

Collectif sous la direction d'Isabelle Montésinos-Gelet

Pleins feux sur **L'ALBUM**

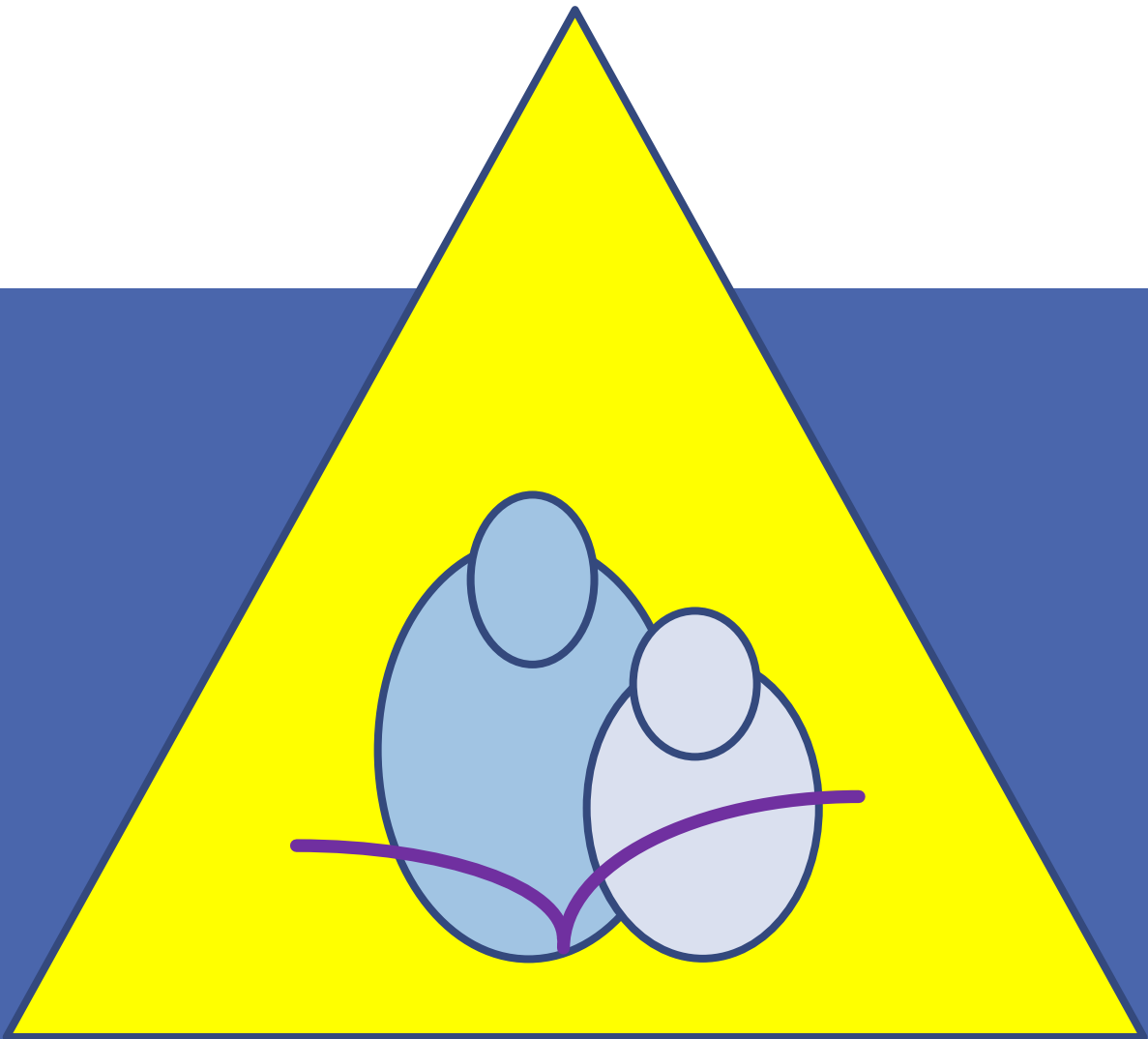


Illustration et graphisme : Isabelle Montésinos-Gelet

ISBN : 978-2-9817325-0-7

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2018

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés © CDFDF

*Collectif sous la direction
d'Isabelle Montésinos-Gelet*

Pleins feux sur l'album



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
<i>Par Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
Chapitre 1	7
Les illustrations au sein de l’album : réflexions inspirées par l’univers de Stéphane Poulin	
<i>Par Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
Chapitre 2	13
Les rapports texte-illustration dans deux fables de La Fontaine <i>Le Loup et l’Agneau</i> et <i>La Cigale et la Fourmi</i>	
<i>Par Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve</i>	
Chapitre 3	27
Le livre dans le livre : représentations du livre, de la lecture et du lecteur au cœur des albums	
<i>Par Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste</i>	
Chapitre 4	53
Portrait des usages de l’album jeunesse à l’éducation préscolaire	
<i>Par Elaine Turgeon</i>	
Chapitre 5	73
Enquête sur les choix d’albums dans les pratiques déclarées d’enseignants québécois aux trois cycles du primaire	
<i>Par Martin Lépine et Manon Hébert</i>	
Chapitre 6	93
Étude d’une pratique interdisciplinaire reposant sur l’exploitation d’un album au 1er cycle du primaire	
<i>Par Annie Charron et Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
Chapitre 7	109
Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l’exploitation didactique de la littérature	
<i>Par Isabelle Montésinos-Gelet et Marie Dupin de Saint-André</i>	
Chapitre 8	125
BLABLABLA... Ou développer des habiletés d’écoute et de prise de parole à partir d’un album jeunesse	
<i>Par Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper</i>	
Chapitre 9	151
Les effets de la typographie poétique dans les productions écrites en fin d’école primaire : le cas de l’album pour la jeunesse	
<i>Par Bénédicte Duvin-Parmentier</i>	
À propos des auteurs	161
Table des figures, des tableaux et des annexes	162

Introduction

Par Isabelle Montésinos-Gelet

Cet ouvrage collectif fait suite à un symposium - *Les usages des albums de littérature jeunesse au primaire* – organisé par Manon Hébert et moi-même dans le cadre des *XIV^{es} rencontres du Réseau international en éducation et en formation* qui s’est tenu à Montréal en octobre 2015. Dans ce symposium, par un partage d’analyses et de recherches empiriques relatives à un usage des albums de littérature jeunesse réalisées dans des classes du préscolaire et du primaire, une réflexion quant à la variété de ces usages et aux impacts sur le développement des élèves a été conduite conjointement par les chercheurs invités. Les différents chapitres de cet ouvrage retracent les grandes lignes de cette réflexion.

Les trois premiers chapitres sont des analyses menées à propos d’albums. Le premier que j’ai écrit vise à éclairer l’apport des illustrations au récit en mettant en relief leur contribution aux *attraits du livre* définis par Saricks. Le deuxième chapitre écrit par Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve aborde l’interaction entre texte et image en ayant recours à la notion d’*indexation* développée en sémiotique par Klinkenberg. Dans le troisième chapitre, Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste se livrent à une analyse d’un corpus d’album afin de dégager une catégorisation de la mise en scène du livre ou du lecteur.

Les deux chapitres suivants sont des enquêtes quant aux usages des albums en classe réalisées en contexte québécois. Elaine Turgeon expose les résultats d’une enquête menée auprès d’enseignants de maternelle dans le chapitre 4. Le chapitre 5, écrit par Martin Lépine et Manon Hébert, retrace les résultats d’une vaste enquête sur l’enseignement de la littérature au primaire.

Les chapitres 6 et 7 sont des comptes rendus d’observations réalisées dans des classes du primaire au Québec. Dans le chapitre 6, Annie Charron et moi-même présentons une étude de cas qui décrit l’exploitation d’un album par une enseignante de 2^e année à des fins interdisciplinaires. Dans le chapitre 7, avec Marie Dupin de Saint-André, nous retraçons les différents usages des albums observés dans neuf classes du primaire.

Enfin, les deux derniers chapitres présentent des données relatives aux élèves à la suite d’interventions en classe impliquant des albums en contexte européen. Le chapitre 8, écrit par Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper, porte sur l’usage d’un album pour soutenir la compétence d’élèves de la fin du primaire quant à l’oral. Bénédicte Duvin-Parmentier, dans le chapitre 9, considère les effets d’une intervention visant à sensibiliser des élèves du primaire à la typographie poétique au sein d’albums en relevant les effets typographiques présents dans leurs productions écrites.

Chapitre 1

Les illustrations au sein de l'album : réflexions inspirées par l'univers de Stéphane Poulin

Par Isabelle Montésinos-Gelet

Les illustrations au sein de l'album : réflexions inspirées par l'univers de Stéphane Poulin

Ce chapitre a été inspiré par une présentation de l'illustrateur québécois Stéphane Poulin qui s'est tenue à Montréal en novembre 2017. Au moment de cette présentation, je travaillais à la mise en forme du présent collectif et je cherchais un contexte pour introduire les spécificités de l'album. Par ailleurs, depuis quelque temps déjà, je m'intéresse à la transposition à des fins didactiques des apports de Joyce Saricks sur les attraits du livre initialement développés pour l'aide aux lecteurs en bibliothéconomie. Cette auteure n'aborde pas l'album ni même les œuvres de jeunesse, mais les six critères qu'elle propose pour décrire ce qui rend un texte narratif séduisant pour des lecteurs gagnent à être considérés en observant des albums. Ainsi, c'est avec ces deux éléments en tête que j'ai écouté la présentation de Stéphane Poulin.

Mon objectif dans ce chapitre est donc de présenter en quoi les illustrations contribuent aux attraits du livre lorsqu'il s'agit d'un album. Ce faisant, de nombreuses spécificités de l'album émergent des analyses menées.

Une brève présentation des attraits du livre

Saricks (2005, 2009) dégage six critères qui permettent de caractériser les attraits d'un récit : le rythme, le système de personnages, l'intrigue, le cadre, le registre et le style.

Le premier critère, le rythme, est relié à la vitesse de lecture adoptée par le lecteur. Certains livres encouragent une lecture rapide du lecteur qui se centre sur la résolution de l'intrigue. D'autres, au contraire, exigent une lecture contemplative, beaucoup plus lente. Certains lecteurs recherchent un rythme particulier et fuient le rythme opposé.

Le second critère concerne les personnages. Selon les récits, les systèmes de personnages varient grandement. Parfois, le narrateur est un personnage, d'autres fois, il est externe au récit ou encore omniscient. Certains récits sont centrés sur un seul personnage principal, alors que d'autres privilégient un tandem ou un groupe. Le nombre des personnages secondaires peut aussi être très variable. Les caractéristiques des personnages peuvent être stéréotypées ou, au contraire, très singulières. De plus, ils peuvent ou non se transformer au cours du récit. Certains récits accordent une place centrale aux relations entre les personnages. Les différents types de systèmes de personnages attirent des lecteurs différents.

Le troisième critère relève de l'intrigue. Les récits se distinguent quant à ce critère dans un continuum qui va des récits d'ambiance dans lesquels l'intrigue peut être quasiment absente aux récits comprenant de très nombreuses péripéties. De plus, la présentation de l'intrigue peut prendre des formes différentes, linéaires ou non. L'enchâssement de récits secondaires, les retours en arrière, les ellipses sont quelques exemples de perturbations de l'ordre chronologique ou de la linéarité qui affectent l'intrigue. Par ailleurs, certains auteurs accordent une très grande importance à certains moments de l'intrigue, comme le début ou la fin du récit. La variété des possibilités quant à ce critère vient chercher des lecteurs différents.

Le quatrième critère est le cadre du récit, c'est-à-dire le lieu et l'époque dans lesquels le récit se déroule. Dans certaines œuvres, comme dans les récits historiques ou de science-

fiction, le cadre revêt une importance capitale. Dans d'autres récits, le cadre est à peine esquissé, voire complètement absent. Les lecteurs ont des attentes variées quant au cadre, certains les affectionnent, d'autres ne remarquent même pas leur absence.

Le cinquième critère touche au registre, autrement dit à la tonalité émotionnelle de l'œuvre. Les registres ne se limitent pas à la comédie et la tragédie, diverses émotions et une large variété d'états comme la posture réflexive ou l'indignation peuvent découler de la lecture d'un récit et leur recherche peut même être l'attrait principal qui attire les lecteurs vers une œuvre.

Enfin, le style de l'auteur est le sixième critère. Un auteur se caractérise par son univers langagier, ses choix lexicaux et syntaxiques, les figures de style qu'il affectionne. Certains lecteurs sont particulièrement sensibles aux voix des auteurs.

Comme Saricks a défini ces critères pour aider des bibliothécaires à conseiller les usagers des bibliothèques afin qu'ils trouvent des romans susceptibles de leur plaire, elle ne les a pas du tout appliqués aux illustrations des albums. C'est ce qui est fait dans la prochaine partie en considérant l'univers de l'illustrateur québécois Stéphane Poulin.

Une analyse des attraits au sein des illustrations

Dans un album, les illustrations ont une fonction sémantique et contribuent grandement au récit. Dans cette partie, chacun des critères proposés par Saricks sert à décrire la contribution des illustrations aux attraits de quelques albums illustrés par Stéphane Poulin.

Le rythme

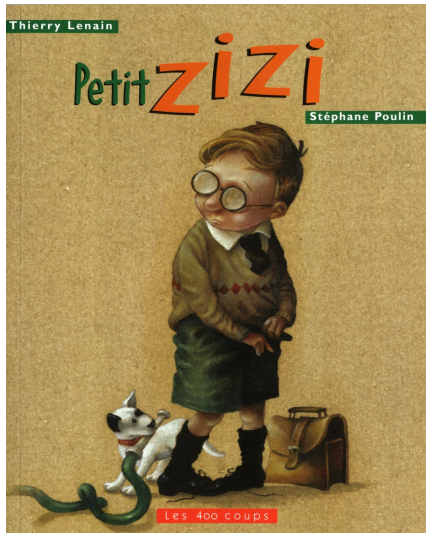


Figure 1.1. 1^{re} de couverture de *Petit zizi* de Lenain et Poulin

Le rythme est affecté par les illustrations. En effet, plus une illustration est foisonnante, plus sa lecture demande du temps. Stéphane Poulin intègre souvent de nombreux détails au sein de ses illustrations. Même s'il ne fait pas partie des illustrateurs au style foisonnant comme Stian Hole, ses illustrations demandent un temps de lecture considérable pour y dégager les informations essentielles au récit. De plus, lors de sa présentation, il a mentionné que parfois il adopte une mise en page compartimentée qui retient le rythme du récit. C'est le cas notamment dans *Petit zizi* écrit par Thierry Lenain lorsque plusieurs vignettes permettent de constater comment le personnage principal s'y prend pour évaluer ses progrès dans l'art de faire pipi le plus loin possible, alors que le texte ne mentionne pas les moyens adoptés par Martin, mais seulement ses progrès. De plus, les vignettes montrent l'implication du petit chien de Martin et les émotions des

protagonistes sont parfaitement lisibles dans les illustrations, alors qu'elles doivent être inférées à la lecture du texte.

Le système de personnages

Très souvent les caractéristiques des personnages sont principalement portées par les illustrations. Dans *Le bateau de fortune*, Olivier de Solminihac ne donne aucune indication sur les trois personnages. Le texte permet simplement de comprendre qu'il y a un adulte et deux enfants. C'est Stéphane Poulin qui a choisi de personnifier des animaux de différentes espèces : un ours, une chèvre et un renard. Dans un tel cas, la contribution de l'illustrateur au système des personnages est particulièrement importante.

L'intrigue

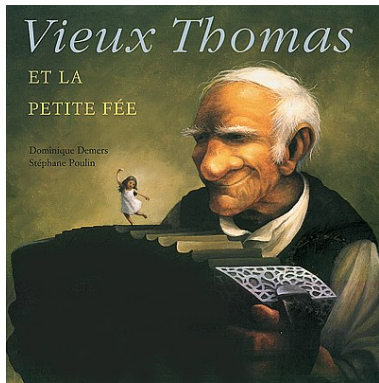


Figure 1.3. 1^{re} de couverture de *Vieux Thomas et la petite fée* de Demers et Poulin

Dans un album sans texte, l'intrigue repose intégralement sur les illustrations. Lorsqu'il y a un texte, il n'est pas rare qu'il y ait des moments de l'intrigue portés par les illustrations et d'autres par le texte. Par exemple, la situation finale de l'album *Vieux Thomas et la petite fée*, écrit par Dominique Demers, est une contribution de Stéphane Poulin. Dans un cadre rond qui évoque une fermeture à l'iris, il met en scène la petite fée recueillie par une nouvelle personne dont on ne voit que la main. Cette fin ouverte permet d'imaginer une nouvelle histoire et indique que la petite fée a survécu aux crocs du chien. Stéphane Poulin a d'ailleurs mentionné que c'est pour signifier aux enfants qu'elle n'était pas morte qu'il avait éprouvé le besoin de terminer le récit sur cette illustration.

Il a aussi mentionné un autre exemple d'une de ses contributions à une intrigue. Il travaille actuellement les illustrations d'un récit écrit par Jean Leroy *L'ogre, la petite fille et le dictionnaire*. Dans le dénouement de cette histoire, la petite fille ment aux soldats du roi en leur disant qu'elle se trouve chez l'ogre pour récupérer son dictionnaire. Or, dans le texte, à aucun moment la fillette n'est consciente de la présence de ce dictionnaire chez l'ogre. Du coup, pour restituer une cohérence à l'intrigue, Stéphane Poulin a illustré la découverte du dictionnaire par l'enfant.

Le cadre

Bien souvent dans les albums, le cadre est presque intégralement pris en charge par les illustrations. Dans *L'ogre, la petite fille et le dictionnaire*, quelques mots (roi, soldat) ont conduit Stéphane Poulin à adopter une esthétique médiévale. Dans *Le bateau de fortune*, sans indication, il a choisi de représenter des véhicules typiques des années 50, époque dont il affectionne l'esthétique.

Le registre

Il arrive aussi que les illustrations affectent le registre du récit. Par exemple, dans *L'ogre, la petite fille et le dictionnaire*, Stéphane Poulin intègre de l'humour de situation lorsqu'un



Figure 1.2. 1^{re} de couverture de l'album *Le bateau de Fortune* de Solminihac et Poulin

soldat se prend les pieds dans le pas de porte de la maison de l'ogre alors qu'il y entre et à nouveau lorsqu'il en sort.

Le style

Dans un album, le style des illustrations a un impact considérable sur le caractère attractif de l'œuvre. Stéphane Poulin utilise l'huile. Son style réaliste est influencé par Brugel, Vermeer ou encore Hopper qu'il va même jusqu'à pasticher parfois. On trouve aussi des clins d'œil à ses propres œuvres. Par exemple, en portant attention au décor, il est possible de découvrir que les parents du personnage principal dans *Touche pas à mon corps, tatie Jacotte !* de Thierry Lenain sont le personnage de *Petit zizi* et son amoureuse.



Figure 1.4. 1^{re} de couverture de *Touche pas à mon corps, tatie Jacotte !* de Lenain et Poulin

Ce bref tour d'horizon permet de constater que dans les albums, les attraits du livre tiennent aussi aux illustrations. Ainsi, pour apprécier un album, il importe de considérer la contribution des illustrations au récit en s'attardant tant au sens qu'elles recèlent et qu'à leur esthétique. Les enseignants se sentent souvent démunis pour soutenir les élèves à élaborer des justifications appréciatives des illustrations qui dépassent la simple déclaration qu'elles sont belles. C'est pourquoi la partie suivante qui sert de conclusion à ce chapitre offre une description d'une activité proposée par Stéphane Poulin lors de sa présentation qui s'avère particulièrement intéressante pour porter attention aux illustrations.

Une activité de visualisation

Stéphane Poulin a expliqué que lorsqu'il illustre un album, il reçoit généralement le texte sans aucun découpage. C'est lui qui décide de ce découpage. Pour nous faire éprouver la nature de ce travail, il nous a remis le texte de Jean Leroy qu'il illustrait à ce moment en nous demandant de le découper en 12 doubles pages et d'imaginer une illustration pour chacune d'elles. Il nous a aussi précisé que son propre découpage et ses croquis allaient être partagés à la suite de l'exercice. Il s'agit d'un excellent exercice de visualisation qui prépare celui qui s'y adonne à porter attention aux illustrations réalisées par l'artiste.

Placés en tandem, nous avons donc commencé l'exercice. Avec ma partenaire, nous nous sommes ajouté le défi d'imaginer à la lumière de nos connaissances du style de Stéphane Poulin comment il illustrerait les passages du texte que nous avons découpés. C'était vraiment un exercice passionnant, car nous commençons par partager chacune nos propres visualisations, puis nous discutons afin de déterminer si Stéphane Poulin ferait un choix semblable aux nôtres. Évidemment, quand Stéphane Poulin a partagé ses croquis, nous étions totalement centrées sur leur découverte et nous avons pu constater à quel point un exercice de ce type oriente l'attention à la fois vers la dimension sémantique des illustrations et vers leur style. Le contraste entre notre imagination et la réalisation concrète de l'illustrateur permet de mieux voir les caractéristiques de son univers et d'en parler plus facilement.

Cet aperçu de l'impact des illustrations sur les attraits d'un album à l'aide de quelques œuvres illustrées par Stéphane Poulin ne fait qu'ouvrir un champ de réflexions sans

l'épuiser. Utilisés comme cadre d'analyse, les critères développés par Saricks offrent une avenue très inspirante pour soutenir la formulation et la justification de jugements appréciatifs à propos des illustrations d'un album. Il serait judicieux de poursuivre la réflexion en étudiant des œuvres illustrées par d'autres illustrateurs de grand talent.

Références

Saricks, J. G. (2005). *Readers' advisory service in the public library*. American Library Association.

Saricks, J. G. (2009). *The readers' advisory guide to genre fiction*. American Library Association.

Albums mentionnés

Demers, D. et Poulin, S. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Lenain, T. et Poulin, S. (1999). *Touche pas à mon corps, tatie Jacotte !* Montréal : Les 400 coups.

Lenain, T. et Poulin, S. (1997). *Petit zizi*. Montréal : Les 400 coups.

Leroy, J. et Poulin, S. (à paraître). *L'ogre, la petite fille et le dictionnaire*.

Solminihac O. (de) et Poulin, S. (2015). *Le bateau de fortune*. Paris : Sarbacane.

Chapitre 2

Les rapports texte-illustration dans deux fables de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* et *La Cigale et la Fourmi*

Par Anne Leclaire-Halté et Luc Maisonneuve

Les rapports texte-illustration dans deux fables de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* et *La Cigale et la Fourmi*

Introduction et problématique

Ce chapitre relève du cadrage théorique d'une recherche à finalité didactique sur le traitement, en réception, des rapports entre éléments textuels et éléments non textuels présents dans les supports utilisés au cycle 3 (c'est-à-dire en CM1 et CM2 de l'école primaire française et la première année de collège d'après les nouveaux programmes de 2016). Nous appelons ces supports regroupant dans un même espace des éléments textuels et des éléments non textuels (images, photographies, graphiques, schémas, etc.) des documents « composites » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012), et c'est à la facilitation de leur traitement par les élèves que nous nous intéressons. Compte tenu de l'avancée de nos travaux, nous n'analyserons dans ce chapitre que les seuls rapports texte/image, à l'exclusion de tous les autres éléments non textuels. Pour ce faire, nous avons choisi deux textes de La Fontaine dans la première édition des Fables illustrée par François Chauveau (1668). Ces deux textes sont *Le loup et l'agneau* et *La cigale et la fourmi*, choix que nous justifierons ultérieurement. Notre objectif est de dégager des outils d'analyse des rapports entre texte et image susceptibles d'être généralisés à d'autres supports composites, livres illustrés, manuels scolaires ou albums.

Les rapports entre texte et image ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche (voir par exemple la synthèse proposée par Martinec & Salway, 2005 ; voir aussi Beguin-Verbrugge 2006, Klinkenberg 2009). Nous reconnaissons tout l'intérêt de ces travaux, desquels nous nous distinguons toutefois par notre finalité didactique : nous avons pour objectif de décrire et d'expliquer l'interaction des éléments textuels et non textuels dans la compréhension/interprétation d'un document composite, pour proposer des dispositifs susceptibles de favoriser l'enseignement/apprentissage de la compréhension/interprétation de cette interaction pour ce type de documents.

Dans ce chapitre, nous allons interroger l'interaction entre texte et image sur un même support, en ayant recours à une notion développée en sémiotique (Klinkenberg 2009), celle d'indexation, parce qu'elle nous paraît prometteuse d'un point de vue didactique. Mais notre approche est pour l'instant théorique et ne propose pas de dispositif didactique : ce volet de notre recherche fera l'objet de publications à venir, dans la mesure où ces dispositifs restent encore très largement à élaborer et à évaluer. C'est d'ailleurs le projet, en cours, d'un groupe de recherche pluricatégoriel (enseignants, enseignants-chercheurs, documentaliste) financé par l'ESPÉ de Rennes.

Contexte théorique

Après avoir justifié l'emploi du terme « composite », nous expliquerons la notion d'indexation utilisée dans notre analyse avant de préciser la nature du corpus étudié.

Pourquoi parler de textes composites ?

Ainsi que nous l'avons esquissé dans la première partie, par supports de type composite (Bautier et al. 2012), nous entendons des documents qui font interagir divers systèmes sémiotiques dans un même espace, page, double page, ou écran. Pourquoi préférer le terme

de document composite à d'autres, utilisés dans le champ de la recherche sémiotique ? Les termes d'iconotexte (Van der Linden, 2006), de message bimédia (Moles, 1978), de document scripto-visuel (Jacobi, 1995), d'énoncé scripto-iconique (Klinkenberg, 2008) laissent entendre que la nature du non textuel prise en compte est iconique (images ou photos). Pour notre part, nous élargissons le non-visuel aux schémas, aux graphiques, aux tableaux, aux cartes, etc. Par ailleurs, nous préférons, à l'instar des chercheurs du réseau RESEIDA¹, le terme de *composite* à celui de *pluricodé* dans la mesure où ce dernier présuppose que tous les éléments présents dans le document relèvent d'un codage, ce qui ne va nullement de soi. Mounin (1974) écrit que s'il y avait pour l'image des règles d'encodage, cela impliquerait l'existence d'unités fonctionnelles parfaitement identifiées, comme il en existe en tout système sémiologique reconnu comme tel (langues, code de la route, cartographie, représentations graphiques diverses). Par exemple, on a souvent fait remarquer que, s'il n'est besoin que de cinq lettres pour écrire le mot *amour*, l'illustrer, le définir ou le commenter est sans doute une tâche impossible à mener à bien (Danset-Léger, 1980). Par ailleurs la co-présence d'éléments sémiotiquement hétérogènes dans un même document interdit toute règle de construction a priori de ce document, dans la mesure où chaque élément est à la fois perçu sémiotiquement de manière disjointe (ou autonome) et conjointe (d'après Bautier et Rayou, 2009/2013). Il ne suffit pas en effet de comprendre/interpréter chacun des éléments pris un à un pour en comprendre/interpréter l'interaction : celle-ci n'est pas le résultat d'une somme d'éléments discontinus, chaque élément conservant sa propre cohérence, mais bien le tissage de ces derniers en un tout dont la cohérence est inédite. Autrement dit, la compréhension/interprétation d'un document composite peut être assez différente de celle des éléments qui le composent.

Présentation d'un outil d'analyse des textes composites : l'indexation

Notre outil d'analyse est emprunté au champ de la sémiotique. Il est issu d'un article de Klinkenberg paru en 2009, *La relation texte-image. Essai de grammaire générale*. Pour ce sémioticien, l'index est un dispositif sémiotique qui a une double fonction :

« (i) focaliser l'attention sur une portion déterminée d'espace (et spécialement y ségréguer un objet), et (ii) donner un certain statut à cette portion d'espace. Exemple canonique : le doigt pointé vers un objet (mais on pourra aussi penser à la flèche, à l'étiquette, etc.). » (Klinkenberg, 2009, p. 7).

Par ailleurs et conséquence de ce qui précède, l'index est un type de signe qui ne fonctionne que dans une relation de contiguïté.

« En définitive, l'index mobilise toujours trois éléments : (i) la manifestation indexicale proprement dite/doigt pointé/,/étiquette/,/badge/,/couverture/...), que nous appellerons indexant, (ii) la portion d'espace désignée, ou indexé (objet, porte de sortie, personne, livre) et (iii) la relation précise que le premier institue avec le second ou indexation (“désigner”, “donner un statut”, etc.). » (ibid., p. 7).

¹ Le réseau RE.S.E.I.D.A (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) est issu de l'équipe ESCOL (Éducation, Scolarisation) qui étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent (sociologie, sciences du langage, psychologie, études littéraires et didactiques des disciplines scolaires principalement).

On ne peut parler d'indexation qu'en présence d'éléments coprésents et disjoints. Pour qu'un élément en désigne un autre, il faut en effet que les deux éléments soient dans le même espace de lecture et différents l'un de l'autre. Le texte et l'illustration de la fable sont bien dans une relation de contiguïté spatiale (co-présents) et disjoints (texte/non-texte). Ils se désignent l'un l'autre et sont dans une relation d'indexation (ibid., p. 7), tantôt indexant, tantôt indexé.

Le lecteur qui prend le livre se trouve confronté simultanément au texte et à l'illustration. Nous ne savons pas lequel de ces deux éléments est saisi en premier. Des études en oculométrie, encore balbutiantes, devraient nous éclairer en la matière. Pour le moment, nous ne pouvons envisager que les deux cas suivants sans présager d'aucune hiérarchie :

- si le lecteur regarde l'illustration en premier, même s'il ne la détaille pas, c'est elle qui, en tant que premier contact avec la fable, peut être considérée comme un indexant du texte et, en ce sens, on peut dire que l'image indexe le texte ;
- mais le mouvement inverse est également possible, le lecteur peut tout à fait lire le texte en premier et alors c'est le texte qui indexe l'image.

Nous sommes donc en présence de deux relations : une relation du texte vers l'illustration, indexation que l'on pourrait appeler textuelle (le texte est indexant et l'illustration indexée), et une relation de l'illustration vers le texte, indexation que l'on pourrait appeler iconique (l'illustration est indexante, et le texte indexé). La lecture assure le lien, les allers-retours, entre le texte et l'illustration. C'est ce que nous pourrions appeler une relation indexicale, processus dont le produit serait l'indexation. La notion d'indexation nous permet d'identifier et de nommer le produit de la lecture conjointe du texte et de l'illustration, c'est-à-dire l'interaction texte/illustration, qui produit la compréhension/interprétation de chacune des deux fables qui constituent notre corpus.

Différence entre albums et livres illustrés

En choisissant les deux fables de La Fontaine *Le loup et l'agneau* et *La Cigale et la Fourmi*, nous avons choisi deux textes illustrés. En matière d'œuvres fictionnelles, nous distinguons deux grands genres de documents composites : les albums et les livres illustrés. Les albums, outre qu'ils constituent une production éditoriale destinée à un jeune lectorat et qu'ils sont plutôt associés à ce qui ressort du narratif (Boutevin, 2014), sont caractérisés par le fait qu'ils sont le produit d'un seul auteur/illustrateur ou d'un auteur et d'un illustrateur travaillant dans la même temporalité. Par contraste, nous parlons de livres illustrés dans les cas où texte et iconographie ont été conçus successivement, de manière significative, soit par le même auteur/illustrateur, soit par deux ou plusieurs auteurs/illustrateurs différents. Les Fables constituent donc, selon cette partition, un recueil illustré, et ce dès leur première édition. En effet, La Fontaine a écrit les fables avant que Chauveau ne les illustre. Nul ne sait par ailleurs si Chauveau a travaillé de concert avec La Fontaine. Il n'existe en effet aucune trace d'une rencontre ou d'une correspondance. Tout juste peut-on conjecturer qu'ils se connaissaient et que La Fontaine a eu en mains l'édition de 1668. Qu'en a-t-il pensé ? Collinet (1991) écrit dans la préface des éditions des Fables de La Fontaine dans la collection de La Pléiade que le « premier illustrateur de La Fontaine, Chauveau n'a pu se fier qu'à son instinct et à son goût, ouvrant à ses successeurs un chemin qu'ils trouveront déjà frayé par lui » (p. LXVII). Pour Collinet, Chauveau aurait créé les illustrations en quelque sorte ex nihilo, hors référence. C'est un point que conteste Guers

(1989). Pour elle, la filiation est plus ancienne (elle cite par exemple des éditions illustrées des Fables d'Ésope ou de Phèdre). Quoiqu'il en soit, pour les Fables de La Fontaine, nous sommes bien dans une nouvelle filiation iconographique qui démarre avec Chauveau, pour se poursuivre avec d'innombrables successeurs, filiation à décrire en termes d'illustration : nous parlerons donc dans ce qui suit des rapports texte/illustration, le terme *image* étant alors réservé à l'album.

Hypothèse

Dans les ouvrages et articles le plus souvent cités sur la question, les relations texte/image sont décrites à l'aide des trois paramètres suivants : redondance, complémentarité, opposition (voir par exemple Van der Linden 2006 et 2013, dont les travaux sur l'album fictionnel de littérature de jeunesse servent de référence, en France, à maintes approches théoriques et didactiques). Nous faisons l'hypothèse que ces relations peuvent être décrites de façon plus fine en ayant recours à la notion d'indexation développée plus haut. L'indexation, évoquée par Klinkenberg (2009) dans cet article, quoique s'intéressant surtout aux discours publicitaires, peut en effet constituer un outil d'analyse généralisable qui permet d'aller plus loin dans l'étude des relations entre éléments textuels et éléments non textuels dans les documents composites. Dans le cadre de ce chapitre, nous faisons l'hypothèse que, dans les livres illustrés que sont les fables de La Fontaine, plus particulièrement dans la première édition de ces textes, la notion d'indexation peut permettre de décrire l'interaction entre texte et illustration.

Méthodologie

Le corpus : pourquoi le choix de l'édition princeps des fables de La Fontaine ?

Comme nous l'avons dit plus haut, afin de mener à bien cette analyse, nous avons retenu deux fables de La Fontaine. Notre motivation, pour le choix des fables de cet auteur, tient d'abord au fait que, faisant partie du patrimoine littéraire scolaire, elles sont l'objet d'un travail de recherche au CREAD (Centre de Recherche en Éducation, Apprentissage et Didactique – EA 3875 des universités de Bretagne Occidentale et de Rennes 2) auquel appartient l'un de nous deux. Ce travail prend appui sur des mises en œuvre d'études de fables de La Fontaine à l'école élémentaire (enfants de 7 à 11 ans environ). Ces mises en œuvre sont préparées et analysées collectivement selon des principes issus des *lesson studies* (Clivaz, 2015 ; Miyakawa & Winslow, 2009.). L'ensemble de la recherche donne lieu à des publications (par exemple : Lefeuvre, L., Maisonneuve, L. et Sensevy, G., 2015).

