



HAL
open science

La lecture d'albums : quelques-uns des enjeux de la maîtrise de la langue française en milieux populaires

Anouk Delbart

► To cite this version:

Anouk Delbart. La lecture d'albums : quelques-uns des enjeux de la maîtrise de la langue française en milieux populaires. Education. 2023. dumas-04549255

HAL Id: dumas-04549255

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04549255>

Submitted on 17 Apr 2024

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

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



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

Université de Montpellier - Faculté d'Éducation
DELBART Anouk

Année universitaire 2022-2023

Master MEEF mention 1er degré



Mémoire de 2ème année

La lecture d'albums : quelques-uns des enjeux de la maîtrise de la langue française en milieux populaires

Directrice de recherche : Catherine Dupuy

Résumé

Volumineux ou petit formats, cartonnés ou ondulés, de fiction ou documentaire, les albums de jeunesse sont présents dans de nombreux quotidiens. Ils remplissent les étals des médiathèques, certains rayons de grandes surfaces, et les bibliothèques d'écoles. Il n'est pas rare d'en trouver dans une chambre d'enfant ou dans la salle d'attente chez le pédiatre. Mais dans quelle mesure l'accessibilité et la recevabilité des albums de jeunesse impacte les élèves issus de milieux populaires ? Voilà la question à laquelle nous tenterons de répondre tout au long de notre étude. L'objectif est donc de questionner la dimension culturelle de la littérature jeunesse à l'égard de son utilisation au sein de l'école. À travers des dispositifs déjà existants, nous nous informerons sur les moyens déjà mis en place pour favoriser une culture commune pour tous et toutes. De plus, afin de décrire et analyser au mieux des données recueillies, nous mettons en place une expérimentation auprès d'une classe de 22 élèves de CP. Celle-ci consiste à proposer une séquence de 3 séances de lecture offerte, et de recueillir le ressenti des élèves au terme de chaque moment de lecture. Cette étude nous permettra de rendre compte d'observations concernant l'appétence et les comportements des élèves à la réception d'une lecture offerte par leur enseignante, mais aussi des possibles mesures à mettre en place à l'avenir pour contribuer à l'élaboration d'une relation saine avec l'album de jeunesse.

Children's books, whether they are fictional or documentary, come in all sizes and shapes and are a part of everyday life since it is commonplace to find them in libraries, supermarkets, children's bedrooms or even pediatrician's waiting rooms. In this study, we will try to understand to what extent pupils from a lower class are affected by both its accessibility and admissibility. We'll question the cultural dimension of children's literature in the light of its use in school. We'll try to understand by what means primary schools promote a common culture for all through the analysis of pre-existing measures. Furthermore, in order to describe and analyze at best the gathered data, we'll be setting an experiment in a Year 2 class of 22 students. The latter involves suggesting a 3 sessions series of reading where we'll be collecting their feelings afterwards. This thesis will allow us not only to report on observations concerning pupil's appetite and behavior towards a given time of reading, but also on possible measures that could be put in place in the future, in order to contribute to a healthy relationship with this cultural item.

Mots clés : album de jeunesse, lecture offerte, objet-livre, culture littéraire, différenciation, lexique, interactions langagières, apprentissages

Remerciements

Je tiens à remercier les trois enseignantes qui ont participé à l'élaboration des travaux dirigés nécessaires à notre domaine de recherche : Catherine DUPUY, directrice de ce mémoire, Christine BOUTEVIN et Caroline BLANVILLAIN, enseignantes en CRT Littératures et Arts.

Leur accompagnement m'aura permis de mener à bien ma recherche dans des conditions de travail optimales, en apportant leurs savoirs théoriques à mes recherches.

Je tiens également à remercier mon tuteur terrain de cette année, Jean-Michel DOTTO, directeur de l'école Edouard Herriot sur laquelle j'interviens cette année ainsi que mes collègues Dylan DE ALMEIDA et Lénora CAMUS, qui m'ont appris grandement tout au long de cette année scolaire, que cela soit au niveau de la maîtrise et la précision des contenus d'apprentissages ou au niveau de la gestion de classe et de la posture enseignante, toujours de manière bienveillante à l'égard des élèves.

Sommaire

Problématique : Dans quelle mesure l'accessibilité et recevabilité des albums de jeunesse impacte les élèves issus de milieux populaires

Introduction

Partie 1 : Cadrage institutionnel et notionnel

1. Pourquoi choisir l'objet album ?
2. La dimension culturelle de la littérature jeunesse.
3. Les objectifs de l'apprentissage de la lecture.
4. La co-éducation et la littérature jeunesse, dans les programmes et dans l'espace classe.

Partie 2 : Cadrage méthodologique et dispositifs de rencontre avec la littérature.

1. Le dispositif "Des livres et des bébés" mis en relation avec "Pages en partage".
2. Vers la lecture partagée d'albums : l'association "LIRE".
3. Le dispositif MACLÉ

Dispositif expérimental

4. Mise en place du premier dispositif sur le terrain.
5. Méthodologie de l'expérience.
6. Mise en place du dispositif et recueil des données.

Partie 3 : Analyses des résultats et discussions

1. Analyse des expérimentations.
2. Questionnaire sur l'accessibilité à la lecture.
3. Les limites observables.

Conclusion

Introduction

Si la littérature de jeunesse est mise en avant par les programmes (2013), notamment grâce à des corpus de documents proposés à l'étude dans diverses matières telles que les arts et la littérature, elle présente pourtant des difficultés pour beaucoup d'élèves. L'enjeu de l'enseignant.e est de permettre à tous les élèves d'évoluer dans un cadre serein, bienveillant à l'aide de situations didactiques favorisant les apprentissages liés à la compréhension, la curiosité ou l'attention, tout en veillant à ce que les difficultés de chacun.e puissent être résolues efficacement, dans la mesure des pratiques professionnelles du Professeur des Écoles. Durant ma scolarité j'ai fréquenté essentiellement des établissements relevant de Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), aux côtés de personnes rencontrant des difficultés scolaires plus ou moins importantes. Ces obstacles concernaient les apprentissages de manière générale mais portaient notamment sur la langue française et sa maîtrise. C'est cette expérience qui m'a amené à m'interroger sur la manière avec laquelle les élèves abordent la littérature, ainsi que leur manière de recevoir l'apprentissage d'une littérature à la langue complexe, dans le sens où elle se démarque du langage parlé. Il est pour moi important de différencier les difficultés scolaires des difficultés sociales ou familiales. En effet, les résultats scolaires insuffisants peuvent être renforcés par la manière dont l'enseignant.e prend ou non en charge l'élève, de la place qui lui est conférée, là où les difficultés familiales ou sociales ne dépendent pas de l'institution scolaire.

L'intérêt de recourir aux albums de jeunesse, outre le cadre des programmes, à l'égard des apprentissages est apparu lors de mon stage SOPA (Stage d'Observation et de Pratique Accompagnée) en première année de Master MEEF. En effet, je me suis trouvée confrontée à des élèves qui ne savaient pas comment s'approprier un album de jeunesse, utilisé dans un cadre scolaire, ayant pour visée un apprentissage, ici celui de la compréhension orale. La première appropriation de l'entrée dans l'écrit et la compréhension, est de porter attention à l'objet livre, de le considérer comme une ressource pouvant apporter des bénéfices, car il est porteur de savoirs, pour tous et toutes. Cet objet ne faisait sens pour eux ni dans sa forme, ni dans sa manière d'être lu, ni comme un outil d'instruction à part entière. Or les albums représentent réellement des supports d'enseignements et d'apprentissages, par leur fonction d'ouvrage. En effet, le support d'écriture permet la diffusion d'histoires fictives illustrées où, selon Van der Linden (2007), "l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte", ce qui propose donc une "narration"[...] "articulée entre texte et images" et par l'objet en lui-même. L'enseignant.e peut utiliser le livre pour travailler la rencontre entre élève et album, celle-ci n'allant pas de soi, devant

être pensée et accompagnée. Chabanne précise que lire c'est "considérer que l'œuvre enseigne tout autant qu'elle sollicite des connaissances" (Chabanne, 2004, p.78). Le pédagogue a également la possibilité de s'en servir pour construire une relation à une œuvre littéraire artistique, pour illustrer un propos (autant dans le sens d'illustration graphique que dans le sens d'explication à l'aide d'exemples). Dans l'apprentissage de la langue l'outil que représente l'album est également primordial pour l'apprentissage de la langue en la manière qu'il aura de créer des correspondances grapho-phonologique mais aussi des automatismes liés aux sons et aux tournures de phrases.

L'objectif de cette étude, serait que les élèves se sentent autorisés à s'emparer de cet objet, que celui-ci devienne familier, afin de les amener à une construction du savoir dans le sens premier du terme, qui les aidera à bâtir un savoir rassurant tout en favorisant les apprentissages. Compte tenu de cette expérience, il me paraît essentiel d'élaborer un (ou plusieurs) dispositif(s) qui permette(nt) de susciter des comportements de curiosité ou de l'intérêt envers les albums de la part des élèves afin de pouvoir travailler en parallèle sur la maîtrise de la langue avec eux. En tant qu'enseignante, il est essentiel, dans mon rôle éducateur, de donner l'opportunité aux élèves d'exprimer leurs ressentis puis de les aider à les expliciter. La verbalisation des connaissances liées à la réception du texte par les élèves leur permettra, de la maternelle au cycle 3, de saisir les enjeux de la maîtrise de la lecture, l'écriture et les échanges oraux, tout au long de leur scolarité.

Mon objectif est de rendre possible le développement social grâce aux albums avec la communication comme clef de voûte d'une construction sociale équilibrée, c'est à dire une construction qui permette à tous les élèves de communiquer entre eux clairement. Plus les différents acteurs gravitant autour d'eux stimuleront les élèves et les encourageront à verbaliser leurs ressentis à l'égard d'une œuvre, plus l'expression et la manipulation autour de l'objet livre sera facilitée.

Dans cette perspective, les ouvrages de littérature jeunesse et plus particulièrement les albums représentent un des supports les plus adaptés pour travailler à la fois sur l'initiation au langage écrit et oral, et sur l'atténuation des mécanismes des inégalités scolaires liés au milieu socio-culturel et à la relation avec l'objet livre. La volonté est d'ouvrir des domaines lettrés proposés par l'école, comme une éducation anticipée aux ressources de la langue littéraire. Lors d'un discours prononcé à Athènes en 1959, pour promouvoir l'accès à la culture, André Malraux disait que "le problème culturel majeur, c'est de rendre accessible les plus grandes œuvres au plus grand nombre d'hommes". Voilà donc une définition concrète de ce qu'est l'accessibilité, étudiée ici à l'aune de la lecture, et plus spécifiquement des albums de jeunesse. Assurément, le vocabulaire

est un marqueur d'inégalités sociales, qui voudrait que moins on a de mots pour dire le monde et ce que l'on ressent, plus cela limite notre rapport aux autres et à la société, lorsqu'on est élève. Je voudrais prouver ici qu'une acculturation, c'est à dire des situations didactiques favorisant la connaissance et les usages lettrés scolaires ainsi qu'une lecture régulière de mots et d'images, rend possible l'enrichissement du lexique. En revanche, on se demande comment s'organiser pour lire régulièrement lorsqu'à la maison les parents ne sont pas là pour aiguiller les élèves à le faire ? Pour les inciter à le faire ? Comment être certain d'apprendre correctement lorsque notre famille ne parle pas français ? Quels dispositifs sont à mettre en place pour favoriser l'apprentissage progressif et l'ouverture à la lecture d'albums de jeunesse?

Ce qui nous intéresse ici repose donc sur l'interaction entre le livre et le sujet élève, par tous les biais qui construisent celui-ci, notamment les biais de raisonnement, en rapport avec la traite d'informations et l'analyse. La relation entre les principes langagiers découlant des albums et la manière dont les élèves, dans leur grande diversité socioculturelle, ont de les recevoir est bâtie sur de nombreux aspects différents que nous étudierons ici. Cette enquête permettait de rendre compte de l'impact des albums de jeunesse sur le développement des liaisons inter-culturelles (relation des interactions en confrontant les identités) entre les élèves et leurs appartenances sociales. Mon questionnement s'énonce ainsi : Dans quelle mesure les albums de jeunesse contribuent-ils à rendre accessible des principes langagiers ? Comment ces derniers permettent-ils de développer des liens sociaux dans les pratiques langagières, visant à la construction d'une culture commune? Celle-ci est définie par la fondation des « connaissances et compétences indispensables » chez l'élève, grâce à son expérience scolaire, citées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, issu des Bulletins Officiels (2015).

