) qui a donné la réponse la plus juste : « Moi j'en ai mis qu'un parce que c'est toujours la même personne mais il se transforme. C'est un autre animal oui, mais c'est toujours lui-même à l'intérieur. ». Safia (milieu populaire) a eu des difficultés à concevoir que l'histoire traitait d'un seul et unique personnage qui changeait d'apparence et Emmanuelle (milieu populaire) a donné une explication pertinente « En fait c'est la même personne. C'est comme toi, quand tu étais un bébé, tu ne ressemblais pas à ce que tu es maintenant et pourtant tu es et tu restes la même personne. », permettant d'éclaircir les interrogations de Safia.

D'autre part, il convient de relever que malgré le déroulé prévu de ce débat, les remarques et discussions des élèves déviaient et un échange intéressant a eu lieu entre Jessica (milieu populaire) et Emmanuelle (milieu populaire). Elles ont toutes deux fait le rapprochement entre le rôle des souris dans l'expression « quand le chat n'est pas là, les souris dansent » et l'action des proches qui rassurent une personne sur son physique. En effet, ces élèves ont personnifié le rôle des souris en tant que soutien à Pile-Poil qui ne se sent pas bien dans sa peau : « Le miroir est très intelligent, il se dit que si Pile-Poil reste en girafe il va être très déçu, donc il fait apparaître une souris pour lui faire comprendre que la girafe n'est pas son vrai corps et que cette apparence n'est pas la sienne, ne lui correspond pas, donc il vaut mieux rester chat. ».

▪ La **question 2** « Où se déroule l'histoire ? » a été traitée rapidement étant donné que les élèves étaient tous d'accord pour dire que Pile-Poil vivait dans une maison sur un arbre dans la forêt.

▪ De même pour la **question 3** « Résume l'histoire en quelques lignes », qui n'a pas requis de difficulté.

▪ En revanche la **question 4** « Quels sont les thèmes abordés ? » a posé une difficulté dans son appellation même. Le mot « thème » était incompris ou inconnu par de nombreux élèves et ce sont Iris (milieu bourgeois) et Sacha (milieu bourgeois) qui ont donné la définition à la classe : « Le thème ça veut dire de quoi ça parle. », « Un thème c'est quand on parle beaucoup de cette chose dans l'histoire : c'est un mot résumant l'histoire. ». Les thèmes cités en classe sont :

- Lou (milieu moyen) : les animaux

- Emmanuelle (milieu populaire) : la transformation, ne pas s'accepter, vouloir changer

- Juliette (milieu bourgeois) : l'acceptation de soi

- Julien (milieu bourgeois) : fantastique (Corentin, milieu moyen, précise que « fantastique » est un genre littéraire et non un thème).

- Clara (milieu moyen) : le changement, la différence

- Iris (milieu bourgeois) : la différence, et ajoute qu'il aurait également été possible de proposer les thèmes « adaptation » ou « difficultés » car en effet lorsque que « Pile-Poil se transforme en tortue il doit s'adapter à sa lourde carapace ou encore lorsqu'il est en girafe il doit s'adapter à sa grande taille. ».

▪ À la **question 5** « Est-ce que l'auteur a voulu passer un message ? Si oui, lequel ? », Emmanuelle (milieu populaire) a utilisé des termes justes et assez soutenus : « Ne pas se changer, s'aimer, s'accepter, ne pas s'auto rejeter, se dénigrer, se sous-estimer ». J'ai demandé aux élèves s'ils connaissent les antonymes de ces termes, Thomas (milieu bourgeois) a répondu « surestimer, valoriser ». De plus, Iris (milieu bourgeois) a de nouveau participé en donnant un avis plus personnel : « Chaque individu devrait croire en soi car se répéter tous les jours que l'on est incapable et qu'on n'y arrivera pas, finalement nous conduira à l'échec. ».

▪ En ce qui concerne la **question 6** « Que retiens-tu de cette histoire ? », une majorité de la classe n'a pas compris que j'attendais d'eux qu'ils me disent ce que l'histoire leur a appris et si leur manière de penser a évolué grâce à elle. Les élèves ont interprété ma question initiale comme « que te rappelles-tu de l'histoire ? ». Ainsi les réponses données étaient essentiellement basées sur des détails du récit comme : « la maison de Pile-Poil se trouve dans un arbre », « je retiens tout », « les animaux » ...

- Clara (milieu moyen) a été marquée par l'absence du tigre dans l'histoire alors qu'il apparaissait sur la première de couverture : « j'étais sûre qu'il allait y avoir un tigre. ». Thomas (milieu bourgeois) lui a répondu : « on ne peut pas toujours se fier à la couverture d'un livre, c'est pourquoi on dit qu'il ne faut pas juger un livre à sa couverture. ».

- Emmanuelle (milieu populaire) retient le message qui est de « s'aimer tel qu'on est », les illustrations qui « sont très jolies » et enfin elle gardera en souvenir « les expressions et les jeux de mots (chat...griner). ».

- Iris (milieu bourgeois) retient également le message de l'auteur, mais aussi « les moments où Pile-Poil se transforme parce que si on se transforme, on prend le risque d'être confronté à certaines difficultés car on n'est plus soi. ».

▪ Ensuite, nous ne nous sommes pas attardés sur la **question 7** « Explique le titre « Pile-Poil » », qui a été comprise.

▪ Pour la **question 8** « Selon toi, pourquoi cette histoire est-elle fantastique ? », tous les élèves s'accordaient pour dire qu'elle était effectivement fantastique et ont cité plusieurs aspects le justifiant :

- Julien et Sacha (milieu bourgeois) : « Pile-Poil se transforme grâce à son miroir et dans la vie réelle on ne peut pas faire ça. ».

- Emmanuelle (milieu populaire) : « Une maison en forêt avec des trous c'est étrange. ».

- Elio (milieu moyen) : « Un chat ne vit pas seul dans sa maison. ».

- Thomas (milieu bourgeois) : « Un chat ne parle pas. ».

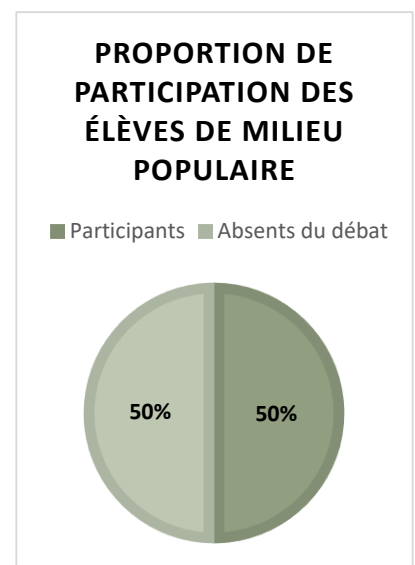
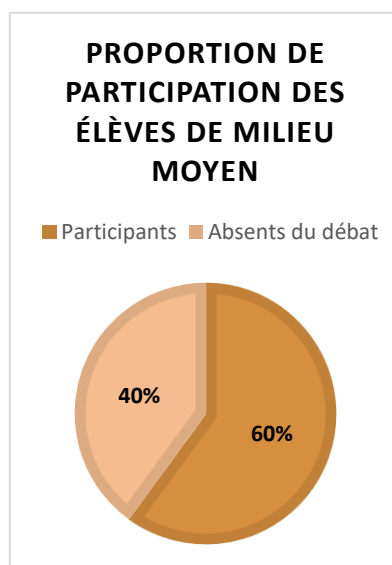
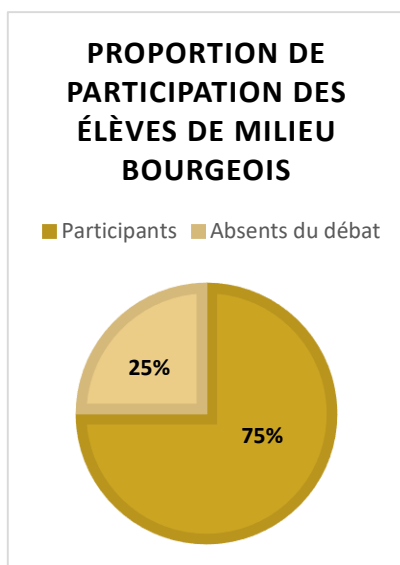
▪ Enfin, à la **question 9** « Est-ce que cette histoire t'en évoque une autre ? Si oui, laquelle et pourquoi ? », l'histoire la plus citée a été celle de *Blanche-Neige* en référence au miroir

magique. Cette histoire a également fait penser au roman junior *Vachement moi*, en référence au graphisme du titre qui ressemble, selon eux, à celui de *Pile-Poil*. On constate que leurs justifications n'étaient pas en lien avec l'histoire en elle-même de *Pile-Poil*, il ne s'agit que d'aspects visuels et minimalistes. Cependant, deux œuvres pertinentes ont été citées en les reliant au message de l'auteur :

- Chloé (milieu moyen) : « J'ai lu un livre qui s'appelle *La copieuse* et qui parle de deux meilleures amies. L'une copie l'autre mais l'autre commence à en avoir marre et du coup elle apprend à être elle-même. ».

- Corentin (milieu moyen) : « Le Bossu de Notre-Dame car il ne s'aime pas au début, il est différent des autres mais finalement les autres finissent par l'apprécier tel qu'il est et il s'accepte. ».

Lorsqu'on entre dans l'analyse des profils qui ont participé à ce débat, on peut constater des éléments intéressants. Les élèves de milieu moyen sont assez discrets, leurs réponses données sont souvent courtes et peu développées. Cependant ce sont les seuls qui ont su mettre l'œuvre en relation avec des lectures personnelles, ce qui prouve que la pratique de la lecture leur est familière. En ce qui concerne les élèves de milieu populaire et bourgeois, ce sont eux qui ont été le moteur du débat, prenant la parole de façon très à l'aise et régulièrement, souvent avec des réponses personnelles et pertinentes. Il convient de relever également que les élèves de milieu bourgeois ont pris une posture « d'enseignant » face au reste de la classe en donnant souvent les définitions des termes abordés ou en corrigeant et complétant les réponses de leurs camarades.