L'autre raison qui nous a conduits à choisir les Fables est que, à notre connaissance, toutes les éditions de cette œuvre ont été accompagnées d'images. Celles-ci ont évolué au fil du temps, reflétant tout à la fois l'esprit de l'époque d'édition, le lectorat visé, le talent de l'illustrateur et son interprétation des textes, d'où l'intérêt de travailler sur ce corpus pour réfléchir à la nature de la relation texte/image.

Parmi les éditions existantes, nous avons retenu celle de 1668 parce que cette première édition des Fables ouvre une longue tradition d'illustrations pour cette œuvre. Selon les besoins et à des fins de comparaison, nous utiliserons aussi d'autres éditions, choisies parmi celles qui ont connu une importante diffusion, notamment scolaire, via les manuels de lecture. Ceci ne doit pas être entendu comme un recours à une éventuelle « histoire » de

l'édition des Fables, notamment de leur réception. Cette présentation s'inscrit en effet résolument dans une perspective actualisante telle que définie par Citton (2007, p. 344) :

« Lectures actualisantes : une lecture d'un texte passé peut être dite actualisante dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, quand cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent. »

Enfin, nous avons retenu deux titres spécifiques, *Le loup et l'agneau* et *La cigale et la fourmi* (les documents analysés figurent en annexe) : ces deux fables sont parmi les plus connues de La Fontaine, non seulement en France, mais dans le monde entier. En nous centrant sur deux fables seulement, nous souhaitons décrire de manière précise les rapports texte/image qui les caractérisent, pour compléter les approches intéressantes, mais plus générales, qui existent (par exemple celle de Bassy, 1986).

Instrumentation

Dans l'édition de 1668 illustrée par Chauveau, l'illustration prend la forme d'une vignette qui se situe avant le titre, de façon non surprenante au XVII^e siècle. En effet, comme l'écrit Spica (1996), il s'agit d'un emprunt à la forme emblématique : ces vignettes reproduisent le format adopté par l'édition française d'emblèmes au XVI^e siècle.

Cette place de l'illustration est à commenter. Pour Bassy (1986, p.88), « la vignette de Chauveau, forme figurée du titre, constitue comme l'enseigne une pittoresque invitation... ». En effet, si plus tard, chez Doré, par exemple, l'illustration figure avant le titre, mais aussi en pleine page, si chez Rabier elle a tendance à envahir la page, avec Chauveau elle figure juste avant le titre de la fable et occupe environ un tiers de la page. Dans la remarque de Bassy, le terme d'invitation, ainsi que la comparaison avec l'enseigne sont importants. Ils soulignent en effet la fonction indexante de l'illustration, qui annonce de quoi il va être question dans la fable, ce avant même le titre, et d'une façon qui parle directement à l'imagination, par l'image. Les deux insectes pour La Cigale et la Fourmi, les deux animaux pour Le Loup et l'Agneau, sont ainsi présentés dès l'illustration.

Mais, si la vignette est un indexant du texte, le texte est aussi un indexant de la vignette : c'est lui qui indique à l'illustrateur quels animaux il doit mettre en scène. Nous nous proposons de donner quelques pistes pour étudier plus en détail ce double mouvement d'indexation entre texte et vignette. Nous articulerons nos observations à la question des personnages, mais aussi de l'action et du cadre spatial présents dans les fables étudiées, en ayant recours aux « circonstances » de l'« ancienne rhétorique » selon l'expression de Barthes (1970). Les circonstances sont les éléments qui définissent une situation (lieu, moment, nature, etc.). L'ancienne rhétorique en distinguait sept. Ces sept circonstances, souvent attribuées soit à Hermagoras de Temnos, soit à Quintilien, sont les suivantes : qui (quis) ? quoi (quid) ? où (ubi) ? quand (quando) ? comment (quomodo) ? par quels moyens (quibus auxiliis) ? pourquoi (cur) ?

Nous retiendrons les quatre premières de ces sept circonstances, celles qui correspondent aux questions Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Elles relèvent toutes quatre du factuel et donnent

des informations sur la situation. Le traitement des trois autres questions serait également à prendre en compte dans l'étude de la relation indexant/indexé, mais, compte tenu du format de ce chapitre, ceci ne sera pas pris en compte dans ce qui suit.

Résultats

Si l'illustration constitue un indexant du texte, elle a été en retour conçue à partir du texte, qui a été lu par l'illustrateur. Un double mouvement s'effectue donc entre texte et illustration, le premier étant ainsi l'indexant de l'autre et inversement. Comment rendre compte de ce que l'illustration retient du texte, et de ce qu'elle apporte comme éléments ?

Qui ? La question des personnages

Tous les lettrés du 17^e siècle connaissaient les Fables d'Ésope, et les quatre animaux des deux fables de La Fontaine traitées sont présents chez cet auteur grec et font partie du bestiaire traditionnel du genre. Dans les fables de La Fontaine, ces animaux se voient anthropomorphisés, par la majuscule à l'initiale du mot qui les désigne, par la parole et par les traits psychologiques qui leur sont affectés. Mais dans les deux illustrations de Chauveau que nous traitons, cet anthropomorphisme des animaux n'est pas de rigueur. Dans l'illustration de *La Cigale et La Fourmi*, rien, en effet, ne permet de voir une représentation humaine dans les deux insectes au premier plan, ce qui peut surprendre le lecteur contemporain habitué à des représentations anthropomorphes du bestiaire des fables. Les insectes demeurent ici des insectes, et leur caractère animal est renforcé par la présence, en arrière-plan, de trois hommes autour d'un feu, personnages iconiques qui ne sont pas présents dans le texte. Ces trois hommes sont un ajout à mettre au compte de Chauveau qui marque ainsi explicitement la présence humaine dans son illustration de la fable. Quant à la vignette de *Le Loup et l'agneau*, si l'agneau s'y tient debout sur ses pattes arrière, le loup, lui, ne s'y voit pas affecté de caractéristiques humaines. Bassy (1986, p. 109) souligne à propos de cette façon de représenter les animaux :

« Il aura surtout manqué à Chauveau une typologie caractérielle qui doublât la typologie des espèces animales. Pour que les animaux puissent constituer "une société à l'instar de la nôtre", La Fontaine avait privilégié les distinctions de caractères sur les distinctions de races. Ces caractères étaient traduits, chez lui, par une certaine allure corporelle, un certain ton de langage, une certaine façon d'agir avec droiture, avec ruse, avec brutalité ou timidité : Chauveau les exclut de son illustration ».

Cette façon de dessiner les animaux ne sera pas celle de la plupart des futurs illustrateurs. Grandville et Rabier par exemple, confèrent explicitement aux animaux des attributs humains, regards, attitudes, vêtements, tandis que Doré leur donne une apparence entièrement humaine.

L'opposition entre La Fontaine et Chauveau quant à la conception du règne animal recouvre en fait une différence philosophique entre les deux hommes. Bassy (1986, p.108) renvoie au Discours à Madame de La Sablière : La Fontaine y affecte à l'homme deux âmes, l'une commune à toutes les créatures, donc commune avec les animaux, l'autre commune avec les anges, donc plus spirituelle et immortelle. Si La Fontaine maintient une ambiguïté entre les deux types de créatures, Chauveau la refuse : il présente les animaux comme tels et n'établit pas de distinction entre animaux de fable et animaux naturels,

comme cela est sensible surtout dans *La Cigale et la Fourmi*. Pour lui, c'est l'homme qui est au centre de l'univers, et on peut bien parler à son propos d'anthropocentrisme (Canvat et Vanderdorpe, 1996).

Pour conclure sur la question des personnages, si le texte indexe l'illustration, puisqu'il explique le choix de Chauveau des animaux représentés, il échoue malgré tout à une indexation totale. En effet, il n'empêche pas l'illustrateur d'ajouter des personnages humains dans la vignette de *La Cigale et La Fourmi* : la place occupée par ces derniers dans la vignette est d'ailleurs bien supérieure à celle occupée par les protagonistes de la fable et, de plus, elle est centrale bien qu'en arrière-plan. Si l'illustration est détaillée par le lecteur avant la lecture du texte, l'illustrateur crée un horizon d'attente par rapport au texte. L'indexation se fait de l'illustration vers le texte. Mais l'indexation joue également dans l'autre sens : il faut avoir lu le titre de la fable pour repérer dans la vignette la cigale et la fourmi, qui n'occupent, dans celle-ci, qu'une portion limitée de l'espace.

Où et quand ? La question du cadre spatio-temporel

À propos du lieu, nous distinguerons deux dimensions : le décor général et la situation spatiale des protagonistes.

Dans les vignettes, le décor général est une nature marquée par l'empreinte de l'homme. Collines, bosquets, talus, arbres occupent un espace humanisé, dans les deux cas, par la présence de maisons, chaumière ou ferme un peu plus conséquente. Les indications textuelles, elles, sont minimales : tout juste sait-on, pour *Le Loup et L'Agneau*, que la scène se situe le long d'un ruisseau (« dans le courant d'une onde pure »). L'illustration ajoute donc un décor à ces récits.

Quant à la situation spatiale des protagonistes, dans *La Cigale et la Fourmi*, elle se situe au premier plan d'une campagne hivernale. L'illustration de l'autre fable place le loup et l'agneau également au premier plan, cette fois au bord d'une rivière. Le loup se tient un peu en amont, l'agneau se dresse sur ses pattes de derrière. Les deux univers sont ainsi bien séparés : celui des animaux au premier plan, celui des hommes à l'arrière-plan. Et si l'illustration présente les personnages dans le même espace sans donner à cela de justification, le texte, lui, prend en charge cette justification. Dans *La Cigale et la Fourmi*, les vers indiquent que la cigale et la fourmi sont voisines, et donnent une information sur la raison de la présence de la cigale vers la demeure de la fourmi : la faim (« alla crier famine »). Dans *Le Loup et l'Agneau*, le texte indique les raisons de la présence des protagonistes dans le cadre spatial (l'agneau se désaltère, le loup a faim). Texte et illustration se complètent donc, l'illustration prenant en charge plutôt les faits, le texte prenant en charge leur explication.

Quant à la dimension temporelle du cadre, l'époque n'est précisée ni par le texte ni par l'illustration. Il est en effet bien difficile de l'inférer des maisons en arrière-plan ou des trois personnages autour du feu dans *La Cigale et la Fourmi*. Il n'en est pas de même, en revanche, pour la période de l'année. En effet, si nous ne savons rien d'elle pour *Le Loup et l'Agneau* (ni le texte ni l'illustration ne nous livrent cette information), ce n'est pas le cas de *La Cigale et La Fourmi*. Le texte mentionne implicitement l'hiver (« Quand la bise fut venue ») et l'illustration le montre avec les trois personnages autour d'un feu et les branches dénudées de l'arbre au premier plan. Mais l'indexation n'est que partielle : l'été,

mentionné dans le texte, n'apparaît pas dans l'illustration. En effet, celle-ci ne peut montrer qu'un instantané, une photo, un arrêt sur image. Alors que le texte s'inscrit dans une temporalité (un avant, un pendant et un après), l'illustration se doit de choisir un moment. Quant à situer précisément les illustrations à un moment de l'année ou de la journée, c'est difficile sans recourir à des biais indicels (Barthes, 1966 et Marclay, 2010), soit explicites (par la présence de calendriers, d'horloges par exemple), soit implicites (jeux d'ombre et de lumière par exemple). Les deux vignettes étudiées n'échappent pas à cela et rien ne vient dater leur contenu.

En conclusion, si le texte indexe bien l'illustration, celle-ci, comme pour les personnages, indexe le texte comme « en retour » : elle prend en charge les aspects descriptifs des deux récits, le texte problématisant les situations représentées. L'indexation rend compte de ce double mouvement.

Quoi ? La question de l'action

Le tableau ci-dessous, rendant compte de la structure narrative (Adam, 1992) des deux fables choisies, indique leurs nombreuses similitudes, ainsi que leur différence : l'absence de morale explicite dans *La cigale et la Fourmi*.

Tableau 2.1

Analyse de la structure narrative des deux fables

	<i>La cigale et la fourmi</i>	<i>Le loup et l'agneau</i>
Situation initiale	Cadre temporel et présentation de la cigale	Cadre spatial et présentation de l'agneau
Complication	Demande d'aide de la cigale à la fourmi	Apparition du loup
Action	Dialogue argumentatif	Dialogue argumentatif
Résolution	Refus d'aide de la fourmi	Dévoration de l'agneau par le loup
État final	Désarroi (mort ?) de la cigale (implicite)	Mort de l'agneau (implicite)
Morale	Absente	Anticipée : au début de la fable

Dans les deux cas, l'action prend la forme d'un dialogue. Adam (1992, p.70), prenant *Le Loup et l'Agneau* comme exemple de texte à composition hétérogène, avec une séquence dialogale insérée dans du narratif, écrit, à propos de cette séquence dialogale, qu'il s'agit d'un conflit de paroles. Dans les deux cas aussi, le récit, en grande partie par le truchement du dialogue, propose deux programmes narratifs antagonistes et très largement implicites : celui de la cigale, imprévoyante vs celui de la fourmi, prévoyante, celui du loup, prédateur vs celui de l'agneau, victime. Les conflits de valeurs sous-jacents (le jeu, le loisir, l'imprévoyance — la cigale — vs le travail, la prévoyance — la fourmi ; la force, le pouvoir — le loup vs la faiblesse, la loi, l'argumentation — l'agneau) sont exemplaires du genre (Cartwright, 2008), qui, sous le couvert de la narration, a une dimension argumentative certaine (Rabatel, 2002, 2004).

Comment cette action est-elle prise en compte dans l'illustration ? Comme le souligne Bassy (1986, p. 88) :

« Elle [l'illustration] ne double pas la fable (...). Elle saisit le plus souvent les personnages avant même le dénouement de la crise qui constitue l'essentiel de la

fable, c'est-à-dire à un moment qui appelle nécessairement un développement ultérieur, une résolution de la situation "explosive" ainsi constituée. »

Les vignettes ne saisissent qu'un moment des fables, en tout cas ne livrent ni la résolution du récit pour *Le loup et l'Agneau*, ni l'état final pour les deux fables. Elles ne disent rien, non plus, du conflit de valeurs présent dans chacune, même si, par ailleurs, elles semblent porter certaines valeurs (voir ce qui a été écrit plus haut sur la place réservée à l'homme dans l'univers mis en place par Chauveau). Du point de vue de ce que nous avons appelé l'action, les illustrations ne sont donc que partiellement indexées par les textes. En revanche, dans leur composition même, on peut dire qu'elles sont indexées par les textes. En effet, ceux-ci donnent à leurs personnages principaux un statut d'acteurs, en les plaçant au premier plan et en les faisant dialoguer, comme sur une scène théâtrale (ce sont des acteurs placés dans un décor). Les illustrations reprennent cette dimension des textes. En effet, les animaux y évoluent dans un premier plan, marqué par une souche et un tronc nouveaux dans *La Cigale et la Fourmi*, délimité par un ruisseau, un arbre et un talus dans *Le Loup et l'Agneau*. À l'arrière-plan se déploie un autre décor, décrit plus haut). Chauveau, certes, suit les conventions picturales de son temps dans la mise en scène des acteurs des fables, mais cette mise en scène correspond également à celle présente dans les deux Fables étudiées.

Discussion

La question de l'action montre que l'illustration n'a pas pour fonction, dans notre corpus, de problématiser. Nous avons à faire à des illustrations fixes et à une seule illustration par fable, avec une absence de marques de temporalité : il n'y a pas d'avant ni d'après. Cette absence de temporalité explique aussi l'absence de tout rapport de cause à conséquence, sauf à considérer que les situations présentées dans les vignettes permettent d'inférer ce rapport. Ainsi, nous aurions le partage suivant : d'un côté, l'illustration prendrait essentiellement en charge les aspects descriptifs de nos documents composites, de l'autre côté, le texte prendrait en charge, quant à lui, les aspects explicatifs et argumentatifs de ces mêmes documents.

Ce constat nous amène à considérer les illustrations comme majoritairement indexées par les textes : elles ne nous livrent qu'une partie de l'action présente dans ces derniers. Elles entretiennent un rapport de dépendance avec les textes (Martinec & Salway 2005), dans la mesure où elles ne correspondent qu'à une partie de ces textes. Dans l'élaboration de l'indexation, elles ont donc un rôle d'adjuvant même si, pour le moment, nous ne pouvons trancher quant aux processus cognitifs en jeu lors de la lecture de documents composites, notamment quant à la saisie conjointe ou disjointe des différents éléments qui composent ces documents. Il nous faudra revenir sur ce rôle d'adjuvant. En effet, considérer l'illustration comme adjuvant, c'est peu ou prou la considérer comme une aide à la lecture de la fable. Or, toute aide est aussi une contrainte. Le lecteur de ces deux fables voit les illustrations. Il lui est alors bien difficile d'imaginer un autre monde que celui qu'elles représentent. Chaque édition des Fables invite en effet le lecteur dans un monde spécifique. C'est ainsi qu'en retour l'illustration propose une lecture de la fable et que, d'une certaine manière, elle indexe le texte quant à son arrière-plan. Elle est porteuse de valeurs (attitudes des personnages, vêtements dans les versions anthropomorphes, qualité de l'habitat, état de la végétation, etc.) qui ne peuvent qu'affecter la lecture de la fable.

Conclusion

La notion d'indexation nous a permis, dans cette première édition de l'œuvre de La Fontaine, de décrire, de façon relativement fine, les relations entre le texte des deux fables étudiées et les vignettes leur servant d'illustration, que ce soit à propos des personnages, du cadre spatio-temporel choisi ou de l'action. Nous avons montré comment la notion d'indexation permettait de rendre compte des positions respectives de La Fontaine et de Chauveau quant à la place de l'homme dans l'univers. Nous avons constaté aussi que les illustrations ne reprenaient pas les arguments des textes, dans la mesure où, d'un côté, le texte prend en charge la narration (il explique, argumente), de l'autre côté, l'illustration prend en charge la description (elle montre, décrit).

Nous avons considéré les deux pages de cette édition des fables qui nous ont servi de support comme un document composite, associant texte et image, avec l'idée que notre analyse pouvait être une première tentative d'approcher ce qu'était la lecture d'un tel document, dans lequel la coprésence de texte(s) et d'illustration(s) modifie d'une part la lecture du texte, d'autre part celle de l'image, dans lequel aussi il ne s'agit pas de juxtaposer deux lectures, mais bien de les faire interagir. En effet, le lecteur de ces documents n'appréhende jamais successivement le tout de l'un des deux éléments, texte ou illustration, le tout de l'autre pour en faire une synthèse. Celle-ci est bien davantage le résultat d'une intégration progressive des informations prélevées dans l'un ou l'autre des deux éléments selon le parcours du regard, les besoins, le hasard ou l'intérêt du lecteur.

Si la notion d'indexation est intéressante pour analyser le rapport entre différents systèmes sémiotiques présents dans un même support, il n'en reste pas moins que cette approche est à tester sur d'autres types de support. Elle est également à compléter par une étude ergonomique rendant compte des déplacements du regard du lecteur sur le document, selon ce que ce lecteur est et sait. La finalité de cette recherche étant de proposer une didactique de la lecture destinée à aider les élèves dans la compréhension des nombreux documents composites présents dans les classes, de nombreuses pistes sont encore à explorer pour atteindre notre objectif.

Références

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Barthes, R. (1970). L'ancienne rhétorique – Aide-mémoire. *Communications*, 16, 172-223.
- Bassy, A.-M. (1986). *Les Fables de La Fontaine. Quatre siècles d'illustration*. Paris : Promodis.
- Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C. & Marin B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? , *Repères*, 45, 63-80. Bautier, E. & Rayou, P. (2009/2013). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF, 2^e édition revue et augmentée.
- Beguïn-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte, images du texte*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Boutevin, C. (2014). *Le livre de poème (s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles* (Doctoral dissertation, Université Grenoble Alpes).
- Cartwright, N. (2008). Models: Parables v Fables. *Beyond Mimesis and Convention, Boston Studies in the Philosophy of Science*, 262, 19-31.
- Canvat, K. & Vanderdope, C. (1996). La fable comme genre : essai de construction sémiotique. *Pratiques*, 91, 27-56.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser – pourquoi des études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.
- Clivaz, S. (2015). Les Lesson Study ? Kesako ? *Math-Ecole*, 224, 23-26. Repéré à http://www.ssrnm.ch/mathecole/wa_files/224-Clivaz.pdf
- Collinet, J.-P. (1991). *Fables – Contes et nouvelles*. Paris : La Pléiade, Œuvres complètes, Tome 1, préface.
- Couton, G. (1962). *La Fontaine : Fables choisies*. Paris : Garnier, Classiques.
- Danset-Léger, J. (1980). *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles : Mardaga.
- Guers, S. (1989). Les illustrations des fables de la Fontaine. General Editor : Francis Assaf, Book Review Editor, *Cahiers du dix-septième*, III (1), 169-186.
- Jacobi D. (1995). La coccinelle : des repères sociolinguistiques pour analyser des ouvrages scientifiques pour enfants. *Repères*, 12, 165-186.
- Klinkenberg, J.-M. (2009). *La relation texte-image. Essai de grammaire générale. Conférence donnée au GEMCA le 28 janvier 2009 sous le titre : Texte + image : vers une grammaire générale.* (à paraître dans Bulletin de la classe des lettres et des sciences morales et politiques de l'Académie royale de Belgique).
- La Fontaine, J. de (1668/1991). *Fables – Contes et nouvelles*. Paris : La Pléiade, Œuvres complètes, Tome 1.
- La Fontaine, J. illustré par G. Chauveau (1668). *Fables choisies mises en vers par M. de La Fontaine*. Paris : Claude Barbin. Disponible sur le site Gallica, BNF.
- La Fontaine, J. illustré par J.-J. Grandville (1838). *Fables de La Fontaine*. Paris : Michel de l'Ormeriaie. Disponible sur le site Gallica, BNF.
- La Fontaine, J. illustré par G. Doré (1868). *Jean de La Fontaine*. Paris : Hachette. Disponible sur le site Gallica, BNF.
- La Fontaine, J. illustré par B. Rabier (1906). *Fables de La Fontaine*. Paris : Jules Tallandier. Disponible sur le site Gallica, BNF.
- Lefeuvre, L., Maisonneuve, L. & Sensevy, G. (2015). Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple du travail sur *Le loup et l'agneau*. *Repères*, 52, 143-157.

- Marclay, C. (2010). *The Clock*. Installation vidéo itinérante, vue au Centre Pompidou – Metz le 19 juillet 2014 (présentations : 4 juillet 2014, 19 juillet 2014, 30 août 2014 et 13 septembre 2014).
- Martinec, R. & Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual communication*, 4(3), 337-371.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3 (1), 77-90.
- Moles, A. (1978). L'image et le texte. *Communication et langages*, 38, 17-29.
- Mounin, G. (1974). Pour une sémiologie de l'image. *Communication et langages*, 22, 48-55.
- Rabatel, A. (2002). *Lire, écrire le point de vue*. Lyon : SCEREN-CRDP de Lyon.
- Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck.
- Spica, A.E (1996). Le fabuliste et l'imagier. *Pratiques*, 91, 113-124.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Paris : L'Atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Editions De Facto - Actes Sud.

Annexe 2.1 Les deux fables étudiées

<p>FABLE PREMIERE.</p>  <p><i>La Cigale & la Fourmy.</i></p>	 <p><i>Le Loup & l'Agneau.</i></p>
<p>La Cigale, ayant chanté Tout l'été, Se trouva fort dépourvue Quand la bise fut venue : Pas un seul petit morceau De mouche ou de vermisseau. Elle alla crier famine Chez la Fourmi sa voisine, La priant de lui prêter Quelque grain pour subsister Jusqu'à la saison nouvelle. « Je vous paierai, lui dit-elle, Avant l'Oût, foi d'animal, Intérêt et principal. » La Fourmi n'est pas prêteuse : C'est là son moindre défaut. Que faisiez-vous au temps chaud ? Dit-elle à cette emprunteuse. - Nuit et jour à tout venant Je chantais, ne vous déplaise. - Vous chantiez ? j'en suis fort aise. Eh bien ! dansez maintenant.</p>	<p>La raison du plus fort est toujours la meilleure : Nous l'allons montrer tout à l'heure. Un Agneau se désaltérait Dans le courant d'une onde pure. Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure, Et que la faim en ces lieux attirait. Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Dit cet animal plein de rage : Tu seras châtié de ta témérité. - Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté Ne se mette pas en colère ; Mais plutôt qu'elle considère Que je me vas désaltérant Dans le courant, Plus de vingt pas au-dessous d'Elle, Et que par conséquent, en aucune façon, Je ne puis troubler sa boisson. - Tu la troubles, reprit cette bête cruelle, Et je sais que de moi tu médis l'an passé. - Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ? Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère. - Si ce n'est toi, c'est donc ton frère. - Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens : Car vous ne m'épargnez guère, Vous, vos bergers, et vos chiens. On me l'a dit : il faut que je me venge. Là-dessus, au fond des forêts Le Loup l'emporte, et puis le mange, Sans autre forme de procès.</p>

Chapitre 3

Le livre dans le livre : représentations du livre, de la lecture et du lecteur au cœur des albums

Par Caroline Scheepers et Stéphanie Delneste

Le livre dans le livre : représentations du livre, de la lecture et du lecteur au cœur des albums

Introduction et problématique

Le livre dans le livre... Une exploration rapide de la littérature enfantine contemporaine présente dans les classes du primaire montre que le livre est souvent représenté dans les albums destinés aux jeunes enfants. Si l'objet-livre apparaît régulièrement au détour d'une page, il arrive en outre que l'album mette en scène le lecteur et l'acte de lecture, voire renouvelle l'acte de lecture. Pour autant, cette question n'a à notre connaissance jamais été étudiée par les ouvrages traitant de la littérature enfantine dans une perspective littéraire et/ou didactique (Crinon & Marin, 2013 ; Pasa, Ragano & Fijalkow, 2006 ; Perrin, 2001 ; Poslaniec, 1992, 2002, 2003, 2011 ; Poslaniec & Houyel, 2000 ; Poslaniec, Houyel & Lagarde, 2005 ; Soriano, 2002 ; *Tangence*, 67, 2001 ; Tauveron, 2002). Pourtant, un certain nombre d'études thématiques ont été conduites précédemment sur des questions comme la représentation dans la littérature de jeunesse de la mort, des filles et des garçons, de l'amour et de la sexualité, de la violence, du quotidien enfantin... (Bazin, Clermont et Henky, 2013 ; Chelebourg & Marcoin, 2007 ; Connan-Pintado & Béhotéguy, 2014 ; Di Cecco, 2003 ; *Écritures jeunesse*, 1, 2010 ; Escarpit, 2008 ; Ferrier, 2009 ; Gaiotti, 2009 ; *Le français aujourd'hui*, 163, 2008 ; Nières-Chevrel, 2005 ; Routisseau, 2008 ; Tsimbidy & Rezzouk, 2012). Toutes ces problématiques revêtent de toute évidence une pertinence scientifique et sociale, tant pour les chercheurs, que pour les enseignants ou les formateurs d'enseignants. Mais, de notre point de vue, la façon contrastée dont les livres, les lecteurs ou la lecture sont mis en scène dans les albums est supposée intéresser au plus haut point ces différents acteurs, lesquels véhiculent, de façon inconsciente aussi, un certain rapport à la lecture auprès de jeunes élèves.

Dès lors, la présente contribution se propose dans un premier temps de recenser des albums donnant à voir des livres, des lectures et des lecteurs. Si nous ne pouvons bien évidemment prétendre à l'exhaustivité, nous nous appuyons sur un important corpus de référence. La visée est de fournir une typologie précise des phénomènes identifiés. Dans un second temps, nous tenterons de montrer les implications didactiques de notre inventaire et de notre analyse. Ainsi, en quoi l'usage d'albums mettant en scène des livres peut-il avoir une incidence — et, le cas échéant, laquelle ? — chez les élèves du primaire sur leur rapport à la lecture, leur posture de lecteur, leur conception des fonctions du livre ou leur représentation de l'objet-livre ? Le lecteur l'aura compris, le principe est de questionner des albums massivement utilisés dans les classes du primaire.

Ainsi, nous pensons que ces interrogations sont fondamentales, car, suivant en cela les théories de la réception initiées par Jauss (1972) et Iser (1972) qui font du lecteur une instance active de l'acte de lecture et mettent en exergue l'action du texte sur le lecteur particulier (Jauss, 1972), nous posons que la représentation dans les albums du livre, du lecteur ou de la lecture peut, via notamment le processus d'identification (Jouve, 1993), fortement imprégner, influencer, voire conditionner l'enfant, ce « pas encore lecteur », mais déjà, dans certains cas, grand auditeur et observateur de livres.

En outre, nous sommes convaincues qu'aucun lecteur ne sort jamais véritablement « indemne » de la lecture d'une œuvre en général et d'un album en particulier. En effet, à l'instar de Choppin (2005) qui s'attarde plus particulièrement sur le cas des manuels

scolaires, nous pensons qu'au-delà du récit à proprement parler, l'enfant-lecteur, rendu particulièrement réceptif vu son jeune âge, est mis en contact avec les différentes valeurs que l'œuvre véhicule, parfois à son corps défendant, et qu'il devient perméable à celles-ci. Et ces valeurs peuvent être littéraires, c'est-à-dire toucher au monde du livre, de la lecture ou du lecteur. Toute œuvre est donc fondamentalement *ouverte* (Eco, 1962) et c'est dans la puissance significative du texte, derrière toutes les significances du texte, que l'on peut puiser une nouvelle manière d'envisager le livre à des fins pédagogiques.

Nous pensons enfin que la découverte de ces albums et le travail mené autour de ceux-ci peuvent contribuer, moyennant certaines conditions, à favoriser l'entrée des enfants dans la culture de l'écrit (Bruner, 1996 ; Crinon & Marin, 2013), les acculturer (Dabène, 1997) à l'univers de l'écrit (Olson, 1998). Ainsi, dans une perspective vygotkienne, nous envisageons l'album comme un outil psychologique susceptible de faire advenir des fonctions psychiques supérieures (Vygotski, 1933-1997 ; 1931-2014). Nous pensons que ce facteur est encore accru par le processus de mise en abyme du livre au cœur du livre. Est avancée l'hypothèse selon laquelle une mise au jour de la représentation de la triade « livre/lecture/lecteur » peut nous aider à mieux *comprendre l'enfant apprenti lecteur* (Chauveau, 2001) dans la mesure où nous sommes plus conscients des significations que nous donnons à voir et à construire à l'enfant à propos du livre. Dans le même sens, nous estimons que les acteurs de socialisation de la lecture, essentiellement les parents et les enseignants, seraient des *passseurs de lecture* (Frier, 2006) plus efficaces s'ils étaient rendus davantage attentifs aux représentations de la lecture qu'ils véhiculent, parfois à leur corps défendant.

Le lecteur l'aura compris, l'approche privilégiée ici consiste à questionner des albums souvent en usage dans les classes du primaire, et elle conduit à mettre au jour et à discuter un phénomène récurrent et significatif dans la littérature enfantine contemporaine. La démarche se veut en outre exploratoire dans la mesure où si la problématique retenue est largement innovante, une analyse à plus large échelle devrait être conduite pour valider et affiner les résultats obtenus. Une autre particularité de notre approche est l'articulation étroite des travaux en sémiotique et en didactique de la littérature (Crinon & Marin, 2013 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2015 ; Tilleuil, 2005). Notre étude peut également être qualifiée de didactique dans la mesure où elle prend en compte la question du rapport au savoir (Beillerot & al., 1989 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992), en l'occurrence du rapport noué à la lecture, étudié par de nombreux auteurs, dont Barré-De Miniac (2000), Barré-De Miniac (2011), Bucheton (2014), Barré-De Miniac & Reuter (2006), Chartrand & Blaser (2008), Daunay (2007), Delamotte & al. (2000), Donahue (2008), Penloup & Liénard (2009).

Plusieurs questions sous-tendent notre propos. *Primo*, quels sont les albums qui font apparaître le livre, le lecteur et la lecture ? De façon subséquente, ces dimensions sont-elles traitées dans des types d'albums hétérogènes ou dans des types d'albums bien spécifiques ? Dans l'affirmative, quels types d'albums peuvent être mentionnés ? Des auteurs particuliers ont-ils intégré le livre, la lecture ou le lecteur de façon récurrente dans leurs œuvres ? Si oui, quels sont ces auteurs ? *Secundo*, quelles significations peut-on attribuer à l'omniprésence de ces éléments ? Plus spécifiquement, quels livres apparaissent dans les

albums ? Ces livres sont-ils indifférenciés ou renvoient-ils à une forme d'intertextualité² (Bakhtine, 1970 [1963] ; Barthes, 1973 ; Genette, 1982 ; Kristeva, 1969 ; Riffaterre, 1979) ou d'intericonicité³ (Arrivé, 2015) en désignant un livre connu ? Qui lit ? Quel personnage ? Un enfant ? Sa maman ? Son papa ? Un membre de sa famille ? Son institutrice ? Qui lit et pour qui ? Le lecteur lit-il pour lui-même ou pour autrui ? Où se trouve le livre ? Dans la chambre ? Posé par terre ? Sur une table de chevet ? Dans une bibliothèque ? Quelles fonctions semblent remplir le livre et la lecture ? Quels sentiments suscitent le livre et la lecture ? La lecture est-elle valorisée, moquée, naturalisée ? Quelle place prend la lecture ou le livre dans le récit ? Quels effets sont suscités par la lecture ? De complexes jeux intellectuels sont-ils mis en place quant à la lecture, quant à la relation lecteur/personnage, lecteur/auteur, personnage/auteur ? *Tertio*, quelles pistes didactiques suggèrent nos résultats ?