Nous examinerons dans un premier temps quels seront les objectifs de cette recherche et comment se construit son corpus. Nous étudierons la place des albums dans les programmes et nous analyserons en quoi, lorsqu'ils sont judicieusement choisis, ils peuvent constituer un vecteur d'apprentissage de la lecture. Dans un second temps, nous analyserons trois exemples de dispositifs de rencontre avec la littérature, l'un présentant un projet lié aux médiathèques, le suivant une délocalisation des bibliothèques, c'est à dire offrir la possibilité de décentraliser le territoire (faire venir les bibliothèques dans d'autres espaces que sa localité première) pour rendre ce lieu accessible à tous et toutes et pour inviter à lire au plus près de chez soi, dans de nouveaux espaces dédiés,

proches de quartiers populaires notamment. Enfin, le dernier dispositif présenté se tient, lui, au sein de l'école, et vise à accompagner de petits groupes d'élèves vers la réussite en lecture.

Cette recherche a pour objectif de mettre en lumière des difficultés alors rendues valables par la distance entre l'accessibilité à la lecture et certains foyers, et donc de les traiter le mieux possible. Les éléments énoncés au cours de l'analyse aspirent à favoriser l'apprentissage du lexique chez l'enfant. Elle participe aussi à construire les pratiques d'enseignement de la lecture, et donc les représentations d'un.e enseignant.e qui l'encouragent à ouvrir tous ses horizons, le plus souvent et le plus largement possible. En effet, l'accompagnement d'un élève dans son apprentissage constitue aussi à lui rappeler sa possibilité à atteindre des objectifs qui lui semblaient lointains, à l'aide de l'adulte référent que représente l'enseignant.e.

Partie 1 : Cadrage institutionnel et notionnel

1. Pourquoi choisir l'objet album ?

Pour entamer une recherche, il faut se saisir d'un objet d'étude. Je choisis ici de prendre en main un objet, palpable, que j'ai côtoyé depuis petite : l'album de jeunesse. Mais en est-il ainsi pour tout un chacun ? Les œuvres écrites par des adultes à destination des enfants évoluent dans ce qu'on qualifie parfois de "littérature jeunesse", de "littérature de jeunesse" ou encore de "littérature pour la jeunesse". Le point commun entre tous ces termes est que ces écrits proviennent d'auteurs adultes. La distinction, subtile mais réelle, se situe au niveau des prépositions : la littérature de jeunesse désignerait de ce fait la littérature lue par les jeunes et les enfants tandis que la littérature pour la jeunesse, elle, renverrait à une littérature dédiée uniquement aux jeunes. Pour notre étude, nous choisissons de recourir au terme de « littérature jeunesse », qui paraît plus neutre et permet de combiner les interprétations énoncées plus tôt.

Dans sa thèse sur le genre et les modèles amoureux dans la littérature jeunesse, Virginie Houadec (2013) associe les débuts de ce genre littéraire au XVII^e siècle, en évoquant notamment Charles Perrault et Madame Leprince de Beaumont. La littérature jeunesse « devient au XX^e siècle un secteur à part entière de l'édition ». Puis, à partir des années 60, notamment grâce à la traduction des œuvres de Roald Dahl, le livre illustré et l'album de jeunesse se démarquent au sein même de la littérature jeunesse en y trouvant une place particulière (Ragot, 2017). Dans sa théorisation en littérature comparée sur la représentation de l'Afrique dans les romans pour la jeunesse, Elodie Malanda (2019) énonce que « la littérature participe à façonner la vision du monde des lecteurs et [...] ce pouvoir va de pair avec une certaine responsabilité » (Malanda, 2019, p.44). Par ailleurs, elle affirme que « ces présupposés sont encore plus valables dans la littérature de jeunesse » (Malanda, 2019, p.44) dans la mesure où, « bien qu'il n'existe pas "qu'un seul lecteur", on peut supposer que l'influence du récit sur l'approche du réel de l'enfant est alors bien plus importante que sur un lecteur critique » (Malanda, 2019, p.45). Il est recommandé pour le pédagogue d'utiliser des albums de jeunesse pour sensibiliser ses élèves à une problématique, à un contenu, à un apprentissage, notamment dans le cadre de lecture en réseau. Ici E. Malanda rappelle que l'appropriation de la lecture offerte par l'enfant sera potentiellement différente chez chacun des écoutants, puisque c'est le propre d'une histoire, de laisser libre court à l'imagination. De ce fait, il est primordial de noter que la personne qui lit l'œuvre a un impact très important sur celui ou celle qui reçoit la lecture. En

effet, la manière de lire, d'orienter celui qui écoute, notamment avec des gestes montrant des éléments énoncés, va amener l'élève vers les prémices de la compréhension que l'enseignant propose. La personne qui lit est donc tout aussi importante que l'objet livre en lui-même qui marquera l'élève, en fonction de celui qui lui présente.

2. La dimension culturelle de la littérature jeunesse.

Selon François Quet (2015), les nouvelles pédagogies favoriseraient une approche par compétences en spécifiant qu'il existe une différence entre "compétence dans l'organisation de la classe en littérature" et "compétence dans le domaine de la littérature". En effet, lire une consigne en mathématiques ne requiert pas les mêmes savoirs que lire une œuvre littéraire dans son entier. Anne Jorro (2006) voit dans ce questionnement didactique une évolution de la pensée enseignante au fil des années. Auparavant, les pédagogues devaient se concentrer sur le contenu de l'enseignement, désormais, la question se pose en termes de situations variées. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation issu des Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale (2013) évoque spécifiquement des compétences telles que : "adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves" et "accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés" (p.1).

A l'école, une place conséquente est donnée à la littérature de jeunesse, grâce à sa dimension ludique (comme par exemples les albums sensoriels de Xavier Deneux *Mes Rêves* et *Sous la mer*, parus en 2022 chez Milan), et à son approche moins institutionnelle, que celle des manuels, notamment à l'égard de certains contenus qui constituent pourtant bel et bien des apprentissages. En effet, les albums racontent des histoires et ne présentent pas explicitement des exercices, puisque ce sont des supports littéraires artistiques liant texte et images. Les manuels, eux, utilisent parfois des histoires dites "fil rouge", comme dans la méthode *Ma Pochette de maths* parue chez Hachette (Audrey Forest, Emilie Leroy, Isabelle Martelli Cucchi, 2021) où l'on retrouve notamment des protagonistes comme Pimpin et Moustache. Les aventures de ceux-ci sont utilisées pour favoriser une approche pédagogique ludique, et permettent aux élèves de créer du lien entre les apprentissages. Néanmoins, les manuels peuvent être très conséquents, allant parfois jusqu'à plus de 100 pages (par exemple le manuel *Lecture Piano CP* de Sandrine Monnier-Murariu aux éditions RETZ paru en 2022, 129 pages) et regroupent les progressions d'un niveau entier, voire d'un cycle entier. En comparaison, l'album est souvent plus court, excédant rarement les 30 pages. De plus, celui-ci comporte de nombreuses images, ou illustrations, qui facilitent la compréhension chez les

élèves. L'album développe l'intelligence spatiale, celle qui consiste à se représenter mentalement un concept. Il est également précieux pour ceux qui ne savent pas encore bien lire, ou même ceux qui projettent l'histoire par le dessin avant tout, bien qu'ils ne négligent pas l'écoute. Les manuels ont l'avantage de répertorier les savoirs scolaires des programmes alors que les albums sont avant tout des objets littéraires qui ne traitent pas des programmes. Néanmoins, le fait de proposer une liaison entre un contenu vu en classe et les problématiques de la vie de tous les jours renforcent les connaissances de l'enfant et sa manière de s'approprier les savoirs. Ici, le rôle de l'album est donc déterminant puisqu'il consiste souvent à vulgariser une situation de savoir-faire afin de la rendre accessible au plus grand nombre, comme dans l'album *Sisyphé le bousier qui en avait assez de rouler sa boule* de Élisabeth Ludes-Fraulob et Mona Leu-Leu paru en 2018 (Lucca éditions) qui vulgarise des données scientifiques à destination du jeune public. L'inscription de l'album de jeunesse dans les programmes de cycle 2 et 3 lui a permis non seulement de se développer mais surtout de créer une culture littéraire commune et de détailler les compétences nécessaires à son appropriation.

On retiendra des exemples tels que *La Chenille qui fait des trous* de Eric Carle paru en 1969 aux éditions Mijade, très apprécié notamment dans les classes de maternelle, pour travailler le vocabulaire (en mobilisant le langage dans toutes ses dimensions par exemple en identifiant les mots « chenille » et « papillon » puis en les reconstituant) ainsi que l'association cursive et scripte ou même la numération en dénombrant de 0 à 10.

Le Déjeuner des loups (Éditions Kaléidoscope, 1998) de Geoffroy de Pennart est quant à lui recommandé pour travailler la généalogie en CE1, concept parfois complexe à saisir pour les élèves. Souvent, les enseignant.e.s utilisent cette collection des "loups" comme *Le Loup sentimental* ou *Le Loup est revenu* pour créer des repères narratifs chez les élèves et faire émerger de nouvelles connaissances, là où il sera plus difficile de s'approprier un contenu sur un manuel qui ne fait pas de lien, bien que manuels et albums ne soient pas antagonistes et d'ailleurs souvent complémentaires.

Les albums Rallye *Hamster* de Carl Norac (L'école des loisirs, 2011) ou Rallye *Rita et Machin* de Olivier Tallec (Gallimard Jeunesse, 2008) sont aussi très souvent utilisés dans les classes de CP notamment, et de CE1 pour les élèves fragiles en lecture (difficultés pouvant être liées au décodage, mais aussi à la compréhension). Ces supports de lectures littéraires permettent d'appréhender la lecture plaisir, en prenant le temps dont chacun a besoin. L'idée est également que grâce à ceux-ci, la différenciation soit facilitée, et l'autonomie favorisée. En effet, chaque élève peut

prendre le temps de lire les livres et suivre les consignes à son rythme. De plus, ces Rallyes lectures permettent d'adapter les livres sélectionnés aux besoins et niveaux des élèves de la classe cible.

La collection *Pont des arts* (Les éditions de l'Élan vert, 2008-2023) qui mêle arts et littérature est accessible plutôt pour le cycle 3 et permet aux élèves de découvrir des œuvres d'art à travers des fictions au gré de leurs lectures. La contextualisation des œuvres dans leurs époques mais aussi l'explicitation de l'analyse des productions d'artistes présentés permet aux élèves de s'approprier un contenu qui peut leur sembler lointain quand il n'ont pas l'habitude de fréquenter des lieux culturels leur permettant de prendre connaissance d'œuvres d'arts célèbres. L'enseignant doit non seulement construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves mais aussi évaluer les progrès et les acquisitions de chacun.e et vérifier l'appropriation, à son rythme, des capacités nécessaires exigées par l'Institution pour poursuivre son cursus.

Il est primordial de connaître la place consacrée aux albums de jeunesse dans les programmes pour comprendre à quel endroit se joue la césure. D'un côté on retrouve ceux qui associent l'objet livre à la culture scolaire et à l'apprentissage et de l'autre, ceux pour qui cette association ne constitue pas un frein. L'Éducation Nationale recommande notamment dans des listes de références dédiées, du cycle 1 au cycle 3 des albums tels que : *L'Album d'Adèle* de Claude Ponti (1986) pour le cycle 1, *Max et les Maximontres* de Maurice Sendak (1973) pour le cycle 2 et *Chez Elle ou chez elle* de Béatrice Poncelet (1997) pour le cycle 3. Cette dite liste d'ouvrages comprend des bandes dessinées, contes et fables, romans et récits illustrés ainsi que des poèmes et du théâtre. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), notamment, donne des exemples de capacités à développer pour ouvrir à la connaissance, "favorise[r] un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure" et "développe[r] les capacités de compréhension et de création".

3. Les objectifs de l'apprentissage de la lecture.

Les objectifs du socle formulent une volonté de laisser l'enfant : "exprime[r] ce qu'['il] ressent face à une œuvre littéraire ou artistique", "propose[r] une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques" ou encore "s'approprie[r], [...] des œuvres littéraires et artistiques". Ce sont ces capacités qui sont attendues de l'élève, et donc des savoirs que l'enseignant.e a pour mission de transmettre chez chacun.e. Ce sont les termes "exprimer" et "s'approprier" qui, dans la continuité de ce que nous étudions plus haut, retiennent notre attention.