Enfin, malgré le débat majoritairement animé par des élèves de milieu bourgeois et populaire, on se rend compte en regardant les proportions ci-dessus qu'en réalité les élèves de classe populaire ont été les plus discrets étant donné que seulement la moitié d'entre eux ont participé à la séance (5/10), à l'inverse des élèves de classe aisée qui sont pratiquement tous intervenus à l'oral (6/8).

En définitive, à travers cette recherche menée sur cet échantillon de classe, j'ai pu me renseigner sur la vision des élèves à propos de la lecture, sa présence dans leur foyer, l'intérêt qu'ils lui portent... Mes théories de départ ont assez bien été illustrées par les résultats obtenus et je n'ai donc pas été particulièrement surprise à travers ces échanges. Cependant, cela m'a permis de nuancer ces hypothèses, de considérer l'élève en tant que sujet et ne pas voir le milieu social seulement en tant que déterminant des capacités de compréhension de chacun. Pour conclure sur l'assimilation du message implicite, les résultats de ce débat corrélaient avec ceux des réponses données à l'écrit, c'est-à-dire que ce sont les élèves de classe bourgeoise et les élèves de classe populaire qui ont su le mieux comprendre le message de l'auteur.

Ainsi malgré l'importance du milieu social dans la réussite scolaire de l'élève, ce dernier n'est pas fataliste.

Par conséquent, face à l'hétérogénéité du niveau des élèves, le rôle de l'enseignant est de pallier aux difficultés rencontrées par ces derniers, en l'occurrence ici face aux messages implicites que certaines œuvres de jeunesse contiennent. Cependant, il existe aussi des démarches (en amont, en continu et en aval) à effectuer dont les acteurs peuvent différer des enseignants comme des parents, des partenaires de l'école...

III. Pistes de résolution

Ainsi s'achève l'analyse de ma démonstration à travers laquelle nous avons pu constater une hétérogénéité de compréhension des élèves face à l'œuvre *Pile-Poil*. Afin de prévenir et d'atténuer toutes les difficultés que l'on a pu relever, il faut envisager des pistes de résolution dont l'école, la famille ou bien l'élève lui-même peuvent être acteur.

A- Les pédagogies différenciées par l'enseignant de la classe

Effectivement, les programmes officiels de l'Éducation Nationale laissent la possibilité aux enseignants d'entreprendre avec leur classe des projets et sorties scolaires dont la culture de la lecture peut être le but. Également, des ateliers et des séances de remédiation peuvent être pratiqués ainsi que des interventions d'auteurs en classe. Il existe donc une multitude d'actions à consacrer en amont de la lecture, pendant ou après, afin de faire aimer la lecture aux élèves et pallier le déséquilibre du niveau de la classe :

▪ Lister les droits du lecteur

L'enseignant se doit d'aborder les droits que l'on possède tous en tant que lecteur. Pour ce faire, il s'appuie sur les travaux de **Daniel Pennac**¹⁵. Ce dernier, dans son essai *Comme un roman* paru en 1992, dédramatise la lecture, qui est souvent qualifiée de corvée pour l'enfant, notamment à l'école. Afin de faire en sorte que la lecture devienne un moment de plaisir et donc de ce fait inciter l'enfant à s'y diriger par lui-même, il va énumérer les dix commandements qui auront pour finalité d'ancrer l'élève dans le rôle d'un lecteur : 1) le droit de ne pas lire ; 2) le droit de sauter des pages ; 3) le droit de ne pas finir un livre ; 4) le droit de relire ; 5) le droit de lire n'importe quoi ; 6) le droit au bovarysme ; 7) le droit de lire n'importe où ; 8) le droit de grappiller, 9) le droit de lire à voix haute et enfin 10) le droit de se taire, c'est-à-dire décider de ne pas partager sa lecture avec les autres. Amener l'élève à se rendre compte que la lecture n'est pas une sanction en soi mais plutôt un univers qui permet une véritable liberté à travers une multitude de droits, dépénalise ce moment et en fait un instant d'évasion total.

▪ Liste de références à disposition des enseignants

Afin d'accompagner les enseignants dans leur mission, le **Ministère de l'Éducation Nationale** met à disposition une liste de références conforme aux programmes pour chaque cycle. Concernant le cycle 2, cycle sur lequel je me focalise pour ma recherche, la liste est composée d'œuvres patrimoniales et classiques parmi lesquelles on trouve des albums (certains tout en image), des bandes dessinées, des contes et fables, des comptines, de la poésie, des romans et récits illustrés et des œuvres théâtrales. D'autant plus que pour chaque

¹⁵ Écrivain et scénariste (cinéma, télévision et bande dessinée) français.

référence il est précisé le niveau de difficulté de lecture par une échelle indicative codée de 1 à 3. Ainsi, cet outil aide les professionnels dans leur choix de livre afin qu'ils ne se perdent pas dans le monde littéraire.

▪ **Instaurer le quart d'heure lecture**

En France, certaines écoles élémentaires organisent des temps banalisés de lecture appelés « le quart d'heure lecture ». Il s'agit d'un temps quotidien d'environ quinze minutes destinées non seulement aux élèves mais aussi aux adultes. Aucun créneau horaire n'est imposé et peut varier au cours des périodes afin d'impacter le moins possible les autres enseignements. Les élèves peuvent choisir le lieu de lecture, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe, et ceci sous la surveillance de l'enseignant. « Seuls le silence et la possession d'un livre sont obligatoires », écrit le **Ministère de l'Éducation Nationale**. Le lecteur est libre de choisir l'ouvrage qui lui plait, cela peut être un livre provenant de la bibliothèque de la classe, un magazine d'actualité ou un livre personnel. Cependant, pour favoriser la lecture à long terme et développer le plaisir de lire, la lecture doit prioritairement porter sur des romans de fiction ou des œuvres réflexives : c'est pour cette raison que la lecture de manuels scolaires n'est pas acceptée. Ainsi, l'objectif du quart d'heure lecture est de créer les conditions favorables à la lecture pour que chacun puisse y prendre goût et d'après **S. Van der Linden**, ce projet « contribue à l'enrichissement des bibliothèques de classe ou d'école ».

▪ **Solliciter un auteur**

De la même manière, programmer une rencontre avec un auteur autour de son ou ses œuvre(s) en classe peut favoriser la lecture à l'école. En effet, chaque auteur a ses caractéristiques propres d'écriture, d'inspiration et d'invention. Partager ces dernières auprès des élèves peut susciter une motivation nouvelle et ainsi les engager à lire cette histoire plutôt qu'une autre. De plus, inviter un auteur dans la classe permet aux élèves de « prendre conscience qu'il y a une personne derrière chaque livre » et qu'« un livre n'est pas un objet sans origine » selon le point de vue de **Juliette**, enseignante d'une classe de CP. Ils découvrent par la même occasion le métier d'écrivain, en quoi il consiste et les aptitudes requises. Souvent les enfants ne savent pas d'où provient le livre, ni même qui est l'auteur des illustrations car ils pensent que l'auteur et l'illustrateur sont une seule et même personne. Lors de la visite, l'auteur a pour rôle de répondre aux questions de chacun et sa venue demande, bien entendu,

une organisation et une préparation en amont de la part de l'enseignant afin d'assurer le bon déroulement de l'intervention. La finalité est de faire découvrir la variété du monde littéraire qui peut conduire à un prolongement basé sur une démarche créative.

▪ Participer à un Prix de littérature de jeunesse

Ensuite, l'enseignant peut inscrire sa classe à un prix de littérature de jeunesse. Nous pouvons prendre l'exemple des *Incorruptibles*, organisé par l'association du même nom. Des professionnels du livre et de l'éducation sélectionnent et proposent des albums et des romans de qualité à un maximum d'enfants qu'ils devront lire au long de l'année scolaire. Le principe est le suivant : les élèves lisent 4 à 5 ouvrages qui correspondent à leur niveau et, en fin d'année, chacun vote pour son livre préféré. Les élèves doivent se forger une opinion personnelle sur les titres en compétition et argumenter leur coup de cœur. L'attribution de ce prix est réalisée par les élèves de la maternelle jusqu'aux élèves de lycée, et a pour but de les amener à la lecture plaisir en les impliquant davantage dans ce domaine.

▪ Donner accès à la lecture

Sur une autre idée, les enseignants mettent à disposition dans leur classe une bibliothèque afin que tous les élèves puissent accéder facilement à ce patrimoine culturel littéraire. En effet, ils proposent une variété de livres organisée par niveaux de lecture, par thèmes ou encore par types de livres (documentaires, journaux, poésie...) qui répondent aux besoins pédagogiques et au développement du plaisir de lire chez l'élève. Proposer un classement des livres en fonction de leur difficulté permet principalement d'instaurer des temps de lecture différenciée car il est vrai que chaque enfant a un rapport différent à la lecture. N'oublions pas que la simple disposition des livres peut influencer leur choix étant donné que l'on peut supposer qu'un élève aura tendance à se diriger vers des livres dont les couvertures ainsi que les illustrations, sont exposées clairement à la vue de tous. À l'inverse, les ouvrages qui sont agencés de manière à n'apercevoir que la tranche, et qui ne laissent apparaître de ce fait que le titre et l'auteur, n'attire pas l'œil de la même manière et donc pourrait être délaissé. De ce fait, l'enseignant se tient à la disposition de l'élève afin de le renseigner au mieux sur la lecture qui répond à sa demande. De plus, il est important d'organiser un espace destiné à la lecture. Ce lieu doit être agréable et attrayant (coussins, tapis...) afin de s'y réunir pour faire

une lecture collective ou personnelle et qui a pour finalité que l'élève se l'approprie et l'utilise comme un véritable outil.