Contexte théorique

Notre principale question de recherche peut être libellée ainsi : quelles représentations les albums contemporains présents dans les classes du primaire donnent-ils à voir de la triade « livre-lecture-lecteur » ? Dès lors, il nous semble que peu de concepts doivent être définis, exception faite de l'album, lequel a particulièrement retenu notre attention. L'album, qui trouve son origine dans l'album de voyage — *l'album amicorum* (carnet de notes et recueil d'images, de dessins, de photographies) —, constitue un genre littéraire aux spécificités marquées qu'ont tenté de cerner de nombreux chercheurs (Alary et Chabrol Gagne, 2012 ; Chelebourg & Marcoin, 2007 ; Le Manchec, 1999 ; Nières-Chevrel, 2009 ; Poslaniec, Houyel & Lagarde, 2005 ; Prince, 2010 ; Van der Linden, 2007). Le Manchec définit l'album comme une [f]orme mixte, à la fois artistique et littéraire, [qui] tire de son caractère hybride sa force exceptionnelle sur l'imaginaire du lecteur. Un procédé dynamique engage l'utilisateur de l'album à tourner les pages dans un ordre concerté, à associer constamment texte et image dans la construction d'une « histoire » (1999, p. 23). Poslaniec *et al.* (2005, p. 21) confirment ces dires en insistant une nouvelle fois sur le caractère bimodal de l'album, où l'on assiste à une gestion partagée du même récit par le texte et par les images. Ces auteurs concluent sur le fait, qu'à l'heure actuelle, l'album constitue une forme littéraire à part entière, aux côtés du roman, de la poésie ou du théâtre, genres traditionnellement légitimés. Chelebourg et Marcoin vont encore plus loin et montrent que, dès les prémices (XIX^e siècle), l'album illustré est le lieu *de recherches artistiques poussées* (2007, p. 55), ce qui fait de l'album un genre prestigieux. L'album, tel qu'on le conçoit aujourd'hui, est donc caractérisé par sa double narration, tant textuelle

² Comme le précise Arrivé (2015, §7), la notion d'intertextualité englobe parfois celle d'intericonicité.

³ En littérature de jeunesse, l'intertextualité et l'intericonicité ont surtout été étudiées en lien avec la problématique de la réception de cette littérature particulière. En effet, la littérature de jeunesse passant très souvent par la médiation d'un adulte lecteur, la question du destinataire effectif de ce type de production devient particulièrement pertinente. Ainsi, la littérature de jeunesse s'adresse-t-elle exclusivement à l'enfant, à l'enfant et à l'adulte médiateur ? Dans quelles proportions ? Certains critiques n'ont ainsi pas hésité à qualifier la littérature de jeunesse de littérature *crossover* (Beckett, 2001 et 2003), ou de littérature avec *double address* ou *dual address* (Wall, 1991, cité dans Pederzoli, 2012, p. 141) ou nécessitant un phénomène de *co-reading* (Ewers, 2009, cité dans Pederzoli, 2012, p. 142). Dans le cas d'un destinataire double, Nathalie Prince évoque la possibilité d'une *poétique du clin d'œil* (2010, pp. 142-146) pour qualifier les éléments intertextuels ou intericoniques qui ne peuvent pas toujours être appréhendés par l'enfant. Cfr également : Froloff, 2010 ; Gondrand & Massol, 2007 ; Poslaniec, Houyel & Lagarde, 2005, pp. 24-26 et 159-164.

qu'iconique, et c'est de cette subtile interaction entre le texte et l'image que naît la signification d'un même récit. Le lecteur d'albums est ainsi appelé à être un bon décrypteur de textes, comme d'images. Par là même, l'album se distingue de la bande dessinée, où c'est surtout l'image qui est narrative, et du (mini-)roman illustré pour la jeunesse (Sorin, 2003, pp. 46 et ss.), où le texte est prédominant.

Par « album contemporain », nous entendons ainsi tout *iconotexte*⁴ destiné à la jeunesse pour lequel la compréhension du récit passe par une lecture simultanée et nécessairement conjointe du texte et de l'image. Nous ne négligeons pas le fait que certains albums contemporains destinés à la jeunesse ne comportent pas de texte, mais nous ne les retenons pas dans le cadre de cette étude. Quant à la mention « école primaire », elle renvoie en Fédération Wallonie-Bruxelles aux six années d'études qu'effectuent les élèves au terme de l'école maternelle et avant l'école secondaire. Ces élèves sont en principe âgés de six à douze ans. Comme l'a montré une vaste étude conduite par Lafontaine et Nyssen (2005), l'album est bien présent dans les classes du primaire, davantage il est vrai chez les plus jeunes que chez les plus grands. Enfin, la triade « livre-lecture-lecteur » doit-elle être commentée ? Par « livre », nous entendons en fait tout support de lecture, quel qu'il soit, mais nous verrons qu'il s'avère souvent être un livre, peu clairement identifiable, d'ailleurs.

Méthodologie

La section qui suit explicite le plus précisément possible la méthodologie selon laquelle nous avons travaillé.

Corpus

Pour des raisons tout à fait pragmatiques, notre corpus est un corpus de convenance. Néanmoins, la démarche qui sous-tend son élaboration repose sur quelques principes forts. Ainsi, dans le souci de répondre à la commande qui nous avait été adressée, à savoir étudier les usages de l'album en classe de primaire, nous nous sommes focalisées exclusivement sur ce genre spécifique dont nous espérons avoir cerné les contours précédemment. Nous avons donc exclu les mini-romans, comme *Un monde de cochons* (Ramos, 2007) ou les romans graphiques comme *Les cahiers d'Esther* (Sattouf, 2016). De la même façon, nous avons privilégié les albums destinés aux élèves de primaire, mais nous n'avons pas écarté les ouvrages adressés à des enfants de maternelle, étant entendu que la frontière entre les deux paraît poreuse, les lecteurs débutants prenant souvent plaisir à se replonger dans les albums dès les mécanismes du déchiffrage acquis. Certains critiques, comme Chelebourg et Marcoin, approuvent d'ailleurs la démarche de certains éditeurs qui refusent de classer les albums suivant des classes d'âge, estimant que la réception d'un album n'est pas limitée à un lectorat précis (2007, p. 57). De plus, nombre d'instituteurs y consacrent des exploitations didactiques diverses et variées. Nos albums sont en outre tout à fait contemporains, dans la mesure où nous n'avons pas souhaité induire de dimension diachronique à notre propos. Notre visée est de cerner la représentation actuelle du livre, du lecteur et de la lecture dans les albums. De plus, les albums étudiés bénéficient d'une

⁴ Terme forgé par Nerlich au milieu des années 1980 pour désigner les genres mixtes qui unissent le texte et l'image sur un même support. Cfr : Nerlich, N. (1990). « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La Femme se découvre* d'Evelyne Sinnassamy », dans Alain Montandon (éd.), *Iconotextes*. Paris : Ophrys, p. 255-302.

notoriété, d'une légitimité dans le champ littéraire (Bourdieu, 1992) et didactique visible par plusieurs indices : leur présence récurrente dans les classes belges de primaire, les prix qu'ils ont parfois obtenus (le Prix Versele notamment), leur inscription dans les listes officielles promulguées par le gouvernement français ou belge⁵, les études dont ils font l'objet par nombre de chercheurs en didactique ou en littérature enfantine... En outre, un nombre important d'albums ont été diffusés dans les classes à grande ampleur par le biais des abonnements scolaires proposés par l'École des loisirs. Or, comme nous le verrons, beaucoup d'albums qui répondent à une partie ou à l'ensemble de ces critères mettent régulièrement en scène des livres, des lecteurs et des actes de lecture. Quelles représentations, voire quel imaginaire collectif, offrent-ils au lecteur en devenir ? Partant, quel pourrait être l'impact de ces pratiques sur de jeunes enfants au seuil du monde des livres ?

Notre corpus comporte en définitive 72 albums. La liste de ces 72 ouvrages figure dans la bibliographie. Après mûre réflexion, nous n'avons repris que des albums mettant en scène, dans le texte et dans l'image, et sous des formes variées, un ou plusieurs supports de lecture, un ou plusieurs actants de la lecture : un livre, un album, une lettre, un quotidien, un auteur, un lecteur... Ainsi, nous n'avons pas retenu des albums qui instituaient une interaction spécifique entre eux et le lecteur comme dans *Qui a vu le loup ?* (Sanders, 2006), où le louveteau prend peur après avoir observé longuement le lecteur de l'album — l'enfant lecteur qui tient effectivement et réellement l'album entre les mains donc : sa mère le rassure alors en lui disant qu'un enfant, ce n'est pas méchant... L'ouvrage est certes très intéressant, mais, s'il renouvelle bien l'acte de lecture en intégrant clairement le lecteur dans la fiction, il n'intègre pas de support de lecture en tant que tel, quel qu'il soit. De la même manière, nous avons exclu les livres qui établissaient une filiation intertextuelle entre eux, sans la médiation explicite d'un objet-livre. C'est le cas par exemple des *Trois petites cochonnes* de Sther, publié dans la collection Lutin poche de l'École des loisirs en 1999. S'il s'agit bien d'une réécriture du conte populaire, ce dernier n'est pas explicitement représenté dans le texte ou dans l'image, et on ne peut donc que faire la supposition que l'enfant lecteur a perçu le rapport filial entre les deux œuvres.

Instrumentation

Une fois les contours de notre corpus clairement identifiés, nous avons établi une grille d'analyse (Tableau 1, en annexe), laquelle comporte plusieurs items, ces derniers se calquant étroitement sur les questions de recherche que nous avons énoncées précédemment. De façon préalable, nous avons bien entendu noté le titre de l'album et les noms de son auteur-illustrateur. Ces données liminaires permettent notamment de voir dans quelle mesure certains auteurs intègrent de façon récurrente dans leurs œuvres des supports de lecture, des lecteurs et des scènes de lecture, jusqu'à en faire de véritables routines scripturales.

5 Ministère de l'Éducation nationale, La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 2, [En ligne], http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/6/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_2_2013_2_38806.pdf; Ministère de l'Éducation nationale, La littérature à l'école. Listes de référence. Cycle 3, [En ligne], http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_3_2013_2_38809.pdf.

Dans un premier temps, il nous a paru pertinent de déterminer si l'album peut être qualifié de plane ou de résistant, nous appuyant pour ce faire sur les travaux de Tauveron (2002). Les textes dits planes ne nécessitent que peu de coopération de la part du lecteur, tout est explicite et univoque, le récit est chronologique, le texte correspond aux attentes du lecteur, la causalité entre les événements est clarifiée, le langage est standard, l'intertextualité est absente... Les textes qualifiés de résistants répondent à des principes inverses : inférences nombreuses, discours implicite et pluri-signifiant, présence de prolepses et d'analepses, le récit ne se conforme pas aux attentes du lecteur, le langage est perverti, l'intertextualité est repérable... Si l'on caricature, *Tchoupi*, *Martine*, *Oui-Oui*, *Juliette* et *Petit Ours brun* d'une part, les personnages créés par Pef, Browne, Ponti, Ramos ou Solotareff d'autre part... Nous verrons que cette distinction s'avère opératoire dès lors que l'on envisage la présence du livre dans l'album pour enfants. Ainsi, le livre, la lecture et le lecteur sont-ils mis en scène dans les deux types d'albums et, dans l'affirmative, le sont-ils de manière identique ?

Dans un deuxième temps, nous nous sommes demandé qui lisait ou, tout du moins, à qui appartenait le support de lecture. Cette personne lit-elle pour elle-même ou pour autrui ? En outre, à quel(s) support(s) de lecture avons-nous affaire ? S'agit-il de livres bien reconnaissables, ce qui induit un jeu d'intertextualité ou d'intericonicité dont nous savons qu'il est prégnant dans la littérature enfantine actuelle ? Sommes-nous face à des genres discursifs identifiables : un roman, une BD, un dictionnaire, une encyclopédie, une lettre ? Ou les supports de lecture sont-ils indistincts, indifférenciés ? Ensuite, avec quelle intention manifeste le lecteur lit-il ? Pour se divertir, passer le temps, s'informer, accroître ses connaissances, amuser autrui ? Répondre à cette interrogation n'est pas toujours aisé, on s'en doute. La question de savoir où se trouve le support de lecture s'avère elle aussi profondément discriminante : est-il sur le sol, sur une table de nuit, dans une bibliothèque, dans un fauteuil, entre les mains du héros ou dans un endroit bien plus incongru ? Quelles fonctions manifestes remplit la lecture pour le personnage, dans le récit ? Dit autrement, qu'apporte la lecture à l'intrigue ? Par ailleurs, quels sentiments la lecture génère-t-elle chez le personnage-lecteur ? De la tristesse, de l'émotion, de la joie, de la satisfaction, du soulagement ? En lien avec une question déjà évoquée, l'album est-il porteur d'intertextualité et/ou d'intericonicité ? Enfin, de complexes jeux intellectuels sont-ils mis en place quant à la lecture ? Ainsi, un personnage interpelle-t-il le lecteur ? Les traces de fabrication du récit sont-elles présentes ? Pouvons-nous constater des mises en abyme ?

Méthode d'analyse des données

On l'aura compris, la démarche retenue ici est qualitative. Une fois le corpus réuni, la grille d'analyse a été élaborée et lui a été appliquée. Chacun des albums lus a été passé au crible de ces questions. Y répondre n'allait pas toujours de soi et les doutes, les hésitations, les ratures, les débats ont fait partie intégrante de notre réflexion. De plus, toutes les questions ne se sont pas avérées pertinentes pour tous les albums, cela va sans dire. Certains items étaient parfois terriblement significatifs et discriminants pour certains albums et pas du tout pour d'autres. Une fois que la grille fut tout à fait complétée, des récurrences fortes ont été observées et des constellations idéal-typiques ont pu être mises au jour. Autrement dit, des similitudes quant aux représentations du livre, du lecteur ou de la lecture ont pu apparaître, ce qui a permis de constituer une typologie. En l'occurrence, des représentations ou des mises en scène similaires de notre triade ont pu être identifiées, dans des albums en apparence très dissemblables.

Résultats

En définitive, après avoir analysé la mise en scène de la triade « livre/lecteur/lecture » dans les albums pour enfants que nous avons examinés, nous avons abouti à une typologie des livres que nous allons tenter d'explicitier et d'illustrer dans les pages qui suivent. En clair, nous avons mis au jour les catégories suivantes :

- 1) le livre ornemental (19 albums) ;
- 2) le livre outil (19 albums) ;
- 3) le livre déclencheur de l'action (16 albums) ;
- 4) le livre qui formalise un habitus de lecteur (9 albums) ;
- 5) le livre-personnage (3 albums) ;
- 6) le livre métaleptique (6 albums).

Selon nous, cette triade se décline en fonction de six modes assez distincts que nous avons tâché de nommer de façon concise et évocatrice. Cette typologie nous est apparue assez clairement alors que nous complétions notre grille d'analyse. De fait, si tous les albums de notre corpus donnent à voir des livres, des lecteurs et des épisodes de lecture, ils le font selon des logiques différentes que l'on peut apparier en six grandes catégories archétypales. Pour autant, les choses ne sont pas toujours aussi simples et si certains cas de figure s'avèrent tout à fait emblématiques et ne prêtent donc pas au débat, pour d'autres, nous avons parfois longuement hésité. D'autres encore s'intègrent à deux types distincts. Nous pensons par exemple à *La machine de Michel* (de Monfreid, 2015) : Michel reçoit une lettre d'Alice, ce qui déclenche le récit, mais, un peu plus loin, il s'appuie ostensiblement sur différents ouvrages pour concevoir sa machine à fêter les anniversaires, le livre devenant alors un adjuvant dans la quête du héros. Pour chacun des types identifiés, nous allons évoquer ses traits distinctifs et quelques exemples particulièrement illustratifs.

Les livres ornementaux (19 albums)

Un certain nombre d'albums confèrent au livre un rôle presque anecdotique. Les albums de cette catégorie donnent à voir un ou plusieurs supports de lecture, intégrés dans des décors familiers, douillets, rassurants, quotidiens. Si le livre est présent, il l'est à titre « décoratif », ornemental : il est un objet dans le décor, parmi d'autres. Il n'induit pas ou ne relance pas l'intrigue, il ne se met pas à vivre, il n'est pas utilisé comme un adjuvant au service de la quête du héros, il n'institue pas de complexes jeux intellectuels avec le lecteur ou ne lui délivre pas explicitement de règle éthique concernant le bon usage des livres. Pour autant, ces albums font du livre un objet courant, banal, familier, ordinaire, parfaitement naturalisé et intégré à la vie quotidienne des personnages. Il s'inscrit au cœur de leur vie, il les accompagne dans leurs voyages, leurs moments de détente, leurs rituels de coucher. Il est là. Simplement là. Les livres sont indifférenciés, leur genre n'est pas même identifiable, ils sont souvent posés sans être vraiment lus et quand ils le sont, on ne sait trop quels sentiments ils suscitent. Leur fonction pour le personnage n'est pas claire : livres inscrits dans le cadre des loisirs, des études, de la profession ? Ces livres ne jouent pas un rôle majeur dans le récit : ils sont un élément constitutif du décor, sans plus. Ce cas de figure se rencontre aussi bien dans la littérature plane que dans la littérature en relief.

Plusieurs albums entrent dans cette catégorie. Ainsi, dans *Il y a un cauchemar dans mon placard* de Mayer (2001), un livre est simplement posé sur le sol, à côté du lit. Dans *Au lit les affreux* de Bonameau (2009), le livre relève du rituel du coucher. Dans *Nuit blanche* (Stehr, 1989), les intrus se bagarrent dans la tente du héros et bousculent ses bagages, lesquels laissent apparaître des livres. Le héros de *Devine qui fait quoi* (Muller, 2008) rentre de promenade et trouve sur la table sa collation, près de laquelle est posé un livre. Dans *Nina veut un animal* (Naumann-Villemin, 2014), un album est posé près des jeux des enfants, ils se baladent ensuite et passent devant une librairie. Un livre est posé, ouvert, à l'envers, sur le divan de T'choupi (Courtin, 2003), chez Franklin (Bourgeois & Clark, 2001), des ouvrages sont sur la table ou coincés dans le sac de Martin. La tendre série des Lola, imaginée par Norac et Dubois et destinée aux plus petits, montre l'omniprésence des livres, ce qui contribue à faire d'eux un objet familier, dans des décors soigneusement dépeints, à la fois singuliers et universels. Les ouvrages jonchent le sol du salon, le divan. Le papa de Lola tient un livre, tout en la questionnant. Dans un autre album, il s'endort sur le canapé, un livre en mains. Quant à la maman de Lola, exténuée par la naissance de son second enfant, elle s'est elle aussi endormie devant la télévision, le magazine TV posé sur ses genoux... À l'entame de *Bonjour le monde !* (Valckx, 2015), Mo lit, couchée dans le divan : Nine interrompt sa lecture et la balade peut commencer. À la fin de *L'arbre sans fin* (2007), Ponti dessine l'imposante bibliothèque familiale, dans le salon d'Hipollène.

Un cas-limite qui nous a beaucoup questionnées est celui de *La petite géante* (Dumas, 2014). La couverture de cet album (Fig. 3.1) nous montre la chambre d'une petite fille, qualifiée de « petite géante » par ses poupées. Elles contemplant toutes trois la nuit par la fenêtre, derrière elle, un amoncellement de livres, de vieux grimoires. La tranche de l'un deux laisse apparaître la mention « L'école des loisirs », un autre, posé sur la tranche, donne à voir un épais volume jaune. Sur sa tranche est inscrit le nom de l'auteur, à savoir Dumas, précisément l'auteur du livre que nous allons ouvrir. Sa couverture se veut la réplique fidèle du livre que nous tenons entre les mains. Bien entendu, nous sommes face à un joli phénomène de mise en abyme, mais celui-ci semble fonctionner comme un subtil clin d'œil ponctuel adressé au lecteur, car, par la suite, le livre ne sera plus convoqué. Tout au plus verrons-nous à un moment une bibliothèque chargée de livres non reconnaissables. Dès lors, l'ouvrage est posé dans la chambre de la fillette, mais il ne jouera pas d'autre rôle que celui-ci sur le plan narratif. Sur un plan extradiégétique pourtant, il ouvre le récit dans la mesure où il est sur la première de couverture. En somme, c'est comme si le lecteur de l'album était invité à entrer dans la narration — dans l'extradiégèse — pour occuper la place du narrataire. Selon Nières-Chevrel (1991), il y aurait une sorte de théâtralisation du livre par l'image, qui tenterait de renouer avec le caractère oral originel des récits pour la jeunesse. C'est donc un peu par défaut que nous rangeons cet album ici.

Les livres outils (19 albums)

Le livre outil est un outil fonctionnalisé par les protagonistes, sous des formes diverses, de la façon la plus pragmatique à la plus intellectuelle qui soit. Qu'il soit promontoire, source de câlins, passe-temps ou source de connaissances, le livre est ici un adjuvant efficace, positif et essentiel dans la quête du héros. Il vient le soutenir, l'aider, le reconforter, l'instruire. Il n'est plus simplement un objet familier du décor, il joue un rôle dans le récit, il contribue à le faire avancer, il soutient véritablement les actions des protagonistes. De plus, son rôle est toujours positif, sa fonction est toujours bénéfique.

Le livre outil joue des rôles divers, utilitaires ou intellectuels, affectifs ou rationnels, c'est pourquoi des sous-catégories pourraient être établies. Il arrive quelquefois que le livre outil soit uniquement réduit à sa fonction « d'objet-livre » : il est alors un objet comme un autre qui permet de se hisser ou de se dissimuler. Ainsi, un amoncellement de livres permet au petit Simon de *Puni-cagibi* (Serres & Dubois, 2008) de réaliser un poste d'observation, tandis qu'il permet à Petit Loup du *Diner* d'atteindre Petit Lapin dans le frigo (Van Zeveren, 2012) : dans les deux cas, le livre n'est pas lu, il permet matériellement aux petits personnages de construire un marche-pied. Dans le même ordre d'idées, les doudous se cachent du mange-doudous dans la bibliothèque (Béziat, 2015), laquelle abrite notamment *C'est moi le plus fort !* de Ramos et *Les trois brigands* de Ungerer : ici, le livre, ou plutôt les livres réunis dans une même bibliothèque, constituent un abri protecteur.

Mais le livre ne se réduit pas toujours à sa matérialité : il est parfois doté d'autres fonctions, plus intellectuelles, mais tout aussi positives. Le livre sert souvent à « tuer le temps » dans plusieurs albums, il est alors lu : *Alors ?* (Crowther, 2005), *Chapeau rond rouge* (de Pennart, 2010), *Le petit monstre du matin* (De Bradké & Denys, 2012), *Mon meilleur ami du monde* (Norac & Dubois, 2005) ou *Dans la voiture* (Ponti, 1996). Ailleurs, le livre peut s'apparenter à un précieux et réconfortant doudou. Lorsque la petite Lola met en place son île aux câlins pour se consoler de l'absence de ses parents (Norac & Dubois, 2007), elle ne manque pas de glisser des livres parmi les oreillers, les draps, les duvets, comme autant d'outils de consolation... Enfin, il arrive bien entendu que le livre soit envisagé de façon plus intellectuelle, cérébrale. Dans ces cas, le livre apporte des réponses aux questions que les protagonistes se posent : il permet à la princesse, au dragon et au chevalier intrépide (de Pennart, 2011) de savoir où trouver de l'arnica, il permet au lièvre de comprendre l'origine des symptômes éprouvés par son ami Petit-Bond (Velthuijs, 2006) (Fig. 3.3). Le livre est vu comme une ressource nécessaire, un outil intellectuel, un réservoir de connaissances : il répond aux questions que les personnages se posent et il contribue à poursuivre leur quête. Quoi qu'il en soit, qu'il soit simple objet fonctionnalisé, doudou, passe-temps ou réservoir de savoirs, le livre est toujours positivé, valorisé, légitimé.

Les livres déclencheurs de l'action (16 albums)

Tout autres sont les livres déclencheurs de l'action. Dans ce cas, la lecture va initier ou relancer la dynamique fictionnelle : elle va jouer un rôle réel dans la mise en place ou la relance de l'action. Pour autant, les supports de lecture ne prennent pas vie : ils sont les simples leviers des péripéties que vit le héros.

Un auteur qui use et abuse de ce procédé est bien de Pennart. Dans *Le loup est revenu* (2011), le lapin (Fig. 3.2), les cochons, la chèvre, Petit Agneau et Pierre découvrent que le loup a décidé de revenir en lisant leur journal préféré, respectivement, *La feuille de chou*, *Le tire-bouchon*, *Le Crottin de Chavignol*, *Le Mouton enragé*... La lecture des rodomontades du loup dans leur gazette de prédilection les conduit à se réunir et à s'organiser contre l'ennemi. En miroir, dans *Je suis revenu* (2008), le lecteur découvre les faits et gestes dudit loup. L'album s'ouvre en montrant ses lettres et ses enveloppes timbrées, adressées aux quotidiens précités. Des journaux de sport, un poster énonçant un programme de remis en forme accompagnent les efforts du loup. La série consacrée à Georges le dragon voit son intrigue constamment initiée ou redynamisée par la lecture de lettres, de journaux, qui incite les protagonistes à orienter leurs actions. Le loup sentimental

(2012) reçoit de son père la liste de tout ce qu'il peut manger et cette liste l'accompagne dans toutes ses pérégrinations.

Dans *Le Roi PipiCaca* (Sanders, 2000), nous pouvons lire cette indication nettement subversive : *Le Roi PipiCaca quittait rarement son trône : il passait des heures à lire des livres de poésie qu'il déclamaient à haute voix tout en faisant caca*. Il écrit des poèmes sur du papier toilette qui enrobe ses excréments avant de les envoyer à ses amis, ce qui irrite le Roi BoumBoum, lequel déclenche une guerre en guise de représailles... L'ennui que procurent ses lectures scolaires au petit loup de *Je, tu, il m'embête* (Van Zeveren, 2015) est tel qu'il l'incite à entamer une série de bêtises. Dans ces deux cas, l'image donnée de la lecture est plus subversive, plus frondeuse, plus polémique. Elle prend une autre forme dans *Le tunnel* (Browne, 2010), puisqu'elle montre et accroît l'inimitié entre Rose et Jack, puis leur rapprochement, Jack décrétant au début à propos des lectures qu'idolâtre sa sœur, dont *Hansel et Gretel* : « C'est des histoires de gosses ». *Le rendez-vous de la petite souris* (Naumann-Villemin, 2007) prend la forme d'un roman épistolaire, un chat ayant perdu une dent sollicite la petite souris par lettres interposées. Les lettres font partie intégrante du récit, elles le structurent, le font avancer. Dans *Mes lunettes de rêve* (Metz, 2011), l'éléphant découvre qu'il est myope et doit dès lors partir en quête de lunettes, parce qu'il ne parvient pas à lire les notes au tableau noir. C'est donc l'impossibilité de lire qui déclenche la quête du héros...

On le voit bien, ici, la lecture ne se juxtapose pas à l'histoire ou ne se fond pas dans le récit, elle l'initie, le relance, le structure, le redynamise, le sous-tend et lui donne parfois sa raison d'être. Elle est partie prenante des diverses actions qui se succèdent au fil de l'histoire.

Les livres-personnages (3 albums)

Plus rares sont les livres-personnages : là, le livre n'est pas qu'un objet dans le décor, un adjuvant ou un élément du récit : ici, il prend vie, il devient un personnage à part entière, il s'anime, il s'incarne, il prend véritablement chair. Il se personnifie. Il devient un protagoniste parmi les autres. Le livre n'est pas agi, il agit.

Le livre préféré d'Isée (Ponti, 2014) grandit et elle y pénètre avec son doudou, Tadoramour, ce qui leur permet de découvrir tout un monde imaginaire, fascinant, magique. Dans un autre album de Ponti, *Mille secrets de poussins* (2010), les poussins vivent dans un immense pays, de l'autre côté des livres, seul Blaise, le célèbre poussin masqué, peut ouvrir les portes magiques et les passages secrets qu'ils recèlent (Fig. 3.4). Il est significatif de noter que nous avons affaire à la même métaphore, celle du livre qui ouvre la voie à un domaine caché, merveilleux. Quant à la sorcière Rabounia (Naumann-Villemin & Barcilon, 2014), elle sort littéralement de l'histoire dans laquelle elle est cantonnée et rencontre toute une galerie de personnages. Ici, le livre est plus que mis en scène, il est mis en vie, il fait voler en éclats la réalité et modifie les conventions en la matière. Il est aussi la porte d'entrée vers un univers magique, mystérieux, foisonnant, fascinant : une jolie métaphore de la lecture, peut-être ? Tout semble se passer comme si ces auteurs voulaient montrer au jeune lecteur que le livre est un intercesseur privilégié vers des univers dissimulés, fantasmagoriques, sublimes. Nous y voyons une déclaration d'amour à la lecture, un plaidoyer en sa faveur.

Les livres qui formalisent un habitus de lecteur (9 albums)

Nous avons également été frappées par la relative récurrence des albums qui, l'air de rien, délivrent les us et coutumes de la lecture : ils édictent en quelque sorte les diktats du bon lecteur. Ils définissent de façon très explicite les prescriptions et les proscriptions s'agissant de l'objet-livre, du sujet lecteur et de l'acte de la lecture. Ces livres visent, semble-t-il, à construire une posture de lecteur chez le jeune enfant, un habitus de lecteur, au sens bourdieusien. Ils offrent un mode d'emploi de la lecture aux néophytes.

Ici aussi, des rapprochements peuvent se faire entre des albums différents. *Grosse colère* (d'Allancé, 2001) et *On ne peut pas* (Ashbé, 2012) sont formels : il est interdit de froisser et de malmenager les livres, objets précieux. Le livre est présenté comme un objet précieux, à manipuler avec soin et délicatesse. Dans *À quoi tu sers ?* (Fejtö, 2013), Bébé Ours demande à M. Livre, lui aussi personnifié, si les livres sont faits pour qu'on monte sur eux, ce à quoi il répond : « Mais non ! Je sers à te raconter une belle histoire ! » Ce propos nous renvoie aux livres objets, que nous avons évoqués précédemment. Ici, M. Livre refuse d'être pris comme seul marche-pied... Quant à *Tortue Pingouin* (Gorbachev, 2011), elle nous apprend, mine de rien, qu'il est dangereux de s'identifier excessivement et à répétition aux héros de nos livres préférés... Ainsi, une petite tortue est si fascinée par les héros animaliers de ses livres préférés qu'elle fait tout pour ressembler tour à tour à un pingouin, puis à un singe. L'album nous montre qu'il est malsain de vouloir ressembler aux héros de nos livres et qu'il faut garder avec eux une distance salutaire. Les livres de cette catégorie définissent un pacte lectural et en précisent les clauses.

Plus didactique encore, Browne (2009), par la bouche de son héros Marcel, nous clame tout son amour des livres, de tous les livres. Dans *Mon frère* (2011), il nous est dit que si le narrateur du héros est si cool, c'est notamment parce qu'il adore lire. Le message est simple et sans équivoque : lire, c'est cool, un lecteur est cool. Ce faisant, l'auteur montre un personnage assis sur un fauteuil constitué en fait de livres, parmi lesquels le lecteur averti reconnaîtra la couverture de deux autres albums d'Anthony Browne, *Mon papa* et *Ma maman*.

Dès lors, entre injonctions et interdits, les auteurs prennent soin d'entourer la lecture de règles, de conventions, de principes : en quelque sorte, ils la sacralisent et la ritualisent aux yeux de l'enfant, même le plus jeune. Le geste de lire est défini, normé, codifié. Amossy (2009) estime que les récits fictionnels sont porteurs d'un faible degré d'argumentativité : ils viseraient simplement à distraire, émouvoir le lecteur, lui donner du plaisir. Or nous pensons qu'un certain nombre d'ouvrages littéraires, y compris ceux destinés aux plus jeunes lecteurs, peuvent comporter un degré élevé d'argumentativité (Scheepers, 2013). Pour s'en convaincre, il n'est qu'à lire *Cassandra* (Rascal et Dubois, 1994), *Petit-Bond est amoureux* (Velthuys, 2004), etc. Dans ce sens, Dumortier et Dispy (2008) ont formulé des propositions didactiques pour initier les jeunes enfants à l'enseignement-apprentissage de l'argumentation par le biais de l'album.

Dans la présente catégorie, les albums fonctionnent comme autant de plaidoyers en faveur de la lecture, du respect à adopter face au livre. Nous pensons qu'il n'est pas anodin pour un (futur) enseignant d'utiliser en classe ce type d'ouvrages, au vu de l'idéologie qu'ils charrient, centrée sur la défense du livre. Ils peuvent être mis au service du travail de

l'enseignant, supposé encourager la lecture, un certain rapport aux livres, un certain type de pratiques et de représentations.

Les livres métaleptiques (6 albums)

Certains albums transgressent le pacte de lecture instauré entre le lecteur et l'iconotexte, qui voudrait que le lecteur reste confiné au premier niveau de réalité (Calvino, 1984 [1978]) — dans le monde réel donc — sans interaction avec le récit diégétique — c'est-à-dire le monde fictionnel de l'histoire racontée. S'établissent alors plusieurs types de métalepses narratives que, en nous inspirant de Genette (2004), nous pouvons définir comme une rupture du contrat fictionnel par l'intrusion d'éléments hors-diégétiques dans la diégèse. Pour le dire autrement, les différentes strates du texte littéraire (1. niveau de la réalité où l'auteur s'adresse au lecteur, 2. niveau extradiégétique où le narrateur s'adresse au narrataire, et 3. niveau [intra]diégétique où les personnages interagissent les uns avec les autres) s'interpénètrent, se confondent, se déconstruisent, se brouillent, se réagencent. Dans *Les trois cochons* (Wiesner, 2001), l'album que le lecteur tient dans les mains est représenté, mis en scène dans le récit imagé de sorte que les trois cochons, en proie au loup, en le pliant et en l'envoyant bien loin, peuvent sortir de l'histoire initiale connue de tous pour réinventer celle qui leur correspond.

Tullet, auteur de l'album *Sans titre* (2013), pousse le procédé métaleptique encore plus loin puisqu'il fait du lecteur de l'album et de lui-même des personnages de la fiction et, corollairement, il crée des personnages de fiction conscients de leur insertion dans un album existant dans une autre réalité que la leur. L'objet-livre, explicitement mis en scène, devient alors le terrain de jeu de tous les actants engagés dans la lecture fictionnelle (auteur, lecteur et personnages), les transgressions, c'est-à-dire l'intrusion de la réalité du lecteur et de l'auteur dans la diégèse et inversement, devenant l'essence même de la fiction, cette histoire racontée sur un mode narratif. Avec cette insertion du lecteur et de l'auteur dans le texte fictionnel, l'auteur de littérature de jeunesse crée un *effet de réel* (Barthes, 1984) particulièrement performant. En effet, l'auteur, transcendant la définition de Barthes, ne se contente pas de donner l'illusion d'une réalité subtilement distillée dans son texte, grâce à l'insertion de détails très réalistes par exemple, mais il crée un point de contact effectif — lisible — entre la diégèse et le monde réel du lecteur, il confond réalité et fiction. On est donc au-delà du lecteur coopérant — qu'il soit modèle ou implicite — théorisé dans le *Lector in Fabula* d'Eco (1979) et fondant l'horizon de réception d'un texte littéraire, puisque désormais le lecteur est fictionnalisé et fait partie intégrante du récit. Le texte va au-delà du fait de prévoir son lecteur, il l'intègre en son sein ; et par là, il floue son lecteur et abuse de lui en jouant avec lui.