Exprimer revient à dire et s'approprier revient à comprendre. Comment s'approprier un savoir, puis le verbaliser, comment maîtriser ce que l'on apprend et réussir à l'expliquer ? On retrouve ici une notion de réflexivité qui garantit en quelque sorte l'appropriation des savoirs. L'élève ayant la mission de dire verbalement le processus de la rencontre avec le texte littéraire, la place de l'enseignant.e prend tout son sens. La difficulté à articuler les compétences précédemment énoncées, avec des buts d'enseignements, représente le « challenge » quotidien du professeur.

Nous rejoignons ici la thèse de François Quet qui énonce le caractère socio-constructiviste de l'apprentissage de la lecture et des rencontres avec les livres et albums au sein de l'école, le tout dans une dimension "ritualisée" là où d'un autre côté, hors les murs, d'autres compétences, tout aussi précieuses se développent et participent tout autant à la construction des élèves. Cèbe et Goigoux (2012) proposent un dispositif de "travail collectif, en grand groupe hétérogène, à partir d'albums de littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité et leur cohérence, sans créer de manière artificielle d'autres problèmes de compréhension que ceux posés ordinairement par les récits présentés aux élèves de cet âge" (p.25). "Ces ateliers offrent aux élèves en difficulté des conditions d'apprentissage adaptées, notamment lorsque les compétences visées par une tâche requièrent un guidage et un étayage plus importants de l'activité enfantine" (Cèbe et Goigoux, p.27). Le rôle de l'enseignant n'est-il pas de parvenir à réconcilier, articuler, allier compétences développées au sein de l'école et compétences acquises en dehors de celle-ci (liées à la socialisation et à l'éducation des parents par exemple) afin de permettre à l'individu de se construire harmonieusement? Nous pouvons ici citer la pertinence des "phénomènes d'apprentissage différenciés" popularisés et théorisés par Elisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009), lorsque l'on convoque les "processus sociaux par lesquels les élèves apprennent ou n'apprennent pas selon les normes scolaires" (p.162). De plus, l'apprentissage de la langue n'est-il pas une des compétences fondamentales pour pouvoir évoluer en société et notamment à l'école ? Les "dimensions sociolangagières" exposées par les auteurs sont intériorisées au rapport d'apprentissage. En effet, sans adhérer aux normes sociales, sans communiquer correctement, les élèves sont parfois amenés à cultiver la notion de "malentendu", autour duquel gravitent bien souvent leur(s) incompréhension(s).

Enfin, la question de l'évaluation se pose dans les mêmes termes. Les compétences nécessaires ne sont pas uniquement développées au sein des murs de l'institution et il est primordial de trouver des méthodes évaluatives tentant de "prendre au mieux en compte tous les effets en matière de "rapport au monde". Il est donc fondamental pour l'enseignant.e d'une part, de se

questionner sur les compétences déjà acquises de ses élèves et d'autre part, dans la continuité de cela, de savoir adapter son évaluation à l'élève. En effet, les capacités des élèves ne sont pas les mêmes en fonction de leurs milieux de vie et de leurs quotidiens, donc leurs progrès ne seront pas les mêmes non plus. On différencie la "pratique langagière littéraire" et celle "au service de l'enseignement" selon Louichon (2007).

Cette distinction est importante et permet d'affirmer que la richesse des apprentissages de chacun.e, que cela soit dans le contexte scolaire ou en dehors de celui-ci, est à prendre en considération, notamment lors de l'évaluation. Justement, les résultats de recherches de nombreux chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature ont permis de valider les pédagogies dites « non traditionnelles », comme la méthode mixte et la méthode naturelle de Freinet, comme créatrices de "cadres nécessaires et convenables à l'adoption d'une démarche par compétences", toujours selon François Quet (2015, p.60). Il semblerait donc judicieux d'allier les nouvelles pratiques à des méthodes évaluatives moins restrictives, plus élaborées et plus ciblées afin d'être le plus juste possible envers le travail de tous et toutes. On retiendra notamment la possible mise en place de grilles d'observations des compétences des élèves, à la manière des carnets de suivi des apprentissages, souvent utilisés à la maternelle. En effet, cette méthode pourrait permettre de suivre plus assidûment les points de travail sur lesquels certains élèves ont du mal et d'autres non. La volonté du dispositif pédagogique de Freinet énoncé plus haut, sera à terme de construire des groupes de besoins, notamment en littérature, dans l'étude des albums afin de faire avancer chacun .e à un rythme qui lui convient, avec des attendus spécifiques.

4. La co-éducation et la littérature jeunesse, dans les programmes et dans l'espace classe.

La co-éducation représente l'association des différents acteurs qui constituent le cercle social de l'enfant (famille, ami.e.s, professeur.e.s...) à l'égard de son instruction. Celle-ci est un concept pédagogique représentant les relations entre l'ensemble du personnel encadrant de l'école, les enfants, leurs parents et toutes les personnes issues des milieux extra familiaux. Son principe fondamental est de précisément allier les connaissances et les capacités de chacun.e pour faire du lien entre les apprentissages et permettre au sujet-élève de se développer en alliance avec les savoirs de ses pairs. La co-éducation ne peut avoir lieu sans coopération. Tout comme on crée une relation entre le livre, son lecteur et celui qui reçoit la lecture, il faut créer une relation entre l'élève, sa famille, ses proches, et son enseignant.e. Il est important de faire intervenir ces relations entre elles

afin de favoriser le bien-être de l'enfant dans ses différents cercles sociaux. Ces contextes, si différents soient-ils, créent l'identité de l'enfant, notamment grâce au phénomène d'affiliation.

Au regard de l'étude d'Emiliani et Molinari, citées par Yves Prêteur (1995), on observe qu'il existe différents styles de rapports à la lecture entre celui qui reçoit et celui qui propose la lecture, et on trouve ici une certaine forme de cette dite co-éducation. Cette étude compare des attitudes de mères au foyer, qui favoriseraient la compréhension des enfants grâce aux questionnements qu'elles proposent en cours de lecture, à des mères enseignantes. Celles-ci adoptent plutôt un style narratif, se placent en personnages expliquants, ce qui développe "l'accroissement d'informations possédées par l'enfant" (Prêteur, 1995, p.139), sans vérifier la bonne compréhension de celui-ci. Le groupe des mères au foyer est caractérisé par le contraste entre l'adhésion à des règles éducatives rigides et une attitude centrée sur l'enfant, attentive à ses besoins et à ses intérêts. Alors qu'elles souscrivent à un modèle éducatif « traditionnel », ces mères se positionnant comme des interlocutrices actives du développement de l'enfant et des observatrices attentives de ses progrès, n'utilisant pas le dialogue pour vérifier si l'enfant a compris l'histoire qu'elles sont en train de lui lire.

Trois styles d'interactions au cours de la lecture d'albums se démarquent principalement, celui qui se "centre sur la lecture" recensant le plus haut taux ("32,5%"), celui plus "didactique, peu impliqué" ("30%"), et enfin celui "centré sur l'échange", le moins utilisé ("17,5%"). Le premier inclut des techniques de "demandes d'attention" de la part des mères lors de leur proposition de la lecture, mais aussi de "pointage" (action de pointer du doigt des illustrations ou éléments du texte) vers les illustrations ou le texte. Ici le champ d'expérience en lecture de l'enfant n'est pas très étendu. Le second laisse lui aussi beaucoup de place à la mère, celle-ci, placée en commentatrice, laisse peu de participation verbale à l'enfant, tronquée par celle de la mère. Le dernier, quant à lui, favorise les interactions mère/enfant autour de l'objet livre. Dans cette situation, on observe une réelle relation d'échanges, dont découlent des questions spontanées des enfants. Celui-ci est le moins utilisé, peut être parce qu'il est le plus complexe à mettre en place, le moins induit par l'activité lecture. Cette diversité des styles de communication, n'arrivant pas nécessairement à une même fin nous offre la mise en pratique de la définition de ce que représentent les "formes de la vie familiale" selon Terrail (1997) puisqu'elles "permettent de saisir la façon dont les conditions de classe sont transmuées en rapport à l'école et en activités scolaires" (Terrail, 1997, p.70).

Pour récapituler cette première partie, il est important de noter que la volonté des actions des enseignant.e.s est de laisser l'élève appréhender tant l'objet livre que les notions qui s'y rapportent, telles que l'apprentissage de la lecture, ainsi que l'acquisition de compétences de la vie quotidienne, par exemple les comportements du lecteur. De plus, l'album de jeunesse a une place prépondérante dans les programmes d'enseignement-apprentissages littéraires artistiques et culturels, et d'après les textes officiels "le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références" (2020, p.4) qui laisse aux professeurs le champ libre en termes d'utilisation de celles-ci.

En effet, les "*listes de références*" composées d'ouvrages de tous genres et de toutes structures permettent aux professeurs une large gamme de choix d'albums mais aussi de diversifier leurs choix de livres en fonction de l'objectif de leur séance ou séquence menées en lien avec l'objet choisi. Utilisables et usités dans de nombreux domaines, utiles à la différenciation, l'emploi des albums de jeunesse semble indispensable au sein d'une classe. Ils représentent un véritable allié du pédagogue soucieux de rendre accessible des notions plus ou moins complexes à ses élèves, comme par exemple la notion d'émotions, thématique de *La Couleur des émotions* de Anna Llenas (Glénat Jeunesse, 2014). Le binôme enseignant/album développe un modèle socio-constructiviste primordial chez l'enfant, puisqu'il retrouvera le livre illustré ailleurs qu'à l'école, et apprendra à aimer recevoir les mêmes modèles en terme de littérature que ceux rencontrés à l'école. Remarquons donc également qu'une des clés du développement de la culture commune, définie comme la diffusion d'un ensemble de connaissances et de compétences rendues accessibles au groupe, autour du livre chez l'élève ne se situe pas seulement à l'école mais aussi dans son foyer. La famille de l'élève aura tout à fait intérêt à cultiver les interactions langagières formelles et informelles afin d'assurer la continuité pédagogique essentielle à l'appétence de l'enfant pour la lecture.

Partie 2 : Cadrage méthodologique et dispositifs de rencontre avec la littérature.

1. Le dispositif “Des livres et des bébés” mis en relation avec “Pages en partage”.

A ce stade de notre étude, nous notons que les albums de jeunesse font partie intégrante du développement de l'enfant, à travers différentes phases de sa vie. Isabelle Hochart et Aude Petit-Dubousquet dans leur dispositif mis en place en Aveyron (2010) « Des livres et des bébés » qu'elles expliquent dans l'article « Des livres et des bébés : un dispositif d'éveil artistique et culturel », nous proposent de suivre les différentes étapes d'un projet à destination, notamment des tout petits, visant à trouver « leurs armes pour le futur », c'est à dire construire l'éveil réflexif dès le plus jeune âge. En effet, leur volonté repose sur le fait de faire bâtir une culture commune (définie plus haut) aux enfants qui n'ont pas forcément accès à un bagage social et littéraire conséquent. Non-chercheuses, les deux autrices, dont l'une chargée de la médiation culturelle à la médiathèque départementale de l'Aveyron et l'autre coordinatrice du dispositif « Des livres et des bébés » à la médiathèque départementale, souhaitent faire valoir le dispositif qu'elles ont créés. Elles retracent la construction du processus mais aussi la mise en lumière de l'aspect nécessaire de la relation entre les différents acteurs qui gravitent autour de la lecture de l'album par le biais d'un article. Elles réalisent ce projet à la suite d'une constatation : le département très vaste de l'Aveyron dans lequel elles séjournent et travaillent, permet une diversité des lieux de culture tels que la présence de nombreuses bibliothèques ou médiathèques. Ces modes d'accueil très différents permettent de développer une culture du livre, c'est à dire de créer une relation avec la littérature, déjà bien ancrée dans la région. Leur volonté est de développer un mode qui regroupe tout ce dont les bébés ont besoin (besoins cognitifs, émotionnels), dans l'espace culturel, en faisant entrer dans le quotidien des jeunes enfants le concept de la lecture offerte, idée de choisir un livre et d'en proposer une lecture, dont l'enfant sera spectateur. A la suite des discussions avec des psychologues, professionnels de l'enfance et auteurs d'albums, ressort le besoin d'un endroit sûr, accueillant, bienveillant pour permettre aux plus petits de s'approprier la lecture dans un contexte sain et serein. En effet, les besoins des bébés, qu'ils soient cognitifs ou matériels, doivent être pris en compte et sont finalement connus par nos deux éducatrices, afin que la machine soit mise en route, que le projet puisse prendre place.