Outre cela, lorsque les enseignants disposent d'un budget, il est conseillé d'abonner la classe à des revues de jeunesse (*J'aime lire, Je Bouquine...*), des journaux d'actualité (*Le Petit Quotidien, 1 jour-1 actu...*), des revues documentaires (*Images Doc, Science et Vie junior...*) ou encore à des revues en langue étrangère (*I Love English for kids...*). Ces lectures peuvent conduire à un prolongement (comparaison de deux articles, débat, exposé...), mais certains enseignants estiment que toute lecture ne doit pas être suivie d'un travail particulier. Ainsi, l'abonnement peut amener à différentes intentions : donner accès à une variété de lecture à ses élèves ou bien s'en servir comme support pédagogique.

Enfin, lorsque des élèves se trouvent en temps libre en classe, certains enseignants leur donnent accès à la bibliothèque afin de poursuivre leur lecture déjà entamée, ou bien si elle est terminée, en choisir une nouvelle.

▪ Collaborer avec les bibliothèques publiques

Afin d'inciter les élèves à lire, le **Ministère de l'Éducation Nationale** sollicite les écoles et les bibliothèques-médiathèques publiques à collaborer dans le but de « familiariser les élèves avec les lieux du livre, soutenir leur fréquentation et encourager la pratique de la lecture personnelle »¹⁶. En effet, il est possible de se rendre à la bibliothèque avec ses élèves afin qu'ils y découvrent son histoire, son fonctionnement et son intérêt. Cette visite peut développer leur curiosité culturelle et leur ouverture au monde mais aussi l'envie d'y retourner avec leur famille. Par ailleurs, les bibliothécaires ont pour mission de les orienter quant au choix des livres et de les conseiller en fonction de leurs besoins et de leurs goûts. En nouant une relation avec ces derniers, le lecteur pourra faire part des livres qui ont suscité son intérêt et demander d'autres titres qui en seraient proches éventuellement. Sur une autre idée, il est intéressant de faire venir une bibliothécaire en classe afin qu'elle assure la lecture d'un album de jeunesse étant donné que leur formation permet une lecture expressive de qualité (intonation et gestuelle). Enfin, une majorité des bibliothèques municipales (et universitaires) offre la possibilité de consulter sur place et/ou d'emprunter des livres gratuitement. Certaines peuvent en revanche

¹⁶ Éduscol : site pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale.

suggérer une participation mais qui reste abordable. Par ailleurs, les élèves découvriront que les bibliothèques municipales ne proposent pas seulement des livres mais aussi des documents, des livres audio, des accès à internet et organisent des expositions culturelles avec des écrivains.

▪ Passer du livre au film

Pour les élèves rencontrant des difficultés à se tourner vers la lecture ou à se projeter dans l'intrigue, les enseignants peuvent proposer en parallèle de l'œuvre littéraire son adaptation cinématographique en classe dans le cas où elle existe. En plus de divertir les élèves grâce à un outil qu'ils connaissent bien et qu'ils apprécient beaucoup généralement, l'adaptation de l'œuvre au cinéma permet de mobiliser leur esprit critique afin qu'ils jugent des différences qu'ils ont pu trouver entre le livre et le film, les points qui ne sont pas abordés, ceux qui sont modifiés, ou rajoutés... Le film peut être projeté en classe ou bien être vu lors d'une sortie scolaire, organisée au cinéma. Cela peut donner lieu par la suite à un exercice de comparaison en classe qui aura pu être présenté par l'enseignant de manière fluide et ludique. Également, nous pouvons voir dans le sens inverse qu'une adaptation filmique que l'élève aurait pu voir, dans son environnement personnel ou dans le cadre scolaire, peut l'inciter à une lecture à l'école ou personnelle de l'œuvre originale. C'est un phénomène que nous pouvons beaucoup constater aujourd'hui auprès de certains parents, qui utilisent cette méthode afin d'inciter leurs enfants à la lecture des histoires qu'ils connaissent déjà. Par exemple, des livres portant sur des œuvres de Disney, la saga Harry Potter, Twilight, Hunger Games...

▪ Donner sens à la lecture

Il est davantage pédagogique de lire un livre en donnant sens à la lecture, et non pas se limiter à la simple tâche de lire une histoire. Mais, qu'entendons-nous par « donner sens » ? Est-ce que cela se limite à la simple fonction d'intonation ? Avant toute chose, toutes les histoires ne seront pas lues de la même façon car certains livres demandent une lecture neutre, d'autres suscitent au contraire des interprétations vocales, du relief, parfois même gestuelles. Par ailleurs, il est bénéfique d'élaborer, lors de la lecture, un rapport entre le texte et l'image. Ce « détail » est parfois oublié car certains ont tendance à se précipiter en tournant la page

dès que le texte inscrit sur celle-ci est lu. Mais lire c'est prendre le temps d'analyser les représentations qui ont pour fonction de symboliser l'écrit ou de le compléter. S'ajoute à cela, la possibilité de travailler sur la couverture de l'objet littéraire avant la lecture qui renseigne le lecteur sur le titre de l'histoire, le nom de l'auteur, l'édition et peut amener à l'interprétation de l'illustration. En effet, à partir de ces éléments, il est intéressant de faire émerger chez les élèves un questionnement sur l'histoire en elle-même, de quoi va-t-elle parler, que peut-on imaginer par la suite et/ou sur tel personnage, à quel genre littéraire appartient le livre... C'est une ouverture attractive qui permet de donner envie aux élèves de débiter la lecture en vérifiant si leurs hypothèses de départ sont valides ou non. Par ailleurs, lorsque le livre est divisé en chapitres, l'enseignant pédagogue peut lire le premier car certains enfants ont besoin de cet accompagnement pour entrer dans le récit. Enfin, expliquer les mots qui ne sont pas connus ou entendus de tous permet aux élèves concernés de ne pas être dans l'incompréhension de l'histoire et ou dans une représentation qui n'est pas la bonne. Toutes ces éventualités permettent de ne pas perdre les élèves, de construire un imaginaire et tout simplement de donner sens à la lecture.

▪ **Débat en classe**

Il s'agit d'une phase de remédiation que j'ai employée dans le cadre de ma pratique. Instaurer un débat en classe, et donc passer par une expression orale encourage les élèves à prendre la parole, s'interroger, se répondre et donc favorise l'entraide. Un élève peut en effet réussir à mieux reformuler une idée de son camarade avec des termes qui leur sont plus familiers et accessibles que ceux que l'enseignant pourrait utiliser. De ce fait l'enseignant peut s'appuyer sur les élèves moteurs de la classe. Également, exprimer ses difficultés à l'oral permet à l'élève de les extérioriser et souvent il peut lui-même se rendre compte de son erreur et s'autocorriger. Nous pouvons aussi nous apercevoir que ce moment d'échanges peut modifier totalement la perception que l'on avait de l'œuvre car chacun en a une lecture subjective et cela permet d'introduire la notion de multiples interprétations.

Nous venons de voir que l'école et ses partenaires sont les principaux acteurs à l'incitation de la lecture chez l'élève, cependant n'oublions pas qu'il existe aussi d'autres moteurs essentiels à cet enjeu.

B- Les actions parallèles menées par les tiers

Il ne faut pas penser que l'école est le seul acteur éduquant et cultivant l'élève. Cela demande parfois de rappeler aux familles qu'instaurer des routines permet de transmettre le goût à la lecture, là où l'école se chargera de renforcer les objectifs scolaires.

a) Les stratégies familiales

À l'instar de l'école, les familles sont essentielles à la familiarisation à la lecture. Cependant, leur rôle sera davantage de servir d'exemple à l'enfant, de transmettre le goût de lire et de mettre en place des routines familiales.

▪ Un rituel efficace

Selon une étude menée par IPSOS¹⁷ en 2015, 76% des Français pensent qu'il « est important de lire un livre aux enfants pour qu'ils aient envie de lire eux-mêmes ». En effet, l'histoire du soir est une stratégie incontournable à condition qu'elle ne s'apparente pas à une contrainte. Ce temps partagé doit être plaisant pour celui qui écoute mais aussi pour le lecteur. Il peut arriver de manquer de courage ou même de temps pour lire une histoire à son enfant. Dans ce cas, il vaut mieux privilégier une lecture un peu plus courte. De plus, il est possible de demander conseil à une bibliothécaire, un libraire, à un enseignant sur le choix des ouvrages mais il est important de laisser l'enfant choisir le livre qui lui plait. Également, il est bien connu que l'enfant demande sans cesse la même histoire à tel point qu'il finit par connaître toutes les répliques. Cette attitude amène à une assimilation approfondie des détails de l'histoire dont il n'a pas pu tout saisir dès la première lecture et il y découvre aussi le plaisir de l'anticipation. Cet effet de répétition permet le développement de la mémoire et il est déconseillé aux parents de refuser une relecture.

▪ Les salons du livre et de la BD

Les parents peuvent conduire leur enfant à des salons du livre et de la BD de jeunesse qui sont organisés dans de nombreuses villes en France. Ils permettent l'accessibilité de différents univers de littérature en présentant un immense choix d'ouvrages. La particularité

¹⁷ Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur.

des salons est qu'en plus de pouvoir acheter un livre, l'acheteur peut le faire dédicacer par son auteur, ce qui créera un lien d'importance avec l'ouvrage et stimulera son envie d'y prêter attention.

▪ Inscrire son enfant à la bibliothèque

De même que l'école permet la fréquentation des bibliothèques municipales aux élèves, les parents peuvent de leur propre initiative s'approcher de la bibliothèque de leur municipalité afin de convier l'enfant à une visite régulière et donc s'approprier les lieux.