Si nous poursuivons la réflexion, toute mise en abyme, et particulièrement celle de la première de couverture de l'album, peut également favoriser le procédé métaleptique, la couverture de l'album que le lecteur tient dans les mains devenant celle du récit, ou le lecteur étant invité, tel un personnage du récit, à entrer dans l'album. C'est le cas pour *La petite géante* (Dumas, 2014) (Fig. 3.1) ou *L'album d'Adèle* (Ponti, 2014) (Fig. 3.5). Il s'agit du principe de théâtralisation du livre par l'image, lequel a été évoqué *supra*. Enfin, notons qu'un auteur tel que Claude Ponti propose quelques clins d'œil métaleptiques qui font référence au processus de fabrication de l'album. C'est le cas dans *Le Doudou méchant* par exemple, où le narrateur précise que le Doudou a rencontré sa Doudoue à la page 41 de l'album.

Discussion des résultats

Nous l'avons écrit, plusieurs études thématiques ont été conduites s'agissant de la littérature enfantine, à propos des représentations de la mort, des filles ou des garçons, de l'amour et de la sexualité, de la violence, du quotidien enfantin... Toutes ces recherches sont susceptibles d'intéresser le (futur) enseignant, étant entendu que le praticien n'est pas supposé se préoccuper des seules compétences de ses élèves, mais également de l'idéologie sous-jacente aux textes, ces *œuvres ouvertes*, qui circulent dans sa classe. Par conséquent, nous estimons que l'enseignant gagnerait à être sensibilisé aux représentations que charrient les albums qu'il utilise quant à la triade « livre/lecture/lecteur », cette problématique s'inscrivant au cœur de son travail. Ces représentations sont loin d'être neutres : elles peuvent souvent se lire comme un vaste et puissant plaidoyer en faveur du livre. Dans ce sens, elles pourraient utilement contribuer à soutenir la mission de l'instituteur, supposé favoriser la lecture auprès de ses jeunes élèves.

Notre étude s'inscrit dans le sillage des recherches littéraires, déjà citées, qui ont procédé à des études thématiques et transversales de la littérature de jeunesse. Elle s'inscrit en outre dans la continuité des travaux didactiques, déjà mentionnés, dévolus au rapport des élèves à la lecture-écriture. À ce titre, nous espérons avoir apporté quelques éléments utiles. Pour autant, il nous semble que notre étude suggère également de nouvelles questions. La première serait celle-ci : si le livre, le lecteur et la lecture sont omniprésents dans la littérature enfantine actuelle, ce phénomène, massif et interpelant, est-il consciemment voulu et assumé par les auteurs et, dans l'affirmative, pourquoi ? La réponse est bien entendu malaisée. Il faudrait questionner chacun d'eux et postuler que leurs réponses sont sincères... Nous posons l'hypothèse que dans un certain nombre de cas, surtout dans le registre des livres ornementaux, cet état de fait ne serait pas nécessairement délibéré. Après tout, le livre constitue un élément du décor, parmi bien d'autres, il n'est pas forcément pensé, individualisé, nommé, lu, utilisé, conceptualisé... Pour autant, sa présence est rendue naturelle, familière, routinière, bienfaitrice, rassurante. Il est aussi possible d'estimer que les auteurs-illustrateurs prennent appui sur leur propre vie, leur propre maison, pour construire leurs univers fictionnels, or leur monde à eux est naturellement saturé de livres, le réalisent-ils vraiment ? Mais si nous prenons en compte des auteurs-phares comme Norac et Dubois, de Pennart, Ponti et Browne, lesquels ont intégré notre triade sous des formes multiples au cœur de leurs œuvres, il est difficile de penser que ces choix ne résultent pas d'une décision mûrement réfléchie et assumée. Sans doute sont-ils mus par la volonté de promouvoir le livre, de toutes les façons qui soient, de partager leur goût immodéré pour la lecture, de naturaliser et de positiver leur présence dans la vie des jeunes lecteurs, voire des lecteurs en devenir. Cette hypothèse reste à vérifier.

Une question subsidiaire peut être libellée en ces termes : quel peut être l'impact chez les enfants de cette surreprésentation du livre, de la lecture et du lecteur ? Apporter une réponse satisfaisante n'est pas plus simple. Dans un premier temps, il importe selon nous de prendre la mesure du phénomène pris en compte. Au fil de notre étude, nous avons nous-mêmes été surprises par son ampleur : il n'a pas été bien difficile de réunir notre corpus. Le livre prend sa place dans les livres, tout le temps, partout, avec des déclinaisons protéiformes. Il constitue même parfois un véritable tic narratif, que l'on peut trouver un peu lassant dans certains cas. Le réaliser constitue sans doute un préalable. Notre souhait serait de sensibiliser à cette problématique tous ces passeurs culturels que sont les parents, les

enseignants, les formateurs d'enseignants, les chercheurs, les inspecteurs et les bibliothécaires. Prendre la mesure de la prégnance et de la complexité du phénomène constitue une étape obligée et conduit à s'interroger : suis-je conscient(e) de soumettre très fréquemment aux enfants dont j'ai la charge des représentations bien précises de la lecture ? Quelles sont-elles ? Que nous disent-elles ? Que nous apprennent-elles ? Me conviennent-elles ? Leur conviennent-elles ? Sont-elles plus ou moins congruentes avec les pratiques lectorales familiales ? En quoi ? Quel message je fais passer à ces jeunes lecteurs ? Partant, quels dispositifs didactiques seraient susceptibles de travailler avec eux cette problématique ? Des débats, des cercles de lecture ? Des parcours de lecture ?

Ainsi, de façon générale, le livre, la lecture sont valorisés de façon très claire par les albums : comment ne pas penser qu'en invitant les jeunes enfants à lire et à discuter ces albums, les enseignants ou les parents ne contribuent pas, même sans y réfléchir, à construire et à étayer chez les petits un rapport positif au livre et à la lecture ? Mais ce phénomène n'est selon nous pas exempt d'effets pervers possibles. En effet, l'équipe Escol (voir entre autres, Bautier, et Rayou, 2013 ; Crinon & Marin, 2013 ; Viriot-Goeldel & Crinon, 2014) a notamment montré que tous les élèves ne sont pas égaux face aux albums résistants, lesquels creusent encore un peu plus les inégalités entre enfants... Mais ne peut-on pas penser que certains enfants pourraient se sentir exclus de ces univers à la fois si familiers et si étrangers, tellement saturés de livres, dotés de fonctions diverses, lus par quantité d'instances dans tant de circonstances, quand, chez eux, ne trône aucun livre ou presque ? Quand la télévision, les outils informatiques, souvent hors-champ dans nos livres, règnent en maître chez eux ? Les livres nous insistent de façon insidieuse et insistante ces messages : lire, c'est bien, le lecteur est cool, le livre est un ami pour la vie, le livre te fait grandir, il faut aimer tous les livres, lire remplit plein de fonctions dans nos vies, lire est ludique... Mais il est possible que ces messages ne soient pas relayés concrètement à la maison, voire à l'école. Cette hypothèse invalide-t-elle la pertinence et la richesse des œuvres que nous avons étudiées ? Certainement pas, mais il convient d'après nous de nous interroger sur les dérives possibles de cette massification des livres dans les livres et sur les stratégies susceptibles de les pallier.

Bien entendu, nous pensons qu'une intervention didactique appropriée autour du livre dans le livre est de nature à aider tous les enfants à s'enrôler dans la culture littéraire. Comme Tauveron et Sève (2005) cherchent à construire une posture d'auteur à l'école primaire, nous cherchons à construire chez l'élève de primaire une posture de lecteur, et ce parfois même avant qu'il ne sache lire... Cela passe sans doute par la mise au jour et la discussion des messages implicites véhiculés par les albums à propos de la lecture, par le dévoilement des éléments requis par l'habitus de lecteur, donc par l'instauration d'une pédagogie explicite des stratégies de lecture, par la mise à disposition, en classe, d'œuvres riches et diversifiées, par l'instauration de nombreux moments de lecture et de débats... Beaucoup d'albums que nous avons examinés reposent sur un phénomène de connivence, d'humour complice, voire transgressif ou dogmatique, noué avec le lecteur : l'essentiel serait que cette complicité joue à plein avec tous les (futurs) lecteurs, pas uniquement avec ceux qui sont déjà pleinement enrôlés dans la culture de l'écrit.

Conclusion

Après avoir examiné un vaste corpus d'albums destinés aux élèves du primaire et bien présents dans les classes, nous avons retenu ceux qui mettent en scène des livres, des actes

de lecture, des sujets lecteurs. Nous avons dès lors obtenu un échantillon de 72 albums, très protéiformes en apparence, mais qui mettent tous en scène, d'une façon ou d'une autre, notre triade. Nous avons ensuite construit une grille interprétative en fonction de nos questions de recherche. Cette grille fut appliquée aux albums retenus. Une fois la grille complétée, des récurrences significatives sont apparues quant à la façon de représenter le livre, la lecture ou le lecteur. Sur cette base, des constellations idéal-typiques ont pu être mises au jour : chacune d'elles réunit des albums qui déclinent notre triade sous un mode similaire. Par conséquent, nous avons abouti à une typologie constituée de six types de livres. Nous avons affaire aux livres ornementaux (ils sont un élément du décor, sans plus), aux livres outils (ils sont des adjouvants du héros), aux livres déclencheurs de l'action (ils initient ou relancent les péripéties), aux livres qui formalisent un habitus de lecteur (ils fournissent des pre/proscriptions s'agissant de la lecture), aux livres-personnages (le livre est un personnage de fiction en tant que tel) et aux livres métaleptiques (ils renouvellent l'interaction lecteur/iconotexte).

Pour autant, si nous espérons avoir apporté des éléments de réponse au sujet des représentations que charrient les albums à propos du livre, du lecteur ou de la lecture, il nous faut rappeler que si cette étude est, toutes proportions gardées, novatrice, elle reste tout à fait exploratoire. Plusieurs pistes d'approfondissement devraient être envisagées.

Sur un plan plus scientifique, nous souhaiterions élargir fortement notre corpus, de manière à vérifier la généralisabilité de nos résultats ou à identifier de nouvelles catégories. Il nous paraît également pertinent d'interroger les éditeurs, les auteurs et les illustrateurs quant aux résultats que notre étude suggère : dans quelle mesure les représentations que leurs ouvrages véhiculent sont-elles conscientes, délibérées, assumées ? Par ailleurs, les ouvrages métaleptiques nous paraissent de loin être les plus riches, les plus intéressants, les plus complexes, les plus résistants, ils mériteraient des analyses ultérieures plus spécifiques.

Sur un plan plus didactique, nous croyons utile de communiquer nos conclusions aux différents protagonistes intéressés par le livre de jeunesse, qu'il s'agisse du (futur) enseignant, du formateur d'enseignants ou du bibliothécaire. Ils seraient alors plus conscients des dimensions qui ont retenu notre attention. Des sessions de formation initiale ou continue pourraient être mises en route, par lesquelles nous interrogerions ces différents acteurs sur leur propre rapport à la lecture et sur le rapport à la lecture qu'ils souhaitent développer chez les enfants dont ils ont la charge. En effet, les albums que nous avons étudiés, les représentations qu'ils construisent, fonctionnent comme autant de leviers pour contribuer à construire chez l'élève une posture de lecteur dans la mesure où ils mettent en scène des livres hétérogènes et plurifonctionnels, des gestes de lecture multiples, des sujets lecteurs nombreux qu'il s'agirait de mettre au jour, de discuter et de problématiser avec les enfants. Tous nos albums peuvent s'envisager comme de vibrants plaidoyers en faveur de la lecture : dans ce sens, ils pourraient soutenir utilement le travail des médiateurs du livre.

Bref, autant de recherches ultérieures à mener, dans et autour des classes ou des bibliothèques, sous un angle plus littéraire ou plus didactique.

Références

Références scientifiques

- Alary, V. et Chabrol Gagne, N. (éd.) (2012). *L'album : le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Amossy, R. (2009). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Arrivé, M. (2015). « L'intelligence des images – l'intericonicité, enjeux et méthodes », dans *E-rea*, 13.1, en ligne, <https://erea.revues.org/4620>.
- Bakhtine, M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevsky* (1963 pour l'éd. originale). Trad. du russe par Verret, G. Lausanne : L'âge d'Homme, coll. Slavica.
- Barré-De Miniac, Chr. & Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.
- Barré-De Miniac, Chr. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac (2011), Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, coll. Tel Quel.
- Barthes, R. (1973). « Texte (théorie du) », dans *Encyclopaedia Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et Didactique*, 7, pp. 29-46.
- Bazin, L., Clermont, Ph. & Henky, D. (éd.) (2013). *Esthétiques de la distinction : gender et mauvais genres en littérature de jeunesse*, Francfort-sur-le-Main e.a. : Peter Lang, coll. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik, 77.
- Beckett, S. L. (2001). 3livres pour tous : le flou des frontières entre fiction pour enfants et fiction pour adultes », dans *Tangence*, 67, pp. 9-22, en ligne, <http://www.erudit.org/revue/tce/2001/v/n67/009612ar.pdf>.
- Beckett, S. L. (2003). « Romans pour tous ? », dans Douglas, V. (éd). Harry Potter et compagnie. *Perspectives contemporaines du roman pour la jeunesse. Actes du colloque organisé les 1^{er} et 2 décembre 2000 par l'Institut Charles Perrault*. Paris : L'Harmattan, coll. Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, pp. 57-73.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil, coll. Libre examen. Politique.
- Bruner., J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Calvino, I. (1984 [1978]). « Les niveaux de la réalité en littérature », dans Calvino, I. *La machine littérature. Essais*. Trad. de l'italien par Orcel, M. et Wahl, Fr. Paris : Seuil, pp. 85-100.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. 1992. *Ecole et rapport au savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chartrand, S. & Blaser, Chr. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur : recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz, coll. Pédagogie.
- Chelebourg, Chr. et Marcoin, Fr. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin, coll. 128.
- Choppin, A. (2005). Manuel scolaire, dans Champy, Ph. et Étevé, Chr. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Connan-Pintado, Chr. et Béhotéguy, G. (2014). *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, coll. Études sur le livre jeunesse.

- Crinon, J. et Marin, Br. (2013). *La littérature de jeunesse, une initiation culturelle*. Paris : Hatier.
- Dabène, M. (1997). *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.
- Delamotte, R. & al. (2000). *Passages à l'écriture*. Paris : PUF.
- Di Cecco D. (2003). « Entre femmes et jeunes filles : féminité, sexualité et féminisme dans le roman français et québécois pour adolescentes », dans Douglas, V. (éd.). *Harry Potter et compagnie. Perspectives contemporaines du roman pour la jeunesse. Actes du colloque organisé les 1^{er} et 2 décembre 2000 par l'Institut international Charles Perrault*. Paris : L'Harmattan, coll. Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse, pp. 215-225.
- Donahue, Chr. (2008). *Écrire à l'université*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3^e éd. revue et actualisée. Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Pratiques pédagogiques.
- Dumortier, J.-L. et Dispy, M. (2008). *De petits élèves et de tout grands livres*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Eco, U. (1962). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil, coll. Pierres vives.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula: Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs* (1979). Paris : Grasset, coll. Le livre de poche. Biblio essais.
- Écritures Jeunesse* (2010). *Représenter la jeunesse pour elle-même*, n° 1.
- Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Paris : Magnard.
- Ferrier, B. (2009). *Tout n'est pas littérature ! La littérarité à l'épreuve des romans pour la jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. Interférences.
- Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture*. Paris : Retz.
- Froloff, N. (2010). Intertextualité et intericonicité dans les albums des *P'tites Poules* de Christian Heinrich et de Christian Jolibois, dans Alary, V. et Chabrol-Gagne, N. (éd.). *Le parti pris de l'album ou la suite dans les images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Gaiotti, Fl. (2009). *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. Interférences.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil, coll. Poétique.
- Genette, G. (2004). *Métalepse. De la figure à la fiction*. Paris : Seuil, coll. Poétique.
- Gondrand, H. et Massol, J.-Fr. (éd.) (2007). *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. Grenoble : CRDP, coll. Les cahiers de Lire écrire à l'école.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique* (1972). Bruxelles : Mardaga, coll. Philosophie et langage.
- Jauss, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception* (1972). Paris : Gallimard, coll. Tel.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette, coll. Contours littéraires.
- Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil, coll. Points. Littérature, 96.
- Lafontaine, A. et Nyssen, M.-H. (2005). *Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e primaires. Analyse des programmes et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française.
- Le Français Aujourd'hui* (2008). *Genre, sexisme et féminisme*, n° 163/4.
- Le Manchec, Cl. (1999). *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : L'École.
- Nières-Chevrel, N. (1991). « Le théâtre est un jeu d'enfants », dans Perrot, J. (éd.). *Jeux graphiques dans l'album pour la jeunesse*. Créteil : CRDPI, coll. Argos, pp. 29-38.

- Nières-Chevrel, I. (éd.) (2005). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières. Actes du colloque de Cerisy la Salle (5-11 juin 2004)*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, coll. Passeurs d'histoires.
- Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- Pasa, L., Ragano, S. et Fijalkow, J. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Issy-les-Moulineaux : ESF, coll. Pédagogies.
- Pederzoli, R. (2012). *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*. Bruxelles : Peter Lang, coll. Recherches comparatives sur les livres et le multimédia d'enfance, 5.
- Penloup, M.Cl. & Liénard, F. (2009) « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français », in *Forumlecture.ch*, n°2.
- Perrin, R. (2001). *Un siècle de fictions pour les 8 à 15 ans (1901-200) à travers les romans, les contes, les albums et les publications pour la jeunesse*. Paris : L'Harmattan.
- Poslaniec, Chr. (1992). *De la lecture à la littérature : introduction à la littérature : littérature, littérature de jeunesse, enseignement*. Paris : Le Sorbier.
- Poslaniec, Chr. (éd.) (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, coll. Documents et travaux de recherche en éducation, 48.
- Poslaniec, Chr. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école : comment élaborer des activités concrètes*. Paris : Hachette Éducation.
- Poslaniec, Chr. (2011). *Activités lecture à partir de la littérature de jeunesse. Pour l'école et le collège*. Paris : Hachette Éducation.
- Poslaniec, Chr. et Houyel, Chr. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette, coll. Pédagogie pratique à l'école.
- Poslaniec, Chr., Houyel, Chr. et Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe. Cycles 1, 2 et 3*. Paris : Retz, coll. Pédagogie pratique.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*. Paris : Armand Colin, coll. U. Lettres.
- Riffaterre, M. (1979), Sémiotique intertextuelle : l'interprétant, *Revue d'esthétique*, 1-2, 128-146
- Routisseau, M.-H. (2008). *Des romans pour la jeunesse ? Décryptage*. Paris : Belin.
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck.
- Soriano, M. (2002). *Guide de littérature pour la jeunesse (1975)*. Paris : Delagrave, coll. Jeunesse Littérature.
- Sorin, N. (2003). « Traces postmodernes dans les mini-romans et premiers romans », dans Françoise Lepage (éd.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000*. Montréal : Fides, coll. Archives des Lettres canadiennes, 11, pp. 45-67.
- Tangence (automne 2001). *L'écriture pour la jeunesse : de la production à la réception*, n° 67.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*. Paris : Hatier.
- Tilleuil, J.-L. (2005). *Théories et lectures de la relation image-texte*. Cortil-Wodon : E.M.E., coll. Texte-Image.
- Tsimbidy, M. et Rezzouk, A. (éd.) (2012). *La jeunesse au miroir. Les pouvoirs du personnage*. Paris : L'Harmattan, coll. Critiques littéraires.

- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Viriot-Goeldel, C. et Crinon, J. (2014). Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations, *Pratiques*, n° 161-162.
- Vygotski, L. (1931-1997), *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1933-2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Corpus d'albums étudiés

Les livres ornementaux

- Alaoui, L. et Poulin S. (2001). *Marius*. Lachaux : L'Atelier du Poisson Soluble.
- Bertrand, P. & Bonniol, M. (2005), *Cornebidouille*. Paris : École des loisirs.
- Bourgeois, P. et Clark, Br. (2001). *Franklin a un invité*. Paris : Deux coqs d'or.
- Courtin, Th. (2011). *T'choupi s'occupe bien de sa petite sœur*. Paris : Nathan.
- Dumas, Ph. (2014). *La petite géante*. Paris : École des loisirs, coll. Kilimax.
- Mayer, Ph. (2001). *Il y a un cauchemar dans mon placard*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Muller, G. (2008). *Devine qui fait quoi*. Paris : École des loisirs.
- Naumann-Villemin, Chr. (2014). *Nina veut un animal*. Paris : École des loisirs, coll. Minimax.
- Norac, C. et Dubois Cl. K. (2002). *Tu m'aimes ou tu m'aimes pas ?*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Norac, C. et Dubois Cl. K. (2008). *Lola reine des princesses*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Norac, C. et Dubois Cl. K. (2010). *Joyeux anniversaire Lola !*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Norac, C. et Dubois, Cl. K., (2014). *Chouette, j'ai grandi*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Ponti, Cl. (2007). *L'arbre sans fin*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Ponti, Cl. (2007). *Pétronille et ses 120 petits* (1990). Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Ponti, Cl. (2002). *Le Doudou méchant* (2000). Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Poussier, A. et Sylvander, M. (2013). *Palmier de Noël*. Paris : École des loisirs, coll. Kilimax.
- Sanders, A. (2011). *Pourquoi ?* Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Stehr, Fr. (1989). *Nuit blanche*. Paris : École des loisirs.
- Valckx, C. (2015). *Bonjour le monde !*. Paris : École des loisirs, coll. Minimax.

Les livres déclencheurs de l'action

- Albert, A. (2014). *Au feu Petit Pierre*. Paris : École des loisirs, coll. Kilimax.
- Browne, A. (2010). *Le tunnel*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- De Monfreid, D. (2015). *La machine de Michel*. Paris : École des loisirs, Kilimax.
- De Pennart, G. (2008). *Je suis revenu*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- De Pennart, G. (2011). *Le loup est revenu*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- De Pennart, G. (2011). *La princesse, le dragon et le chevalier intrépide*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- De Pennart, G. (2012). *Le loup sentimental*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- De Pennart, G. (2013). *Georges le dragon*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.

- De Pennart, G. (2015). *Jules le chevalier intrépide agaçant*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- Ichikawa, S. (2014). *La fête de la tomate*. Paris : École des loisirs, coll. Kilimax.
- Metz, A. (2011). *Mes lunettes de rêve*. Paris : École des loisirs, coll. Minimax.
- Naumann-Villemin, Chr. (2007). *Le rendez-vous de la petite souris*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- Ponti, Cl. (2009). *L'Écoute-aux-portes* (1995). Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Sanders, A. (2000). *Le Roi PipiCaca*. Paris : Gallimard Jeunesse, coll. Giboulées.
- Steiner, Cl. et Pef (2004). *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*. Paris : Dunod.
- Van Zeveren, M. (2015). *Je, tu, il m'embête*. Paris : École des loisirs, coll. Minimax.

Les livres outils

- Baum, G. et Dedieu, Th. (2014). *Le baron bleu*. Paris : Seuil.
- Béziat, J. (2015). *Le mange-doudous*. Paris : École des loisirs, coll. Minimax.
- Bonameau, I. (2011). *Au lit, les affreux !*. Paris : École des loisirs, coll. Kilimax.
- Browne, A. (2013). *Une histoire à quatre voix*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- Cali, D. et Bloch, S. (2007). *L'ennemi*. Paris : Sarbacane.
- Crowther, K. (2005). *Alors ?*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- De Bradké, N. et Denys, J. (2012). *Le petit monstre du matin*. Paris : École des loisirs, coll. Minimax.
- De Pennart, G. (2010). *Chapeau rond rouge*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- De Pennart, G. (2012). *Igor et les trois petits cochons*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- Moore, I., (2014). *La maison dans les bois*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Norac, C. et Dubois Cl. K. (1998). *L'île aux câlins*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel
- Norac, C. et Dubois Cl. K. (2005). *Mon meilleur ami du monde*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Norac, C. et Dubois Cl. K. (2008). *Les mots doux*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Pommeaux, Y. (2012). *John Chatterton détective*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Ponti, Cl. (1996). *Dans la voiture*. Paris : École des loisirs.
- Serres, A. et Dubois, Cl. K. (2008). *Puni-Cagibi !*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Ungerer, T. (2012). *Jean de la Lune*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Van Zeveren, M. (2012). *Le diner*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Velthuijs. M. (2006). *Petit-Bond est amoureux*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.

Les livres-personnages

- Naumann-Villemin, Chr. et Barcion, M. (2014). *La sorcière Rabounia*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- Ponti, Cl. (2010). *Mille secrets de poussins*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Ponti, Cl. (2014). *La vie d'Isée*. Paris : École des loisirs, coll. Animax.

Les livres qui formalisent un habitus de lecteur

- Ashbé, J. (2012). *On ne peut pas !*. Paris : École des loisirs, coll. Pastel.
- Browne, A. (2007). *Marcel le rêveur*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- Browne, A. (2009). *J'aime les livres*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope.
- Browne, A. (2011). *Mon frère*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Collet, G. et Le Huche, M. (2009). *Tu lis où ?*, Issy-les-Moulineaux, P'tit Glénat, coll. Vitamine.
- D'Allancé, M. (2001). *Grosse colère*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Fejtő, R. (2013). *À quoi tu sers ?*. Paris : École des loisirs, coll. Bébémax.
- Gorbachev, V. (2011). *Tortue pingouin*. Paris : École des loisirs, coll. Minimax.
- Guettier, B. (2012). *Mon papa préféré*. Paris : École des loisirs, coll. Bébémax.

Les livres métaleptiques

- Bernard, Fr. et Bravo, É. (2014). *On nous a coupé les ailes*. Paris : Albin Michel.
- Lévy, D. et Romanin, T. (2003). *L'arbre lecteur*. Paris : Sarbacane.
- Ponti, Cl. (2014). *L'album d'Adèle* (1986). Paris : Gallimard Jeunesse.
- Ponti, Cl. (2015). *La venture d'Isée* (2012). Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche.
- Tullet, H. (2013). *Sans titre*. Paris : Bayard.
- Wiesner, D. (2001). *Les trois cochons*, Paris : Circonflexe.

Table des illustrations

Figure 3.1 : Philippe Dumas (2014). *La petite géante*. Paris : École des loisirs, coll. Kilimax, première de couverture. © École des loisirs

Figure 3.2 : Geoffroy de Pennart (2011). *Le loup est revenu*. Paris : École des loisirs, coll. Kaléidoscope, p. 7. © École des loisirs

Figure 3.3 : Max Velthuijs (2006). *Petit-Bond est amoureux*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche, p. 11. © École des loisirs

Figure 3.4 : Claude Ponti (2010). *Mille secrets de poussins*. Paris : École des loisirs, coll. Lutin poche, p. 7. © École des loisirs

Figure 3.5 : Claude Ponti (2014). *L'album d'Adèle* (1986). Paris : Gallimard Jeunesse, première de couverture. © Gallimard

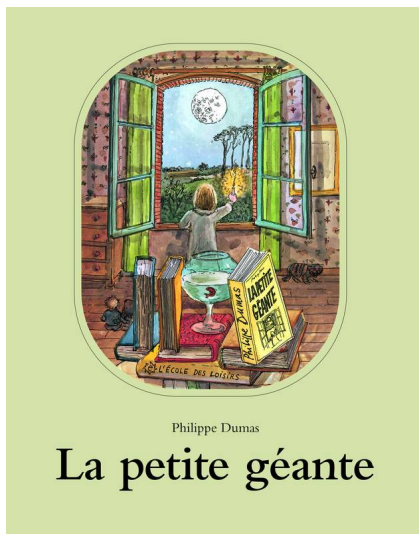


Figure 3.1
1^{re} de couverture de *La petite géante*



Figure 3.2
Première page de *Le loup est revenu !*



« Bien sûr, mais le mien bat plus vite que d'habitude.
Il fait une-deux, une-deux, une-deux... »
Le lièvre prend un gros livre dans sa bibliothèque. « Voyons, voyons »,
dit-il en feuilletant les pages, « battements de cœur accélérés,
sensations de chaud et froid... cela signifie que tu es amoureux. »
« Amoureux ? » s'étonne Petit-Bond.
« Je suis amoureux ! Chouette alors ! »

Figure 3.3
Extrait de *Petit-Bond est amoureux*



Figure 3.4
Première page de *Mille secrets de poussins*

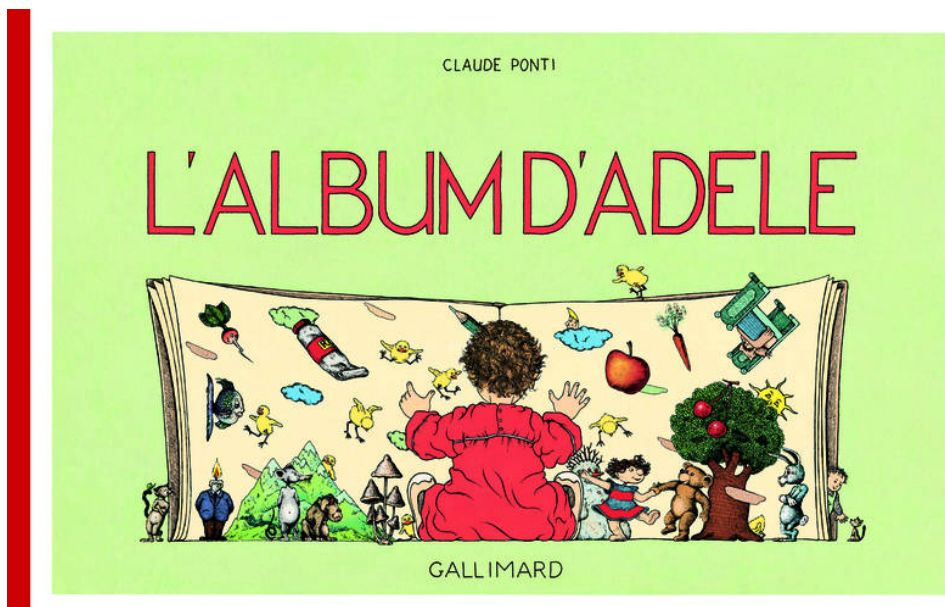


Figure 3.5
1^{re} de couverture de *L'album d'Adèle*

Tableau 3.1
Analyse des différents albums (extrait : Les livres ornementaux)

Auteur et titre de l'album	Browne, <i>Une histoire à quatre voix</i>	Stehr, <i>Nuit blanche</i>	Dumas, <i>La petite géante</i>	Muller, <i>Devine qui fait quoi</i>	Naumann-Villemin, <i>Nina veut un animal</i>	
Album plane ou en relief ?	En relief	Plane	En relief	En relief	En relief	
Qui lit ? OU À qui appartient le support de lecture ?	Le papa de Réglisse	Yann, le petit garçon	La petite géante	Personne ne lit	Personne ne lit	
Pour lui-même ou autrui ?	Pour lui-même	On ne le voit pas lire	On ne la voit pas lire	/	/	
Quel(s) support(s) de lecture ? Précisés ou indistincts ?	Un quotidien	Des livres	Des livres indistincts, un livre de l'École des loisirs, <i>La petite géante</i> de Dumas	Un livre et un quotidien	Un album dont la couverture montre des souris	Des livres indifférenciés dans la vitrine
Pour quoi ?	Pour trouver des offres d'emploi	/	/	/	/	
Où se trouve le support de lecture ?	Le papa lit le journal sur un banc du parc	Dans ses sacs de voyage, sous la tente	Dans la chambre de la petite fille, dans sa bibliothèque	Sur la table de la cuisine, près de la collation de l'enfant	Un album est posé près des jeux des enfants	Les enfants se baladent devant une librairie
Quelles fonctions remplissent le livre et la lecture ?	Elle révèle que le papa cherche un travail	Les intrus rentrés dans la tente se bagarrent et bousculent les bagages du héros	Le livre induit un jeu de mise en abyme, dès la couverture	Aucune fonction spécifique	Aucune fonction spécifique	
Quels sentiments suscitent le livre et la lecture ?	« C'est une perte de temps, mais on a tous besoin d'un petit fond d'espoir, non ? »	/	/	/	/	
L'album est-il porteur d'intertextualité ou d'intericonicité ?	Intericonicité. La silhouette de Mary Poppins, la Joconde...	Non	Intericonicité	Le livre fait allusion à lui-même et à sa maison d'édition	Non	Album connu ???
De complexes jeux intellectuels sont-ils mis en place quant à la lecture ?	Non	Non	Mise en abyme	Non	Non	

Chapitre 4
Portrait des usages de l'album jeunesse
à l'éducation préscolaire
Par Elaine Turgeon

Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire

On reconnaît aujourd'hui l'importance de l'émergence de l'écrit, à l'éducation préscolaire, et son impact pour l'apprentissage ultérieur de la lecture (Giasson, 2011). L'actuel programme de formation à l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) incite les enseignants à mettre en place des pratiques qui permettront aux enfants de découvrir que l'écrit peut être objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance. Pour y parvenir, le recours à la littérature jeunesse est tout indiqué. L'album jeunesse est d'ailleurs très présent en classe de maternelle et constitue le support de nombreuses activités (Giasson et Saint-Laurent, 1999). En effet, la lecture d'albums aux enfants fait partie intégrante du rituel de la classe maternelle. Toutefois, bien que le programme stipule que c'est par le contact soutenu avec la littérature jeunesse que l'enfant prendra plaisir à agir comme lecteur, s'ouvrira à la culture et fera progressivement des liens entre le langage oral et écrit (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), on doit reconnaître qu'une simple lecture (même quotidienne) ne saurait garantir, à elle seule, le développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture (Beauchat, 2008 ; Boiron 2008). En effet, au cours des dernières années, un nombre important de chercheurs s'étant intéressé aux pratiques efficaces concourant à l'émergence de la lecture ont souligné, entre autres, l'importance de la qualité de l'environnement, et en particulier en ce qui concerne la richesse du coin lecture et écoute, la variété des dispositifs d'exploitation et des modes de regroupement et la fréquence des occasions offertes aux enfants d'exercer certaines habiletés au cours d'échanges entre pairs et avec l'enseignant (Hall, 2013; Morrow, 2007). Or, il existe peu de données québécoises sur les pratiques des enseignants de l'éducation préscolaire quant à leurs usages des albums jeunesse. De telles données permettraient de mesurer le degré de proximité des pratiques avec les résultats issus de la recherche et, s'il y a lieu, de bonifier la formation initiale et continue des enseignants.

Cadre théorique

Pratiques efficaces d'émergence de l'écrit

L'émergence de l'écrit réfère à toutes les connaissances, habiletés et attitudes qu'un enfant a acquises en lien avec la lecture et l'écriture, et ce, avant l'apprentissage formel de la lecture (Giasson, 2011). Quel environnement de classe est le plus propice à l'émergence de la lecture, à l'éducation préscolaire? Quelles pratiques de sélection d'albums et d'enseignement sont reconnues comme étant les plus favorables au développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture ?