Après une première année d'essai, les autrices constatent l'importance de la formation. Les adultes qui proposent des lectures aux tout-petits doivent pouvoir être en mesure de raconter des histoires, souvent avec beaucoup d'images et très peu de textes. La place de l'imaginaire est

primordiale dans la construction de l'enfant, et doit donc être interprétée de la manière la plus engagée et descriptive possible. L'apprentissage de ces notions, afin de faciliter le cheminement dans la lecture, est essentiel pour construire chez l'enfant un regard passionné et ouvert sur les albums que l'on lui propose. Ici l'objectif de Hochart et Petit-Dubousquet est de prendre le temps de former, au même titre qu'elles prennent le temps de créer leur dispositif, afin de réussir à s'ouvrir et à convenir au public, aussi varié soit-il. Cette préparation est d'autant plus fondamentale que la volonté ici est d'aider l'adulte à s'approprier le rôle de « lecteur-offrant », à l'enfant qui reçoit la lecture, de manière active donc.

Le dispositif "Pages en partage", mis en avant dans un film ressource sur le sujet par le Ministère de la Culture en juillet 2019, défend cette même volonté de "nourrir les liens parents-enfants" à travers la lecture d'albums de jeunesse. Il est ici intéressant de comparer la volonté de formation énoncée par les autrices impliquées dans le dispositif "Des livres et des bébés" à ce qui est déjà mis en place dans le cadre d'un autre dispositif similaire. Dans le cadre des actions de "Pages en partage" et de la mission "Une stratégie nationale pour une santé culturelle" de Sophie Marinopoulos (psychologue, psychanalyste, spécialiste de l'enfance et de la famille) des lecteurs ou conteurs professionnels proposent à des enfants des lectures d'albums au sein des centres de protection maternelle et infantile, lieux où les parents sont invités à venir pour être soutenus par des professionnels de l'enfance, et accueillir leurs enfants "dans le monde des mots" (Sophie Marinopoulos, 2019), créés en France en 1945.

Les fondatrices de "Des livres et des bébés" constatent dans un second temps la différence entre le lecteur ancré dans une réalité qu'il aura intégré et le tout petit. Plus le sujet est jeune, plus son imaginaire lié à l'histoire contée sera développé et induit en dehors de la réalité, la temporalité vécue. Structuré par des biais socioculturels, l'enfant construira petit à petit la grande personne qu'il sera demain tandis que l'adulte aura déjà appréhendé les problématiques liées à sa condition sociale. Isabelle Hochart et Aude Petit-Dubousquet relient leur projet aux émotions et à la notion d'angoisse, bien trop présente dans la tête de certains enfants ayant pu être ébranlés par une lecture trop frontale, brutale, à laquelle ils n'ont ni été préparés, ni habitués.

Grâce à la proximité et la vulgarisation des albums avec "Des livres et des bébés", dès le plus jeune âge, il est ici question de confiance dans la relation entre cet outil et celui qui reçoit la lecture, le sujet élève (ou enfant). Les enfants sont amenés à "choisir leurs livres, vider les bacs de

la bibliothèque à la recherche de leur livre préféré, demander une histoire et l'écouter un peu plus loin, se laisser bercer par *Bateau sur l'eau* de Martine Bourre aux éditions Didier Jeunesse (2019).

Sophie Marinopoulos (2019) décrit cette même volonté, en lien avec les projets de "Pages en partage", celle de "l'appétence, le désir inextinguible de communiquer avec un autre", par le biais de la lecture. En effet, le bébé ne sait pas lire mais "éprouve, reçoit" et s'inscrit dans cette intention de connexion avec le parent ou la personne qui lui offre la lecture.

Finalement, l'apprentissage du goût du livre pour l'épanouissement d'un futur élève, par la rencontre des 3 acteurs fondamentaux, le lecteur, le livre et l'enfant, construit une base solide et motivante pour le plus petit, mais aussi pour celui qui offre la connaissance, l'activité langagière et affective aux bébés. On en conclut qu'avec un accompagnement nécessaire exécuté en fonction des besoins de chaque enfant, il est possible de proposer des dispositifs qui conviennent à tous et à toutes. Ici, chacun.e va trouver son compte, que l'objectif soit de recevoir une lecture agréable lorsqu'on est enfant, ou qu'il soit de favoriser l'apprentissage par la parole lorsqu'on est adulte.

Ici on se pose donc la question de savoir comment apprendre le goût du livre aux plus petits, en tant qu'adulte, qui doit lui-même se l'approprier en tant qu'individu, à travers l'initiation de la création d'une culture commune.

Ces deux projets auront démontré l'importance d'évoluer dans un espace éducatif pédagogique et bienveillant, privilégiant l'entraide, tant pour les plus petits que les plus grands. Un espace qui réunit, fédère et accueille toutes celles et ceux qui peuvent avoir peur de ne pas trouver leur place ailleurs. Dans la société actuelle, on peut relever une tendance à négliger les environnements dans lesquels chacun.e évolue, et je crois sincèrement que les propos tenus et le projet ambitieux mené par les créatrices du dispositif repositionnent la santé et le partage au centre des relations humaines, pour le bien et la bonne construction de toutes et tous. L'idée du projet de Hochart et Petit-Dubousquet mais aussi celui visibilisé par le Ministère de la Culture est de réussir à développer des lieux culturels accueillants. L'ouverture de médiathèques et la popularisation de celles-ci dans tous les départements de la région, pour créer de l'attractivité autour de l'idée de garantir la bienveillance et l'inclusivité pour tous et toutes, afin d'inculquer un savoir consistant et utile, semble être une solution. Les notions d'angoisse et de frustration chez les élèves mentionnées dans le discours des autrices compromettraient les apprentissages littéraires et langagiers des enfants et biaiserait leur manière de voir l'institution scolaire : il est nécessaire de cultiver l'envie avant de connaître la frustration. En effet, la lecture saura faire émerger un accroissement du

vocabulaire, mais aussi une stimulation notamment au niveau cognitif, chez tous les élèves. Cette émergence se verra être quelque peu plus rapide chez ceux qui prendront conscience de l'utilité de la maîtrise de la lecture, à des fins personnels ou dans le cadre de l'école.

2. Vers la lecture partagée d'albums : l'association "LIRE".

Je choisis de m'intéresser aussi au dispositif « LIRE» (le Livre pour l'Insertion et le Refus de l'Exclusion) mis en lumière par Frédéric Boyer, écrivain et traducteur, (2019) qui s'inscrit dans une démarche de « reconnection » des publics populaires avec la littérature et plus particulièrement aux albums dits « classiques » de la littérature de jeunesse. Le ministère de l'Éducation Nationale recense, sélectionne et propose une liste de livres établie (*La littérature à l'école, listes de références*, déjà évoquée plus haut) qui constitue donc ces dits classiques. Soucieux d'équilibrer l'approche proposée aux enfants dans ces lectures, les membres de l'association "LIRE" choisissent aussi des albums aux formats différents des plus classiques. L'idée ici est de proposer un éventail le plus large possible pour satisfaire le plus grand nombre et offrir à chacun.e une "façon [de] s'engager", (Boyer, 2019, p.107) sans contraintes.

En fonction de l'âge, les groupes de lecteurs et lectrices repèrent que les plus jeunes se laissent facilement aller à l'écoute d'un album, là où plus ils grandissent, plus les grands ont besoin de temps et se dirigent d'abord vers le jeu. Finalement, c'est grâce au temps, que chacun.e essaiera, et se laissera guider, vers ce qu'il ou elle découvre être ses préférences. Certains enfants ont déjà eu brièvement connaissance de certains albums, les plus connus du grand public, et s'y dirigent donc tout naturellement, sûrement dans une idée d'être rassurés. L'auteur note ici un "réel plaisir" (Boyer, 2019) des élèves dans cette idée de retrouver quelque chose qu'ils connaissent déjà.

Pour que ce dispositif existe, la condition *sinéquanone* repose sur la gratuité de celui-ci. En effet, il a été pensé dans une logique d'accessibilité forte et dans une démarche de "posture hospitalière" (Boyer, 2019, p.111). Il va de soi ici pour les initiateurs et initiatrices du projet qu'il serait impensable de faire bénéficier de ressources en fonction de leurs revenus aux classes populaires, donc "*la gratuité est un des principes défendus par LIRE*". Une des autres conditions sur lesquelles repose cette idée réside dans la création de conditions d'accueil faites pour "éveiller [l]a curiosité" de l'enfant. Le premier travail pour développer le goût de la lecture, donner envie à un enfant, vient de celui ou celle qui lui propose la lecture. Toutes les options sont envisageables,

tant dans les manières de proposer la lecture, que dans les moments choisis pour le faire, sachant qu'il est également possible de ne pas vouloir recevoir, et que cela ne soit pas un problème, mais plutôt une avancée vers l'objectif de connexion avec l'album. Le lecteur propose, offre, partage mais ne régit en aucun cas la manière de recevoir des écoutants, ni ne force. En effet, celui-ci ne veut pas intervenir dans le processus de préhension de l'élève et veut qu'il fasse émerger seul un attrait à la lecture qui lui est proposée. L'association LIRE et le projet "Des livres et des bébés" peuvent être mis en relation, notamment au niveau des points de vues adoptés par leurs fondateurs ou intervenants.

3. Le dispositif MACLÉ.

Il me semble également important de mettre en lumière un dispositif que j'ai pu expérimenter en quatrième période de cette année scolaire avec ma classe de CP. L'école élémentaire Edouard Herriot située à Béziers, accueille 14 classes du CP au CM2. Tous les lundis depuis Septembre 2022, j'ai la chance de faire partie d'une équipe pédagogique soucieuse de faire évoluer ses élèves dans un climat bienveillant et propice à la réussite de tous et toutes. Néanmoins, l'école située au cœur d'un quartier très paupérisé n'est pas rattachée à un réseau d'éducation prioritaire.

Le ministère de l'Éducation Nationale a mis en ligne, en mars 2023, des données basées sur l'Indice de Position Sociale (IPS). L'ensemble des personnels éducatifs de l'école Herriot a été forcé de constater que l'indice de l'école (67,5) est fortement en deçà de la moyenne des indices des écoles REP + de Béziers (73,8). Les autorités académiques ont été averties à plusieurs reprises au regard de la situation complexe de l'établissement, mais dans l'attente d'une réponse favorable l'ensemble de l'équipe s'interroge sur les projets à mettre en place pour favoriser l'enseignement auprès de ces élèves en difficulté.

Une des mesures mise en place cette année, en consultation avec la CPC (Conseillère Pédagogique de Circonscription) coordinatrice Céline Rodrigues Vieira a été de proposer aux classes de CE1 et de CP de l'école, un accompagnement pour favoriser la réussite des élèves en lecture, le MACLÉ (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture). Celui-ci a pour intention de réduire de façon accélérée les difficultés des élèves en lecture.

Les objectifs sont donc de répondre aux besoins des élèves les moins avancés en lecture/écriture mais aussi de permettre aux élèves concernés, au terme du MACLÉ, de progresser

significativement vers l'acquisition des mécanismes d'auto-apprentissage de la lecture. Ces modules d'approfondissement se mettent en place sous forme de décroïsonnement en positionnant les élèves en groupes de besoins à effectifs très réduits, sur un temps massé et concentré sur une durée de trois semaines et demie à raison de 1h30 par jour. Dans le cadre du MACLÉ CP ici organisé, 3 enseignants en responsabilité dans leurs classes sont mobilisés ainsi que 3 enseignants spécialisés, qui auront la charge d'un groupe chacun. Une fois les élèves testés en fonction de leurs besoins, les groupes se sont répartis comme suit : 2 groupes d'élèves très faibles lecteurs à raison de 8 élèves par groupe, 2 groupes de faibles lecteurs (10 et 9 élèves par groupe), un groupe de moyens lecteurs (11 élèves) et un groupe de bons lecteurs (16 élèves).