Par conséquent, la famille peut donc jouer un rôle dans l'accompagnement de l'enfant à la lecture. Cependant, il est à rappeler que l'élève lui-même de façon autonome peut se diriger vers cette activité.

b) L'initiative de l'élève

Il ne faut pas considérer la lecture comme une corvée pour tous. L'élève peut s'immerger, de lui-même, dans la littérature de jeunesse du fait de son habitus familial. La présence de l'écrit à la maison, la fréquence de lectures, les jeux de langage, les visites à la bibliothèque, les spectacles théâtraux, la participation à des Prix de littérature de jeunesse sont diverses activités qui favorisent la réussite et la qualité des apprentissages de la lecture chez l'enfant. Par conséquent, ce dernier est baigné dans un rapport direct à la culture qui peut l'amener à lire en autonomie.

La lecture est pour certains élèves un loisir à part entière de la même manière que les jeux vidéo, les jeux manuels, les sorties, la télévision... Elle peut apporter un plaisir qui lui est propre du fait de son côté « cocooning » et relaxant dont l'enfant a besoin à un moment de la journée. Plus que cela, la lecture peut devenir une passion et on peut voir l'enfant lui-même solliciter ses parents pour un moment lecture ou l'achat d'une œuvre.

Ainsi, les pistes de résolutions abordées ici sont intemporelles. De la préparation en amont à la remédiation, en passant par l'école, les lieux culturels ou le cercle familial, on dénombre une multitude d'acteurs et d'actions capables d'inciter et d'accompagner à la lecture qu'il est primordial de mobiliser.

Discussions et perspectives

Lors de ma pratique, je n'ai pas rencontré de difficulté particulière si ce n'est le temps. En effet, étant en stage uniquement les lundi et mardi de septembre 2021 à mars 2022, je n'ai pas pu prolonger mes recherches et par conséquent je n'ai pas eu l'opportunité de proposer des activités complémentaires aux élèves. Si j'en avais eu la possibilité, j'aurais aimé poursuivre le travail autour de *Pile-Poil* en amenant les élèves à théâtraliser l'histoire. Ce prolongement nécessite donc une compréhension de l'œuvre car il s'agirait ici de mettre en avant le sentiment final de *Pile-Poil* qui est : « Je veux rester tel que je suis ». De plus, cette mise en scène peut entrer dans le cadre d'un projet de classe, présenté aux parents d'élèves et autres classes en fin d'année.

Pile-Poil est un album passionnant de par son message qui aborde un problème de société à savoir l'acceptation de soi, mais aussi grâce à ses illustrations attirantes et perfectionnées, à la finesse des jeux de mots, aux expressions du champ lexical animalier et à la richesse du vocabulaire employé. Néanmoins nous pouvons avancer deux limites. Il est vrai qu'il aurait été plus pédagogique de proposer à ces jeunes lecteurs une explication des expressions employées ainsi qu'une précision quant à l'intention du message passé.

Par ailleurs, mener cette pratique dans d'autres classes dans le but d'une étude comparative peut être une seconde piste de réflexion.

Conclusion générale

À travers ce mémoire j'ai pu expérimenter de moi-même une théorie bien connue de **Pierre Bourdieu** sur l'incidence de la socialisation de l'élève sur sa réussite scolaire, que j'ai mis en corrélation avec la détermination d'un message implicite dans un album de jeunesse. Mon but n'était pas seulement d'illustrer une doctrine déjà reconnue, mais plutôt de la nuancer et de la compléter en répondant à plusieurs interrogations : Comment ses obstacles se manifestent-ils sur le terrain ? Quelles postures et attitudes prennent les élèves ? Comment expriment-ils leurs difficultés ? Et quelles sont les œuvres de jeunesse qui les entretiennent ?

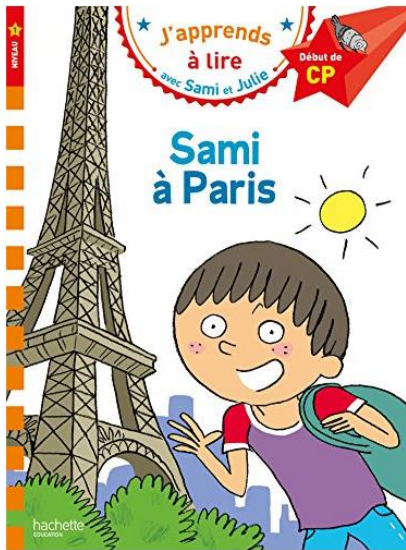
J'en ai conclu dans un premier temps que tous les albums de jeunesse sont culturels, ils relatent une histoire d'une culture spécifique. Afin que tous les élèves puissent comprendre le message que l'auteur a voulu porter à leur connaissance, cela nécessite de préparer en amont la lecture, d'anticiper une remédiation, de différencier et donc d'accompagner les élèves de façon individuelle. Un élève est d'abord un sujet singulier qui n'est pas seulement déterminé par des critères sociaux mais par un écosystème entier qui influe sur lui et que lui aussi influence. Ainsi, un élève fils d'ouvrier peut réussir aussi bien qu'un élève fils d'enseignant, et un fils d'enseignant peut se retrouver plus en difficultés qu'un fils d'ouvrier. C'est donc au rôle de l'école de corriger ces lacunes. Parmi les nombreuses missions et les valeurs de l'institution scolaire, l'école républicaine a le devoir de réduire les inégalités sociales dues à l'origine familiale des élèves : c'est pourquoi il est important que tous les élèves aient la chance, dans leur scolarité, de rencontrer des œuvres littéraires et que l'enfant ait fréquemment contact avec les textes. Cependant, les corolaires de l'école, la famille, l'entourage et l'élève lui-même doivent eux aussi œuvrer dans ce sens. L'auteur également peut prévoir de lutter contre ces désagréments.

En effet, les inégalités se constatent à l'écrit et à l'oral, donc si les albums de jeunesse sont destinés à donner une culture littéraire de base, ils peuvent aussi être vecteur d'inégalités, comme le souligne **Stéphane Bonnery**. De ce fait, certaines œuvres peuvent demander des prérequis sur l'explication des expressions utilisées, ou bien une morale clairement énoncée pour s'assurer que le message implicite soit bien compris. Ce sont, selon moi, les deux limites rencontrées lors de l'étude de l'album *Pile-Poil*.

Finalement, pour compléter mes observations sur le terrain, une donnée intéressante m'est apparue en ce qui concerne l'incidence du genre sur la familiarisation à la lecture lors du questionnaire préalable. Il se trouve en effet que **70% des garçons** de la classe déclarent lire tous les jours ou régulièrement, contre **61% des filles**. J'aurai donc pu mener mes recherches sur la compréhension du message implicite non pas en fonction du milieu social des élèves, mais **en fonction du genre**. C'est une nouvelle perspective qui semble attrayante et sur laquelle je souhaite à l'avenir me pencher au sein de ma propre classe.

Annexes

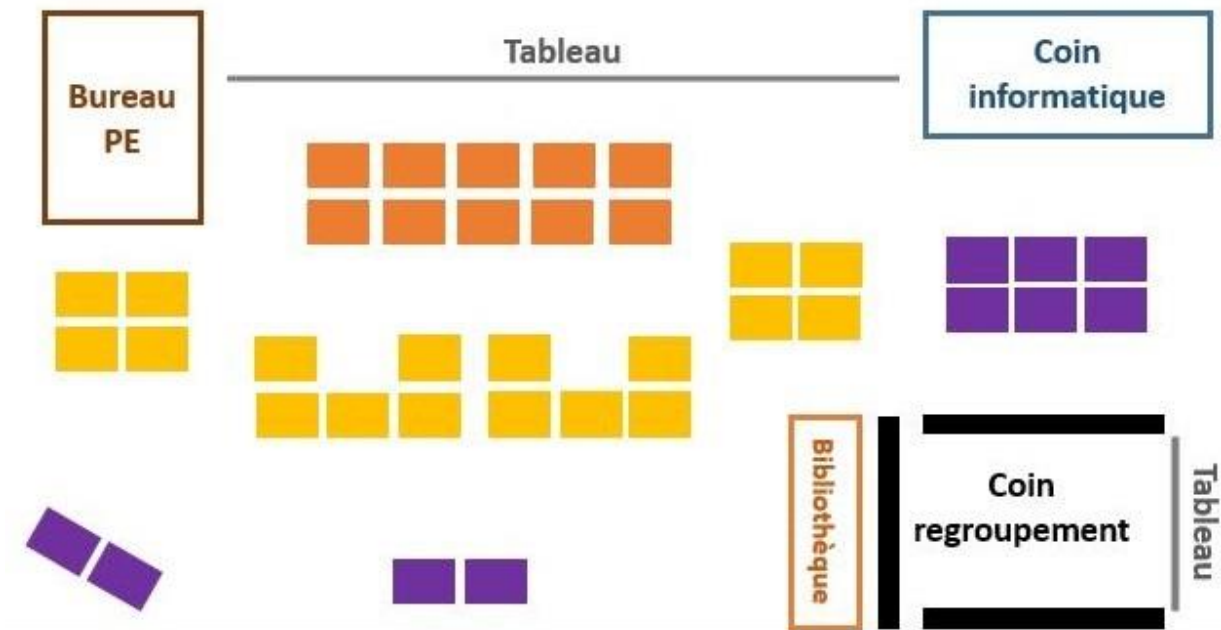
Annexe 1 :



Annexe 2 :



Annexe 3 : Plan de classe












Orange : CM1

Jaune : CM2

Violet : tables libres

Annexe 4 : Liste de références cycle 2

54	Marti, Meritxell	Le festin des affreux	Seuil jeunesse		1
55	Mc Naughton, Colin	Oh là là !	Gallimard jeunesse		1
56	McCloskey, Robert	C - Des myrtilles pour Lily	Le Genévrier		2
57	McKee, David	Six hommes	Kaléidoscope		1-2
58	Meschenmoser, Sebastian	L'écureuil et la lune	Minedition		1
59	Minne, Brigitte	La fée sorcière	Pastel		2
60	Miyakoshi, Akiko	Un goûter en forêt	Syros		2
61	Mounier, Fabienne	Histoire du petit tabouret	L'École des loisirs		3
62	Nadja	C - Chien bleu	L'École des loisirs		2
63	Negrin, Fabian	Bêtes	Seuil jeunesse		3
64	Pef	C - La belle lisse poire du prince de Motordu	Gallimard jeunesse		3
65	Place, François	Le prince bégayant	Gallimard jeunesse		3
66	Pommaux, Yvan	Puisque c'est ça, je pars !	L'École des loisirs		3
67	Ponti, Claude	C - Okilélé	L'École des loisirs		2
68	Ramos, Mario	C'est moi le plus fort	L'École des loisirs		1
69	Rascal	C - Poussin noir	Pastel		2

Annexe 5 : Réponses de Laure Sirieix aux questions posées sur son œuvre *Pile-Poil*

Questionnaire à destination de Laure Sirieix sur son œuvre *Pile-Poil*

1) Quel message as-tu voulu faire passer dans l'œuvre *Pile-Poil* ?