Environnement de la classe

Les chercheurs s'accordent sur la nécessité d'offrir aux enfants d'âge préscolaire un environnement riche en écrits de toutes sortes (Neuman et Roskos, 2007). Ce dernier doit notamment comporter un coin lecture comprenant une variété de livres de qualité, tant narratifs qu'informatifs : récits (contes, fables ou histoires contemporaines), abécédaires, chiffriers, imagiers, documentaires, comptines, poésie, albums sans texte et albums géants (Lipson, Mosenthal, Mekkelson et Russ, 2004). Morrow (2007) suggère qu'une bibliothèque de classe devrait contenir entre 5 et 8 livres par enfants. Une classe de 18 enfants pourrait donc idéalement contenir entre 90 et 144 livres, selon ces

recommandations. En outre, un coin permettant l'écoute de livres audios peut avantageusement compléter la bibliothèque de classe (Morrow, 2007). Dans son Guide d'acquisition⁶, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur va dans le même sens et stipule que trois principes de base doivent guider les achats de livres : variété, accessibilité (en nombre suffisant) et qualité.

Pratiques de sélection d'albums

Pour offrir aux enfants une variété de livres de qualité, il importe par ailleurs de faire un choix judicieux. Les chercheurs préconisent de choisir des livres qui rejoignent les intérêts et les préoccupations des enfants (Morrow, Freitag et Gambrell, 2009). Dans le Guide d'acquisition élaboré par le MEESR (op.cit), il est notamment recommandé de s'assurer d'avoir un équilibre entre des livres d'ici et d'ailleurs et de choisir les livres en fonction de leur intérêt pédagogique. La consultation de ressources spécialisées (Livres Ouverts, Communication-Jeunesse, critiques, etc.) et de personnes-ressources (libraires et bibliothécaires) est également encouragée. Par ailleurs, pour développer les habiletés de compréhension, plusieurs chercheurs recommandent d'utiliser des livres qui proposent un certain niveau de complexité et qui permettent aux enfants d'adopter une posture active de recherche de sens (Beck et McKeown, 2001; Hoffman, 2011). Cela nous apparaît d'autant plus important, car, comme le soulignent McGee et Schickedanz (2007), les enseignants ont peu tendance à utiliser des « sophisticated book », c'est-à-dire, des livres riches et exigeant du lecteur un travail d'interprétation. Toujours selon ces chercheurs, les enseignants leur préféreraient plutôt des livres simples et prévisibles et ce serait particulièrement vrai dans les classes comprenant un haut pourcentage d'élèves à risque. Il va toutefois sans dire qu'un équilibre est à rechercher afin d'offrir des livres de différents niveaux de complexité.

Pratiques d'enseignement

Quels objectifs visent les pratiques d'émergence de la lecture étant reconnues comme favorables au développement langagier et d'éveil à l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire ? Quels dispositifs et quels contextes sont les plus propices au développement des habiletés nécessaire à l'apprentissage de la lecture ?

En ce qui concerne les objectifs à poursuivre, Justice et Ezell (2001) regroupent en deux grandes catégories les habiletés qui sont considérées comme des prédicteurs de réussite en lecture à l'école : les habiletés langagières qui soutiennent le développement de la compréhension (connaissance du vocabulaire, de la morphologie, de la syntaxe et des types de discours propres à l'écrit et habiletés inférentielles) et les habiletés d'éveil à l'écrit qui soutiennent le développement de la reconnaissance et de l'identification de mots (conscience de l'écrit, principe alphabétique et conscience phonologique). Ces habiletés sont autant d'objectifs de développement langagier et d'éveil à l'écrit qu'il convient de poursuivre à l'éducation préscolaire (National Early Literacy Panel, 2008). Il est possible

⁶ <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/lecture-a-lecole/bibliotheques-scolaires/ameliorer-ma-bibliotheque/guide-dacquisition>.

d'ajouter à ces derniers un objectif d'ordre affectif centré sur le plaisir et visant le développement de la motivation et de l'intérêt pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Justice et Kaderavek, 2004 ; Kaderavek et Justice, 2004).

En ce qui concerne les dispositifs permettant d'exploiter les albums jeunesse à l'éducation préscolaire, la lecture à voix haute d'un album aux enfants est reconnue comme une des activités les plus propices au développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture (Adam, 1990 ; Allison et Watson, 1994 ; Morrow, Freitag et Gambrell, 2009). En effet, la lecture d'albums à voix haute a un effet sur le développement du goût de lire, mais également sur celui des habiletés de compréhension et d'éveil à l'écrit (NELP, 2008). Les types de lecture à voix haute qui sont considérés comme les plus efficaces pour améliorer les habiletés de compréhension des textes écrits sont ceux qui permettent aux enfants de s'engager activement dans des discussions en posant des questions et en formulant des hypothèses à propos de l'histoire (McGee et Schickedanz, 2007 ; Vukelich et Christie, 2009). Il existe plusieurs dispositifs combinant la lecture à voix haute aux discussions dont, notamment, le dévoilement progressif, la lecture interactive, la lecture en réseau et le cercle de lecture. Selon les auteurs, les définitions et les objectifs poursuivis au sein de ces derniers diffèrent. Toutefois, les chercheurs s'entendent sur l'importance de recourir à une variété de dispositifs (Hall, 2013). On peut ajouter à ces dispositifs de lecture à voix haute, la lecture personnelle et la lecture en tandem, qui permet à l'enfant d'entrer en contact avec l'écrit, sans le soutien de l'adulte.

En ce qui concerne le développement des habiletés qui soutiennent le développement de l'identification de mots, les chercheurs s'entendent sur la nécessité de recourir à un enseignement plus explicite pour sensibiliser les enfants aux concepts de l'écrit, aux lettres et à leur son (Snow, Burns et Griffin, 1998). Toutefois, afin de maximiser les apprentissages des enfants, il est de plus en plus recommandé d'aborder de façon simultanée le développement des habiletés de compréhension et celui des habiletés d'éveil à l'écrit (Justice et Pullen, 2003).

Finalement, en ce qui concerne le contexte d'utilisation de ces dispositifs, plusieurs auteurs soulignent la nécessité de la fréquence des pratiques et de leur intégration dans des routines quotidiennes et hebdomadaires (Hall, 2013). De façon plus précise, Morrow, et al. (2009) recommandent que la lecture à voix haute, la lecture à voix haute avec discussion et la lecture personnelle soient proposées quotidiennement, tandis que la lecture en tandem et le coin écoute soient inscrits à l'horaire, une fois par semaine.

Enquêtes sur les usages de l'album jeunesse

Il existe peu de données disponibles sur les usages de l'album jeunesse au préscolaire. En effet, les études menées sur le sujet ont surtout porté sur les pratiques des enseignants du primaire. Par exemple, la récente enquête de Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette (2007) portant sur les pratiques déclarées d'enseignants du 3^e cycle du primaire et des deux cycles du secondaire (n=634) dans la sélection et l'exploitation d'œuvres complètes a permis de dresser un état des lieux à l'aide d'un questionnaire, d'entretiens et d'enregistrement des pratiques de classe. On recense également une étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) menée à l'aide d'un questionnaire et d'observations auprès d'enseignants du préscolaire (n= 29) et du primaire (n=220), à propos de la place du livre en classe. En France, le rapport de l'Inspection générale sur la maternelle (2011) présente

les résultats d'une enquête menée dans 82 écoles au moyen d'entretiens et d'observations et visant à décrire les pratiques soutenant l'acquisition de la langue française et du langage par les enfants fréquentant l'école maternelle. Toutefois, à notre connaissance, il n'existe pas d'études équivalentes au Québec.

Compte tenu de l'importance du développement des habiletés relatives à l'émergence de l'écrit et de son impact sur l'apprentissage ultérieur de la lecture, il nous semble pertinent d'étudier les pratiques d'enseignants de l'éducation préscolaire quant à leurs usages des albums jeunesse en vue de favoriser l'émergence de la lecture.

Dans cette optique, notre recherche vise 1) à identifier les pratiques déclarées d'enseignants du préscolaire quant à leurs usages de l'album jeunesse et 2) à situer ces dernières par rapport aux pratiques d'émergence de la lecture reconnues efficaces à l'éducation préscolaire.

Méthodologie

Pour atteindre nos objectifs, nous avons mené une recherche exploratoire à visée descriptive auprès d'enseignants de maternelle et leur avons soumis un questionnaire en ligne portant sur les usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire.

Sujets

Notre échantillon de convenance est formé de 61 enseignantes de maternelle qui ont accepté de remplir le questionnaire en ligne. Parmi elles, 59 % (n= 36) ont 10 ans et moins d'expérience au préscolaire, 38 % (n= 23) ont entre 11 et 20 ans d'expérience et 3 % (n= 2) cumulent plus de 20 ans d'expérience. La majorité d'entre elles (80 %) ont un diplôme de baccalauréat (n= 49), alors que 20 % d'entre elles ont poursuivi leurs études aux cycles supérieurs (certificat ou un microprogramme de 2^e cycle, DESS et maîtrise) (n=12). Au cours des cinq dernières années, 57 % (n= 35) d'entre elles ont suivi une formation sur l'utilisation de la littérature jeunesse.

Des 61 enseignantes, 2 interviennent en maternelle 4 ans et 59 en maternelle 5 ans. Elles proviennent de différentes régions du Québec (n= 12), mais la majorité d'entre elles (66 %, n= 40) enseignent dans la grande région de Montréal (Montréal, Laurentides, Montérégie et Laval). En ce qui concerne le milieu socioéconomique dans lequel est située leur école, 26 % d'entre elles (n= 16) enseignent en milieu favorisé, 41 % (n= 25) en milieu moyen et 33 % (n= 20) en milieu défavorisé. Une seule enseigne dans un établissement privé.

Instrumentation

L'enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire autoadministré, créé par la chercheuse pour les besoins de la recherche. Ce dernier a été développé à partir d'une recension d'écrits portant sur les pratiques d'émergence de la lecture reconnues efficaces au préscolaire et a fait l'objet d'une validation de contenu par deux experts. Nous avons également eu recours à une préexpérimentation auprès de trois enseignants du préscolaire pour en tester la clarté et la facilité d'utilisation.

Le questionnaire compte deux parties. La première partie vise à recueillir les caractéristiques des participants et du milieu dans lequel elles enseignent : niveau enseigné, région administrative, type d'école, milieu socioéconomique, nombre d'années d'expérience, diplôme obtenu, formation reçue sur l'utilisation de la littérature jeunesse,

au cours des cinq dernières années, âge et sexe. La seconde partie vise à recueillir les pratiques déclarées des enseignantes au regard de leur usage de l'album jeunesse. Elle est divisée en trois sections. La première section concerne l'environnement de la classe, la seconde section s'intéresse aux pratiques de sélection d'albums des enseignantes et la troisième section, à leurs pratiques d'enseignement. La majorité des questions sont des questions de type fermé avec choix de réponse (un seul ou plusieurs choix). Certaines questions sont des questions ouvertes.

Déroulement

Le questionnaire a été mis en ligne au moyen du logiciel Google doc. Ce logiciel a été retenu pour sa facilité d'utilisation, la possibilité d'inclure des réponses obligatoires et le fait qu'il est possible de créer un fichier Excel, à partir des réponses des répondants, ce qui diminue le temps pour la saisie des données et élimine les possibilités d'erreurs de transcription. Le questionnaire a été rempli entre le 15 et le 29 mai 2015.

Analyse des données

Pour analyser les données des questions à choix de réponse, nous avons eu recours au logiciel SPSS afin de procéder à l'analyse descriptive des données (fréquence, moyenne, écart-type). Nous avons ensuite procédé à des analyses inférentielles afin de vérifier l'existence d'une relation entre certaines réponses des répondants et les caractéristiques socioéconomiques (milieu favorisé, milieu moyen, milieu défavorisé) et démographiques de leur école (régions) ainsi que leurs caractéristiques professionnelles (nombre d'années d'expérience, diplômes obtenus et formation en littérature jeunesse, au cours des cinq dernières années). En ce qui concerne les questions ouvertes, nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 1993).

Considérations éthiques

En vue de donner un consentement libre et éclairé, les participants ont rempli un formulaire de consentement qui prend la forme proposée par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Ce formulaire leur présentait notamment les objectifs de la recherche, la nature et la durée prévue de leur participation et leur assurait l'anonymat et la confidentialité lors de l'analyse de leurs réponses et de la diffusion des résultats.

Résultats

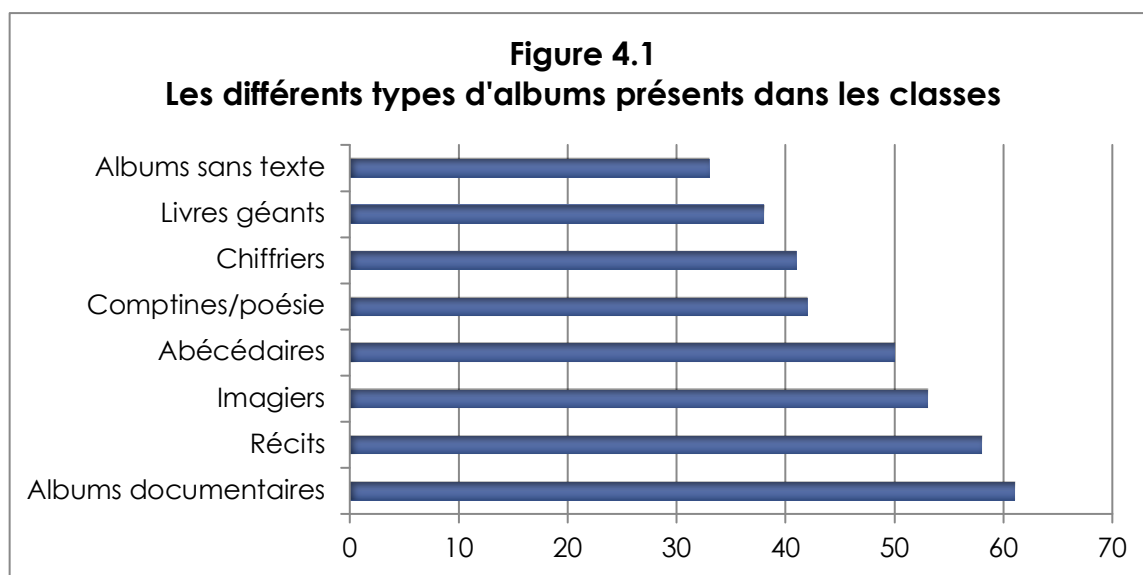
Quelles pratiques des enseignants du préscolaire déclarent-ils mettre en place dans leur classe quant à leurs usages des albums jeunesse ? Cette section apporte des éléments de réponse à cette question en dressant le portrait des pratiques déclarées de 61 enseignantes, telles que dégagées de l'analyse des questionnaires. De façon plus précise, elle présente les réponses recensées quant 1) à l'environnement de la classe, 2) aux pratiques de sélection et 3) aux pratiques d'enseignement. Enfin, nous présentons les résultats des analyses secondaires. Soulignons que la question de la proximité des pratiques déclarées avec les pratiques d'émergence de la lecture reconnues efficaces au préscolaire sera traitée dans la partie discussion.

Première section du questionnaire : environnement de la classe

Coin lecture et écoute

Au total, 97 % des enseignantes (n= 59) déclarent avoir un coin lecture (bibliothèque et tapis, coussins ou meubles dédiés à la lecture). En ce qui concerne le coin écoute (espace dédié à l'écoute d'un livre audio), seulement 43 % des enseignantes (n= 26) déclarent en avoir un dans leur classe.

Nombre et type d'albums en classe



En moyenne, les enseignantes déclarent avoir 154,3 albums⁷ dans leur classe (nombre le plus petit : 20, nombre le plus élevé : 400, écart-type : 94,4). La figure 4.1 présente le nombre de fois où chaque type d'albums a été déclaré présents dans les classes.

Le seul type d'albums déclarés présents dans toutes les classes est l'album documentaire (61/61). Parmi les types d'albums déclarés les plus présents, viennent ensuite les récits, présents dans 95 % des classes (n=58), les imagiers et les abécédaires, respectivement présents dans 87 % (n=53) et 82 % des classes (n=50). Puis, dans une moins grande proportion, les albums de comptines et de poésie présents dans 69 % des classes (n=42), les chiffriers, les livres géants et les albums sans texte, respectivement présents dans 67 % (n=41), 62 % (n=38) et 54 % des classes (n=33). En moyenne, les enseignantes déclarent avoir 6,2 types d'albums (sur huit types proposés) par classe (écart-type : 1,5).

Deuxième section du questionnaire : pratiques de sélection d'albums

Critères de sélection

En ce qui concerne les critères de sélection, les enseignantes étaient invitées à indiquer sur une échelle de Likert à quatre niveaux (*Très influencé*, *Influencé*, *Peu influencé* et *Pas influencé*) dans quelle mesure elles étaient influencées par un certain nombre de critères de

⁷ Nous avons retiré 3 réponses : deux qui s'éloignaient trop de la moyenne (1 500 et 4 000) et venaient fausser le calcul de la moyenne et de l'écart type de l'échantillon et une d'un participant ayant répondu ne pas connaître le nombre.

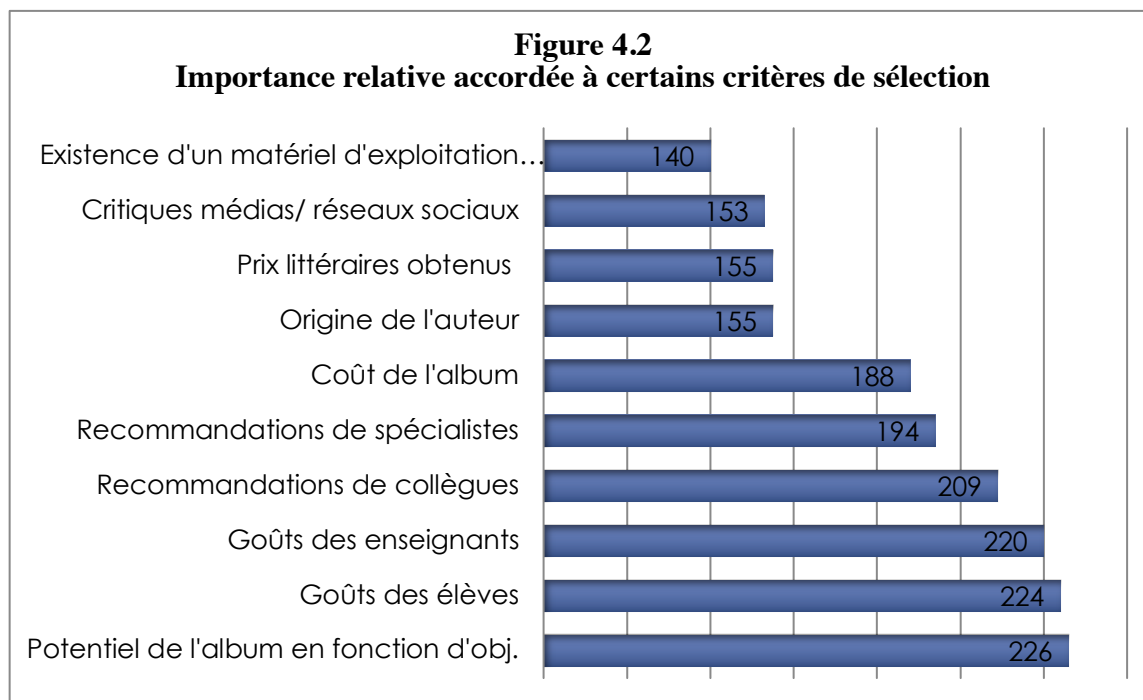
sélection, lors de l'achat ou de l'emprunt d'un nouvel album. Le tableau 4.1 présente les critères de sélection et leur influence sur les enseignantes.

Tableau 4.1

L'influence de certains critères de sélection sur les enseignantes

	Très influencé	Influencé	Peu influencé	Pas influencé
Existence d'un matériel pédagogique (par ex. une fiche pédagogique fournie par l'éditeur)	4	21	26	9
Origine de l'auteur (auteur québécois ou étranger)	7	29	15	10
Coût du livre	16	37	5	3
Gouts personnels	40	19	1	1
Gouts des élèves	41	20	0	0
Recommandations de collègues	29	29	3	0
Recommandations de spécialistes (libraires, bibliothécaires, etc.)	23	33	4	1
Prix littéraires obtenus par l'album	6	26	24	5
Critiques dans les médias ou les réseaux sociaux	2	31	24	4
Potentiel d'exploitation de l'album en fonction d'objectifs d'apprentissage (par ex., amener les élèves à anticiper)	46	12	3	0

Pour calculer l'importance relative accordée par l'ensemble des participants, à chacun des critères proposés, des points ont ensuite été attribués à chacun des choix de réponse (de 4 points pour *Très influencé* à 1 point pour *Pas du tout influencé*), ce qui permet d'interpréter les résultats de la façon suivante : 61 points = pas du tout influencé, 62-122 points = peu influencé, 123-183 points = influencé, 184-244 points = très influencé. La figure 4.2 présente l'importance relative accordée aux critères de sélection proposés dans le questionnaire.



Les critères semblant influencer le plus les enseignantes sont, dans l'ordre, le potentiel de l'album en fonction d'objectifs d'apprentissage (226 points), les goûts des élèves (224 points), leurs goûts (220 points), les recommandations des collègues (209 points), les recommandations de spécialistes : libraires, bibliothécaires, formateurs, etc. (194 points) et le coût du livre (188 points). Les critères semblant avoir le moins d'influence sont, dans l'ordre, l'existence d'un matériel d'exploitation (140 points), les critiques dans les médias et les réseaux sociaux (153 points), les prix littéraires (155 points) et l'origine de l'auteur : auteur québécois ou étranger (155 points).

Albums coups de cœur

Les enseignantes étaient également invitées à nommer le titre d'un de leurs albums coup de cœur parmi tous ceux qu'ils avaient déjà lus à leurs élèves et à justifier leur choix. Au total, 42 albums ont été identifiés par les enseignantes, dont 13, à plus d'une reprise. Le tableau 4.2 présente les 13 albums ayant été nommés à plus d'une reprise.

Tableau 4.2

Liste des 13 albums nommés à plus d'une reprise par les enseignantes

Références des albums	Fréquence
Feiffer, Jules (traduit de l'anglais par Claude Jager) (2000). <i>Aboie Georges</i> . Paris : École des loisirs.	5
Munsch, Robert et Scheila McGraw (traduit de l'anglais par Robert Paquin) (1986). <i>Je t'aimerai toujours</i> . Scarborough : Firefly books.	3
Demers, Dominique et Fanny (2003). <i>Le Zloukch</i> . Montréal : Les 400 coups.	
Demers, Dominique et Jean Morin (2010). <i>Lustucru, le loup qui pue</i> . Saint-Lambert : Dominique et cie.	2
Donaldson, Julia et Axel Scheffler (1999) (traduit de l'anglais par Paul Paludis). <i>Gruffalo</i> . Paris : Gallimard.	
Fontaine, Valérie (2012). <i>Oui, allo ?</i> . Saint-Jean-sur-Richelieu : Fonfon.	
Grindley, Sally et Petter Utton (traduit de l'anglais par Paul Beyle [1991]. <i>Chhht !</i> . Paris : École des loisirs.	
Lallemand, Oriane et Éléonore Thuillier [2009]. <i>Le loup qui voulait changer de couleur</i> . Paris : Auzou.	
Munsch, Robert et Michael Martchenko [1986]. <i>Le dodo</i> . Montréal : La courte échelle.	
Pef [1984]. <i>Le conte chaud et doux des chaudoudoux</i> . Paris : Interéditions.	
Ramos, Mario [2001]. <i>C'est moi le plus fort</i> . Paris : École des loisirs.	
Tullet, Hervé [2010]. <i>Un livre</i> . Paris : Bayard	
Watt, Mélanie [2006]. <i>Frisson l'écureuil</i> . Toronto : Scholastic.	

Sur les 42 albums nommés par les enseignantes, 55 % [n = 23] sont des traductions, 26 % [n=11] sont des livres francophones publiés hors du Québec et du Canada et 24 % [n = 10] sont des albums québécois. Les 42 albums sont publiés par 20 éditeurs différents [12 de la francophonie, hors Québec et Canada, 7 du Québec et 1 de l'Ontario]. Soulignons que l'éditeur ontarien Scholastic publie 13 des 42 albums répertoriés [29 %].

Les enseignantes étaient également invitées à justifier leur choix par une question ouverte. L'analyse de contenu des réponses évoquées par les enseignantes pour justifier leur coup de cœur s'est faite sur 123 unités d'analyse et a permis de dégager 11 catégories de raisons.

Le tableau 4.3 les présente ainsi que la fréquence à laquelle elles ont été identifiées par les enseignantes.

Tableau 4.3

Raisons évoquées par les enseignantes pour justifier leur coup de cœur

Raisons	Fréquence
Potentiel d'exploitation : exploitation d'un thème ou d'un message, anticipations possibles, présence d'inférences, la participation des enfants est sollicitée, structure répétitive, rimes, intertextualité, sollicite l'imaginaire, vocabulaire riche	55
Présence d'humour	21
Qualité des illustrations	17
Plait aux élèves	9
Histoire touchante	6
Plait à l'enseignante	5
Originalité	4
Fin inattendue	3
Personnage attachant	1
Appartenance à une série	1
Durée	1

Les raisons les plus souvent évoquées par les enseignantes pour justifier leur choix sont le potentiel d'exploitation de l'album [55/123], la présence d'humour [21/123] et la qualité des illustrations [17/21].

Troisième section du questionnaire : pratiques d'enseignement

Objectifs poursuivis

En ce qui concerne les objectifs poursuivis au cours des séances de lecture à voix haute, l'analyse de contenu des réponses données par les enseignantes à une question ouverte s'est fait sur 130 unités d'analyse et a permis de dégager 9 objectifs que nous avons regroupés sous les trois grandes catégories d'objectifs identifiés, lors de la recension des écrits : 1) les objectifs relatifs aux habiletés langagières soutenant le développement de la compréhension, 2) les objectifs relatifs à l'éveil à l'écrit soutenant le développement de la reconnaissance et de l'identification de mots et 3) les objectifs relatifs au plaisir et au développement de la motivation et de l'intérêt pour l'apprentissage de la lecture. Le tableau 4.4 les présente ainsi que la fréquence à laquelle ils ont été nommés par les enseignantes.

Les enseignantes semblent poursuivre en priorité des objectifs relatifs aux habiletés langagières (64/130) et des objectifs relatifs au plaisir et au développement de la motivation et de l'intérêt pour l'apprentissage de la lecture (54/130) et dans une moins grande mesure, des objectifs relatifs à l'éveil à l'écrit (12/130).

Tableau 4.4

Objectifs poursuivis lors des séances de lecture à voix haute

Catégorie d'objectifs	Objectifs	Fréquence	Fréquence de la catégorie
Objectifs relatifs aux habiletés langagières soutenant le développement de la compréhension	Développer la compréhension (anticipation, enrichissement des connaissances du monde, inférences, schéma du récit)	34	64
	Enrichir le vocabulaire	19	
	Développer l'écoute	11	
Objectifs relatifs au plaisir et au développement de la motivation et de l'intérêt pour l'apprentissage de la lecture	Développer le goût de la lecture	24	54
	Avoir du plaisir	23	
	Développer l'imaginaire	5	
	Offrir un modèle	2	
Objectifs relatifs à l'éveil à l'écrit soutenant le développement de la reconnaissance et de l'identification de mots	Développer la conscience phonologique	10	12
	Développer la conscience de l'écrit	2	

Fréquence de la mise en œuvre des dispositifs

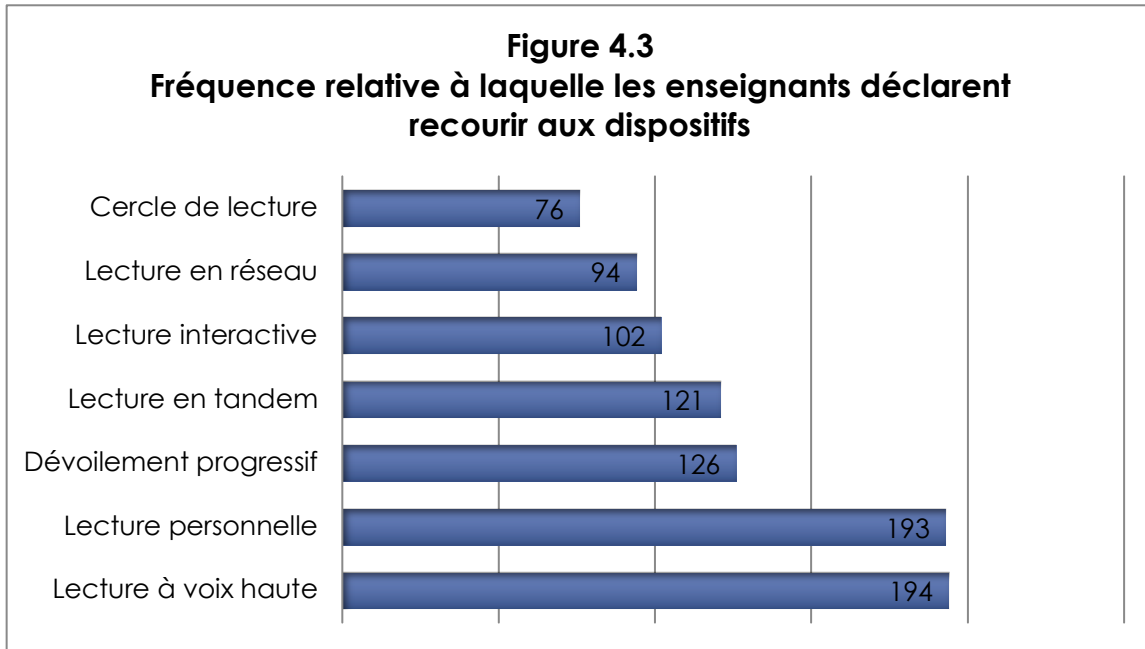
En ce qui concerne les dispositifs mis en œuvre dans les classes, les enseignantes étaient invitées à indiquer sur une échelle de Likert à quatre niveaux (*Tous les jours, De 3 à 4 fois par semaine, De 1 à 2 fois par semaine, Jamais*) la fréquence à laquelle elles avaient recours aux dispositifs proposés. Le tableau 4.5 présente les résultats à cette question.

Tableau 4.5

Fréquence de recours aux dispositifs

	Tous les jours	De 3 à 4 fois par semaine	De 1 à 2 fois par semaine	Jamais
Cercle de lecture (Regroupement d'élèves qui discutent ensemble à propos d'un livre)	0 % (n = 0)	1,6 % (n = 1)	21,3 % (n = 13)	77 % (n = 47)
Lecture en réseau (Exploitation d'un ensemble de livres ayant des points communs : thème, auteur, genre, etc.)	1,6 % (n = 1)	8,2 % (n = 5)	32,8 % (n = 20)	57,4 % (n = 35)
Lecture interactive (Lecture en dévoilement progressif, mais au cours de laquelle les élèves discutent à deux)	4,9 % (n = 3)	8,2 % (n = 5)	36,1 % (n = 22)	50,8 % (n = 31)
Lecture en tandem (Lecture à deux)	16,4 % (n = 10)	11,5 % (n = 7)	26,2 % (n = 16)	45,9 % (n = 28)
Dévoilement progressif (Lecture à voix haute d'un album, entrecoupée d'arrêts afin de discuter avec la classe : anticiper la suite, etc.)	6,6 % (n = 4)	23 % (n = 14)	41 % (n = 25)	29,5 % (n = 18)
Lecture personnelle (lecture faite individuellement)	55,7 % (n = 34)	13,1 % (n = 8)	24,6 % (n = 15)	6,6 % (n = 4)
Lecture à voix haute (lecture pour le simple plaisir, sans arrêts ou questionnements)	41 % (n = 25)	36,1 % (n = 22)	21,3 % (n = 13)	1,6 % (n = 1)

Pour calculer la fréquence relative d'utilisation déclarée par l'ensemble des participants, pour chacun des dispositifs proposés, des points ont ensuite été attribués à chacun des choix de réponse (de 4 points pour *tous les jours* à 1 point pour *Jamais*), ce qui permet d'interpréter les résultats de la façon suivante : 61 points = Jamais, 62-122 points = De 1 à 2 fois par semaine, 123-183 points = De 3 à 4 fois par semaine, 184-244 points = Tous les jours. La figure 3 présente ces résultats.



Les dispositifs auxquels les enseignantes déclarent en moyenne recourir, tous les jours, sont la lecture à voix haute (194 points) et la lecture personnelle (193). Viennent ensuite, avec une moins grande fréquence, mais, plusieurs fois par semaine, le dévoilement progressif (126 points), la lecture en tandem (121 points) et la lecture interactive (102 points). Les dispositifs auxquels les enseignantes déclarent recourir le moins sont le cercle de lecture (76) et la lecture en réseau (94).

Analyses secondaires

En ce qui concerne les analyses inférentielles qui visaient à vérifier l'existence d'une relation entre certaines réponses et les caractéristiques socioéconomiques (milieu favorisé, milieu moyen, milieu défavorisé) et démographiques des écoles des répondants (régions) et les caractéristiques professionnelles des enseignantes (nombre d'années d'expérience, diplômes obtenus et formation en littérature jeunesse au cours des cinq dernières années), les résultats n'ont montré aucune différence significative (pour les analyses de la variance visant à comparer différents sous-groupes). Le petit nombre de sujets pourrait, en partie, expliquer ces résultats.

Discussion

Cette étude avait pour but 1) d'identifier les pratiques déclarées d'enseignantes du préscolaire quant à leurs usages de l'album jeunesse et 2) de situer ces dernières par rapport aux pratiques d'émergence de la lecture reconnues efficaces au préscolaire.

En ce qui concerne l'environnement de la classe

Coin lecture et écoute

Notre enquête a révélé que la grande majorité des enseignantes (97 %, n=59) avaient un coin lecture, ce qui concorde avec les résultats de l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) qui avaient observé le même phénomène. Bien que ces résultats soient positifs, soulignons que notre étude ne permet toutefois pas de juger de la qualité de l'aménagement de celui-ci. En ce qui concerne la présence d'un coin écoute, moyen permettant d'accroître le contact avec l'écrit sans la présence d'un adulte (Morrow, 2007), seulement 43 % (n=26) d'entre elles déclarent en avoir un dans leur classe. Ce résultat va dans le même sens que le rapport de l'Inspection générale sur la maternelle (2011) qui notait une diminution importante des postes d'écoute en classe de maternelle. Les nouveaux moyens technologiques semblent être peu explorés pour investir le coin écoute. Leur utilisation permettrait d'augmenter la fréquence d'écoute d'une histoire et d'en varier les contextes.