J'ai pu mettre en place avec la collègue que je remplace tous les lundis, 2 séquences à destination de 9 élèves (faibles lecteurs) dans le cadre de ce dispositif. Ces séquences s'articulent pour l'une autour de l'album *La Grande aventure de Manolo* de Séverine Vidal et pour l'autre autour de l'album documentaire *Le Temps qu'il fait*, aux éditions Hatier (2013). Chaque séance d'une durée d'1h30 au total est découpée en 3 parties visant à remplir 3 objectifs : travailler la compréhension du code et du principe alphabétique avec des exercices de production d'écrits, construire un goût pour la littérature avec une étude précise des pages des albums à dispositions et travailler et une première automatisation des conversions graphèmes-phonèmes les plus fréquentes avec des modules de lecture-compréhension.

Au terme de l'expérience, avec le groupe qui m'était confié, celui des moyens lecteurs, deux observations se démarquent. D'une part, les objectifs visés, propres aux difficultés du groupe ont été atteints par 8 élèves, sur un total de 9. Nous avons convenu, avec l'enseignante dont je fais le complément, que nous aurions dû placer l'élève qui n'a pas réussi à surmonter ses difficultés dans un groupe de besoin différent. D'autre part, nous statuons, après discussion avec les autres enseignant.e.s de classe de CP, qu'il aura été très bénéfique de proposer deux types d'albums à nos apprenants.

En effet, Monsieur De Almeida, professeur de CP sur l'école Herriot et responsable du second groupe de faibles lecteurs n'a utilisé que l'album sur toute la durée du module et repère chez ses élèves un perfectionnement un peu moins fructueux que dans notre groupe. En outre, au vu des progrès de nombreux élèves grâce à ce dispositif dans les différents groupes de besoins, les enseignant.e.s des classes concernées ont choisis de poursuivre celui-ci, selon d'autres modalités :

ici 1 fois par semaine, le jeudi, pendant 1h15, jusqu'à la fin de l'année scolaire (Période 4 et 5), pour approfondir et consolider les progrès réalisés.

Dispositif expérimental

4. Mise en place du premier dispositif sur le terrain.

Le dispositif expérimental “travail collectif, en grand groupe hétérogène, à partir d’albums de littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité et leur cohérence” de Cèbe et Goigoux (2012), cité plus tôt, a retenu mon attention et il me paraissait intéressant d’en tester les bénéfices auprès de mes élèves, en guise d’introduction de mon expérimentation. En effet, il ne suffit pas “de proposer de nombreuses lectures aux élèves pour améliorer leurs performances” (Cèbe et Goigoux, 2012, p.25), ni d’espérer que le groupe construise un savoir autour de lectures offertes dénuées de sens.

En CP, les programmes de l’Éducation Nationale demandent d’axer les apprentissages à travers des œuvres techniques. Celles-ci doivent être amenées et abordées par le personnel enseignant de manière explicite afin de proposer aux élèves une (ou plusieurs) stratégie(s) de compréhension en tant que moyen d’apprentissage.

L’idée ici était donc de travailler en collectif, avec l’ensemble du groupe classe, en prenant en compte les forces et les difficultés de chacun.e. L’expérimentation est menée à partir “d’albums de littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité et leur cohérence, sans créer de manière artificielle d’autres problèmes de compréhension que ceux posés ordinairement par les récits présentés aux élèves de cet âge”. L’objectif est de permettre aux élèves de s’approprier la structure narrative d’un récit, de la comprendre complètement, pour se focaliser uniquement sur le contenu de l’album. Pour essayer ce dispositif je fais le choix de sélectionner l’album *Okilélé* de Claude Ponti paru en 1993 (aux éditions de L’école des loisirs). Je choisis de proposer une séquence en 4 séances, sur 4 Lundis consécutifs. La semaine de la première séance, un temps d’une dizaine de minutes est consacré à l’étude de la couverture du livre, à la référence du titre, et à ce que cet album peut contenir, selon les élèves. Je leur explique que nous allons travailler sur ce livre pendant un moment afin que chacun.e puisse raconter seul l’histoire au terme de notre travail.

Ensuite, en suivant la trame imaginée par Goigoux et Cèbe, je propose aux élèves de leur lire l’album deux fois, sans leur montrer les images, face vers moi, caché de leurs yeux. Je les invite alors à écouter attentivement dès la première lecture, et à essayer de transformer les mots en images pour les lier entre elles et fabriquer un “dessin animé ou un film”, de s’en faire une “représentation

mentale”. Ensuite, l’histoire est racontée une seconde fois, mais seulement à l’aide de ma mémoire par rapport à l’histoire, en explicitant l’implicite.

Puis, un élève est invité à raconter sa représentation à lui, à expliciter les images qu’il avait en tête. Si l’élève n’apporte pas assez de précision, le rôle de l’enseignant est de veiller à questionner les autres élèves afin qu’ils ajoutent des éléments au cours de cette production orale. La dernière partie de cette séance consiste à une relecture du texte de la part de l’enseignante, en montrant les illustrations, en incitant les élèves à décrire précisément ce qu’ils voient.

Dans la séance suivante, la volonté est de faire intégrer aux élèves les informations successives délivrées par l’histoire. L’enseignante va donc reprendre l’album et lire, uniquement le premier paragraphe en demandant alors aux élèves de reformuler ce qu’ils viennent d’entendre avec leurs mots. Je fonctionne de même avec le second paragraphe, qui sera ensuite reformulé par un élève, précédé par une nouvelle reformulation du premier paragraphe. En travaillant de la sorte jusqu’à la fin du livre, au terme de cette séance les élèves auront reformulé l’intégralité de l’œuvre, avec leurs mots. Selon les chercheurs “ce travail d’expansion est le signe d’une intense activité inférentielle : une part du non-dit du texte est explicité”. En effet, la part de déduction amenée par cette activité permet aux élèves de réellement s’approprier le contenu de l’album et se pencher particulièrement sur les indices importants favorisant la compréhension de l’œuvre. L’idée apportée par la notion d’inférence est de mettre en avant les détails inhérents à l’histoire pour raisonner et comprendre au mieux celle-ci.

Lors d’une troisième séance, il est préconisé par les chercheurs de continuer à centrer l’attention des élèves sur “l’implicite contenu dans le texte”. Pour aller dans ce sens, je souhaite faire chercher aux élèves quel est le sens de cette histoire, quel est l’objectif des personnages dans *Okilélé*, et comment les actions des différents protagonistes vont avoir des conséquences sur le reste de l’histoire. Pour imaginer cela, je décide de proposer une séance où chacun va se placer comme le personnage principal de l’histoire et donc raconter son histoire, comme s’il vivait dans l’album, comme s’il était *Okilélé*. Chacun va donc imaginer son histoire à travers ce récit, puis la raconter à ses camarades, par groupe de 4. Ce procédé facilitera la compréhension du texte et permettra aux élèves de recourir à leurs “expériences personnelles” pour répondre aux problématiques de *Okilélé*, celle d’être jugé comme laid par les autres et de se sentir rejeté, avant de créer son monde à lui. En outre, la volonté ici est d’utiliser ce phénomène d’acculturation afin de proposer une réception de

manière bénéfique aux élèves et une assimilation de culture différente à la sienne, à travers l'énonciation des gestes et actions du quotidien dans chaque foyer.

La séance 4 découle de ce travail d'explication proposé plus tôt et consiste à apprendre à narrer correctement un contenu. La maîtrise des compétences langagières propres au savoir raconter n'est pas forcément acquise de la part de tous les élèves, des activités d'enseignements pensées par les chercheurs sont donc suggérées. Nous retiendrons ici pour la séance 4 la volonté de faire mettre en mots aux élèves un récit cohérent pour "se faire comprendre d'un auditeur qui n'aurait pas lu ou entendu le texte". Pour ce faire, des scénettes de théâtre sont imaginées, durant lesquelles un ou plusieurs élèves peuvent passer au tableau pour représenter chaque page à leur guise, avec ou sans accessoires, en incarnant pleinement les personnages du récit (changement de posture, de voix, de manière de parler...). Cette séance constitue la séance finale de la séquence autour de l'album de *Okilélé*, séquence ayant pour but d'être reprise sur un ou deux autres albums durant la période suivante. L'album *Siyabou a perdu son doudou* (Bobe et Le Grand, 1999), utilisé par les chercheurs dans leur enquête est un album de randonnée, construit selon un schéma particulier, où l'ordre d'apparition des personnages est primordial. Il conviendra de choisir, pour la période suivante, dans la continuité des apprentissages, un album de randonnée afin de tester le dispositif sur une autre structure narrative d'album.

5. Méthodologie de l'expérience

Pour aller plus loin dans la mise en place du dispositif nous avons pensé avec Madame Catherine Dupuy, ma directrice de recherche à une séquence proche de celle énoncée plus haut, mise en place en période 4 de l'année scolaire avec mes CP. Cette expérimentation se voulait tester les hypothèses suivantes :

- Favoriser la lecture offerte en classe permet d'échanger librement autour du livre
- Plus les élèves sont en contact avec les albums plus ils s'interrogent dessus

Il s'agissait ici de créer un corpus de 3 albums et d'en faire la lecture aux élèves, séance après séance, selon une méthodologie similaire chaque Lundi. Les textes devaient se ressembler afin de laisser aux apprenants le loisir de comprendre le plaisir de l'écoute de la lecture en leur laissant reconnaître une trame déjà étudiée dans l'année. Afin de favoriser encore plus la compréhension de tous les élèves, les 3 ouvrages choisis s'inscrivent dans la même trame narrative que l'ouvrage de Ponti mentionné plus haut (*Okilélé*, 1993), étudié en période 2 avec mes élèves,

œuvre autour de laquelle a été réalisé le premier dispositif. La première partie de la séquence (2 séances) consiste à lire deux albums ressemblant à un livre déjà lu au niveau de la trame, et de mettre en place une dynamique de retour de la part des élèves sur ce qu'ils ont compris de ce texte, et les similitudes qu'ils repèrent avec les lectures précédentes. Ce procédé permettait de vérifier la fluidité des échanges au sein de la classe mais aussi le rapport entretenu par les élèves autour des albums de jeunesse.

La troisième séance se compose à nouveau d'une lecture d'album, cette fois-ci, à la forme hybride entre les deux précédemment employés. On s'attardera alors sur les réactions des élèves, et sur leurs capacités à réclamer la lecture, à avoir de l'appétence pour celle-ci. Ce phénomène d'appétence nous intéresse particulièrement, dans la mesure où nous étudions précisément le rapport entretenu par les enfants autour de l'objet-livre et de ce qu'il renferme.

Pour clôturer la séquence nous avons imaginé lors des rendez-vous avec Madame Dupuy, des entretiens avec les bons appétants, les moyens appétants et les élèves peu voir pas intéressés, ainsi qu'une analyse des observations et des captations audios réalisées tout au long de la mise en place du dispositif.

Comme mentionné plus tôt, il nous a semblé intéressant d'utiliser des supports en lien avec l'album *Okilélé* de Claude Ponti, déjà travaillé en classe. Les albums retenus pour le dispositif expérimental sont :

- *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak (L'école des loisirs, 1973), l'histoire d'un garçon (Max), incompris par sa famille, qui part à l'aventure sur une île aux monstres, riche en découvertes.
- *Le Voyage de Rusty* par Floriane Gallois et illustré par Nella (Books on Demand, 2021), durant lequel le renard Rusty part à la conquête de ses émotions en rencontrant divers animaux du globe.
- *Une Nuit, un chat* écrit et illustré par Yvan Pommaux (L'école des loisirs, 1994), où Groucho, un jeune chaton, découvre pour la première fois la vie d'un chat, seul, la nuit.

En effet, ces trois ouvrages issus du genre récit initiatique et adoptant une structure de récit chronologique permettront de concentrer l'étude de notre dispositif sur l'appétence des élèves à la

lecture qui leur est proposée plutôt qu'à la compréhension propre de leurs histoires. Ce genre littéraire est défini par la compréhension du monde ou d'un ou plusieurs protagoniste(s) de l'histoire, à travers les écrits et les images de l'album. De plus, ces 3 albums reprennent le modèle de celui de Ponti en faisant collaborer texte et illustrations en mêlant redondance et disparités entre les deux.