Au début, *Pile-Poil* se pose en victime, veut changer pour avoir une vie plus facile (d'abord carrément à poil, puis en chacal) il est tourné, centré sur lui-même, se plaint de sa condition et décide d'en sortir en prenant envie de ce que sont les autres créatures...

=> or au fur et à mesure qu'il prend conscience de leurs désagréments, il se prend à envier d'autres animaux d'abord plus prestigieux (le panda pour son beau manteau, la girafe pour son élégante robe, le paon pour son panache...) avant de réaliser les inconvénients qui leur collent aussi à la peau - ou aux plumes !

=> alors il pense à des allures qui demandent moins de soins (le paresseux, la tortue, le serpent) mais là encore, il rencontre des problèmes qu'il n'avait pas anticipés !

=> c'est ainsi qu'il convoite des animaux carrément imposants, qui inspirent l'autorité, voire la crainte (le rhinocéros, l'éléphant), persuadé que rien ne peut atteindre ni inquiéter de pareilles forces de la Nature mais c'est pire que tout, c'est même invivable, pas moyen de se poser, de s'installer...

=> il se tourne alors vers des créatures plus atypiques comme le hérisson qui a développé un poil très particulier, un poil tellement dru et piquant qu'il peut être une arme de défense mais c'est à double tranchant si j'ose dire !

- il croit échapper aux problèmes terrestres en rêvant d'une vie aquatique comme celle du morse - vie qui s'annonce bien étriquée dans une baignoire, sans parler que les chats - c'est bien connu - n'aiment pas l'eau ! et c'était sans penser à une existence entravée par un corps très spécial...

- d'où l'idée de « peaufiner » sa demande, autrement dit d'avoir la peau encore plus fine pour se transformer en petit humain - perche tendue aux enfants pour qu'ils s'identifient bien sûr (ont-ils déjà eu envie, eux, de se métamorphoser un jour en un animal ? lequel ? et pourquoi ?!)

=> mais très vite, « *Pile-Poil ne veut plus faire l'enfant* » : littéralement, il ne veut plus faire preuve d'entêtement puéril et il ne voit pas en quel autre corps que l'humain il pourrait se transformer => évidemment surgit ma question sous-jacente : le genre humain est-il l'animal au-dessus des autres ? Bien sûr que non ! et c'est là que *Pile-Poil* a le déclic : il n'est finalement pas si mal dans sa peau !

D'avoir ouvert les yeux, d'avoir éprouvé les bobos et les soucis des autres le confortent, le reconforte même. Oui, il se sent bien, beau, privilégié. Il s'accepte donc il se détend et lâche prise. Et tout naturellement, d'être lui-même sans chercher à être ou à ressembler à quelqu'un d'autre, il s'endort, heureux... et fait des envieux : les deux oiseaux se penchent sur la branche - on remarquera qu'ils n'ont pas peur du chat ! - pour le regarder, l'admirer... D'ailleurs, lui qui est plutôt seul depuis le début, va peut-être enfin regarder autour de lui, non pas pour se comparer, mais voir les autres et interagir avec eux.

Mieux vaut apprendre à se connaître, prendre conscience de ses défauts et de ses qualités, ce qui permet de s'épanouir pour mieux s'intégrer, pour devenir qui on est vraiment, avec nos particularités. Et heureusement qu'on n'est pas tous pareils, ce serait d'une monotonie !

Autrement dit, gare à ne pas trop se regarder dans le miroir, comme la reine, la marâtre de Blanche-Neige qui veut être la plus belle... par jalousie ? par perte de confiance en elle ? par peur d'être abandonnée ? par tristesse, dépression ?

Et attention aux miroirs d'aujourd'hui : les réseaux...

2) Selon toi, tous les enfants sont-ils capables de comprendre ce message implicite ?

Oui, je crois que tous les enfants sont aptes à saisir ce message implicite parce que d'après la théorie de la comparaison sociale de l'américain Léon Festinger (1954), nous comparons sans cesse notre situation à celle des autres. C'est plus fort que nous, impossible de nous en empêcher : l'assiette de mon voisin ne serait-elle pas plus remplie que la mienne ? n'a-t-il pas été mieux servi que moi ? L'opinion et l'estime que nous avons de nous-mêmes sont façonnées par les comparaisons.

Nous avons besoin de savoir ce que nous valons dans un environnement socio-culturel donné, et nos raccourcis cognitifs simplifient parfois notre vision du monde, nous interprétons une réalité souvent déjà saturée en informations. Et ces interprétations nous induisent souvent en erreur, nous conduisent à nous définir de façon négative et à idéaliser les autres. Résultat, nous avons tendance à être pessimistes lorsque nous comparons notre vie sociale à celle des autres.

Donc oui, je pense que tous les enfants vont capter ce que j'ai voulu pointer, d'ailleurs spontanément après la lecture du livre, des enfants se sont écriés : « Eh ben moi, je voudrais être un... » Et c'est la surenchère, impossible de s'en empêcher !

Et puis cette question récurrente que Pile-Poil pose à son miroir (« Dis-moi, serais-je plus beau... ? ») rythme le texte et guide l'enfant qui comprend vite le principe dans lequel est enfermé ce chat qui, bien qu'il se transforme à chaque double-page, garde sa queue de chat ainsi que son bonnet et son écharpe quand ils ne glissent pas au sol... Détails qui n'échappent pas aux enfants et qui permettent de suivre la progression du personnage, de comprendre les états par lesquels il passe. Autant de détails que la dessinatrice a imaginés et disséminés dans ses illustrations léchées, d'où l'importance du dialogue texte/image, en évitant la paraphrase.

3) Selon toi, quel profil d'élève pourrait rencontrer des difficultés dans la compréhension de ton message ?

Les enfants qui ont moins de vocabulaire risquent de se trouver un peu en difficulté pour la simple raison qu'ils vont se *comparer* à ceux qui sont à l'aise avec les mots et les expressions. Du coup, les enfants qui sont pas ou peu familiers avec la parole, avec les livres seront peut-être moins à l'aise avec les mots inconnus, n'oseront peut-être pas s'amuser et rire des jeux de mots parce que l'humour contenu dans le langage s'apprécie quand on le maîtrise et pour le maîtriser, il faut s'y frotter régulièrement, être entouré de livres et de voix pour les lire haut et fort, pour que les mots prennent tout leur sens et même, tous leurs sens...

Là, on peut se demander dans quelle mesure le milieu social influe et influence la perception et la portée d'un récit ?

Se demander si l'imagination n'est pas justement un terreau que tous les enfants ont en commun et qui s'appauvrit après, avec le formatage et l'injonction à tout ranger, classer, rentrer dans des cases ?

Le rôle de l'école - et particulièrement l'apprentissage de la lecture - est primordial ! Grâce à la rigueur - bienveillante mais sans relâche - de quelques-uns de mes instituteurs, j'ai pu aborder sans appréhension mes années collège et au-delà. Parce qu'en sortant du primaire, j'étais prête, armée de bases solides : la lecture étant devenue un plaisir, la grammaire et orthographe m'apparaissaient comme des outils qui ouvraient la voie à l'écriture pour profiter d'une liberté incroyable : laisser gambler mon imagination, pouvoir m'exprimer et naviguer en toutes circonstances comme un poisson dans l'eau au milieu de ces mers de mots, de ces niveaux de langages. Je leur en suis toujours reconnaissante.

4) Penses-tu qu'il soit nécessaire de faire un travail avec l'élève avant la lecture de l'œuvre afin de l'appréhender au mieux ? Si oui, de quel type ?

Une approche visuelle peut s'avérer intéressante sans paraître rébarbative : regarder de près la couverture, l'ensemble des pages pour repérer les éléments communs aux images : comme le bonnet et l'écharpe rouges ainsi que la queue du chat qui sont toujours là... Fil rouge que l'illustratrice a volontairement décliné avec fantaisie. Ainsi, même l'enfant qui ne maîtrise pas la lecture peut suivre l'histoire : il comprend tout de suite que c'est toujours ce chat qui se transforme avec plus ou moins de bonheur...

Et une fois familiarisé avec le contexte, un travail plus attentif du texte peut être abordé : repérer les mots qui tournent autour du vocable « chat » (cha-cal, cha-vire, cha-hute, chat-ouille, etc...). Le champ lexical, surtout s'il est ludique, permet d'acquérir du vocabulaire.

J'ai plaisir à employer un vocabulaire riche, je choisis chaque mot, cherche les nuances, motivée pour trouver le mot le plus juste parce que d'une part, je ne supporte pas les répétitions et d'autre part, parce que faire découvrir de nouveaux mots est une preuve de confiance en nos lecteurs. Pourquoi enfermer les élèves dans un sac restreint de vocabulaire ? À nous de proposer, à eux de disposer !