Nombres d'albums

En ce qui concerne le nombre d'albums par classe, le nombre moyen de 154,3 livres se situe légèrement au-delà de ce qui est recommandé, soit 5 à 8 livres par enfants (Morrow, 2007). Ces résultats sont encourageants, surtout si on les compare à ceux de Giasson et Saint-Laurent (1999) qui avaient observé, quant à elles, qu'aucune classe n'avait plus de 100 livres et que la grande majorité (67 %) en avait 25 et moins. Le nombre élevé de livres déclarés présents dans les classes de notre échantillon pourrait être attribuable aux sommes investies par le gouvernement, au cours des dernières années, notamment dans le cadre du Plan d'action sur la lecture à l'école. Toutefois, malgré ces résultats prometteurs, on doit déplorer qu'un certain nombre de classes (n=11) aient déclaré n'avoir qu'entre 20 et 60 livres, ce qui est en deçà du nombre recommandé.

Les différents types d'albums

En ce qui concerne les différents types d'albums déclarés présents dans les classes, on constate une bonne variété (6, 2 types d'albums sur huit proposés). Les documentaires semblent présents dans toutes les classes, ce qui se distingue des résultats d'une étude de Duke's (2000) qui relevait la trop faible présence des livres documentaires dans les classes de maternelle. Moss, Leone et Dipillo (1997) suggèrent que les albums documentaires devraient représenter de 30 à 50 % des livres présents dans les classes de maternelle. Soulignons toutefois que notre questionnaire ne permettait pas de savoir quel pourcentage des livres représentait chacun des types d'albums déclarés présents en classe.

En bref, les résultats montrent que la majorité des classes de maternelle de notre échantillon a un coin lecture et qu'en moyenne ce dernier compte un nombre élevé de livres qui correspond aux recommandations de chercheurs. En outre, bien que notre questionnaire ne permette pas de savoir dans quelle proportion chaque type de livres est présent en classe, les enseignantes déclarent avoir une grande variété de types de livres dans leur coin lecture. Par contre, on doit déplorer que moins de 50 % des enseignantes ont déclaré avoir un coin écoute en classe, ce qui nous semble insuffisant, compte tenu de l'avantage que comporte ce moyen pour l'écoute autonome d'un livre.

En ce qui concerne les pratiques de sélection

Critères de sélection

En ce qui concerne les pratiques de sélection, les réponses des enseignantes quant aux critères exerçant sur elles le plus d'influence, lors de l'achat ou l'emprunt de nouveaux livres, sont le potentiel de l'album en fonction d'objectifs d'apprentissage ainsi que les goûts des élèves et les leurs. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Dezutter et al. (2007) et sont en concordance avec les recommandations du Guide d'acquisition du MEESR à propos de l'importance de tenir compte des goûts et intérêts des élèves. Par ailleurs, soulignons que les enseignantes semblent accorder une moins grande importance aux prix littéraires obtenus par les livres et aux critiques qui leur sont consacrées. Ce résultat est étonnant, compte tenu du manque habituel de formation des enseignants en littérature jeunesse, la formation universitaire initiale accordant peu de place à cet objet, dans la plupart des universités québécoises⁸. En effet, on aurait pu croire que faute de formation, les enseignantes se seraient davantage appuyées sur ces indicateurs de qualité, mais il semble que cela ne soit pas le cas. Toutefois, contrairement aux résultats obtenus dans l'étude de Dezutter et al. (2007), les enseignantes semblent accorder de l'importance aux recommandations de collègues et de spécialistes (libraires et bibliothécaires), ce qui est encourageant, au regard de la concertation et de la reconnaissance de l'expertise, notamment des bibliothécaires, qui semblent peu consultées par les enseignants du primaire et du secondaire. Finalement, le critère semblant les influencer le moins est l'existence d'un matériel pédagogique. Ce résultat est surprenant, compte tenu des efforts déployés par les éditeurs pour rejoindre les enseignants et leur offrir des outils pour exploiter les albums en classe. Notre questionnaire ne permet toutefois pas de connaître les raisons de cette moins grande influence attribuée à ce critère par les enseignantes.

Albums coup de cœur

Les albums coup de cœur mentionnés plus d'une fois par les enseignantes font ressortir une prédominance vers le livre humoristique, ce qui rejoint les critères de choix précédemment mentionnés par les enseignantes, soit le goût des élèves, et est en concordance avec les recommandations de Morrow, Freitag et Gambrell (2009) quant à l'importance de choisir des livres qui correspondent aux intérêts des élèves. En ce qui concerne l'ensemble des livres coups de cœur mentionnés par les enseignantes, on constate que la littérature québécoise est faiblement représentée (24 %, n=10/42). En ce qui concerne le niveau de complexité des albums, notre étude ne permet pas de juger de cette dernière.

Par ailleurs, si l'on s'attarde aux raisons qui ont motivé leur choix, on constate encore une fois que les enseignantes accordent beaucoup d'importance au potentiel d'exploitation des albums et justifient majoritairement leur choix par cette raison, ce qui s'éloigne des résultats de Giasson et Saint-Laurent (1999) et de ceux du rapport de l'inspection générale (2011) qui ont montré que le livre jeunesse était peu utilisé dans une perspective d'apprentissage.

⁸ La majorité des universités québécoises n'offrent qu'un cours optionnel en littérature jeunesse.

En bref, on constate que les enseignantes choisissent les albums en s'appuyant principalement sur leur potentiel d'exploitation en fonction d'objectifs pédagogiques, les goûts de leurs élèves et les leurs, ce qui correspond aux recommandations des chercheurs et du MEEFR. Toutefois, il est étonnant de constater qu'elles accordent moins d'importance aux prix littéraires et aux critiques. Elles semblent consulter leurs collègues et des spécialistes pour alimenter leur bibliothèque de classe. Par ailleurs, leurs coups de cœur et les raisons évoquées pour justifier leur choix dénotent un goût pour les albums humoristiques, ce qui rejoint les intérêts des jeunes enfants, et une préoccupation pour le potentiel d'exploitation des albums. On peut donc penser que la formation initiale et continue des enseignants du préscolaire pourrait être bonifiée afin de doter les enseignants de critères de choix qui vont au-delà de leurs goûts personnels et de ceux des enfants (ce qu'ils font déjà), notamment afin de s'assurer de leur offrir des livres de différents niveaux de complexité. Par ailleurs, la formation initiale aurait avantage à faire connaître davantage les prix littéraires, les médias et les ressources dédiés à la littérature jeunesse aux futurs enseignants et enseignants afin de leur permettre de faire des choix éclairés.

En ce qui concerne les pratiques d'enseignement

Objectifs poursuivis

En ce qui concerne les objectifs poursuivis, il ressort de notre étude que les enseignantes déclarent en majorité poursuivre des objectifs relatifs aux habiletés langagières soutenant le développement de la compréhension. En effet, la fréquence à laquelle ce type d'objectifs a été nommé par les enseignantes représente 49 % de l'ensemble des unités d'analyse. Viennent ensuite les objectifs relatifs au plaisir et qui soutiennent le développement de la motivation et de l'intérêt pour l'apprentissage de la lecture (42 %) et dans une beaucoup moins grande mesure, les objectifs relatifs à l'éveil à l'écrit soutenant le développement de la reconnaissance et de l'identification de mots (9 %). Bien qu'il s'agisse de pratiques déclarées, ces résultats s'éloignent des pratiques observées en France dans les classes de maternelle et décrites dans le rapport de l'Inspection générale (2011). En effet, celui-ci déplorait le grand nombre de lectures à voix haute faite aux enfants, mais sans que cette dernière soit accompagnée d'un travail sur la compréhension.

Par ailleurs, quoiqu'on puisse se réjouir de l'importance accordée par les enseignantes aux objectifs relatifs au développement langagier et à ceux relatifs au plaisir, compte tenu de leur importance respective sur l'apprentissage ultérieur de la lecture (Justice et Kaderavek, 2004), nous devons regretter le déséquilibre entre ces objectifs et ceux relatifs à l'éveil à l'écrit, car il est reconnu que le développement d'un aspect n'a pas d'impact sur l'autre, et inversement (Lonigan, 2006). En effet, donner envie aux enfants d'apprendre à lire et les doter d'habiletés de compréhension à l'oral est essentiel, mais cela n'entraîne pas d'acquisitions au niveau des habiletés d'éveil à l'écrit, de même que développer les habiletés d'éveil à l'écrit n'entraîne pas d'effet sur les habiletés de compréhension. De plus, on doit signaler que cette pratique s'éloigne des recommandations à l'effet d'aborder simultanément l'apprentissage des habiletés de compréhension et celui des habiletés d'éveil à l'écrit (Justice et Pullen, 2003). Par ailleurs, nos résultats rejoignent ceux de Justice, Bowles et Skibbe (2006) qui ont constaté que les enseignants attireraient rarement l'attention des enfants sur l'écrit, lors de leurs périodes de lecture à voix haute, ce qui faisait en sorte que ces derniers s'y intéressaient peu et faisaient donc peu de gain relatif à cet aspect. Les enseignants auraient avantage à s'appuyer sur les pratiques qu'elles mettent

déjà en œuvre en ce qui concerne le développement des habiletés de compréhension et du développement du goût de lire pour y ajouter une dimension d'éveil à l'écrit. On peut penser que la formation initiale pourrait y contribuer davantage, car actuellement, dans la plupart des Universités québécoises, seuls deux ou trois cours sont spécifiquement dédiés au préscolaire, ce qui représente moins de 10 % de l'ensemble des cours suivis, comme le souligne Thériault (2010).

Fréquence de la mise en œuvre des dispositifs

En ce qui concerne les dispositifs, les enseignantes déclarent en moyenne mettre en œuvre un grand nombre de dispositifs, et ce, de façon assez fréquente, ce qui rejoint les recommandations des chercheurs quant à la variété et la fréquence des dispositifs intégrés à l'horaire (Hall, 2013). Les dispositifs ayant recours à la lecture à voix haute sont très présents, ce qui est très encourageant compte tenu de l'impact de cette activité sur le développement des habiletés d'émergence de la lecture. Toutefois, on remarque que les deux dispositifs occupant le haut du palmarès, soit la lecture à voix haute et la lecture personnelle, sont deux dispositifs au cours desquels il y a peu d'interaction. Or, comme nous l'avons souligné précédemment, les types de lecture à voix haute qui sont les plus favorables au développement des habiletés de compréhension sont ceux qui permettent aux enfants de s'engager dans des discussions (McGee et Schickedanz, 2007 ; Vukelich et Christie, 2009) et les chercheurs recommandent leur utilisation quotidienne. Par contre, compte tenu des recommandations de plusieurs chercheurs à propos de la nécessité d'offrir aux enfants de la maternelle des périodes pour explorer des livres, seuls ou avec un pair (Boudreau, 1993, Morrow, 2007), le pourcentage élevé d'enseignantes déclarant offrir une période de lecture personnelle au moins une fois par semaine (93,4 %) est très encourageant. Ce résultat se distingue notamment de ceux obtenus par Giasson et Saint-Laurent (1999) qui montraient que seulement 20 % des enseignants de maternelle offraient une période de lecture personnelle aux enfants.

En bref, nos résultats montrent que les enseignantes déclarent viser dans une grande proportion des objectifs relatifs au développement des habiletés de compréhension et au développement du goût de lire, et dans une moindre mesure, ceux relatifs à la dimension d'éveil à l'écrit. Compte tenu de l'importance relative de chacun de ces types d'objectifs et des recommandations des chercheurs quant à l'importance de la simultanéité de la poursuite de ces objectifs, il semble que la formation des enseignants pourrait venir bonifier cet aspect de leur pratique. En outre, malgré le fait que les enseignantes déclarent avoir fréquemment recours à une variété de dispositifs, il ressort de l'analyse des résultats que les dispositifs ayant recours aux interactions en cours de lecture à voix haute sont peu utilisés. Toutefois, il semble que la période de lecture personnelle fasse partie de la routine hebdomadaire des enseignantes, ce qui est encourageant, compte tenu de l'importance de cette pratique sur l'émergence de l'écrit. La formation initiale et continue des enseignants du préscolaire aurait donc avantage à insister sur l'importance de l'éveil à l'écrit lors de la lecture à voix haute afin que les enfants acquièrent des connaissances relatives à la reconnaissance et l'identification de mots et sur la nécessité de recourir à des dispositifs permettant aux élèves de s'engager dans des discussions afin de construire des habiletés fines de compréhension, nécessaires à l'apprentissage ultérieur de la lecture.

Conclusion

Les recherches tendent à montrer que le développement des habiletés de compréhension, d'éveil à l'écrit et du goût de la lecture, avant l'apprentissage formel de la lecture, jouent un rôle important dans son apprentissage ultérieur. Le recours à l'album jeunesse apparaît, en ce sens, être un outil des plus appropriés. Afin de documenter les pratiques actuelles des enseignants du préscolaire quant à leurs usages de l'album jeunesse, nous avons mené une recherche exploratoire auprès de 61 enseignantes du préscolaire. Cette dernière avait pour but de 1) identifier les pratiques déclarées d'enseignantes du préscolaire quant à leurs usages de l'album jeunesse et 2) situer ces dernières par rapport aux pratiques d'émergence de la lecture reconnues efficaces au préscolaire. Les résultats montrent que si plusieurs de leurs pratiques sont en concordance avec les pratiques éprouvées, certaines s'en éloignent et gagneraient à être améliorées afin d'assurer une meilleure réussite des élèves en lecture. Par conséquent, la principale question que soulèvent les résultats de notre étude concerne la formation initiale et continue des enseignants, et ce, tant en littérature jeunesse qu'en émergence de l'écrit.

Notre recherche contribue à mieux connaître les pratiques d'enseignants du préscolaire quant à leurs usages des albums jeunesse. En particulier, elle jette un éclairage sur l'environnement de leur classe, leurs pratiques de sélection et leurs pratiques d'enseignement. Toutefois, le contexte exploratoire de notre recherche nous amène à en identifier certaines limites. Au nombre de celles-ci, nous devons d'abord citer le petit nombre de répondants. En effet, un échantillon plus grand et plus représentatif permettrait d'avoir un portrait plus nuancé et de révéler d'autres tendances.

En outre, une des limites des enquêtes par questionnaire à propos des pratiques déclarées concerne le phénomène de désirabilité sociale. En effet, nous ne pouvons exclure que les enseignantes aient pu déclarer, par exemple, une plus grande variété ou fréquence des usages des albums que ce qu'elles font réellement dans leur classe. Des entretiens et des observations des pratiques effectives des enseignantes sondées auraient permis de confronter les pratiques déclarées et de faire un portrait probablement plus près de la réalité et beaucoup plus détaillé. Par ailleurs, notre questionnaire lui-même comportait quelques limites. Notamment, il ne permettait pas de connaître le pourcentage de chaque type d'albums déclarés présents dans les classes ou celui d'albums publiés au Québec, versus, à l'extérieur. Il ne permettait pas non plus de juger de la qualité de l'aménagement du coin lecture. Des observations en classe auraient permis de recueillir ces informations. En conséquence, il convient d'interpréter les résultats de la présente recherche avec prudence et de poursuivre les recherches auprès d'un échantillon plus large en combinant la méthode du questionnaire à des observations des pratiques effectives des enseignants et des entretiens. Cela permettrait notamment de raffiner les résultats obtenus et ainsi d'obtenir des résultats plus généralisables.

Finalement, les résultats de notre recherche nous conduisent à dégager une piste de recherche issue des limites de notre questionnaire. En effet, il pourrait être intéressant de mener une enquête pour documenter la qualité des coins lecture des classes de maternelle, au Québec. Cette dernière permettrait d'évaluer la qualité des collections présentes dans les classes (nombre et type de livres, origine et âge des livres, qualité et niveau de complexité, etc.) ainsi que la qualité de l'aménagement physique (grandeur, ambiance, rotation des livres, nombre de places assises, etc.). Elle pourrait également permettre

d'étudier la relation de complémentarité avec la bibliothèque scolaire et municipale, ce qui à notre connaissance a fait l'objet de peu d'études.

Références bibliographiques

- Adam, M. J. (1990). *Begining to read : Thinking and learning about print*. Cambridge : MIT Press.
- Allison, D. et A. J. Watson (1994). The signifiacnce of adult storybook reading styles on the development of young children's emergent reading. *Reading Research and Instruction*, 34, 57-72.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beauchat, K. (2008). *Making the most of shared reading in preschool*. University of Delaware.
- Beck, I. L. et M. G. McKeown (2001). Text talk : Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Boudreau, G. (1993). L'entrée dans l'écrit : l'intervention pédagogique. Dans G. Boudreau (1993). *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (p.137-152). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dickinson, D. K. et M. W. Smith (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et C. Morissette (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans Falardeau, E., C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.) *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : PUL
- Duke's, N. K. (2000). 3.6 minutes per day : the scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Giasson, J. et L. Saint-Laurent (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Hall, K. (2013). Effective literacy teaching in the early years of school : a review of evidence. Dans Larson J. et J. Marsh (dir). *The sage handbook of early childhood literacy* (2^e édition), p. 523-540. Los Angeles : SAGE.
- Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing meaning : interactive literary discussions in kindergarden raud-aloud. *Reading Teacher*, 65(3), 183-194.
- Inspection générale de l'éducation nationale et inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2011). *L'école maternelle*. Rapport, n° 2011-108. Disponible sur Internet : http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf
- Justice, L. M., et , H. K. Ezell. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123-134.
- Justice, L. M., et P. C. Pullen (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2004). Embedded-explicit emergent literacy I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 201-211.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. et L. E. Skibbe (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37, 224-235.
- Kaderavek, J., et L. M. Justice (2004). Embedded-explicit emergent literacy II: Goal selection and implementation in the early childhood classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25, 212-228.
- Lipson, M. Y., Mosenthal, J. H., Mekkelson, J. et B. Russ (2004). Building knowledge and fashioning success on school at time. *The Reading Teacher*, 57(6), 534-545.

- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development, 17* (1), 91–114.
- McGee, L. M. (2007). *Transforming literacy practices in preschool : Research-based practices that give all children the opportunity to reach their potential as learners*. New York : Scholastic.
- McGee, L. M., et J. A. Schickedanz (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher, 60*(8), 742-751.
- Moss, B., Leone S., et M.L. Dipillo (1997). Exploring the literature of fact : Linking reading and writing through information trade books. *Language Arts, 74* (6), 418-429.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrow, L. M. (2007). *Literacy development in the early years : Helping children read and write* (5^e édition). Boston : Allyn et Bacon.
- Morrow, L. M., Freitag, E. et L. Gambrell (2009). *Using children's literature in preschool to develop comprehension* (2^e édition). Newark : International Reading Association.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy : Report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implication for intervention*. Jessup : National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B. et K. A. Roskos (2007). *Nurturing knowledge : building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art, and social study*. New York : Scholastic.
- Snow, C. E., M. S. Burns et P. Griffin. (1998). *Predictors of Success and Failure in Reading. Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC, National Academy Press : 100-133.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45*(3), 371-392.
- Vukelich, C. et J. Christie (2009). *Building foundation for preschool literacy*. Newark : International Reading Association.

Chapitre 5
Enquête sur les choix d'albums
dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois
aux trois cycles du primaire
Par Martin Lépine et Manon Hébert

Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire

Malgré leur intérêt pour mieux savoir et comprendre ce qui se fait dans les classes du primaire, les enquêtes à large échelle sur l'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires au Québec sont très rares (Dezutter *et al.*, 2007; Giasson et St-Laurent, 1999). Ce type d'enquête nationale sur l'enseignement de la littérature en général demeure exceptionnelle, mais encore plus si l'on tente de connaître les corpus utilisés par les enseignants et ce qu'ils font avec les albums dans leurs pratiques d'enseignement (Leclaire-Halté, 2015). Plus de 15 ans après la mise en place progressive du programme de formation actuel (MEQ, 2001/MELS, 2006), que disent alors faire les enseignants du primaire québécois pour développer, à l'aide d'albums, les compétences à lire et à apprécier des œuvres littéraires chez leurs élèves? Et existe-t-il, à ce sujet, des différences entre chacun des trois cycles?

Pour répondre à ces questions, nous présentons dans cet article d'abord des aspects du problème de l'enseignement de la littérature au primaire québécois. Ensuite, nous faisons ressortir des éléments du cadre de référence utilisé en lecture littéraire et de l'approche méthodologique retenue pour atteindre nos objectifs de recherche⁹. Enfin, nous brosons un tableau des principaux résultats obtenus à propos 1) des formes et des genres littéraires exploités au primaire, 2) de la variété d'œuvres, d'auteurs et d'illustrateurs cités par les enseignants interrogés et 3) des différences observées entre les cycles. Nous discutons en terminant des usages de l'album parmi ces formes et genres travaillés au primaire.

Quelques aspects du problème de l'enseignement de la littérature au primaire

De manière générale, la littérature de jeunesse vit une effervescence marquée depuis une quinzaine d'années, tant en ce qui a trait à la quantité de productions qu'à la diversité et à l'originalité de ses formes. Cette effervescence coïncide avec la mise en place progressive dans les différents pays de la francophonie de programmes scolaires qui (ré)affirment l'importance de la lecture/appréciation des œuvres littéraires dès le cours primaire et le développement de plus en plus soutenu de la recherche universitaire consacrée à la littérature de jeunesse et à son enseignement (Escarpit *et al.*, 2008; Lagache, 2006; Madore, 2003, 2014). Devant une telle effervescence, on peut dès lors nous poser les questions suivantes : comment ce bouillonnement se traduit-il dans le choix de corpus des enseignants? Et qu'en est-il de l'usage de l'album en particulier?

Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, on sait que les albums occupent une place de plus en plus importante dans le monde de l'édition, et l'album contemporain en particulier est foisonnant (Van der Linden, 2013). Cet album apparaît comme un type d'ouvrage qui semble échapper à toute tentative de fixation de ses règles de fonctionnement (Van der Linden, 2006) tant il présente de variété en termes de forme de textes et de type d'images combinés, d'intention artistique des auteurs/illustrateurs, d'interactions texte et images, et de façons d'utiliser le matériel du livre papier (Lewis, 2001). La définition du mot pose

⁹ La recherche doctorale présentée ici a été financée en partie par le Fonds québécois de recherche société culture dans le cadre de l'Action concertée avec le ministère de l'Éducation du *Programme de recherche sur l'écriture*.

problème en ce sens qu'elle renferme une double signification peu explicite : 1) au sens large, le terme album réfère aux caractéristiques formelles de l'objet-livre; 2) au sens plus restrictif, il renvoie à un type d'œuvre où le contenu est principalement transmis par le texte et l'image (Guérette, 1998).

À titre d'exemple, dans la Progression des apprentissages du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2009/2011), le terme album est convoqué pour distinguer différentes sortes de livres, divers formats, mais non pour aborder la question des caractéristiques des genres littéraires. Les genres retenus dans ce document ministériel sont la comptine, la chanson, le poème, la bande dessinée, le mini-roman, le roman, le légende et la fable (MELS, 2009/2011, p. 79). En France, dans certaines publications en lien avec les nouveaux programmes, l'album et la bande dessinée, qui associent texte et image, sont considérés comme des formes tandis que le conte, la fable, la poésie, le roman, la nouvelle et le théâtre sont présentés comme des genres littéraires (Bulletin officiel spécial n° 11, 2015, p. 105). Cela dit, trois pages plus loin dans le même bulletin, l'album et la bande dessinée apparaissent dans la liste des genres littéraires (p. 108). Retenons donc, pour l'instant, que la définition même de l'album, à titre de genre et/ou de forme, pose divers problèmes aux chercheurs et aux auteurs de documents ministériels.

Par ailleurs, un sondage réalisé par le MELS en 2007 révélait que seulement un enseignant du primaire sur cinq disait travailler *souvent* la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » (MELS, 2007). Certains chercheurs constatent d'ailleurs depuis plusieurs années un décalage entre les recherches scientifiques innovantes et les pratiques d'enseignement de la littérature au primaire (Morin *et al.*, 2006), et ils soulignent le peu de données, au Québec, qui permettent de connaître la place de la littérature à l'école, les pratiques des enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent à l'occasion de l'exploitation des œuvres littéraires, dont les albums (Dezutter *et al.*, 2007, 2012; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Louichon, 2008). Devant ces différents constats, nous nous posons la question générale de recherche : que disent faire les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires à leurs élèves?

Afin d'éclairer quelques aspects des problèmes soulevés et de réaliser un état des lieux de l'enseignement de la littérature à l'école primaire québécoise, nous avons effectué, dans le cadre de nos travaux de doctorat, une recherche qualitative/interprétative de type enquête, enquête réalisée auprès de 518 enseignants du primaire ayant accepté de répondre à un questionnaire auto-administré au sujet de leurs pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et de leurs conceptions à ce sujet. Les données recueillies nous permettent de donner un aperçu des pratiques déclarées des enseignants québécois du primaire pour chacun des trois cycles et d'exposer, ici, ce qui concerne les choix des enseignants en ce qui a trait aux albums.

Cadre de référence en lecture littéraire

Dans ce cadre de référence, nous présentons d'abord brièvement le concept de lecture littéraire et discutons de son actualisation dans le programme ministériel du primaire, puis nous précisons ce que nous entendons par album et par pratiques d'enseignement.

Concept de lecture littéraire et compétence « Apprécier des œuvres littéraires »

Les recherches sur les approches didactiques de la littérature à l'école montrent que les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire doivent être axées sur différentes activités complémentaires relevant à la fois de la participation, de la distanciation et des appropriations sensorielles des lecteurs (Dufays *et al.*, 2015). En ce sens, un lecteur qui participe activement à une lecture est amené à comprendre et à réagir aux événements racontés. Ce même lecteur doit aussi prendre ses distances par rapport au matériel lu afin d'en interpréter le propos et de l'utiliser en lien avec ses référents culturels, d'où la notion de « sujet-lecteur ». Ce va-et-vient entre participation et distanciation permettrait une construction du sens plus riche des œuvres littéraires (Louichon, 2011). Plusieurs composantes entrent ainsi en jeu, car apprécier une œuvre littéraire, comme l'indique Hébert (2006 : 74), « [...] c'est parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, [à] l'interpréter, [à] y réagir, [à] l'analyser, [à] la critiquer et [à] l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. » L'appréciation des œuvres littéraires devrait ainsi mener les élèves à motiver un jugement de goût et à argumenter un jugement de valeur à propos des œuvres lues, vues ou entendues (Dumortier, 2005; MELS, 2006). En résumé, dans un processus itératif de planification et d'évaluation constantes de sa démarche de lecture/apprécier, le sujet-lecteur devrait être amené ainsi à participer affectivement et à prendre distance intellectuellement lors de sa lecture (Dufays *et al.*, 2015). En considérant ces définitions et les prescriptions ministérielles (MELS, 2006), dont les éléments de la Progression des apprentissages (MELS, 2009/2011), nous avons tenté d'illustrer l'ensemble des processus impliqués dans la lecture/apprécier des œuvres littéraires.

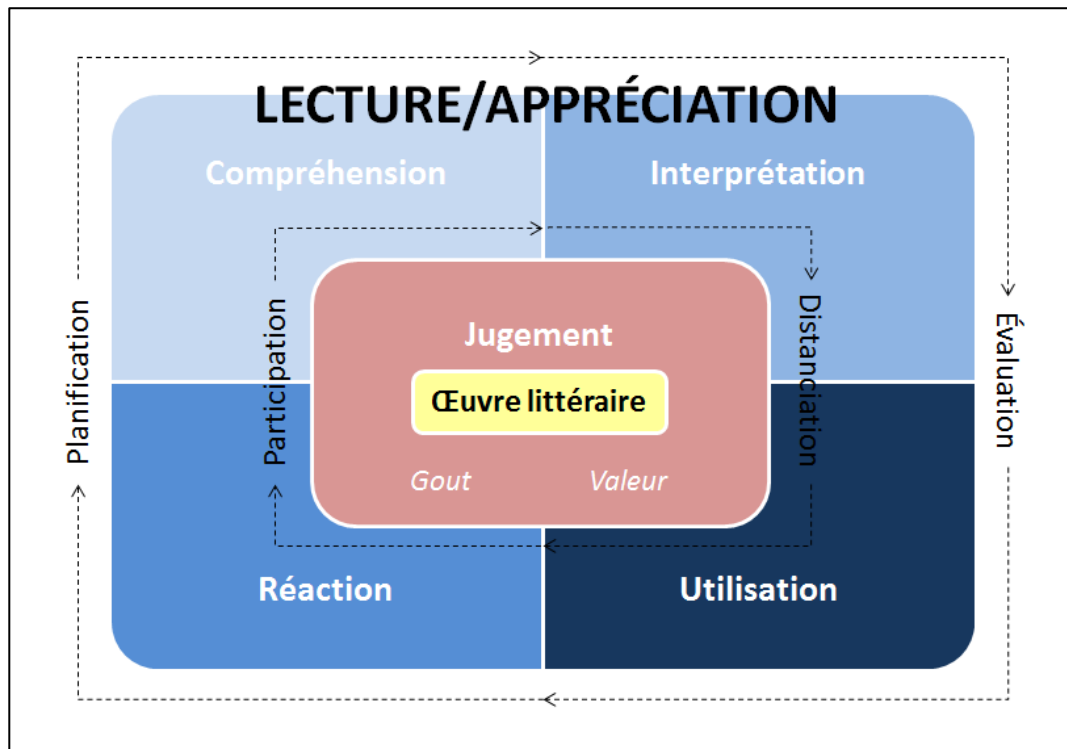


Figure 5.1. Processus impliqués dans la lecture/apprécier d'une œuvre littéraire par un sujet-lecteur (© Martin Lépine)

Album : définitions et caractéristiques

Les chercheurs francophones proposent différentes distinctions dans l'univers éditorial de l'album. Certains parlent d'albums, mais aussi de livres d'images (Guérette, 1998), de livres illustrés (Van der Linden, 2006) ou d'œuvres illustrées (Plu, 2007), autant de formulations qui renvoient à des livres aux caractéristiques plus ou moins semblables. Pour les besoins de cet article, nous nous intéressons particulièrement aux albums, notamment l'album contemporain. Les principales caractéristiques de cet album dit *contemporain* ont trait à sa double narration et à la variété qu'il peut présenter quant aux genres de textes et aux supports. L'album est un livre, dont la principale caractéristique consiste en sa narration double et portée par deux codes, l'un visuel et l'autre textuel; le visuel étant d'ailleurs bien souvent prépondérant sur le textuel; ce visuel a ainsi une fonction narrative, comme l'écrit, et peut se déployer dans l'ensemble du livre (couvertures, pages de garde, doubles-page). L'album est, par ailleurs, un livre qui peut accueillir des genres variés (narratifs, poétiques, dramatiques) et qui se présente sur des supports de formes et de formats tout aussi variés (papier, carton, tissu, électroniques...) (Renonciat, 2008; Van der Linden, 2013).

Dans le monde anglophone¹⁰, les chercheurs soulignent que les albums sont des dialogues entre deux mondes qui forment un tout : celui des images et celui des mots, ces deux mondes entretenant, dans la simultanéité d'une présentation en double-page, une relation d'interdépendance (Fresch et Harkins, 2009; Marcus, 2002). Plusieurs auteurs, dont Lewis (2001) ainsi que Salisbury et Styles (2012), s'appuient sur la définition de Bader (1976, p. 1) qui semble servir d'étalon :

« A picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, culturel, historical document; and foremost an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page. On its own terms its possibilities are limitless. »

À partir de ces constats, nous avons tenté à la figure 5.2 de représenter l'album comme forme d'art caractérisée par son hybridité et dont les multiples définitions dépendent d'une série d'entrées ou de tensions possibles.

¹⁰ Chacune des façons d'orthographier le mot album en anglais souligne une façon différente de définir l'objet : *picturebook* (en un mot) est utilisé pour parler de ce que nous nommons des albums de littérature; *picture-book* (en deux mots, avec trait d'union) est retenu pour traiter des œuvres illustrées; *picture book* (en deux mots) se rapproche d'un livre d'images.

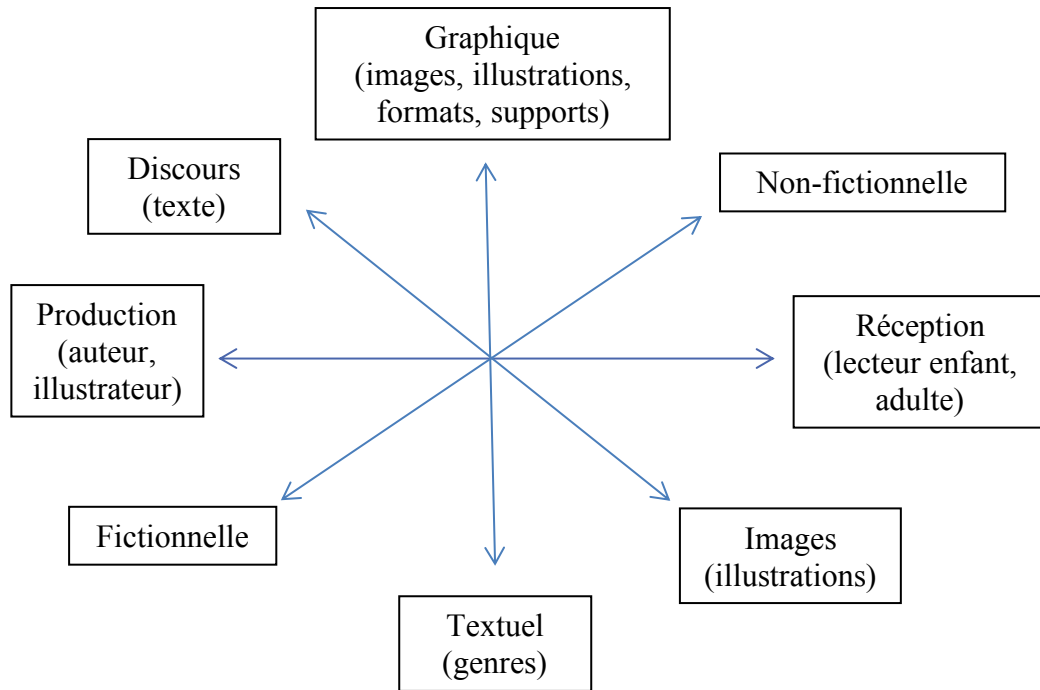


Figure 5.2. Album : forme d'art hybride (© Martin Lépine, Manon Hébert)

L'album serait ainsi une forme d'art hybride, graphique et textuel, de matérialité particulière, caractérisée par l'interdépendance des images et du texte, images et texte qui se déploient dès le paratexte et sur les doubles-page, au lectorat double (jeune et adulte) et aux créateurs doubles (écrivain, illustrateur), et qui peut accueillir tant les genres narratif, poétique que dramatique, fictionnels ou non. Selon Van der Linden (2013, p. 28-29), l'album serait « [...] un support d'expression dont l'unité première est la double-page, sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte, et dont l'enchaînement de page est articulé ».