6. Mise en place du dispositif et recueil des données.

J'ai choisi de mener mon expérimentation lors de la Période 4 de l'année scolaire 2022-2023, avec ma classe de 22 élèves de CP. Elle consiste donc à proposer une lecture offerte par Lundi, sur 3 semaines consécutives, en observant les réactions des élèves mais aussi en les questionnant, à posteriori, sur leurs ressentis durant l'écoute. Ce travail méthodologique prend appui sur le dispositif de Cèbe et Goigoux énoncé plus tôt, en l'adaptant au contexte de ma classe et aux discussions avec ma directrice de mémoire.

Durant les temps de lecture, mes élèves sont invités à s'asseoir au coin regroupement de ma classe, composé d'un pouf pour la personne qui lit, et de tapis pour les écoutants. Cette partie de la classe, délimitée par les tapis au sol, confère un espace privilégié aux élèves, notamment durant les temps informels de l'accueil du matin ou pendant les temps calmes de la journée. Les élèves peuvent s'asseoir où ils le désirent sur les tapis. Avant chaque séance de lecture dans le cadre du dispositif, un rappel des règles de la lecture offerte est fait par les élèves : "on a le droit d'écouter mais il ne faut pas parler", "on ne doit pas déranger la personne qui lit ou les autres", "on peut bouger si on a envie mais on fait pas de bruit", "il faut pas parler quand quelqu'un lit", "si on comprend pas un mot on lève le doigt" (propos des élèves le 6 mars 2023).

La première séance débute donc par le rappel des règles et l'installation des élèves ainsi que mon installation sur le pouf, et après avoir annoncé plus tôt dans la journée ce moment lecture, ayant lieu en fin de matinée avant le repas. Je présente alors la première de couverture de l'album choisi pour cette première séance : *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak. La lecture commence, en veillant à présenter le livre face aux élèves afin qu'ils prennent connaissance des illustrations et des textes au fur et à mesure de ma lecture. La lecture dure 6 minutes 10 secondes au total. Au terme de celle-ci, je choisis de questionner les élèves sur leur manière de recevoir cette lecture, ce qu'ils ont compris de l'histoire, mais aussi de convoquer les souvenirs liés à la lecture de

Okilélé et donc les similitudes et différences avec ce qui vient d'être lu. Ma première question orientée est "Alors qu'avez vous compris de cette histoire ?", les élèves répondent : "C'est l'histoire d'un garçon qui part à l'aventure", "Il va rencontrer des monstres et après il rentre chez lui avec son bateau". Puis, "Est ce que ce livre vous fait penser à un autre livre que l'on a déjà lu ?". Les élèves répondent en coeur "oui!" mais à la question suivante "Lequel ?", silence dans l'assemblée. Finalement, les yeux de Malone (moyen appétant), pétillent, et il s'écrit "Okilélé! Le livre d'Okilélé!". À ces mots, certains autres élèves, comme entraînés par leur camarade soupirent "Ah mais oui", "Okilélé et le gramophone". Je rectifie Aristeia qui s'est trompé de mot en voulant mentionner un accessoire imaginé par Claude Ponti dans *Okilélé*, "Son accessoire c'était un PARLOphone, un gramophone c'est un appareil pour jouer de la musique!". S'ensuit une discussion sur les similitudes entre l'aventure d'Okilélé et celle de Max, les élèves échangent entre eux : "Okilélé aussi il rencontre un monstre", "Oui mais Max il en voit pleins des différents", "Okilélé il aime pas sa famille et Max non plus". Ici, les détails sur la compréhension de l'histoire ne sont pas pris en compte, ce qui est important et notable reste les échanges autour des œuvres. J'essaie de favoriser la parole auprès des petits parleurs, notamment, en les encourageant avec des questions ciblées : "Qu'est ce qui se passe à la fin de l'histoire pour Max ? Est ce que la fin ressemble à celle d'*Okilélé* ?". 2 élèves petits parleurs et peu appétants répondent : "il retourne dans son lit!", "il retourne dans son lit et Okilélé il retrouve ses parents". À la suite de ces discussions, je fais le choix de faire une synthèse de ce qui a été dit, et de créer une affiche, par la suite affichée en classe, comme une synthèse de l'histoire de *Max et les Maximonstres*.

Lors de la seconde séance, le Lundi suivant, c'est le livre *Le Voyage de Rusty* par Floriane Gallois et Nella qui est mis à l'honneur. Dans la même disposition que la semaine précédente, les élèves s'installent calmement sur les tapis et moi sur le pouf. On rappelle une nouvelle fois les comportements à adopter pendant la lecture offerte. Et de la même manière, j'entame la lecture de l'album choisi, en veillant à laisser le temps aux élèves d'assimiler les illustrations (ainsi que le texte s'ils le souhaitent, certains étant très à l'aise avec la correspondance grapho-phonologique en cette fin d'année de CP). A nouveau, au terme de la lecture je pose une série de questions aux élèves pour amener chacun.e à repérer les similitudes avec les lectures précédentes : "Est ce que l'histoire de Rusty ressemble à celle que l'on a lu la semaine dernière ?", "Pourquoi Rusty part à l'aventure ? Est ce que c'est la même histoire que celle de Max ? De Okilélé ?". Les élèves sont très actifs et nombre d'entre eux souhaitent participer, si bien que le débat se lance entre eux et que je réussis à devenir simple médiatrice : "Rusty il a retrouvé ses couleurs", "Max il a pas retrouvé ses couleurs

mais il a rencontré plein de monde”, “Rusty aussi il a rencontré plein d’animaux qui lui ont expliqué des choses”. Ici, je souhaite m’attarder sur le terme “choses” et relance alors les élèves avec cette question : “Quelles sont les choses que les animaux ont expliqué à Rusty ? Qu’est ce qu’il a appris durant son voyage ?”. Les mains se lèvent rapidement, j’interroge Manuel, un élève peu intéressé par la plupart des apprentissages scolaires. Il répond : “Les émotions!”. “Tout à fait Manuel très bien, Rusty apprend à découvrir et exprimer ses émotions”. Nous entreprenons la réalisation d’une affiche, sous la même forme que la précédente, pour clôturer cette séance.

La troisième et dernière séance en groupe classe reprend la même structure que les deux précédentes, cette fois-ci en lisant un nouvel album à la forme hybride entre les deux précédemment offerts. Pour ce faire, j’ai choisi de proposer l’album *Une Nuit, un chat* écrit et illustré par Yvan Pommaux. De la même manière que les fois passées, la lecture est proposée en fin de matinée, au coin regroupement. Cette fois-ci un bref rappel des règles est fait, puis la lecture commence. Au terme de celle-ci les mêmes types de questions que celles énoncées précédemment reviennent afin de susciter l’intérêt des élèves pour l’histoire qui vient de leur être contée, mais aussi pour voir ce qu’ils en retiennent. Je prends la liberté de leur faire se poser des questions entre eux après leur avoir proposé deux questions axées : “Cette histoire ressemble-t-elle à d’autres histoires lues en classe ? Ou à la maison ?”, “Maintenant, de quoi aimeriez vous discuter par rapport au livre que l’on vient de lire ou sur ceux des semaines passées”. Cette consigne a permis à certain.e.s de verbaliser leurs acquis, grâce aux inférences énoncées mais aussi de revenir sur leurs connaissances liées aux ouvrages précédemment étudiés. Une affiche est à nouveau réalisée en fin de séance, afin de délivrer une synthèse de l’histoire.

A la suite de cette dernière séance, j’explique aux élèves que j’ai collecté des données audios au cours de nos échanges et que je les utiliserai pour les analyser dans le cadre de l’expérimentation menée pour mon mémoire. Après la pause repas ce jour là, je reçois 5 de mes élèves en entretien individuel (Nayla et Brayan, bons appétants, Juliana moyenne appétante, et Antonio et Elyana peu intéressés par les apprentissage, particulièrement en français), auxquels j’entreprends de poser 3 questions :

- Est ce que tu aimes écouter des histoires ?
- Est ce que tu lis/on te lit souvent des histoires ?
- Qu’est ce que tu as retenu des trois albums lus en classe ces dernières semaines ?

J'ai sélectionné ces 5 élèves en fonction des attitudes qu'ils ont eu en classe au moment des lectures mais aussi pour les réponses qu'ils ont pu proposer à la suite des lectures. Les propos cités ici sont issus du verbatim (disponible en annexe) de propos recueillis lors des entretiens avec ces 5 élèves. Ils ont été inscrits sans modification de la forme orale.

Retours sur expérience suite au dispositif de lecture offerte

	Nayla	Brayan	Juliana	Antonio	Elyana
Est ce que tu aimes écouter des histoires ?	"oui j'adore"	"oui et maintenant c'est moi qui lit"	"oui"	"j'aime pas trop"	"oui j'aime bien"
Est ce que tu lis/on te lit souvent des histoires ?	"Maman me lit des livres le soir avant de dormir et quand je vais chez tata aussi"	"Je lis des livres quand je suis à l'école. Je vais à la bibliothèque et j'en lis pleins"	"Maman et papa lisent des livres à ma petite soeur et moi j'écoute. Et j'ai appris à lire toute seule mais je sais un peu lire"	"J'ai pas de livre. Je lis les livres à l'école"	"Oui je lis avec ma soeur elle me lit des livres et aussi papa".
Qu'est ce que tu as retenu des trois albums lus en classe ces dernières semaines ?	"Mon préféré c'était l'histoire des chats [<i>Une nuit, un chat</i>] parce qu'il lui arrive des aventures rigolotes. Et dans les autres histoires c'était un peu trop long"	"On apprend qu'est ce que c'est les émotions et aussi qu'il faut faire attention au monde autour de nous"	"C'était un peu les même parce que tout le monde faisait un voyage. Enfin tout le monde partait à l'aventure"	"Il y avait beaucoup d'histoires. Mon préféré c'était Rusty parce qu'il rencontre d'autres animaux"	"J'ai bien aimé Kitty parce qu'elle était belle et aussi l'histoire de Max. Max il a des pouvoirs"

Partie 3 : Analyses des résultats et discussions

1. Analyse des expérimentations.

A la suite des séances de lecture organisées dans le cadre de mon expérimentation, je me suis attelée à un travail d'écriture des observations que j'ai pu faire sur le moment. Je vais donc ici vous en retranscrire une partie afin de mener à bien l'analyse de mes expérimentations. Dans un premier temps, attardons nous sur la réception de l'œuvre de Maurice Sendak. Au début de la lecture, tous les élèves de la classe sont attentifs, regardent le livre et ce qu'il contient. Deux d'entre eux, mécontents de leur placement, changent de place au cours de la lecture. Malone et Maylis gigotent tout en regardant et écoutant dans ma direction. Au cours de la lecture, la plupart des élèves changent de position, jouent avec leurs mains, ou avec leurs habits, mais on n'entend que le son de ma voix. La classe est calme, personne ne semble être dérangé, ils développent leurs propres manières d'écouter, sans forcément rester immobile. Ils réagissent positivement à l'histoire qui leur est contée, s'étonnent à la vue de certaines illustrations. Après 4 minutes de lecture, les élèves les plus proches du pouf sur lequel je suis assise sont attirés par le mouvement d'un des camarades à l'arrière des tapis, Mark, qui joue avec un crayon trouvé par terre. Certains rouspètent, Mark arrête de jouer, la lecture n'est pas interrompue. À 30 secondes de la fin du livre, Mohamed et Juliana ont arrêté d'écouter et discutent en chuchotant. Au moment du retour en collectif, les élèves s'écoutent et prennent le temps qui leur est proposé pour énoncer leurs ressentis. Certain.e.s petit.e.s parleur.euse.s réussissent même à faire un retour sur leur expérience.

En séance 2, les comportements des élèves sont relativement semblables à ceux de la semaine passée, ils sont attirés par la lecture et reçoivent pleinement celle-ci. Au terme de la séance, Nayla demande "Ça sera quoi le livre la prochaine fois ?", signe de son appétence pour cette lecture offerte qu'elle voit (ou aimerait voir) se transformer en rituel.

Cette idée de réclamer la lecture a surtout été perçue lors de la troisième séance, durant laquelle je remarque que les élèves se positionnent aux mêmes places que lors de la séance précédente, à peu de chose près. De plus, la mise en place est plus rapide et silencieuse et ceux-ci semblent être dans l'attente de la découverte de la nouvelle histoire. La question de Juliana "Est ce qu'on va répondre à tes questions après le livre?" a attiré mon attention. En demandant cela, elle a conditionné chaque élève à se préparer à répondre à quelque chose, au terme de la lecture, comme les fois précédentes. Tous les yeux sont rivés sur moi lorsque je sors l'ouvrage de Yvan Pommaux.