5) Est-ce que la lecture de *Pile Poil* peut être faite en autonomie ou nécessite-t-elle l'accompagnement d'un adulte ?

C'est vrai que les jeux de mots et de sonorités demandent la complicité dans un premier temps d'un adulte, qu'il s'empare du texte à voix haute pour restituer la liberté et la fantaisie avec lesquelles je me suis servie de la langue pour jouer avec elle, pour jongler avec les mots et leurs différentes facettes.

L'occasion de dire aussi qu'un album illustré n'est pas forcément synonyme de livre pour les petits qui ne savent pas lire : que les adultes aussi aiment les livres imagés (le succès des BD et des romans graphiques le prouve !). Donc lire un ouvrage illustré n'est pas restrictif, et c'est d'ailleurs ce qui me conforte dans mon travail d'écriture : qu'à chaque lecture, l'enfant, l'élève, l'adulte perçoivent une nuance, un jeu de mots qui l'amuse qui donne envie de le relire pour voir si on détecte rien d'autre encore, et encore...

6) Si tu avais une critique à faire sur ton œuvre, quelle serait-elle ?

Peut-être aurais-je dû décider que Pile-Poil était un chat... noir, victime de discrimination parce que les chats noirs soi-disant portent malheur ! Et plutôt qu'un simple problème esthétique ou d'inconfort, Pile-Poil aurait alors choisi de changer de peau, de poils pour échapper à ces clichés qui leur collent à la peau... faisant bien sûr le parallèle avec les humains de peau noire, stigmatisés, ostracisés.

Et de cette façon, les enfants noirs auraient eu (s'ils en avaient envie) l'occasion de s'emparer et de s'exprimer sur leur identité : comment ils se perçoivent et comment ils se sentent perçus. Au moment où j'ai écrit cette histoire, je n'y ai pas pensé et je le regrette parce que le documentaire "Noirs en France" en ce début d'année m'a fait réaliser à quel point le racisme est un poison qui n'en finit pas de ronger le cœur de ces enfants noirs qui, en 2022, préférèrent les poupées blanches soi-disant plus "jolies" que la même poupée noire !

Ce problème profond de représentation, de modèle, de légitimité et ce, quel que soit le milieu social, m'attriste parce qu'en fait, il y a toujours quelqu'un qui se permet d'extrapoler et d'insinuer une origine inférieure, sociale, intellectuelle, comme si les aptitudes étaient une question de peau !

J'aurais aimé fissurer ces stéréotypes pour tenter de (re)donner un peu de confiance et de fierté aux enfants qui souffrent de ces préjugés jusqu'à se laisser convaincre par de telles aberrations jusqu'à nourrir un complexe d'infériorité.

Pile-Poil aurait eu un rôle plus symbolique et une portée plus universelle, un rôle plus engagé pour briser ce fatalisme, éclater ce déterminisme un chat au final aussi fort qu'un... tigre, comme sur la couverture !

Annexe 6 : Code de la profession ou de la catégorie socio-professionnelle des parents

Élèves	Catégorie socioprofessionnelle de la mère	Catégorie socioprofessionnelle du père
Thomas	34 : Professeurs, professions scientifiques	34 : Professeurs, professions scientifiques
Mattéo	46 : Professions intermédiaires administratives commerciales en entreprise	46 : Professions intermédiaires administratives commerciales en entreprise
Théo	55 : Employés de commerce	63 : Ouvriers qualifiés de type artisanal
Julien	34 : Professeurs, professions scientifiques	34 : Professeurs, professions scientifiques
Juliette	37 : Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	37 : Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise
Iris	42 : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	31 : Professions libérales
Emmanuelle	85 : Personnes sans activité professionnelle < 60 ans	47 : Techniciens
Lucas	42 : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	42 : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés
Julie	42 : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	48 : Contremaîtres, agents de maîtrise
Chloé	46 : Professions intermédiaires administratives commerciales en entreprise	63 : Ouvriers qualifiés de type artisanal
Leila	56 : Personnels des services directs aux particuliers	31 : Professions libérales
Clara	34 : Professeurs, professions scientifiques	65 : Ouvriers qualifiés de la manutention, du magasinage et du transport
Corentin	43 : Professions intermédiaires de la santé et du travail social	55 : Employés de commerce 56 : Personnels des services directs aux particuliers
Coumba	46 : Professions intermédiaires administratives commerciales en entreprise	31 : Professions libérales
Valentin	42 : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	52 : Employés civils et agents de service de la fonction publique
Léa	56 : Personnels des services directs aux particuliers	62 : Ouvriers qualifiés de type industriel
Mongka	56 : Personnels des services directs aux particuliers	67 : Ouvriers non qualifiés de type industriel
Isabelle	85 : Personnes sans activité professionnelle < 60 ans	
Sonia	43 : Professions intermédiaires de la santé et du travail social	21 : Artisans
Lucie	34 : Professeurs, professions scientifiques	62 : Ouvriers qualifiés de type industriel
Kevin	43 : Professions intermédiaires de la santé et du travail social	63 : Ouvriers qualifiés de type artisanal
Amina	85 : Personnes sans activité professionnelle < 60 ans	56 : Personnels des services directs aux particuliers
Jessica	43 : Professions intermédiaires de la santé et du travail social	56 : Personnels des services directs aux particuliers
Sacha	37 : Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	31 : Professions libérales
Lou	52 : Employés civils et agents de service de la fonction publique	48 : Contremaîtres, agents de maîtrise
Alix	54 : Employés administratifs d'entreprises	21 : Artisans
Elio	52 : Employés civils et agents de service de la fonction publique	63 : Ouvriers qualifiés de type artisanal
Safia	85 : Personnes sans activité professionnelle < 60 ans	63 : Ouvriers qualifiés de type artisanal

Code couleur utilisé

- ARTISANS, COMMERÇANTS ET CHEFS D'ENTREPRISE
- CADRES ET PROFESSIONS INTELLECTUELLES SUPÉRIEURES
- PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES
- EMPLOYÉS
- OUVRIERS
- AUTRES PERSONNES SANS ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE

Annexe 7 : Questionnaire en amont de la séquence

Prénom :

Questionnaire sur la pratique et l'intérêt de la lecture

1) Aimes-tu lire ?

Oui Non Un peu

2) Quel est le dernier livre que tu as lu ? _____

3) Quel est le livre que tu n'oublieras jamais ? _____

4) Lis-tu :

Tous les jours Régulièrement Pas souvent Jamais

5) Tu préfères lire (2 réponses possibles) :

BD Albums de jeunesse Magazines/Journaux Documentaires Romans
Poésie Mangas

6) Pourquoi lis-tu ?

Parce que j'aime lire Parce que je suis obligé(e) Pour me détendre Pour l'école
Pour passer le temps Autre : _____

7) À quoi sert la lecture selon toi ?

La lecture sert à _____

8) Les adultes disent qu'il est important de lire dès le plus jeune âge. Es-tu :

Tout à fait d'accord D'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord

9) Est-ce que tu es abonné(e) à un magazine chez toi ?

Oui Non

10) Est-ce que quelqu'un (parents, frère/sœur, grands-parents...) te lit des livres à la maison ?

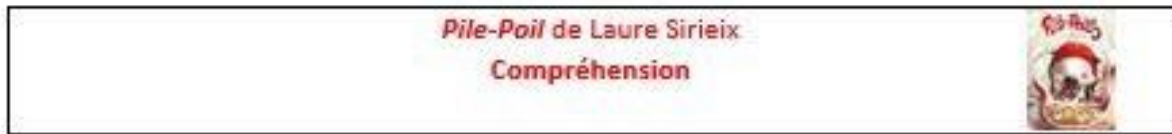
Oui Non

11) Est-ce que tu as une bibliothèque (une étagère de livres) à la maison ou dans ta chambre ?

Oui Non

Annexe 8 : Questionnaire de compréhension vierge

Prénom :



1) Combien y a-t-il de personnage(s) dans l'histoire ? Nomme-le/les.

2) Où se déroule l'histoire ?

3) Résume l'histoire en quelques lignes.

4) Quels sont les thèmes abordés ?

5) Est-ce que l'auteur a voulu passer un message ? Si oui, lequel ?

6) Que retiens-tu de cette histoire ?

7) Explique le titre « Pile-Poil ».

8) Selon toi, pourquoi cette histoire est-elle fantastique ?

9) Est-ce que cette histoire t'en évoque une autre ? Si oui, laquelle et pourquoi ?

Annexe 9 : Questionnaire lexical vierge

Prénom :

Pile-Poil de Laure Sirieix
Lexique

1) Que signifie l'expression « être de mauvais poil » ? Page 1.

2) Que signifie l'expression « avoir un chat dans la gorge » ? Page 1.

3) Que signifie l'expression « y laisser sa peau » ? Page 4.

4) Que signifie « avoir un œil au beurre noir » ? Page 8.

5) Que signifie le proverbe « quand le chat n'est pas là, les souris dansent » ? Page 9.

6) Que signifie l'expression « jouer au chat et à la souris » ? Page 9.

7) Que signifie l'expression « avoir un mal de chien » ? Page 15.

8) Que signifie l'adverbe familier « illico » ? Page 24.

9) Que signifie l'expression « il n'y a pas de quoi fouetter un chat » ? Page 24.

10) Que signifie l'expression « donner sa langue au chat » ? Page 28.

11) Que signifie l'expression « reprendre du poil de la bête » ? Page 28.

12) Que signifie l'expression « Appelons un chat... un chat » ? Page 28.