Pratiques d'enseignement de la littérature et choix de corpus

Pour étudier les pratiques d'enseignement, certains chercheurs ont recours aux expressions « pratiques déclarées » et « pratiques effectives ». Les *pratiques déclarées* donnent accès aux intentions, aux choix et aux décisions de l'enseignant dans une situation donnée (Lefebvre, 2005). Les *pratiques effectives*, pratiques qui sont observées ou constatées en action, témoignent, quant à elles, de ce qui se passe effectivement en situation avec les élèves (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Dans le cadre de cet article, nous nous sommes intéressés aux pratiques déclarées et aux choix d'albums des enseignants qui leur permettent de soutenir le développement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, c'est-à-dire « à la fois [l]es manières de faire [de l'enseignant] et ses manières de penser l'objet à enseigner » (Wirthner, 2011, p. 127).

Si la formation littéraire se définit, selon Dumortier (2010, p. 22), comme « l'ensemble des pratiques qui, dès la maternelle et *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à créer une communauté d'élèves disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à

consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation », les albums constituent certes des propositions littéraires des plus pertinentes pour travailler la réception esthétique des jeunes lecteurs en classe du primaire (Dupin de Saint-André, 2011; Poslaniec *et al.*, 2005; Van der Linden, 2006). Ainsi, selon les prescriptions ministérielles, tout au long de sa scolarité à l'école élémentaire,

« [...] l'élève explore et apprécie des œuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français » (MELS, 2006, p. 84).

Ces prescriptions offrent donc une liberté d'action pédagogique/didactique très grande aux enseignants du primaire quant aux choix des œuvres et des auteurs/illustrateurs à inclure à leur enseignement de la lecture/appréciation, d'autant plus que les critères pour en évaluer la qualité demeurent flous.

Cela dit, très peu de recherches à large échelle sur les pratiques d'enseignement de la littérature ont été menées au Québec, tout comme dans la francophonie, afin de mieux connaître les corpus d'œuvres littéraires utilisés au primaire. Les travaux de l'équipe de Dezutter (Bergeron *et al.*, 2007; Dezutter *et al.*, 2007), qui traitent du troisième cycle du primaire, du secondaire et du collégial québécois, sont les seuls à notre connaissance qui nous permettent d'entrevoir, sur un plan national, ce qui se fait en classe à propos des albums de littérature de jeunesse. Les résultats de leurs recherches montrent que les corpus sont éclatés, qu'ils sont de plus en plus imposés aux élèves au fil de la scolarité obligatoire et qu'ils sont constitués principalement d'œuvres issues de la littérature québécoise, surtout contemporaine. Cette littérature du Québec représente d'ailleurs 70% des œuvres lues au dernier cycle du primaire. Le genre romanesque prédomine à tous les ordres d'enseignement étudié. Mentionnons que les enquêtes dirigées par Dezutter ont été conduites au milieu des années 2000, il y a déjà plus de 10 ans et tout juste après la publication du programme de formation encore en vigueur.

En Europe francophone, quelques travaux nous permettent de comparer ce qu'il en est au Québec et ailleurs des usages de l'album à l'école primaire. Il faut d'ailleurs souligner qu'à la différence de plusieurs pays européens, il n'existe pas, au Québec, de liste prescriptive d'œuvres littéraires à travailler en classe. En France, le travail de Bonnéry, Crinon et Marin (2015a) réalisé aux cycles 1 et 2 du primaire en milieux favorisé et défavorisé souligne la prédominance de l'album comme livre de littérature de jeunesse à lire en classe. Leurs recherches sur les trois cycles du primaire vont aussi en ce sens (Bonnéry, Crinon et Marin, 2015b) : prédominance de l'album aux cycles 1 et 2, et du roman au cycle 3. Cela dit, les chercheurs signalent que le nombre de titres cités plusieurs fois par les enseignants interrogés est limité, montrant ainsi un éclatement des corpus. Le travail de Louichon (2008) démontre aussi que l'essentiel des titres utilisés par les enseignants français au cycle 3 sont des romans et que les références aux albums, à la poésie, au théâtre et à la bande dessinée demeurent marginales. En Belgique, une enquête à large échelle de Lafontaine et Nyssen (2005) réalisée au premier cycle du primaire montre que les livres de jeunesse sont peu présents en tout début de première année, mais davantage à la fin de cette année d'enseignement (moins d'un tiers des élèves à l'occasion de lire des livres en début contre deux tiers en fin d'année). Cela dit, l'album n'est pas au cœur de cette enquête et les

données montrent que les enseignants interrogés font preuve d'un certain éclectisme tant dans les méthodes, les activités mises en place que dans le choix du matériel de lecture.

Objectifs spécifiques de cet article

Plus de 15 ans après la mise en place progressive du renouveau pédagogique, afin de dresser le portrait de ce que disent faire les enseignants des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, les objectifs spécifiques ciblés pour cet article sont d'identifier et de décrire les choix de corpus (auteurs et œuvres) que les enseignants déclarent utiliser en classe. Pour les besoins de cet article, nous ne présentons donc que les résultats touchant les pratiques d'enseignement quant aux choix des corpus en lien avec les albums, et ce, pour l'ensemble de l'échantillon en faisant des comparaisons inter-cycles. En ce sens, nous nous intéresserons en particulier 1) aux formes et aux genres littéraires utilisés au primaire, et 2) aux œuvres littéraires et aux auteurs/illustrateurs les plus cités.

Approche méthodologique

Dans cette section, nous décrivons d'abord le type de recherche choisi et l'instrument de collecte de données utilisé afin d'atteindre nos objectifs. Nous précisons ensuite la méthode d'échantillonnage retenue, les étapes de la collecte et l'échantillon final. Nous annonçons enfin quelques aspects des analyses statistiques effectuées.

Type de recherche et instrument de collecte de données

Dans le but de décrire plus largement les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école et les conceptions des enseignants par rapport à cet enseignement aux trois cycles du primaire québécois, nous avons mis en place une recherche qualitative/interprétative de type enquête (Savoie-Zajc, 2004), une approche méthodologique suggérée par Baumann et Bason (2011) ainsi que par Jaeger (1997) pour analyser des caractéristiques spécifiques d'un grand groupe de personnes. Pour ce faire, nous avons créé un questionnaire d'enquête présentant des questions fermées et ouvertes en suivant les sept étapes proposées par Fortin (2010 : 433-437). Nous avons ainsi 1) défini nos objectifs, 2) constitué une banque de questions, 3) formulé et 4) ordonné les questions, 5) révisé et 6) prétesté le questionnaire ainsi que 7) rédigé l'introduction et les consignes. Pour construire cet instrument de collecte de données, nous nous sommes inspiré des questionnaires utilisés par d'autres chercheurs pour des sondages nationaux sur les attitudes des élèves envers la lecture (McKenna, Kear et Ellsworth, 1995), sur l'enseignement de la lecture (Soussi *et al.*, 2008), de la littérature (Pantaleo, 2002a, 2002b), de l'écriture (Gilbert et Graham, 2010) et de l'oral (Nolin, 2013) ainsi que sur des questionnaires d'enquête locale sur l'enseignement de la lecture (Martel et Lévesque, 2010) et les pratiques de lecture des adolescents (Lebrun, 2004).

La mise à l'essai du questionnaire s'est déroulée à l'été et à l'automne 2014. Afin de peaufiner la version initiale, nous avons mené six étapes de consultation auprès d'un panel d'experts universitaires spécialistes des approches didactiques de la littérature, de deux chercheurs rompus à la méthodologie d'enquête par questionnaire, de trois enseignantes du primaire qui œuvrent à chacun des cycles, d'une conseillère pédagogique de français au primaire et d'un enseignant du secondaire hors domaine. La version finale du questionnaire est divisée en quatre parties, la première abordant les pratiques d'enseignement de la

lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école, la deuxième touchant les conceptions des enseignants sur la lecture littéraire, la troisième présentant les formations ainsi que les besoins dans l'enseignement et la quatrième portant sur les données démographiques des participants et la description de leur contexte d'enseignement. Le questionnaire final compte 145 questions, 137 obligatoires et huit facultatives. Environ 45 à 60 minutes étaient nécessaires pour bien y répondre. Un certificat d'éthique de la recherche a été émis par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal pour mener cette enquête.

Méthode d'échantillonnage

À l'instar de l'équipe de Dezutter (Bergeron *et al.*, 2007; Dezutter *et al.*, 2007), nous avons mis en place une méthode d'échantillonnage non probabiliste de recrutement afin d'obtenir un échantillon de convenance d'enseignants titulaires de classe dite *ordinaire* des trois cycles du primaire de toutes les régions administratives du Québec, d'écoles publiques et privées. Malgré le fait que le type d'échantillonnage par convenance comporte différentes limites, Fortin (2010) signale que cette approche est couramment utilisée et Howell (2008) précise que, bien que les échantillons aléatoires soient l'idéal, ils sont souvent impossibles à construire. Une des principales limites des échantillons de convenance est le fait que les répondants ne soient que des volontaires, dont certaines caractéristiques pourraient les rendre atypiques comparés à la population cible.

Étapes de la collecte de données et caractéristiques de l'échantillon retenu

La collecte de données par l'entremise du questionnaire d'enquête auto-administré diffusé dans Internet s'est déroulée sur une période deux mois (décembre 2014 et janvier 2015). La diffusion, par l'envoi de nombreux courriels et par des messages incitatifs dans les réseaux sociaux comme Facebook, a été possible grâce au soutien d'associations professionnelles (AQEP, AQPF), d'organismes de formation continue (CDFDF, Communication-jeunesse, De mots et de craie, Lurelu), d'une fédération d'enseignants (FEPP), de groupes de recherche (AiRDF, Collectif CLÉ, ÉRLI), de conseillers pédagogiques, de directions d'école et de contacts de l'équipe de recherche dans les milieux de l'enseignement primaire. Cette collecte de données nous a permis de recueillir 661 questionnaires dans la base de données *Excel* liée au sondage. Une analyse plus fine de différentes réponses à des questions fermées et ouvertes, dont une lecture dite *flottante* des données qualitatives (Bardin, 1997), nous a amenés à exclure 143 questionnaires des 661 recueillis. Parmi les principales raisons d'exclusion, signalons que nous souhaitons ne retenir que des enseignants du primaire québécois, œuvrant à l'intérieur d'un même cycle et en classe régulière. Les 518 questionnaires retenus (N=518) pour des fins d'analyse proviennent donc d'enseignants qui travaillent à l'un des trois cycles du primaire en classe régulière : 206 au premier cycle (39,8%); 144 au deuxième (27,8); 168 au troisième (32,4%).

La distribution des répondants au questionnaire représente la diversité des enseignants du primaire en sol québécois. La quasi-totalité des questionnaires a été remplie par des femmes (94,4%). Les répondants comptent, en moyenne, entre 11 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement primaire. Ils travaillent pour la très grande majorité dans le secteur public (92,7%) et la totalité ou presque (98,2%) a plus de 80% de tâche d'enseignement. Tous les répondants ont au minimum un baccalauréat, un tiers (34,6%) a un baccalauréat

et au moins un complément de formation universitaire. Moins de 10% des répondants ont un diplôme de maîtrise ou plus (6,3% de maîtrise et 0,2% de doctorat). Dans les cinq dernières années, près de 80% d'entre eux (79,3%) ont suivi au moins une activité de formation continue concernant la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Quant à leur provenance, les répondants proviennent de toutes les régions du Québec, à l'exception de la région Nord-du-Québec. Les régions les plus représentées sont Montréal (24,9%), la Montérégie (18,1%), l'Estrie (9,5%) et la Capitale-Nationale (9,1%).

Aperçu des analyses statistiques

Les données obtenues par l'entremise du questionnaire ont subi différents traitements statistiques. Nous avons d'abord recueilli ces données dans le logiciel *Excel* avant de les traiter de façon quantitative ou qualitative. D'une part, les données quantitatives ont été importées dans le logiciel *SPSS* pour des analyses statistiques descriptives et inférentielles (Haccoun et Cousineau, 2010). Nous avons fait subir à ces données divers tests statistiques : Chi-carré, ANOVA à un facteur, Test T pour échantillons appariés et effet de taille. D'autre part, les données qualitatives ont été traitées par une analyse de contenu thématique (Bardin, 1997).

Pour les besoins de cet article, nous avons principalement traité et analysé en détail les données recueillies à partir de trois questions d'une section de la partie 1 du questionnaire portant sur le matériel utilisé pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. En ce qui concerne les formes et les genres, la *Question 1.11* était formulée ainsi : « Indiquez à quelle fréquence vous utilisez chaque forme ou genre littéraire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (1-jamais; 2-très rarement; 3-occasionnellement; 4-assez souvent; 5-très souvent; 6-toujours). » La liste des formes et des genres comprenait, dans l'ordre, l'album, la bande dessinée, la chanson, la comptine, le conte, la fable, la légende, la nouvelle littéraire, la pièce de théâtre, le poème et le roman.

Pour ce qui est des œuvres et des auteurs/illustrateurs travaillés en classe, deux questions ouvertes permettaient aux enseignants d'indiquer leurs préférences. Voici les deux questions qui donnaient accès à leurs choix : *Question 1.12* « Parmi les œuvres littéraires que vous utilisez en classe, nommez deux ou trois œuvres que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez le titre de ces œuvres ici... »; *Question 1.13* « Parmi les auteurs ou illustrateurs d'œuvres littéraires que vous présentez en classe, nommez deux ou trois auteurs ou illustrateurs que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez leurs noms ici... »

Résultats et interprétation

Dans cette partie, nous ne présentons que les principaux résultats obtenus par rapport à des aspects qui illustrent les choix d'albums en classe. En ce sens, nous nous intéresserons 1) aux formes et aux genres littéraires utilisés au primaire, et 2) aux œuvres littéraires et aux auteurs/illustrateurs les plus cités. Les résultats seront chaque fois présentés d'abord pour l'ensemble des enseignants du primaire de notre échantillon (N=518) et ensuite pour chacun des trois cycles d'enseignement (premier cycle : N=206; deuxième cycle : N=144; troisième cycle : N=168).

Formes et de genres littéraires utilisés au primaire

Bien que les formes et genres littéraires exploités par les enseignants soient nombreux, variés et de divers types (narratif, poétique ou dramatique) tel que prescrit par le MELS (2006), nous verrons que les albums, les romans et les contes sont les plus présents dans les classes de l'élémentaire au Québec, et que les albums arrivent en tête des œuvres les plus utilisées au primaire. Dans cette partie, nous présentons les résultats globaux pour les trois cycles du primaire avant de les différencier pour les premier, deuxième et troisième cycles.

Résultats globaux pour les formes et les genres littéraires

Selon les déclarations des enseignants interrogés, ce sont les formes et les genres littéraires de type narratif qui sont les plus fréquemment utilisés pour enseigner la lecture/appréciation au primaire québécois, suivis du type poétique et enfin du type dramatique. L'album (81,3%), le roman (61,2%) et le conte (55,3%) sont ainsi les trois formes ou genres littéraires les plus souvent utilisés au primaire. La chanson (19,9%), la légende (18,3%), le poème (14,7%), la fable (12,7%) et la bande dessinée (11,4%) sont moins exploités par les enseignants. La nouvelle littéraire (15%), la comptine (12,5%) et la pièce de théâtre (6,5%) sont aussi moins présentes, environ le tiers des enseignants affirme même ne jamais les utiliser (34,2% pour la nouvelle, 39,2% pour la comptine et 34,7% pour la pièce de théâtre).

La fréquence d'utilisation de l'album et du roman se démarque de l'usage des autres formes et genres littéraires. En ce qui concerne l'album plus précisément, les deux tiers des enseignants (66,2%) déclarent s'en servir très souvent ou toujours pour enseigner la lecture/appréciation et moins d'un sur 10 (6,0%) qui dit ne jamais ou que très rarement utiliser cette forme littéraire. Les résultats détaillés quant à la fréquence d'utilisation de l'album pour enseigner la lecture/appréciation sont présentés à la figure suivante.

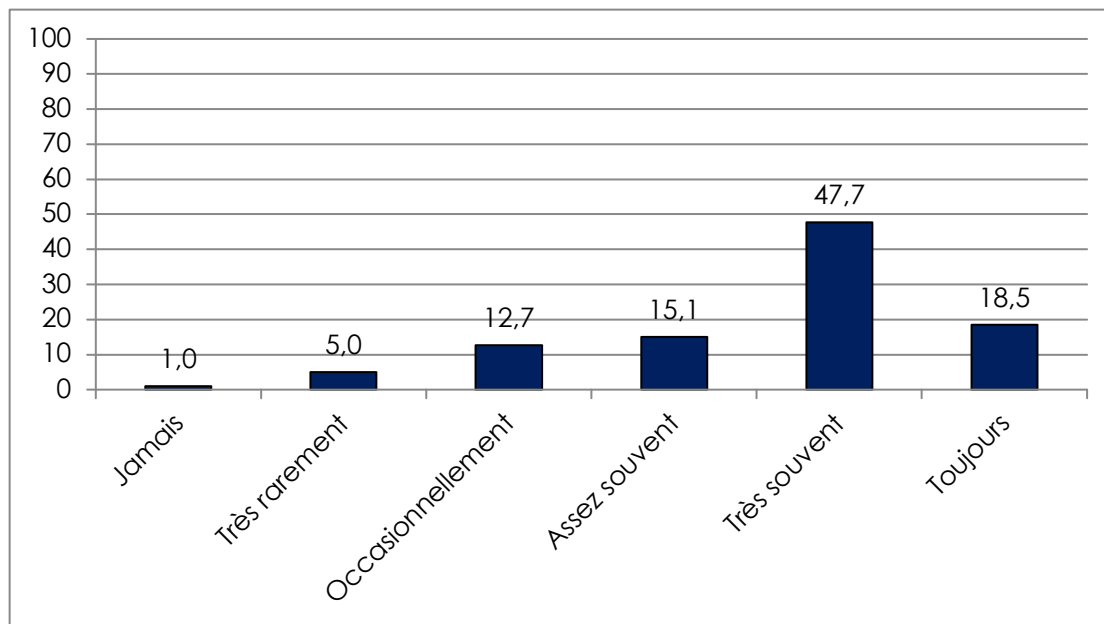


Figure 5.3. Fréquence d'utilisation de l'album par les enseignants du primaire

Comparé au roman, un enseignant sur cinq (18,5%) dit *toujours* utiliser les albums pour développer la lecture/appréciation tandis qu'un sur 10 (7,7%) le déclare pour l'utilisation des romans. L'album est donc très présent au primaire, mais son utilisation varie cependant d'un cycle à l'autre.

Comparaisons inter-cycles pour les formes et les genres littéraires

Les enseignants du premier cycle (97,1%, $p=0,00$) disent davantage se servir des albums que leurs collègues des deuxième (78,5%) et troisième cycles (64,3%). Ces différences sont d'ailleurs statistiquement significatives¹¹. Le tiers des enseignants du premier cycle (32,0%) dit *toujours* utiliser les albums pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires; environ un de leurs collègues sur dix du deuxième (14,6%) et du troisième cycle (5,4%) abonde en ce sens. La figure qui suit rend compte de la fréquence d'utilisation de l'album pour chacun des trois cycles du primaire.

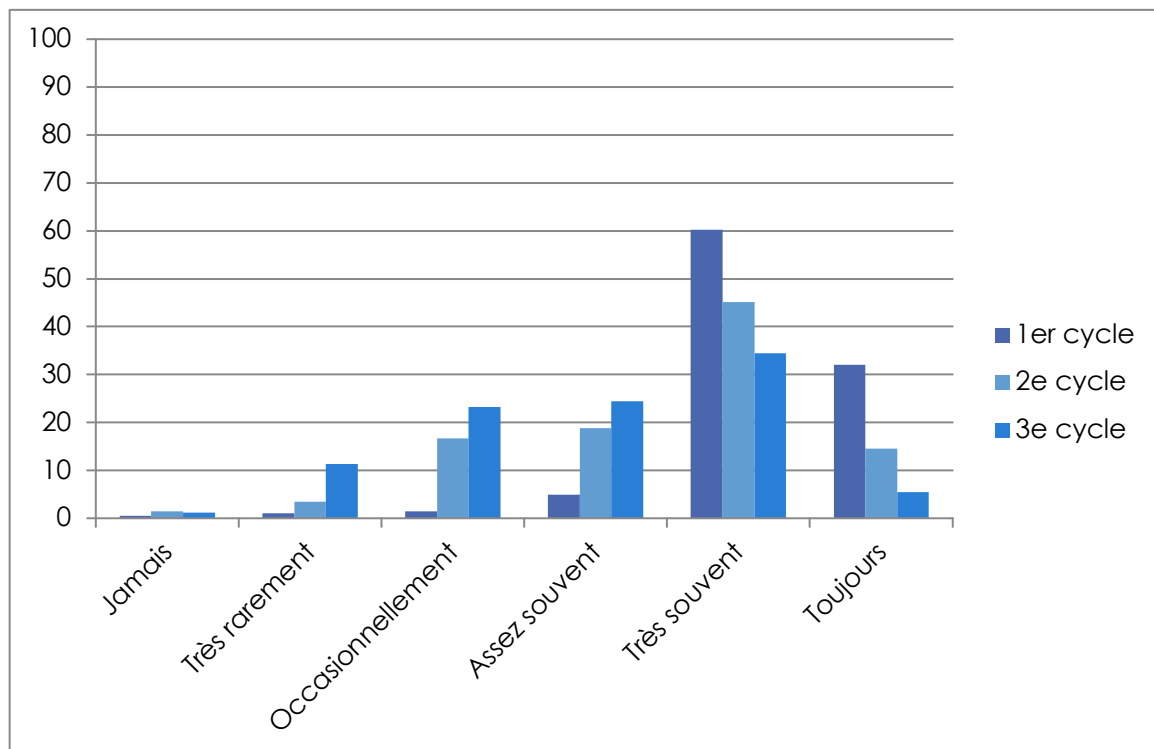


Figure 5.4. Fréquence d'utilisation de l'album aux trois cycles du primaire

En comparaison, le roman est aussi très souvent utilisé, mais surtout au troisième cycle (91,6%) et au deuxième cycle (79,1%), et dans une moindre mesure au premier cycle (23,8%, $p=0,00$). La transition de l'album vers le roman s'opère donc au deuxième cycle, la proportion d'enseignants disant les utiliser souvent au deuxième cycle étant pratiquement la même (soit près de 80,0%). À l'inverse des albums, les enseignants du

¹¹ Les différences statistiques sont significatives, par convention (Fox, 1999), lorsqu'une probabilité est égale ou inférieure à 0,05 ($p<0,05$). Pour effectuer ces calculs, nous avons retenu les pourcentages des réponses pour *souvent* (*assez et très souvent*) et *toujours*.

deuxième et du troisième cycle utilisent plus les romans (74,2%) que leurs collègues du premier cycle (23,8%). Tout comme l'album, le conte est exploité plus souvent au premier cycle (67,9%, $p=0,00$) qu'au deuxième (58,3%) et qu'au troisième cycle (36,9%). Il en va de même pour la chanson et la comptine qui sont plus présentes au premier cycle (respectivement 31,6%, $p=0,00$ pour la chanson et 30,1%, $p=0,00$ pour la comptine) qu'au deuxième (10,4% et 1,4%) et au troisième cycle (13,7% et 0,6%). Par contre, la légende, la nouvelle littéraire et la pièce de théâtre sont plus présentes au deuxième et au troisième cycle qu'au premier ($p=0,00$). Enfin, la fable est utilisée par un enseignants sur 10 du premier cycle (10,7%) et du deuxième (8,4%), mais deux sur 10 du troisième cycle (19,1%, $p=0,03$). Pour les poèmes et les bandes dessinées, les différences ne sont pas statistiquement significatives d'un cycle à l'autre. Cela dit, le poème est souvent exploité par environ un enseignant sur 10 du premier cycle (12,2%), du deuxième cycle (16,7%) et du troisième cycle (16,1%) tout comme la bande dessinée (9,3% au premier cycle, 11,2% au deuxième et 14,3% au troisième).

En résumé, les formes et les genres littéraires les plus fréquemment utilisés aux trois cycles du primaire sont de type narratif (voir la figure 5.5) tandis que les formes et les genres littéraires de type poétique et de type dramatique le sont beaucoup moins.

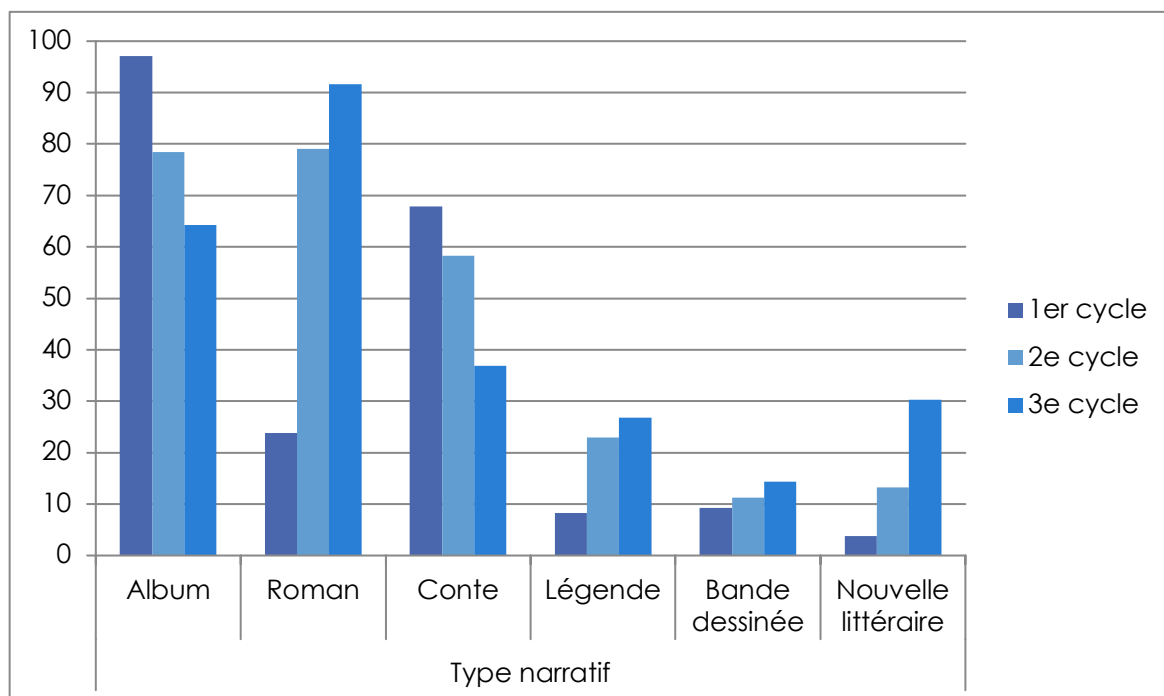


Figure 5.5. Fréquence d'utilisation (assez souvent, très souvent, toujours) des formes et des genres littéraires de type narratif

Synthèse et interprétation : formes et genres littéraires utilisés au primaire

Bien que toutes les formes ou genres littéraires soient utilisés occasionnellement à tous les cycles du primaire, les albums, les romans et les contes demeurent les trois plus utilisés pour l'ensemble des enseignants. Au premier cycle, les albums dominent tandis que les romans sont privilégiés au troisième cycle. Le deuxième cycle semble ainsi servir de zone de transition, de point de bascule, entre l'album et le roman dans les pratiques d'enseignement. Ces résultats, pour le troisième cycle du primaire notamment, vont dans le même sens que ceux obtenus par l'équipe de Dezutter dans une enquête précédente (Dezutter *et al.*, 2012) et par Louichon (2008). Cela dit, nos résultats se distinguent quelque peu de ceux rapportés par Bonnéry, Crinon et Marin (2015b) pour lesquels l'album domine plus clairement aux deux premiers cycles du primaire français, avant que le roman ne prenne la première place au cycle 3. Il apparaît ainsi que le roman et le mini-roman sont peut-être quelque peu plus présents dans les pratiques déclarées des enseignants québécois au deuxième cycle.

La très forte présence des albums au premier cycle influence en fait l'ensemble des résultats lorsque ceux-ci sont présentés pour le primaire en entier. Il se dégage donc de ces données une certaine unité quant aux formes et aux genres littéraires utilisés au primaire contrairement, nous le verrons, à la variété d'œuvres et d'auteurs/illustrateurs cités. Par contre, cette unité de formes et de genres littéraires semble aller quelque peu en contradiction avec les prescriptions ministérielles qui insistent sur l'utilisation d'œuvres littéraires nombreuses et de formes/genres variés (MELS, 2006). En ce sens, il serait par exemple intéressant de questionner encore davantage les enseignants à propos de la faible utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement au primaire, pourtant une forme très appréciée des jeunes lecteurs (Lebrun, 2004).

Variété d'œuvres littéraires et d'auteurs/illustrateurs utilisés au primaire

Une très grande variété d'œuvres littéraires et d'auteurs/illustrateurs est citée par les enseignants du primaire lorsque nous les questionnons sur leurs préférences. Nous présentons dans cette partie les œuvres littéraires et les auteurs/illustrateurs les plus utilisés par les enseignants du primaire de façon globale d'abord et par cycle ensuite avant de proposer une synthèse et une interprétation des résultats.

Résultats globaux pour les œuvres littéraires et les auteurs/illustrateurs

Parmi les albums les plus cités par les enseignants du primaire, les titres *C'est moi le plus fort* (4,2%), *La grande fabrique de mots* (4,1%) et *Une histoire à quatre voix* (3,3%) occupent les trois premières positions des œuvres les plus utilisées. Notons que ces trois œuvres proviennent de l'extérieur du Québec. Parmi l'ensemble des titres cités, il faut noter qu'il s'agit, pour la très grande majorité, d'œuvres récentes et qu'aucun titre d'album n'a été nommé par plus de 5,0% des enseignants du primaire interrogés, soit environ 26 répondants. Par ailleurs, un seul roman est cité par plus de 10 enseignants, soit *Sept comme Setter* de Patrick Senécal (4,2%). Le tableau 5.1 présente les titres des albums cités par au moins 10 enseignants de l'échantillon.

Tableau 5.1

Titres d'albums cités par au moins 10 enseignants du primaire

Rang	Titre de l'album	Auteur/illustrateur	Pourcentages (N=518)
1 ^{er}	<i>C'est moi le plus fort (2001)</i>	Mario Ramos	4,2%
2 ^e	<i>La grande fabrique de mots (2009)</i>	Agnès de Lestrade Valeria Docampo	4,1%
3 ^e	<i>Une histoire à quatre voix (1998)</i>	Anthony Browne	3,3%
-	<i>Frisson l'écureuil (2006)</i>	Mélanie Watt	3,3%
4 ^e	<i>Ami-ami (2002)</i>	Rascal Stéphane Girel	2,9%
5 ^e	<i>Chester (2007)</i>	Mélanie Watt	2,7%
6 ^e	<i>J'élève mon monstre (2004)</i>	Élise Gravel	1,9%
-	<i>Splat le chat (2009)</i>	Rob Scotton	1,9%
-	<i>Yakouba (1994)</i>	Thierry Dedieu	1,9%

Outre les titres d'œuvres littéraires cités, 1101 entrées de noms d'auteurs et/ou d'illustrateurs ont été données par les enseignants. Pour le Québec, les auteurs et les illustrateurs les plus cités par les enseignants sont Dominique Demers, Élise Gravel, Alain M. Bergeron, Gilles Tibo et Mélanie Watt. Dans le tableau 5.2, nous présentons les 10 premières positions des auteurs québécois les plus cités par les enseignants du primaire, en intercalant quelques auteurs d'autres provenances.

Tableau 5.2

Auteurs et/ou illustrateurs du Québec les plus cités

Rang pour le QC	Noms des auteurs/illustrateurs Québécois	Francophones	Anglophones	Pourcentages (N=518)
1 ^{er}	Dominique Demers			16,4%
2 ^e	Élise Gravel			13,3%
3 ^e	Alain M. Bergeron			12,9%
4 ^e	Gilles Tibo			12,0%
-		Mario Ramos		12,0%
			Robert Munsch	8,9%
5 ^e	Mélanie Watt			7,9%
-		Rascal		4,8%
			Anthony Browne	4,6%
		Geoffroy de Pennart		3,9%
		Thierry Dedieu		3,7%
		Michael Escoffier		3,5%
6 ^e	Martine Latulippe			3,1%
7 ^e	Yvon Brochu			2,9%
8 ^e	François Gravel			2,7%
-	Patrick Sénécal			2,7%
9 ^e	Bruno St-Aubin			2,5%
10 ^e	Stéphane Poulin			2,3%
-			Chris Van Allsburg	2,1%

De l'extérieur du Québec, les Belges Mario Ramos (12,0%) et Rascal (4,8%) sont les auteurs/illustrateurs les plus cités de la francophonie, suivis par les Français Geoffroy de Pennart (3,9%), Thierry Dedieu (3,7%) et Michael Escoffier (3,5%). D'autres auteurs dont les œuvres proviennent en traduction sont aussi mentionnés. Le Canadien Robert Munsch (8,9%), l'Anglais Anthony Browne (4,6%) et l'Américain Chris Van Allsburg (2,1%) sont les plus populaires auprès des enseignants du primaire québécois interrogés dans le cadre de notre enquête.

Cela étant dit, 42 auteurs et/ou illustrateurs seulement sont cités cinq fois et plus par les enseignants et des centaines le sont moins de cinq fois. Même Dominique Demers, l'auteure québécoise la plus citée, ne revient que sur moins d'un questionnaire rempli sur cinq (16,4%). Il y a donc une grande disparité d'auteurs lus au primaire, avec une prédominance des auteurs québécois (surtout masculins).

Synthèse et interprétation : œuvres littéraires et auteurs/illustrateurs

Ces résultats vont dans le sens de ce que Dezutter et ses collègues avaient constaté pour le primaire et le secondaire : un corpus d'œuvres et d'auteurs très éclaté et une prédominance des auteurs québécois (Dezutter *et al.*, 2012). Quant aux auteurs/illustrateurs, il faut noter que ce sont les créateurs du Québec qui sont les plus nommés en quantité, mais les titres d'œuvres les plus cités sont surtout étrangers. Ces constatations sont en mettre en tension avec les prescriptions ministérielles annoncées plus tôt : des œuvres du Québec d'abord, de la francophonie ensuite, du reste du monde enfin (MELS, 2006). Par ailleurs, Lafontaine et Nyssen (2005) montrent bien aussi dans leur enquête menée en Belgique que les enseignants interrogés font preuve d'un certain éclectisme tant dans les méthodes, les activités mises en place que dans le choix du matériel de lecture. Bonnéry, Crinon et Marin (2015b) vont dans ce sens de l'éclatement des références en soulignant que le nombre de livres qui appartiendraient à une culture commune reste très réduit. C'est aussi là, selon Lewis (2001), une caractéristique du postmodernisme, soit celle de la *décanonisation*.