Tous sont attentifs et soucieux de pouvoir être interrogés lorsque l'on arrivera au moment de l'après-lecture. Le fait de leur proposer une version quelque peu différente des séances précédentes, en les invitant à se poser des questions entre eux fait ressortir la compétence d'exprimer avec ses mots à soi un concept compris, afin de laisser l'autre s'en emparer. Au terme de cette séance, je relève 18 élèves différents ayant pris la parole contre 10 la première fois et 13 la seconde. On retiendra donc que l'idée d'organiser ces rencontres avec la lecture, dans le but d'augmenter l'appétence des élèves pour améliorer la relation avec le livre, est bénéfique et vérifiée. Suite aux entretiens avec les 5 élèves concernés, on remarque que tous ne sont pas quotidiennement confrontés à la lecture ou à l'objet livre en lui-même. On note également l'attrait plus ou moins prononcé pour la lecture de ceux-ci.

Au regard des hypothèses formulées plus tôt et de l'expérimentation menée à bien, nous pouvons valider une partie de nos propos. En effet, entre la première et la dernière séance de lecture offerte proposée dans le cadre de ce dispositif, on remarque un accroissement du nombre d'échanges concernant les livres lus ainsi qu'une part plus importante d'élèves parvenant à prendre la parole. Cette hypothèse rejoint la seconde stipulant que "plus les élèves sont en contact avec les albums, plus ils s'interrogent dessus". Néanmoins, certains d'entre eux restent fermés et n'ont pas été sensibles à la mise en place de ce dispositif. On retiendra également l'évolution dans l'utilisation du vocabulaire pour parler des livres, les élèves utilisent d'abord le terme "livre" puis sont plus précis en troisième séance et mentionnent le terme "album". Ils sont également plus fins dans l'expression de ce qui leur a plu ou déplu, notamment grâce à l'exercice de répétition et de convocation d'éléments passés que leur demande ce dispositif.

2. Questionnaires sur l'accessibilité à la lecture.

En parallèle, j'ai communiqué un questionnaire à mes collègues de l'école Edouard Herriot, dans lequel je souhaitais consulter chacun.e sur les pratiques littéraires mises en place dans sa classe, et l'évolution de celles-ci au fur et à mesure de leurs carrières. Les questions suivantes y figurent (le questionnaire complet est disponible en annexe) :

- Comment vous y prenez-vous pour proposer de la littérature de jeunesse à vos élèves?
- Quelle définition donneriez-vous du terme de "pratique littéraire" ?
- Quelle place laissez-vous aux albums dans l'espace classe ? Dans votre pratique de classe ?

- Combien d'albums offrez-vous à lire sur une période de l'année ?
- Sélectionnez vous les titres d'albums à propos de la liste de référence établie par le Ministère ?
- Si vous avez coché "Oui" ou "Parfois" à la question précédente : Sur une année, combien avez-vous sélectionné d'albums dans cette liste ? Lesquels ? Pourquoi ?
- Comment utilisez vous les albums dans votre pratique enseignante ?
- Quelle est la portée/quels sont les intérêts des albums de jeunesse ?

Au regard des réponses des 10 collègues intervenants sur l'école, il ressort plusieurs informations. Pour 3 enseignant.e.s, la littérature de jeunesse est proposée aux élèves uniquement en lecture offerte ou en accès libre dans la bibliothèque de la classe. Les 7 autres choisissent une thématique par période et proposent des livres (choisis) sur ce thème, en plus des lectures éventuelles à la BCD ou dans la bibliothèque de classe. Ces chiffres nous montrent la volonté des enseignant.e.s d'ancrer les albums dans les apprentissages en les instituant complètement au sein des thèmes abordés dans l'année. De plus, 50 % du personnel ayant répondu à ce questionnaire laisse une place omniprésente aux livres dans leur classe : bibliothèque conséquente, affiches d'albums notables aux murs, empruntables à la maison par les élèves, contre 50 % pour qui ils sont disponibles mais peu mis en avant dans l'agencement de l'espace. On repère ici le clivage propre à la pratique de chaque professeur. Dans leurs pratiques de classes, ils sont 8 à offrir plus de 3 albums sur une période de l'année et 2 à en offrir entre 1 et 2. On conviendra donc que pour la plupart, les albums de jeunesse constituent une véritable ressource, lorsqu'ils sont utilisés à des fins de lecture offerte, mais pas que. À la question "Sélectionnez-vous les titres d'albums à propos de la liste de référence établie par le Ministère ?", un.e répond : "je choisis les livres en me fiant à la liste, en cherchant à travailler sur un thème". 5 des autres collègues pensent différemment et ne sélectionnent jamais leurs albums en fonction de *La littérature à l'école, listes de références*, ladite liste, déjà mentionnée plus haut dans notre étude. 4 professeur.e.s mentionnent l'utilisation de la liste, de manière partielle. Aucun ne s'en sert comme ressource pour l'ensemble des ouvrages proposés à ses élèves. On peut alors supposer que cette liste n'est pas assez mise en avant auprès des personnels ou qu'ils ne se l'approprient pas comme ils le devraient (ou le pourraient). Enfin, les professeur.e.s de l'école Edouard Herriot utilisent principalement les albums de manière individuelle et en lecture offerte. Au vu des réponses recueillies, 60% d'entre eux jugent que les intérêts des albums de jeunesse sont de créer une culture littéraire et d'apprendre à lire. Les 40%

restants se divisent entre l'utilité des albums pour favoriser le traitement de sujets divers et le développement de l'intérêt pour la lecture.

3. Les limites observables.

Malgré le fait que nos hypothèses soient vérifiées, certains facteurs méthodologiques pourraient être modifiés si cette expérimentation devait à nouveau être menée. En effet, dans un premier temps, il aurait été intéressant de réaliser cette étude tout au long de l'année scolaire. En sélectionnant un plus large corpus d'albums et en instaurant cette pratique de lecture offerte une fois par semaine par exemple, la véracité de cette expérience et de ses observations aurait été plus solide. L'idée d'un rituel permet aussi de rassurer les élèves et de les encourager vers la discussion sans crainte de donner de mauvaise réponse, ce qui peut les freiner quand ils n'ont pas l'habitude d'un dispositif. Cela aurait permis d'une part de mesurer véritablement, hebdomadairement le rapport des élèves aux albums proposés, mais aussi l'évolution de leurs pratiques, formulations de ressentis et utilisation du vocabulaire propre à la littérature et la lecture.

Il aurait aussi été intéressant de séparer la classe en 2 ou 3 groupes distincts et de différencier mes attitudes de lectrice en fonction des groupes, afin de mieux mesurer la relation entre volonté d'appétence provoquée par l'enseignante et attention de l'élève.

Enfin, il aurait pu être pertinent de créer une grille d'observation, évolutive au fur et à mesure de l'année scolaire, afin de rendre le travail de recueil de données plus précis et ciblé. En effet, ici, je procédais à un relevé audio durant chaque séance, que je retranscrivais après celles-ci mais cela ne m'a pas semblé suffisant. J'avais pensé à l'utilisation d'une caméra pour observer les comportements des élèves en action mais a posteriori, une grille d'observation m'aurait été plus bénéfique. Celle-ci m'aurait permis de situer les différences sur l'année, en fonction de critères bien particuliers et adaptés à ma classe, préparés en amont.

Conclusion

Pour conclure, il faut voir l'importance ici des divers dispositifs mis en place pour favoriser l'insertion des publics issus de milieux populaires, au sein de la culture du plaisir de lire. Que la volonté soit d'inclure un maximum de public, ou qu'elle soit de revaloriser le rapport aux livres, l'humain de tous les âges est valorisé dans sa sensibilité ou son plaisir d'explorer les domaines littéraires, artistiques et/ou langagiers. On parle ici de lecture offerte, ou de lecture suivie mais aussi de lecture plaisir, occasionnelle ou non. Les projets LIRE et "Des livres et des bébés" veulent favoriser l'implantation de l'offre de lecture à celles et ceux qui le souhaitent. Il pourrait être envisagé de proposer des dispositifs de la sorte dans les écoles en mettant à profit la BCD soit en dehors des temps de classe soit d'inscrire dans l'emploi du temps des créneaux de BCD et y faire venir des intervenant.e.s afin de proposer des lectures à disposition de tous et toutes. L'intérêt serait ici d'étendre la co-éducation en sollicitant les familles pour comprendre les intérêts d'apprendre à lire ensemble. Cela permettrait en effet, de manière non exhaustive, de consolider le lien entre l'adulte et l'enfant, en leur conférant des références communes mais aussi à penser et réfléchir ensemble selon des axes similaires.

Enfin, je dirais qu'il devient fondamental pour les élèves développant une appréhension pour la lecture, d'associer apprentissages scolaires et plaisir de la lecture, cela en déconstruisant les stéréotypes ancrés dans l'esprit des élèves, comme ceux de penser que la lecture ne peut être plaisante, et ne sert qu'à lire des consignes de travail. Ici, le travail de l'enseignant.e ici est de faire valoir la lecture comme un plaisir, qui aidera à développer des compétences, telles que lire à haute voix ou intégrer les correspondances graphèmes-phonèmes ainsi qu'une méthodologie lexicale durant les apprentissages. En effet, la lecture, grande cause nationale de l'année 2021-2022, et toujours capitale actuellement est mise en avant dans les programmes. Cette activité peut faire partie de la construction de l'appétence à lire, mais aussi de la construction du sens critique, et amener le débat autour des préférences, de ce qui est apprécié par l'un et déplaisant pour l'autre. Selon le Bulletin Officiel du 25 novembre 2021, des objectifs tels que "Fonder le parcours du lecteur : la lecture au cœur des savoirs fondamentaux" et "Lire, échanger, rencontrer des écrivains : la lecture comme composante de l'éducation artistique et culturelle", ont été clairement définis comme mission décisive d'une scolarisation, et donc d'une entrée dans la vie d'adulte réussie. La nécessité de l'enseignant.e est ici de revaloriser la lecture, et de réussir à la rendre plus présente dans les classes, notamment aux travers de projets inter-classes ou de sorties récurrentes à la bibliothèque, avec pour finalité la rencontre avec un ou plusieurs écrivain.e.s, par exemple.

On notera donc que certains albums de jeunesse (tels qu'ici *Max et les Maximonstres*, *Le Voyage de Rusty* et *Une Nuit, un chat*) contribuent à rendre accessible des principes langagiers dans la mesure où les équipes pédagogiques, mais aussi les ressources en dehors de l'école se donnent les moyens d'aller à la rencontre des enfants, pour valoriser la création d'une culture commune. Ces dites ressources s'articulent entre les différents acteurs sociaux qui évoluent autour des élèves tels que leurs familles et les pairs qui constituent leurs cercles sociaux. La mise en œuvre de l'accès à des espaces peu accessibles pour les personnes issus de milieux populaires (comme les musées situés en centre ville auxquels il est difficile d'accéder par exemple) va de paire avec le phénomène d'acculturation favorisé par les dispositifs cités plus haut. Il est du devoir de l'institution de développer des projets en lien avec les idées citées plus haut pour favoriser la construction des savoirs dans l'école et hors les murs, afin de garantir l'accès à une culture commune entre l'école et la vie quotidienne. Ces savoirs peuvent notamment être reliés au domaine 1 du Socle commun de connaissance, de compétences et de culture, "les langages pour penser et communiquer". Le développement des principes langagiers tels que écouter lors de la réception d'une lecture, parler, lorsqu'il s'agit de débattre autour du sujet de l'album proposé, lire, lorsqu'on est en âge d'apprendre à le faire, et écrire, pour soi même organiser un récit, participe à l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire, nécessaires à l'acquisition d'une culture commune. C'est en s'appuyant sur ces bases solides, développées par les enseignant.e.s, en corrélation avec leurs élèves et les familles, qu'une égalité des chances sera envisageable, notamment grâce au socle commun des connaissances et des compétences, caractéristique de la volonté d'une culture commune.