Annexe 10 : Questionnaire lexical – tâche parfaite

Prénom :

Pile-Poil de Laure Sirieix
Lexique correction

- 1) Que signifie l'expression « être de mauvais poil » ? Page 1.
Elle signifie être de mauvaise humeur.
- 2) Que signifie l'expression « avoir un chat dans la gorge » ? Page 1.
Elle signifie être enrôlé, être gêné pour parler, avoir quelque chose qui gêne dans la gorge.
- 3) Que signifie l'expression « y laisser sa peau » ? Page 4.
Elle signifie perdre la vie.
- 4) Que signifie l'expression « avoir un œil au beurre noir » ? Page 8.
C'est le résultat d'un accident dans lequel la zone de l'œil se retrouve de couleur noire.
- 5) Que signifie le proverbe « quand le chat n'est pas là, les souris dansent » ? Page 9.
Elle signifie que lorsque le supérieur est absent, les autres profitent de leur liberté.
- 6) Que signifie l'expression « jouer au chat et à la souris » ? Page 9.
Elle exprime une relation dans laquelle une personne en domine une autre ou finira par la vaincre.
- 7) Que signifie l'expression « avoir un mal de chien » ? Page 15.
Dans ce contexte, elle signifie éprouver une grande difficulté à faire quelque chose.
- 8) Que signifie l'adverbe familier « illico » ? Page 24.
Il signifie à l'instant même, tout de suite, aussitôt, immédiatement...
- 9) Que signifie l'expression « il n'y a pas de quoi fouetter un chat » ? Page 24.
Elle signifie lorsque la faute n'est pas grave ou que la chose est insignifiante.
- 10) Que signifie l'expression « donner sa langue au chat » ? Page 28.
Elle signifie s'avouer dans l'impossibilité de trouver la solution, donner la parole à quelqu'un pour qu'il nous donne la réponse.
- 11) Que signifie l'expression « reprendre du poil de la bête » ? Page 28.
Elle signifie se motiver après avoir été en position de faiblesse, se ressaisir.
- 12) Que signifie l'expression « Appelons un chat... un chat » ? Page 28.
Elle signifie dire les choses franchement, aller droit au but, ne pas chercher midi à quatorze heures.

Annexe 11 : Exercices de réinvestissement vierge

Prénom :

Les expressions de la langue française

Exercice 1 : Associe chaque expression à son sens.

- | | |
|--|--|
| Jeter l'argent par la fenêtre ● | ● Réaliser quelque chose de façon rapide et peu rigoureuse |
| Mettre son grain de sel ● | ● Se mettre en colère rapidement |
| Avoir les yeux plus grands que le ventre ● | ● Ne pas se sentir au mieux de sa forme |
| Monter sur ses grands chevaux ● | ● Demander à manger plus qu'on ne peut en avaler |
| Rouler dans la farine ● | ● S'évanouir, perdre connaissance |
| Ne pas être dans son assiette ● | ● Gaspiller de l'argent |
| Mettre la main à la pâte ● | ● Sans aucune difficulté |
| Les doigts dans le nez ● | ● Se mêler à un sujet qui ne le regarde pas |
| Tomber dans les pommes ● | ● Participer au travail, aider |
| Vite fait bien fait ● | ● Jouer un mauvais tour à quelqu'un |

Exercice 2 : Invente une histoire dans laquelle tu emploieras une ou deux expression(s) française(s) de ton choix. Attention, tu ne peux pas utiliser les expressions de l'exemple¹.

10 lignes maximum

¹ Exemple : Un samedi matin, je rejoins mon amie Carla à la bibliothèque de l'Université pour préparer notre exposé. Mais Carla m'a **posé un lapin** et je me suis agacée... Heureusement que demain je pourrai **faire une grasse matinée** !

Exercice 3 : Dessine au sens propre les expressions suivantes.

- Il pleut des cordes.



- Lucas raconte des salades.



- Ma sœur est dans la lune en ce moment.



Annexe 12 : Exercices de réinvestissement – tâche parfaite

Prénom :

Les expressions de la langue française

Exercice 1 : Associe chaque expression à son sens.

- | | |
|--|--|
| Jeter l'argent par la fenêtre ● | ● Réaliser quelque chose de façon rapide et peu rigoureuse |
| Mettre son grain de sel ● | ● Se mettre en colère rapidement |
| Avoir les yeux plus grands que le ventre ● | ● Ne pas se sentir au mieux de sa forme |
| Monter sur ses grands chevaux ● | ● Demander à manger plus qu'on ne peut en avaler |
| Rouler dans la farine ● | ● S'évanouir, perdre connaissance |
| Ne pas être dans son assiette ● | ● Gaspiller de l'argent |
| Mettre la main à la pâte ● | ● Sans aucune difficulté |
| Les doigts dans le nez ● | ● Se mêler à un sujet qui ne le regarde pas |
| Tomber dans les pommes ● | ● Participer au travail, aider |
| Vite fait bien fait ● | ● Jouer un mauvais tour à quelqu'un |

Exercice 2 : Invente une histoire dans laquelle tu emploieras une ou deux expression(s) française(s) de ton choix. Attention, tu ne peux pas utiliser les expressions de l'exemple¹.

10 lignes maximum

¹ Exemple : Un samedi matin, je rejoins mon amie Carla à la bibliothèque de l'Université pour préparer notre exposé. Mais Carla m'a **posé un lapin** et je me suis agacée... Heureusement que demain je pourrai **faire une grasse matinée** !

Exercice 3 : Dessine au sens propre les expressions suivantes.

- Il pleut des cordes.



- Lucas raconte des salades.



- Ma sœur est dans la lune en ce moment.



Annexe 13 : Trace écrite

Sens propre et sens figuré

Certains mots ont un sens propre et un sens figuré.

Le **sens propre** (SP) est le sens concret, habituel d'un mot.
 Le **sens figuré** (SF) est un sens imagé, abstrait d'un mot. Il est plus difficile à trouver.

Exemple :
 Clara a **dévoré** son gâteau au chocolat (SP).
 Clara a **dévoré** son livre (SF).

Le **contexte** aide à trouver le sens du mot.

Pour décrire un objet, une personne, une situation de manière plus expressive ou poétique, on peut utiliser une **expression imagée** qui joue sur le sens propre et le sens figuré des mots (voir LEX 9).

Exemples :
 Avoir un poil dans la main (être feignant).
 Avoir la langue bien pendue (être bavard).

Annexe 14 : Évaluation

Prénom : _____ Lundi 13 décembre 2021

Évaluation sens propre/sens figuré		
Je suis capable de	Mon avis	Avis de la maîtresse
Trouver le sens de plusieurs expressions		
Distinguer sens propre et sens figuré		
Rédiger un texte court en employant au minimum deux expressions		
Commentaires :		

Exercice 1 : Relie chaque expression à son sens.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Avoir un chat dans la gorge ● Monter sur ses grands chevaux ● Donner sa langue au chat ● Reprendre du poil de la bête ● Rouler dans la farine ● Appelons un chat... un chat ● Mettre la main à la pâte ● Les doigts dans le nez ● Quand le chat n'est pas là, les souris dansent ● Vite fait bien fait ● | <ul style="list-style-type: none"> ● Réaliser quelque chose de façon rapide et peu rigoureuse ● Se mettre en colère rapidement ● Dire les choses franchement ● S'avouer dans l'impossibilité de trouver la solution ● Profiter de sa liberté quand notre supérieur est absent ● Être enrôlé, être gêné pour parler ● Sans aucune difficulté ● Se ressaisir ● Participer au travail, aider ● Jouer un mauvais tour à quelqu'un |
|---|---|

Exercice 2 :

Pour chaque phrase, **indique** si le mot en gras est utilisé au sens propre (SP) ou au sens figuré (SF).

1. Le ministre a pris un **bain** de foule. _____
2. L'infirmière donne un **bain** au malade. _____
3. Une **avalanche** a recouvert le village. _____
4. La patineuse a reçu une **avalanche** de compliments. _____
5. Une **mouche** bourdonne autour des vaches. _____
6. Cloé a pris la **mouche**. _____

7. J'ai fait la vaisselle, mon **assiette** est propre. _____

8. Aujourd'hui, Caroline n'est pas dans son **assiette**. _____

Pour chaque mot, écris deux phrases. **Précise** le sens utilisé (propre ou figuré).

1. chien : _____
- chien : _____
2. une pie : _____
- une pie : _____

Exercice 3 : **Invente** une histoire dans laquelle tu emploieras deux expressions françaises de ton choix¹. Attention, tu ne peux pas utiliser celles de l'exemple.
 10 lignes maximum

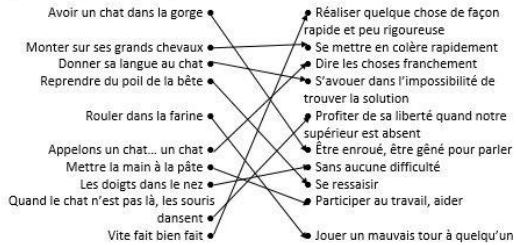
¹ Exemple : Un samedi matin, je rejoins mon amie Carla à la bibliothèque de l'Université pour préparer notre exposé. Mais Carla m'a **posé un lapin** et je me suis agacée... Heureusement que demain je pourrai **faire une grasse matinée** !

Annexe 15 : Évaluation – tâche parfaite

Prénom : _____ Lundi 13 décembre 2021

Évaluation sens propre/sens figuré		
Je suis capable de	Mon avis	Avis de la maitresse
Trouver le sens de plusieurs expressions		
Distinguer sens propre et sens figuré		
Rédiger un texte court en employant au minimum deux expressions		
Commentaires :		

Exercice 1 : Relie chaque expression à son sens.



Exercice 2 :

Pour chaque phrase, indique si le mot en gras est utilisé au sens propre (SP) ou au sens figuré (SF).

1. Le ministre a pris un **bain** de foule. **SF**
2. L'infirmière donne un **bain** au malade. **SP**
3. Une **avalanche** a recouvert le village. **SP**
4. La patineuse a reçu une **avalanche** de compliments. **SF**
5. Une **mouche** bourdonne autour des vaches. **SP**
6. Cloé a pris la **mouche**. **SF**

7. J'ai fait la vaisselle, mon **assiette** est propre. **SP**

8. Aujourd'hui, Julien n'est pas dans mon **assiette**. **SF**

Pour chaque mot, écris deux phrases. Précise le sens utilisé (propre ou figuré).

1. **chien** : **Maitresse est malade comme un chien (SF)**

chien : **Elsa promène son chien dans la rue (SP)**

2. Une **pie** : **La pie fait son nid pour se protéger du froid (SP)**

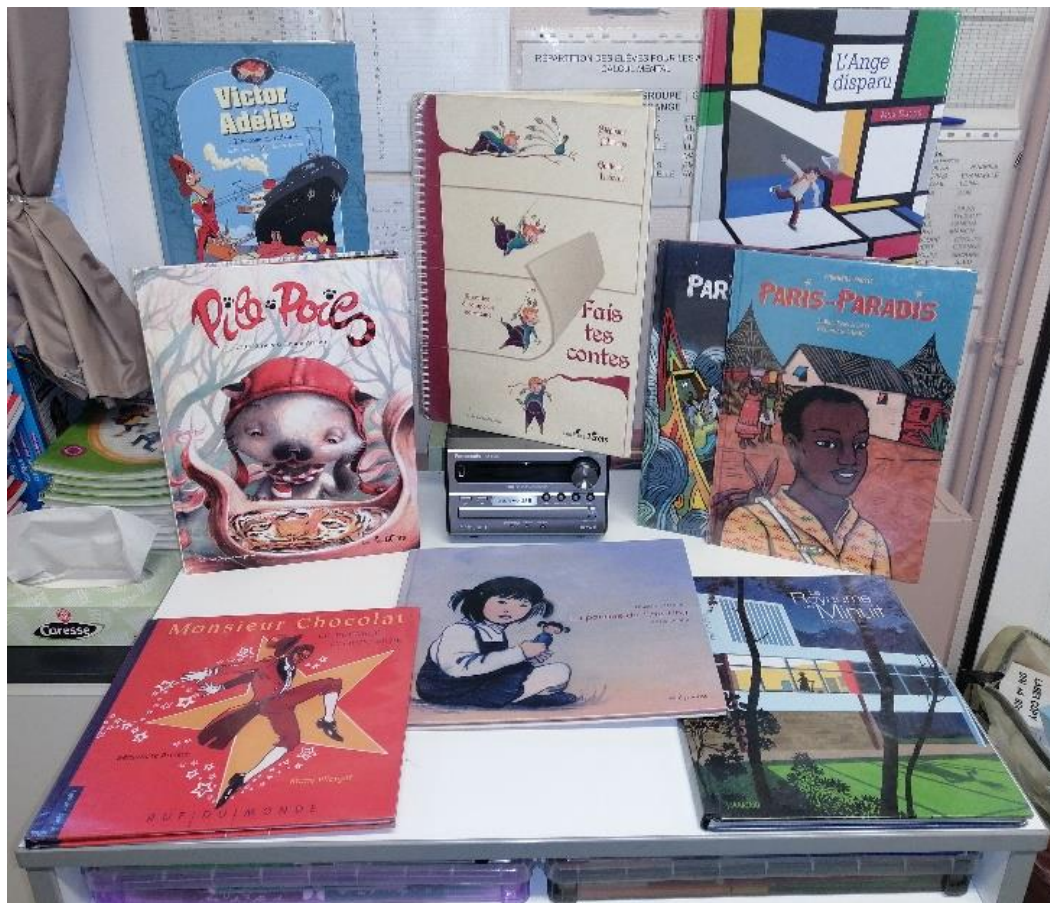
Une **pie** : **Cette élève est bavarde comme une pie (SF)**

Exercice 3 : Invente une histoire dans laquelle tu emploieras deux expressions françaises de ton choix¹. Attention, tu ne peux pas utiliser celles de l'exemple. 10 lignes maximum

Cf exemple _____

¹ Exemple : Un samedi matin, je rejoins mon amie Carla à la bibliothèque de l'Université pour préparer notre exposé. Mais Carla m'a posé un lapin et je me suis agacée... Heureusement que demain je pourrai faire une grasse matinée !

Annexe 16 : Coin albums de jeunesse



Bibliographie

- **OCDE, (2008), « Dix mesures pour une éducation équitable », adresse URL : 91200704-2p4.indd (oecd.org).**

Dans ce rapport, l'OCDE, à travers plusieurs statistiques mondiales, répond à différentes questions portant sur une éducation équitable et permettant d'améliorer les systèmes éducatifs, les pratiques scolaires et extra-scolaires et enfin de financer l'équité scolaire.

- **Duru-Bellat, Marie, (2002) « Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes » page 11.**

Dans son livre, Marie Duru-Bellat (sociologue, professeure en Sciences de l'éducation et chercheur à l'IREDU-CNRS) démontre les rouages des inégalités scolaires face à l'école et en son sein. Elle propose également certaines solutions qui viseraient à détruire le cercle vicieux de la reproduction des inégalités sociales en plaçant en acteur principal l'institution scolaire.

- **Bourdieu Pierre et Passeron Jean Claude, (1970), « La Reproduction ».**

Les auteurs traitent de la « violence symbolique » qui s'instaure par le biais de l'éducation et qui s'exerce avec le consentement implicite des dominés.

- **Ernaux, Annie, (1983), « La Place ».**

Dans son œuvre autobiographique, Annie Ernaux décrit sa jeunesse et la confrontation qu'elle a vécue entre son cadre familial et le milieu bourgeois scolaire.

- **Ernaux, Annie, (1974), « Les armoires vides ».**

Une nouvelle fois, Annie Ernaux nous décrit la déchirure sociale qu'elle a pu vivre entre une famille travailleuse et peu instruite et celle d'un monde éduqué ayant un large accès à la culture.

- **Albertin, Isabelle, (2018), « Sami à Paris ».**
« Sami à Paris » est une œuvre faisant partie d'une série comportant plusieurs albums et relatant les aventures d'un jeune garçon confronté à des activités de la vie quotidienne. Ce tome est adressé à des enfants particulièrement des élèves de niveau CP.
- **Bonnery, Stéphane, (2010) « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculée par la lecture de jeunesse », page 1, adresse URL :**
<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>
Dans son article scientifique, Stéphane Bonnery traite de l'appropriation culturelle dans les albums de jeunesse à travers une démarche reposant sur 3 types d'œuvres différentes.
- **Bourdieu Pierre et Passeron Jean Claude (1964), « Les Héritiers ».**
Les deux auteurs montrent l'existence de sous-groupes réagissant de façon différente face à la culture. Ils désignent l'école en tant qu'institution reproductrice d'inégalités qui favorise une classe sociale élitiste.
- **Voirol, Olivier, (2010), « La théorie critique des médias de l'Ecole de Francfort : une relecture », page 23-32, adresse URL :** <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2010-1-page-23.htm>
Dans cet article, Olivier Voirol défend et réactualise la théorie de l'école de Francfort sur la notion d'industrie culturelle qui a longtemps été critiquée et décrite comme limitée.
- **Prince, Nathalie, (2009), « La littérature de jeunesse en question(s) ».**
Dans cette œuvre, Natalie Prince pose et répond à de nombreuses questions autour de la littérature de jeunesse et son influence sur les jeunes lecteurs.
- **Prince, Nathalie, (2021), « La littérature de jeunesse ou le grand livre des paradoxes », introduction, adresse URL :** <https://www.cairn.info/la-litterature-de-jeunesse--9782200628000-page-23.htm>

Nathalie Prince s'interroge sur l'enjeu de définir la littérature de jeunesse comme un genre, et donc la spécifier en tant que protocole générique.

- **Van Der Linden, Sophie, (2007), « Lire l'album ».**

Dans son livre, Sophie Van Der Linden définit trois types de rapport entre texte et image : redondance, collaboration et disjonction.

- **Dortier, Jean-François, (2015), « Pourquoi les enfants aiment les histoires », Sciences humaines, N°39, adresse URL : [Pourquoi les enfants aiment les histoires \(scienceshumaines.com\)](http://scienceshumaines.com)**

Dans cette revue, Jean-François Dortier explique pourquoi les belles histoires attirent l'attention des jeunes lecteurs.

- **Lovito, Giuseppe, (2016), « Le « retour du déjà connu » et l'« idéologie de la consolation » dans les œuvres narratives sérielles étudiées par Umberto Eco », adresse URL : [Le « retour du déjà connu » et l'« idéologie de la consolation » dans les œuvres narratives sérielles étudiées par Umberto Eco \(openedition.org\)](http://openedition.org)**

Se basant sur les recherches de Umberto Eco, Giuseppe Lovito informe du phénomène du « retour du déjà connu » qui pousse le lecteur à revenir inlassablement à la même lecture.

- **Cartier Marie, Baudelot Christian et Detrez Christine (1998), « Lire au collège et au lycée », adresse URL : [Lire au collège et au lycée : - Persée \(persee.fr\)](http://persee.fr)**

Se basant sur des observations faites au collège et lycée, ils affirment que le rapport à la lecture se détériore du fait de la mise en place d'un nouveau régime plus contraignant pour les élèves.

- **Kerbrat Orecchionni, Catherine, (1986), « L'implicite ».**

Catherine Kerbrat Orecchionni définit l'existence de deux types de contenus implicites : le présupposé et le sous-entendu.

- **Legrand, Louis, (1995) « Les différenciations de la pédagogie ».**

À l'origine de l'expression « pédagogie différenciée », Louis Legrand nous en donne sa définition.

- **Kahn, Sabine, (2010) « Pédagogie différenciée ».**

Se basant sur sa propre expérience d'enseignante, dans son œuvre « pédagogie différenciée » elle nous éclaire sur les différents moyens et concepts pédagogiques à mettre en place à l'école et les conditions de leurs applications.