L'étude menée tout au long de ce travail a mis en relation plusieurs notions liées à mon activité professionnelle, comme la mise en place d'une différenciation constante pour les élèves dits en difficultés. Il m'aura fait prendre conscience de la pluralité des profils d'enfants à ma charge, et donc de la pluralité des dispositifs à mettre en place dans mon enseignement pour réussir à donner du sens aux apprentissages à tous les niveaux et pour tous. Préparer ce mémoire m'aura démontré une fois de plus, l'importance du travail en équipe et de la communication entre les divers acteurs qui gravitent autour de l'enfant, pour mener à bien la co-éducation, primordiale dans le bon développement du sujet-élève. Enfin, si je devais formuler des pistes de prolongements, je m'attarderai sur la relation entre expressions du corps et albums dans les apprentissages. En effet, mon étude m'amène à me demander dans quelle mesure l'expression des sentiments liés aux albums peut être perçue et relayée physiquement. Selon moi il est important de mettre en parallèle

les deux, parce que l'attention et l'écoute de l'élève sont aussi traduits par les gestes, et qu'il serait judicieux de les observer pour mieux comprendre et cerner les besoins des apprenants.

Bibliographie

Articles

BOYER, F., LAMBERSEND, K. & MIZIER, C. (2019). Vers davantage d'égalité : lire au pied des immeubles. Dans : Christelle Haussin éd., *Petite enfance : art et culture pour inclure* (pp. 103-121). Toulouse: Érès. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/eres.hauss.2019.01.0103>

Bautier, É., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2009.01>

CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021>

CHABANNE, J., DUNAS, A. & VALDIVIA, J. (2004). Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation: Prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 145, 76-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0076>

DRÉAN, M., LANDIN, I. & CHAUVEAU, D. (2011). Origines, développement et perspectives de LIRE à Paris. Dans : Sylvie Raynaud éd., *On ne lit pas tout seul : Lectures et petite enfance* (pp. 15-26). Toulouse: Érès. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/eres.rayna.2011.01.0015>

DUPUY, C. (2021). Pratiques de lecture partagée de partenaires éducatifs, un éclairage sur des situations d'entrée dans l'écrit. Dans : *Initiatives collaboratives pour l'enfance (mutations de l'éducation et du travail social)* PULM. [⟨hal-03391570⟩](https://hal-03391570)

DUPUY, C. & TORTERAT F. (2021). La lecture partagée en maternelle, à travers la pratique d'oralisation de comptines. Dans : *Les transitions du préscolaire au scolaire : approches empiriques* dir. [⟨hal-03391634⟩](https://hal-03391634)

HÉVELINE, E. & ROBBES, B. (2010). 7. La transmission des savoirs. Dans : , E. Héveline & B. Robbes (Dir), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle* (pp. 70-75). Nîmes: Champ social.

HOCHART, I. & PETIT-DUBOUSQUET, A. (2020). "Des livres et des bébés" : un dispositif d'éveil artistique et culturel. *Spirale*, 93, 89-94. <https://www-cairn-info.ezpum.scdi-montpellier.fr/revue-spirale-2020-1-page-89.htm>

HOUADEC, V. (2013). *Le genre et les modèles amoureux dans la littérature de jeunesse : éléments de compréhension de l'éducation sentimentale des jeunes en France. Etudes sur le genre*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01017356/>

LAHANIER-REUTER, D. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires: Stéphane Bonnéry (sous la direction de), 2015, La Dispute, Paris, 215 p.. Recherches en didactiques*, 20, 75-82. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/rdid.020.0075>

PRÊTEUR, Y. & DE LÉONARDIS, M. (2013). 8. La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique et/ou initiation informelle au langage écrit ?. Dans : Marie-Claude Mietkiewicz éd., Les enfants dans les livres: Représentations, savoirs, normes (pp. 133-146). Toulouse: Érès. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/eres.mietk.2013.01.0133>"

QUET, F. (2015). Des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ?. Le français aujourd'hui, 191, 57-70.
<https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/lfa.191.0057>

RAGOT, M. (2017). Réduire les stéréotypes de genre par la littérature jeunesse : mieux vivre et apprendre ensemble en moyenne section de maternelle. Dans : Education. <https://isidore.science/document/10670/1.ao9mw5>

TERRAIL J-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. Dans : Sociétés contemporaines N°25. pp. 67-83. <https://doi.org/10.3406/socco.1997.1435>

Ouvrages

LOUICHON, B., BILLON, V., LUZI, L. (2007). Manuel de l'élève et guide du maître Littéo Cycle 3.

MALANDA, E. (2019). L'Afrique dans les romans pour la jeunesse en France et en Allemagne (1991-2010). Les pièges de la bonne intention. Honoré Champion, collection « Francophonies ».

VAN DER LINDEN, S. (2007). Lire l'album, Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.

BOURRE, M. (1999). Bateau sur l'eau.

Bulletins officiels

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse. (2015). Bulletin Officiel numéro 17. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse. (2013). Bulletin Officiel numéro 30. Formation des enseignants.
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse. (2013). Bulletin Officiel. <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-referance>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse. (2021) Bulletin Officiel numéro 44. Accompagnement des élèves à la pratique de la lecture. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo44/MENE2133905N.htm>

Sitographie

Annexe : Verbatim, retranscription sociologique, questions liés aux albums à 5 élèves choisis.

Locuteurs	Verbatim
Enseignante	Je vais te poser des questions, et tu réponds comme tu en as envie. Ces questions vont me servir pour mon travail. Alors d'abord, est-ce que tu aimes écouter des histoires ?
Nayla (Élève 1)	Oui j'adore. J'en écoute souvent et j'adore les histoires.
Enseignante	Merci, et est-ce que tu lis souvent des histoires ? Toi-même ? Ou bien est-ce que on te lit des histoires ? C'est-à-dire qu'il y a des gens qui te lisent des histoires ?
Nayla	Oui, Maman me lit des livres le soir avant de dormir et quand je vais chez Tata aussi. Et c'est Tata qui me lit le livre d'Ulysse.
Enseignante	Super, merci beaucoup. Et ma dernière question c'est qu'est-ce que tu as retenu des trois albums qu'on a lu en classe ces trois dernières semaines ? Les trois derniers <u>lundj</u> .
Nayla	Euh mon préféré c'est l'histoire des chats parce qu'il lui arrive des aventures rigolotes... Et dans les autres histoires c'était un peu trop long (blanc) je me souviens pas trop bien.
Enseignante	Parfait merci beaucoup est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose ?
Nayla	Non c'est bon.
Enseignante	Tu as entendu ce que j'ai dit à Nayla ? Je vais te poser des questions pour mon travail dont je vous ai parlé tout à l'heure. Tu es prêt ?
Brayan (Élève 2)	Oui.
Enseignante	Alors est ce que tu aimes écouter des histoires ?
Brayan	Oui j'aime écouter des histoires et maintenant c'est moi qui <u>lit</u> .
Enseignante	Super merci, et est-ce que tu lis souvent des histoires ? Est-ce qu'on te lit des histoires à la maison ?
Brayan	Je lis des livres quand je suis à l'école. Je vais à la bibliothèque pendant la récréation et j'en lis plein et aussi je lis quand je suis dans la classe parfois et un peu à la maison. (blanc) Et aussi Maman me lit un peu des livres.
Enseignante	OK, et est-ce que tu pourrais me dire ce que tu as retenu des trois albums qu'on a lus en classe ces dernières semaines, qu'est ce que tu as appris ?
Brayan	On apprend qu'est-ce que c'est les émotions et aussi qu'il faut faire attention au monde autour de nous. Et il y avait aussi l'histoire de Max qui rencontre tous les monstres de la planète.
Enseignante	Parfait, merci <u>Brayan</u> !

Enseignante	Allez c'est au tour de Elyana ! Tu as compris le principe ? Tu as entendu les questions que j'ai posées aux autres ?
Elyana (Élève 3)	Oui oui.
Enseignante	Alors toi, est-ce que tu aimes écouter des histoires ?
Elyana	<u>Euuuuuh</u> oui, j'aime bien ça.
Enseignante	D'accord, et est-ce que tu lis des histoires à la maison ou est-ce qu'on te lit des histoires ? Est-ce que les personnes qui sont avec toi à la maison te lisent des livres ?
Elyana	Oui je lis...(blanc) Avec ma sœur... (blanc) Elle me lit des livres et aussi papa... Des fois il lit des livres à moi et ma soeur.
Enseignante	Parfait, merci beaucoup Elyana et pour la dernière question j'aimerais savoir qu'est-ce que tu as retenu des trois livres qu'on a lus dans la classe ? Tu te souviens des trois livres qu'on a lus ensemble ? Est-ce que tu pourrais m'en parler un petit peu s'il te plaît ?
Elyana	J'ai bien aimé. J'ai bien aimé Kitty parce qu'elle était belle et aussi l'histoire de Max. <u>Max</u> il a des pouvoirs et il va faire un grand voyage. (blanc) Et je me souviens plus trop après.
Enseignante	Parfait, merci Elyana, tu peux laisser ta place à Antonio ! Antonio je vais te poser des questions d'accord ? Et tu me <u>répond</u> ce que tu veux, ce que tu as envie de me dire ! Alors d'abord est ce que tu aimes les histoires ?
Antonio (Élève 4)	<u>Euuuuuh</u> ,(blanc) j'aime pas trop les histoires. (blanc) J'aime pas trop.
Enseignante	D'accord, et est-ce que tu peux me dire si tu lis souvent des histoires ou si on t'en lit souvent à la maison ? Même si <u>tu aimes</u> pas trop ça !
Antonio	Je lis pas. J'ai pas de livre, je lis les livres à l'école c'est tout.
Enseignante	Ça marche, et est-ce que tu te souviens des trois livres qu'on a <u>lu</u> à l'école là ? Les trois livres qu'on a lu les trois lundi où je suis venu ?
Antonio	Je me souviens un peu. Il y avait beaucoup d'histoires. Mon préféré c'était Rusty parce qu'il rencontre d'autres animaux. Mais <u>j'ai</u> pas trop aimé les autres.
Enseignante	Merci beaucoup Antonio maintenant tu peux aller chercher Juliana ! Juliana tu as compris le principe tu es prête on peut y aller ?
Juliana (Élève 5)	Oui.
Enseignante	Alors, la première question c'est est-ce que tu aimes les histoires ?
Juliana	(hochement de tête) Oui.
Enseignante	Super et est-ce que tu lis ou bien on te lit souvent des histoires ?
Juliana	Pas trop mais quand même un peu. Maman et <u>papa ils lisent</u> des livres à ma petite sœur et moi j'écoute. Et j'ai appris à lire toute seule mais je sais un peu lire.
Enseignante	Ok merci, et la dernière question c'est est-ce que tu peux me dire ce que tu as retenu des trois livres qu'on a lus en classe ces dernières semaines ?
Juliana	Les livres sur l'histoire du chat et sur l'histoire de <u>Rusty</u> ? (blanc) Et sur l'histoire de Max ? Alors oui c'était un peu les mêmes livres parce que tout le monde faisait un voyage. Enfin tout le monde partait à l'aventure quoi. (blanc) Moi j'ai bien aimé hein.

Annexe : Questionnaire diffusé aux enseignant.e.s de l'école Edouard Herriot

Comment vous y prenez vous pour proposer de la littérature de jeunesse à vos élèves ?

Votre réponse _____

Quelle définition donneriez vous du terme de "pratique littéraire" ?

Votre réponse _____

Quelle place laissez vous aux albums dans l'espace classe ?

- Ils sont omniprésents, bibliothèque conséquente, affiches d'albums notables aux murs, empruntables à la maison par les élèves
- Ils sont disponibles, peu mis en avant dans l'agencement de l'espace
- Ils sont absents de l'espace classe
- Autre : _____

Quelle place laissez vous aux albums dans votre pratique de classe ? Combien d'albums offrez vous à lire sur une période de l'année ?

- Entre 0 et 1
- Entre 1 et 2
- Entre 2 et 3
- Plus de 3
- Autre : _____

Sélectionnez vous les titres d'albums à propos de la liste de référence établie par le Ministère ?

- Oui
- Non
- Parfois
- Autre : _____

Si vous avez coché "Oui" ou "Parfois" à la question précédente : Sur une année, combien avez vous sélectionné d'albums dans cette liste ? Lesquels ? Pourquoi ?

Votre réponse _____

Comment utilisez vous les albums dans votre pratique enseignante ?

En groupe

Individuellement

En lecture suivie

En lecture ponctuelle

En lecture offerte

Autre : _____

Quelle est la portée/quels sont les intérêts des albums de jeunesse ?

Pour apprendre à lire

Pour construire une culture littéraire

Pour traiter de sujets divers

Autre : _____