Tous les titres d'albums cités par plus de 10 enseignants sur les 518 interrogés sont des albums dans lesquels le texte et les images interagissent pour transmettre un message. Plusieurs de ces albums pourraient d'ailleurs être qualifiés d'œuvres *résistantes* (Tauveron, 2002), tant ils peuvent permettre de travailler en classe la compréhension et l'interprétation du lecteur, ou encore ayant plusieurs caractéristiques liées au postmodernisme telles l'exploitation de l'ironie, de la parodie, de l'hybridation, de l'interactivité et d'un éclatement des corpus (Lewis, 2001).

Discussion

Notre enquête portant de façon plus large sur l'enseignement de la lecture/appréciation à l'école primaire nous a permis de faire ressortir de façon plus spécifique certains aspects propres aux choix et aux usages de l'album. En ce sens, nous avons relevé une certaine unité dans les formes et les genres littéraires utilisés au primaire québécois (l'album, le roman et le conte étant dominants), mais une variété marquée d'œuvres et d'auteurs/illustrateurs cités pour l'enseignement de la lecture/appréciation (les œuvres littéraires et les créateurs québécois étant somme toute très présents). En ce sens, les enseignants du primaire québécois semblent respecter en partie les prescriptions ministérielles : des œuvres nombreuses provenant du Québec sont présentes dans leurs

classes, tout en accueillant des titres d'ailleurs dans le monde, mais peu de variété de formes et de genres littéraires est proposée fréquemment aux élèves.

Cela dit, les résultats présentés dans cet article doivent être interprétés avec de multiples nuances. Bien que plus de 500 enseignants aient participé à l'enquête, nous sommes conscients de n'avoir pu rejoindre que des participants volontaires qui, pour la quasi-totalité d'entre eux, aiment lire des œuvres littéraires (98,2%) et des œuvres pour la jeunesse (97,9%). Près de 70,0% des enseignants interrogés disent d'ailleurs aimer beaucoup enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (69,5%). Les trois quarts (73,2%) déclarent aussi développer *souvent* ou *toujours* la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » chez leurs élèves, un résultat bien supérieur à l'enquête précédente du MELS réalisée au milieu des années 2000 (MELS, 2007). En ce sens, il faut certes noter que le tiers des enseignants interrogés a été rejoint par l'entremise d'organismes offrant des formations continues sur la lecture et son appréciation. Il faut aussi souligner que nous n'avons récolté que des données à propos de pratiques déclarées et non de pratiques réelles ou effectives. Des recherches complémentaires devraient éventuellement être lancées pour mieux connaître ce que les enseignants, à large échelle, font réellement dans le but de faire lire et apprécier des œuvres littéraires et, pour ce qui est de l'album, ce qui en justifie l'intérêt à leurs yeux et quelles dimensions textuelles et relatives à l'acte de lecture il permet peut-être de mieux enseigner comparé à d'autres formes? Par exemple, Lewis (2001) signale que les principales vertus formelles de l'album sont sa diversité, sa flexibilité et son adaptabilité. Les enseignants l'utilisent-ils autant pour ces mêmes raisons et ces vertus permettent-elles de développer des habiletés particulières en littératie, par exemple à la fois visuelle et critique?

Malgré ces diverses limites, nous pouvons sans doute constater que l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires a progressé depuis une quinzaine d'années au Québec. Le programme de formation de l'école québécoise du début des années 2000, les documents ministériels complémentaires, les plans d'action pour la lecture à l'école, les initiatives d'organismes à but non lucratif qui souhaitent développer le goût de lire, les recherches sur les approches didactiques de la littérature (dont le champ spécifique de la didactique de la littérature s'est aussi constitué au début du siècle) et l'effervescence des dernières décennies dans le monde de l'édition pour la jeunesse ont marqué, chacun à leur manière, les choix et les usages des albums dans le cadre scolaire.

Conclusion

La didactique de la littérature générale, et de la littérature de jeunesse en particulier (Ahr, 2005), est un champ de recherche encore en construction qui s'est constitué depuis peu en discipline de recherche. L'analyse de pratiques d'enseignement, dans ce domaine, demeure donc encore peu exploitée (Chanfrault-Duchet, 2001) tout en constituant un enjeu important des travaux en didactique (Garcia-Debanco et Lordat, 2004). C'est à l'aide d'une enquête comme la nôtre et à partir de l'analyse de pratiques réelles que nous serons en mesure, dans les années à venir, de mieux comprendre et de mieux interpréter ce que disent faire et ce que font réellement les enseignants en matière de lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise, notamment pour mieux comprendre le rôle plus particulier que pourraient jouer ici les caractéristiques propres à l'album.

Références

- Ahr, S. (2005). *L'enseignement de la littérature au collège*. Paris : L'Harmattan.
- Bader, B. (1976). *American Picture Books from Noah's Ark to the Beast Within*. New York : Macmillan.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baumann, J. F. et Bason, J. J. (2011). Survey research. Dans N. K. Duke et M. H. Mallette (dir.), *Literacy Research Methodologies* (pp. 848-896). New York, London : The Guilford Press.
- Bergeron, M.-D., Larivière, I. et Dezutter, O. (2006). Difficultés rencontrées par les enseignants du secondaire dans le choix et l'exploitation d'œuvres complètes. Dans A.-M. Boucher et A. Pilote (dir.), *La culture en classe de français* (pp. 34-38). Québec : Publications Québec français.
- Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B. (2015a). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire? *Spirale*, 55, p. 43-56.
- Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B. (2015b). Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3. *Recherches en Éducation*, 22, p. 58-69.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 115-122). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, 61, 111-119.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la pratique* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), 22-24.
- Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Escarpit, D., Connan-Pintado, C., et Gaïotti, F. (2008). L'album au tournant du XXI^e siècle : sous le signe de l'hybridité. Dans D. Escarpit (dir.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (pp. 302-331). Paris : Magnard.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fresch, M. J., et Harkins, P. (2009). *The Power of Picture Books. Using Content Area Literature in Middle School*. Urbana, Illinois : NCTE.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2004). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Texte présenté au 9^e colloque de l'AiRDF, Québec.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaétan Morin.

- Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Gilbert, J. et Graham, S. (2010). Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4-6 : A National Survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy : La Liberté.
- Haccoun, R. R. et Cousineau, D. (2010). *Statistiques. Concepts et applications*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Jaeger, R. M. (1997). Survey research methods in education. Dans R. M. Jaeger (dir.), *Complementary methods for research in education* (2nd ed., pp. 449-476). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Lafontaine, A. et Nyssen, M.-C. (2005). Comment les enseignants de première année primaire abordent-ils l'apprentissage de la lecture? Premiers résultats d'une enquête menée en Communauté française. *Caractères*, 18(1), p. 12-22.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse*. Paris : Belin.
- Lebrun, M. (dir.) (2004), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : MultiMondes.
- Leclaire-Halté, A. (2015). Les albums au cycle 3 de l'école primaire française : quelles pratiques enseignantes? *Recherches en Éducation*, 22, p. 3-7.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières, Montréal : Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks. Picturing text*. Londres/New York : Routledge.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195-216). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères*, 37, 51-68.
- Madore, É. (2014). La littérature jeunesse de 1970 à aujourd'hui. Relance, expérimentation et établissement d'une littérature. Dans R. Laliberté et A. Grzybowska (dir.), *Le Québec, connais-tu? Littérature québécoise* (pp. 41-48). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Madore, É. (2003). Le marché du livre depuis 1990. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (pp. 289-301). Montréal : Fides.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Marcus, L. S. (2002). *Ways of telling. Conversations on the art of the picture book*. New York : Dutton Children's Books.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. et Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading : A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-957.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale*, n° 11.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009/2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouvellement pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Pantaleo, S. (2002a). A canon of literature in Ontario elementary schools? *English Quarterly*, 34(1-2), 18-25.
- Pantaleo, S. (2002b). Children's Literature Across the Curriculum : An Ontario Survey. *Canadian Journal of Education*, 27(2-3), 211-230.
- Poslaniec, C., Houyel, C. et Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz.
- Plu, C. (2007). Livres illustrés et littérature: quel rôle peut avoir la relation du texte et de l'illustration dans la lecture littéraire? Dans J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 339-347). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Renonciat, A. (2008). Origines et naissance de l'album moderne. Dans O. Piffault (éd.), *Babar, Harry Potter & cie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 212-220). Paris : Bibliothèque nationale de France.
- Rouxel, A. (2007). De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus? Dans J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 45-54). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Salisbury, M. et Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks. The art of visual storytelling*. London : Laurence King Publishing.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Arles, France : De Facto/Actes Sud.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay, France : L'atelier du poisson soluble.
- Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 117-148). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Chapitre 6

Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire

Par Annie Charron et Isabelle Montésinos-Gelet

Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1^{er} cycle du primaire

Introduction et problématique

Si le programme de formation préconise le recours à des pratiques interdisciplinaires (MELS, 2001), probablement sous l'influence des nombreux travaux menés par Lenoir et ses collaborateurs à leur sujet (Lenoir, 1995 ; Lenoir, Larose, Grenon & Hasni, 2000; Lenoir, Larose, & Laforest, 2001), peu d'études empiriques s'attachent à décrire de telles pratiques. Pour l'enseignement des sciences, certains auteurs comme Bruguière, Héraud, Errera et Rembotte (2007), Bruguière et Triquet (2012), Laborde (2009) ou encore Soudani et Héraud (2012) argumentent en faveur du recours à l'album et plusieurs parmi eux exposent des extraits d'interactions entre enseignants et élèves autour d'un album pour illustrer sa pertinence pour soutenir la construction de savoirs scientifiques. Toutefois, ils n'offrent pas toujours une description détaillée de la manière dont les albums ont été travaillés pour permettre un travail interdisciplinaire. Ce sont principalement les concepts scientifiques qui sont pris en compte. L'objectif de cette contribution est d'étudier une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album qui présente le fonctionnement du système digestif en portant attention aux contenus disciplinaires travaillés en français et en science.

Contexte théorique

Dans cette section, nous présentons d'abord une définition de l'interdisciplinarité et les quatre études évoquées précédemment (Bruguière, Héraud, Errera et Rembotte, 2007; Bruguière et Triquet, 2012 ; Laborde, 2009 ; Soudani et Héraud, 2012). Puis, deux dispositifs utilisés dans le cadre de cette étude de cas sont définis, la lecture feuilleton et les orthographes approchées. Enfin, les prescriptions relatives à l'éveil aux sciences au premier cycle du primaire en contexte québécois sont exposées et discutées.

Interdisciplinarité français/sciences par le recours à l'album

Selon Lenoir, Larose et Laforest (2001), l'interdisciplinarité se caractérise par :

« la mise en relation (les modalités) de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser (les finalités) l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les élèves » (p. 71).

Notre intention dans la présentation des quatre articles est de rendre compte de leurs projets respectifs et d'analyser les modalités et les finalités des pratiques interdisciplinaires qu'ils présentent.

Des quatre articles, seul celui de Laborde (2009) ne présente pas de volet empirique. L'auteure argumente en faveur de l'usage d'albums narratifs – et non seulement

documentaire – pour engager les élèves du primaire dans une démarche d'investigation en sciences. Elle propose des albums tant pour *s'interroger et construire des notions scientifiques en sciences de la vie et de la Terre* que pour considérer les *sciences du monde construit par l'homme*. Les modalités de la mise en relation des sciences et du français demeurent implicites dans la mesure où ce sont les contenus en sciences qui sont mis de l'avant.

Les trois autres articles, issus des travaux d'une même équipe de recherche, comportent des données empiriques quant à l'exploitation en classe d'albums pour aborder les sciences. Les œuvres retenues et les contenus en sciences qu'elles permettent de travailler sont les suivantes. L'article de Bruguière, Héraud, Errera et Rembotte (2007) vise à la fois l'acquisition par les élèves de connaissances scientifiques et le développement d'un questionnement épistémologique sur leur valeur de vérité. L'album exploité est celui de Lionni *Un poisson est un poisson* qui permet d'aborder la notion d'espèce, l'évolution des caractéristiques lors du développement (du têtard à la grenouille) ou encore l'adaptation aux milieux aquatique et aérien. Cet album est aussi l'un des deux étudiés par Bruguière et Triquet (2012) qui ont également recours à *La promesse* de Willis et Ross pour considérer les mêmes notions. Une des différences de ces deux contributions concerne les cadres conceptuels présentés. Dans le premier, c'est la théorie sémantique des mondes possibles d'Hintikka (1989) qui est convoquée dans laquelle sont distinguées deux attitudes épistémiques à propos des paroles échangées lors d'un dialogue dans la mesure où un même énoncé peut être compris, soit sur le mode de la croyance, soit sur celui du savoir. L'enjeu dans l'éveil aux sciences consiste alors à faire passer les élèves du registre de la croyance au registre du savoir. Dans le second article, c'est la théorie des mondes possibles de Lewis (1978) qui est mise de l'avant. Dans la fiction, certains éléments présentés sont faux au sein du monde empirique, par exemple les animaux personnifiés, mais ils sont acceptés et considérés comme allant de soi dans le monde fictionnel. Toutefois, même dans le cas de tels écarts entre le monde empirique et le monde fictionnel, ce dernier incorpore des fragments du monde empirique qui peuvent correspondre à des lois naturelles. Y accéder au sein de la fiction impose de revenir à la connaissance du monde empirique et de naviguer entre ce dernier et celui de la fiction. C'est aussi le modèle de Lewis (1978) qui est convoqué dans l'article de Soudani et Héraud (2012) à propos du recours de l'album *Plouf* de Corentin pour aborder la physique à travers le fonctionnement de la poulie et les notions de masse et de gravitation.

Les albums mis de l'avant dans ces trois contributions relèvent tous de la « fiction réaliste ». Les auteurs les analysent soigneusement avant de présenter les données empiriques qui sont des extraits d'interactions entre les enseignants et les élèves. Il s'agit principalement de classes de CE1, à l'exception de l'article de Soudani et Héraud (2012) qui présentent également des extraits recueillis dans une classe de grande section maternelle.

Si les contenus abordés en sciences sont très clairement exposés, ceux qui relèvent du français le sont nettement moins. Dans Soudani et Héraud (2012), la lecture de l'album a été fractionnée en cinq épisodes en fonction des différentes notions scientifiques à considérer au fil du texte. Par contre, les modalités de lecture ne sont pas précisées. Dans Bruguière et Triquet (2012), ce qui est explicite quant au travail en français réalisé à partir de l'album *Un poisson est un poisson*, c'est la discussion d'interprétation menée pour

donner du sens au titre et pour considérer la reprise de ce titre au sein des paroles des personnages de manière à comprendre l'évolution de leur relation. L'article le plus précis quant aux contenus en français est celui de Bruguière, Héraud, Errera et Rembotte (2007). À travers quatre séances, les deux enseignants CE1 qui ont regroupé leurs élèves ont procédé ainsi. Dans la première séance, les élèves ont commencé à lire individuellement l'album. Cette exploration a été suivie d'une lecture partagée du début de l'album dont la lecture a été interrompue après le passage dans lequel le poisson imagine ce qu'a vu la grenouille dans le monde terrestre. Lors de la présentation, les phylactères dans lesquelles les scènes imaginées par le poisson sont dessinées avaient été vidées de leurs contenus et les élèves ont été invités à dessiner les pensées du poisson. La deuxième séance a commencé par le rappel du début de l'histoire. La suite de l'album a été lue dans le cadre d'une lecture partagée lors de laquelle l'enseignant posait des questions à visée épistémologique comme celle-ci : « qu'est-ce qu'on apprend qui est vrai dans ce texte ? ». Reprenant les descripteurs de Rancière (2004), les auteurs disent de l'enseignant qu'il n'est pas « dans la posture du *maître explicateur*, mais plutôt dans celle du *maître ignorant* » (p.73) en indiquant qu'il n'occupe que le tiers des prises de parole, laissant ainsi beaucoup de place aux élèves. La troisième séance ressemble beaucoup aux données empiriques de l'article Bruguière et Triquet (2012), puisque les élèves ont été conviés à analyser la formule « un poisson est un poisson ». Finalement, la quatrième séance qui n'est pas décrite consistait en un entretien avec un biologiste.

Les modalités de la mise en relation ne sont pas clairement explicitées dans toutes les contributions. Les concepts scientifiques sont plus largement abordés que les contenus en français. Ceux-ci relèvent uniquement de la lecture. Avec les modèles d' Hintikka (1989) et de Lewis (1978), la principale finalité des pratiques interdisciplinaires à l'aide d'albums de « fiction réaliste » mise de l'avant par les auteurs consiste à comprendre et à naviguer à travers les mondes possibles.

Lecture feuilleton

Le fractionnement de la lecture à haute voix de l'enseignant en épisodes correspond à ce qui est décrit par Chemla et Dreyfuss (2002) comme une *lecture feuilleton*. Avec ce dispositif, au terme d'un épisode, l'enseignant peut faire anticiper à ses élèves la suite de l'histoire et à la reprise de la lecture, lors d'un nouvel épisode, il doit leur faire réaliser un rappel oral. Ces deux types de tâches correspondent respectivement aux processus d'élaboration et aux macroprocessus dans le modèle de lecture d'Irwin (2007). Les élaborations correspondent à ce que les lecteurs font de leurs lectures. Les macroprocessus consistent à prendre appui sur les schémas textuels afin de dégager les informations essentielles des textes. Cette particularité de la lecture feuilleton en fait un dispositif à privilégier en classe, car il offre une occasion de densifier l'enseignement, ce qui est mis de l'avant dans la méta-analyse de Hall (2003) comme une caractéristique des enseignants efficaces pour soutenir le développement des élèves en lecture et en écriture.

La plupart du temps, lors de la lecture feuilleton, c'est l'enseignant qui interprète vocalement le texte qui est écouté par les élèves. Souvent, au fil de la lecture ou à son terme, il questionne les élèves pour soutenir leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation ou pour les inviter à y réagir. C'est lorsque la lecture à voix haute de l'enseignant est accompagnée d'un tel questionnement que l'on parle de *lecture interactive*. Parfois, la lecture feuilleton est prise

en charge par les élèves qui, ayant visuellement accès au texte, lisent à haute voix des passages en alternance. C'est ce que l'on appelle une *lecture partagée*.

Orthographe approchée

Les orthographe approchées sont des situations d'écriture contextualisées lors desquelles les élèves écrivent des mots ou des phrases en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures, en partageant leurs réflexions sur le fonctionnement du système alphabétique et sur les stratégies utiles pour orthographier et en comparant leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, 2006). Dans cette approche, les élèves sont ainsi appelés à écrire sans recevoir de modèles au préalable, mais plutôt en se fondant sur leurs intuitions, qui proviennent de leurs connaissances orthographiques antérieures. La démarche didactique des orthographe approchées comprend six phases : (1) la mise en contexte de la situation d'écriture et le choix du mot ou de la phrase; (2) la présentation des consignes d'écriture aux élèves, comprenant le mode de regroupement et le détail des tâches à accomplir; (3) les tentatives d'écriture et les échanges à propos de stratégies d'écriture; (4) le retour collectif sur le mot; (5) la rétroaction sur la norme orthographique, et (6) la conservation des traces et le réinvestissement des mots (Charron, 2006).

C'est lors de la mise en contexte de la situation d'écriture que les albums de littérature de jeunesse sont le plus susceptibles d'être utilisés lors de pratiques d'orthographe approchées, même si les élèves peuvent aussi y avoir recours pour y chercher la norme orthographique.

Éveil aux sciences

Le MELS (2009) précise qu'au "premier cycle du primaire, les élèves sont appelés à explorer l'activité scientifique et technologique à travers les autres disciplines et les domaines généraux de formation" (p. 3). En abordant un thème comme celui de la digestion, directement relié à celui de l'alimentation qui relève du domaine général "santé et bien-être", c'est précisément ce que fait l'enseignante rencontrée dans cette étude de cas. Ce thème relève des contenus relatifs à l'univers du vivant en permettant d'en aborder plusieurs au programme du 1^{er} cycle: décrire les fonctions de certaines parties de son anatomie, donner des exemples d'utilisation du vivant, utiliser adéquatement la terminologie associée à l'univers du vivant. Tout dépendant de la manière dont le thème de la digestion est traité, il est également possible que les stratégies d'exploration, d'instrumentation et de communication soient aussi travaillées.

Méthodologie

Dans cet article, une pratique interdisciplinaire impliquant un travail en lecture, en écriture, en science et une mobilisation du domaine général santé et bien-être, mise en contexte par l'usage de l'album d'Angèle Delaunoy et de Marie Lafrance, *Le grand voyage de monsieur Caca*, publié par *Les 400 coups*, est décrite et illustrée par des photographies prises dans le cadre d'une observation réalisée lors d'un épisode de la mise en œuvre de cette séquence d'enseignement. Il s'agit donc d'une étude de cas. Comme le souligne Gagnon (2005), l'étude de cas est idéale pour décrire des phénomènes complexes pour lesquels encore peu d'études sont disponibles.

Sujets

La pratique interdisciplinaire observée a été créée par une enseignante de 2^e année du primaire, Danielle, alors qu'elle participait à une recherche-action relative aux orthographes approchées. Dans cette recherche, un groupe d'enseignantes de 1^{er} cycle ont été formées à cette approche pendant une année scolaire et suivies grâce à un cahier de planification et deux observations menées en classe. Leurs élèves ont aussi été évalués, notamment en orthographe en début et en fin d'année. De l'ensemble de ces données, la présente contribution ne retient que la deuxième observation réalisée dans la classe de Danielle, nos sujets étant alors Danielle et ses élèves.

Instrumentation et déroulement

Cette cueillette des données a été réalisée à l'aide de trois outils complémentaires : une grille d'observation, un recueil de photographies et un entretien avec l'enseignante. De l'ensemble de la séquence d'enseignement, seul un épisode a été observé. Le reste de la description repose sur le témoignage de l'enseignante recueilli grâce à un entretien non directif immédiatement après l'observation et complété par un recueil de traces photographiques des réalisations précédant l'observation.

Lors de cette observation réalisée à la fin du mois d'avril 2014, deux chercheuses étaient présentes. L'une d'elles complétait la grille d'observation utilisée pour documenter une des pratiques d'orthographes approchées qui comprend les six phases de la démarche, les cinq préoccupations enseignantes mises de l'avant par Bucheton et Soulé (2009) – les savoirs visés, le pilotage, le tissage, l'étayage et l'atmosphère - et des descripteurs à cocher pour caractériser la mise en œuvre, par exemple la répartition de la parole entre l'enseignante et les élèves. L'autre observatrice prenait les photographies. Au total, le recueil de photographies en compte 102, l'observation a duré 1h01.

Méthode d'analyse des données

Les données de l'observation sont analysées dans le projet d'offrir une narration détaillée de moment de la séquence d'enseignement appuyée par des photographies qui attestent de la situation et du climat de classe. Cette description est complétée par le témoignage de l'enseignante à propos de sa mise en œuvre du début de la séquence et de ses intentions pour la suite de la séquence.

Considérations éthiques

Un certificat d'éthique a été obtenu pour réaliser la recherche-action. L'enseignante et les parents des élèves ont donné leur consentement pour y participer et pour que les photographies prises puissent être utilisées dans le cadre de publications et de communications scientifiques et professionnelles.

Résultats

Cette présentation des résultats est divisée en trois parties. La première et la troisième reposent sur les témoignages de l'enseignante lors de l'entretien et sur les traces complémentaires recueillies. La deuxième partie rend compte de l'observation réalisée en classe lors de la mise en œuvre de la séquence interdisciplinaire.

Étapes de la séquence didactique réalisée avant l'observation

C'est à la lecture de l'album d'Angèle Delaunois et de Marie Lafrance que Danielle a eu l'idée de cette séquence didactique interdisciplinaire. En effet, cet album à visée documentaire qui présente de manière simple et efficace les étapes du système digestif est idéal pour aborder ce sujet avec de jeunes élèves. Lors de la formation reçue à propos des orthographes approchées, elle avait été sensibilisée à l'idée d'introduire de telles pratiques en ayant recours à un album et elle était à la recherche d'une œuvre riche pour le faire. La présence dans l'album de termes techniques appartenant au champ lexical de la digestion, lui offrait un contexte intéressant pour faire approcher l'orthographe de mots peu familiers des élèves.

De manière à tirer profit de cet album, elle a décidé de fractionner la lecture en quatre épisodes structurés par les différents organes impliqués dans la digestion. Ainsi, le dispositif utilisé était une lecture feuilleton dans laquelle elle lisait à haute voix le texte. Elle a aussi intégré à sa lecture des questionnements pour soutenir la compréhension des élèves. En effet, il lui importait d'aider les élèves à résoudre les inférences du texte, ce qui relève des processus d'intégration, et de les amener à dégager les informations essentielles, ce qui touche aux macroprocessus. Ainsi, sa manière de réaliser la lecture feuilleton intégrait des caractéristiques propres à la lecture interactive, d'autant qu'en plus du soutien à la compréhension, les élèves réagissaient spontanément à la lecture.

Après avoir exploré le paratexte de l'œuvre et introduit l'intention de lecture, *découvrir le fonctionnement du système digestif*, Danielle a recueilli les connaissances antérieures des élèves à propos de la digestion en leur faisant réaliser le croquis de l'intérieur de leur abdomen.



Figure 6.1 – Croquis de l'abdomen réalisé par un élève de Danielle au début de la séquence

Elle a ensuite lu le premier épisode de l'album constitué par les trois premières doubles pages. Au terme de la lecture, elle a fait résumer par les élèves les informations apportées pour décrire les rôles respectifs des dents et de l'œsophage dans la digestion. Cette demande qui est un excellent exemple de tâche intégratrice permet de consolider les nouveaux savoirs scientifiques et d'exercer les élèves quant aux macroprocessus.



Figure 6.2 – Affiches utilisées comme aide-mémoire pour guider les élèves vers différentes stratégies orthographiques

Ensuite, elle leur a dicté une phrase relative à l'œsophage *Les aliments passent dans un long tuyau, l'œsophage*, avant de leur demander leur avis pour sélectionner les mots qui ont été par la suite travaillés par les orthographes approchées. Les élèves ont décidé que ce serait trois groupes nominaux, « les aliments », « un long tuyau » et « l'œsophage », car ils avaient beaucoup travaillé les accords dans les groupes nominaux dernièrement. Après un rappel des stratégies orthographiques (voir la figure 6.2), ils ont proposé une hypothèse individuelle qui a été ensuite discutée en tandem de manière à dégager une hypothèse commune.

Les hypothèses des tandems ont été écrites au tableau numérique interactif (TNI) par Danielle et comparées de manière à relever les graphèmes les plus complexes pour les élèves, avant que la norme, trouvée au sein de l'album, soit partagée et comparée aux hypothèses. Elle leur a fait remarquer qu'ils avaient déjà travaillé le mot « alimentation » et que le mot « aliment » est « un petit mot dans un grand mot », de même que l'analogie orthographique entre « tuyau » et « noyau » qu'ils savaient déjà écrire à cause des nombreuses tâches récentes reliées au « noyau du groupe du nom ».

La phrase écrite avant la pratique des orthographes approchées a été corrigée par les élèves qui ont aussi écrit le mot « œsophage » sur une étiquette qui sera apposée à un schéma du système digestif au terme de la séquence.

Épisode de la séquence didactique observée par les chercheuses

L'épisode de la séquence qui a été observé était le second, consacré au rôle de l'estomac. Avant de reprendre la lecture de l'album, Danielle a demandé aux élèves de nous expliquer ce qu'ils avaient fait la veille et de résumer oralement le début de l'album. Nous avons ainsi appris qu'une collaboration avec la spécialiste en arts était prévue en lien avec l'exploitation de cet album. Danielle a ensuite fait la lecture des deux doubles pages relatives au rôle de l'estomac. Au fil de la lecture, elle a questionné les élèves à propos du sens des verbes « avaler », « digérer » et « modifier » et des noms « acides », « enzymes », « texture » et « bouillie » et fait remarquer une onomatopée, « crouic ». Au terme de la lecture, elle leur a fait faire un rappel des nouvelles informations découvertes à propos de l'estomac.

En prévision de la production qui allait suivre, elle a utilisé une affiche sur laquelle figure une horloge. Les élèves possèdent tous sur le rabat de leur pupitre la même horloge sur laquelle chaque heure est associée à un ou plusieurs élèves de la classe. C'est un outil qui permet à l'enseignante de former des tandems ou des équipes de travail sans perdre de temps. Il suffit que l'enseignante leur demande de se réunir avec les élèves qui sont associés à une heure particulière de l'horloge pour qu'ils sachent tous avec qui ils travailleront. Elle leur a ensuite précisé les étapes de la phase de production : écrire une phrase qui résume l'information, écrire en orthographe approchée des groupes de mots extraits de cette phrase et retrouver l'élève inscrit à 8h sur l'horloge pour s'entendre sur une hypothèse commune. Elle a aussi invité les élèves à réinvestir le travail réalisé peu de temps auparavant à propos des accords dans le groupe du nom si ça s'avère nécessaire.



Figure 6.3 – Phases 1 et 2 de la pratique d'orthographe approchées

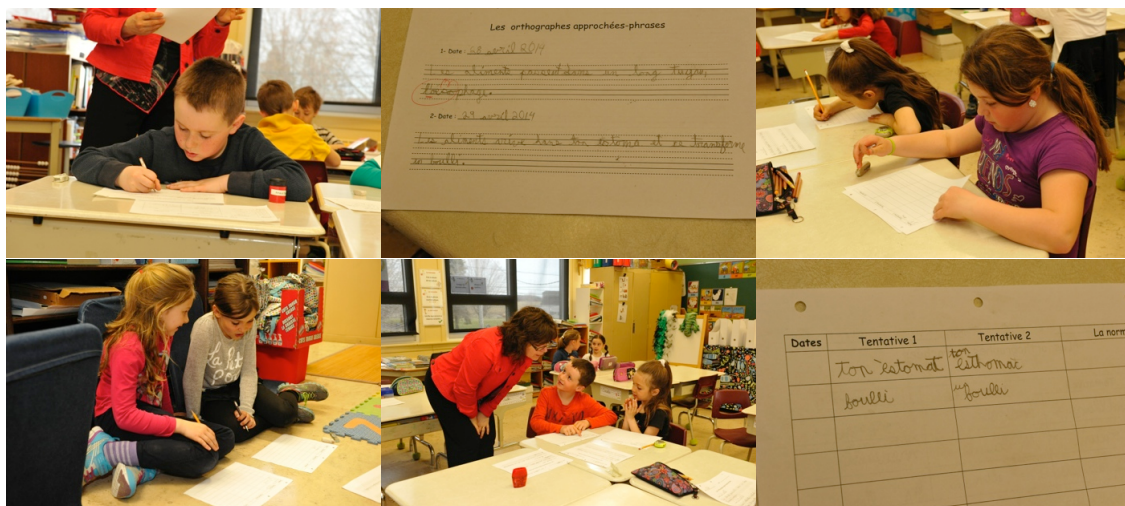


Figure 6.4 – Phase 3 de la pratique d'orthographe approchées

Pour la production, les élèves ont d'abord écrit la phrase suivante sous la dictée de l'enseignante, à savoir *Les aliments arrivent dans ton estomac et se transforment en bouillie*. Les élèves ont écrit la phrase individuellement, puis ils ont pris une feuille consacrée aux orthographes approchées pour produire une hypothèse individuelle pour les groupes « ton estomac » et « en bouillie ». Cette fois, c'est Danielle qui a sélectionné dans la phrase les groupes à travailler en orthographes approchées. En tandem, ils ont produit une hypothèse commune sur laquelle ils s'entendaient. Pendant ce temps, Danielle circulait auprès des élèves pour observer leurs productions et écouter leurs échanges. Parfois, elle offrait aussi de l'étayage par son questionnement. Par exemple, elle a mentionné à un tandem qui se questionnait sur une éventuelle lettre muette à la fin du mot « estomac » : « Pour écrire estomac, il y a un mot de même famille : stomacal. Est-ce que cela peut t'aider ? ».



Figure 6.5 - Phase 4 de la pratique d'orthographes approchées

Les élèves participaient activement lors de la mise en commun. Danielle a écrit au TNI les hypothèses des tandems pour « ton estomac » en les faisant épeler par les élèves. Pour le déterminant « ton », ils ont indiqué qu'ils étaient certains de l'orthographe en désignant un écrit environnemental à ce sujet. Ils ont ensuite observé les productions de manière à voir si l'hypothèse était plausible par rapport à leurs connaissances de l'orthographe française.

Ils ont estimé que le double « s » avant un « t » n'est pas requis et que la règle de positionnement concerne l'encadrement par deux voyelles, de même que l'accent grave sur le « e » avant les consonnes « st » devait être enlevé. Lorsqu'ils observaient les lettres muettes finales au sein de certaines hypothèses, Danielle a répété l'information apportée au tandem qui avait intégré un « c » muet à leur hypothèse à propos de l'adjectif « stomacal » en écrivant la norme du mot « estomac » et celle de « stomacal ».

Pour « en bouillie », elle a recueilli les hypothèses des tandems de la même manière et elles ont été discutées. Deux difficultés ressortaient, identifier le graphème associé au noyau vocalique, ce qui a conduit un élève à désigner une affiche à ce sujet dans la classe, et savoir si ce mot comprend une lettre muette finale. Comme l'enseignante avait réalisé en cours d'activité que ce mot peut-être un nom féminin, un nom masculin ou encore un adjectif, elle leur a demandé de le chercher dans le dictionnaire pour trouver la norme. Une fois les trois homophones trouvés par les élèves, elle a demandé à deux élèves de lire les définitions à haute voix. Elle a ensuite relu le passage de l'album « tout est transformé en bouillie » de manière à ce que les élèves puissent prendre appui sur le contexte pour sélectionner l'orthographe du mot au sens approprié. Les élèves ont alors copié la norme des groupes travaillés sur leur feuille.



Figure 6.6 - Phase 5 de la pratique d'orthographe approchées

Pour le réinvestissement des mots travaillés, Danielle a demandé aux élèves de corriger en tandem la phrase produite initialement sous sa dictée. Elle a écrit les verbes à l'infinitif de cette phrase et de celle dictée la veille à côté de l'affiche qui présente les flexions des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif en leur demandant de trouver les sujets des verbes et de corriger les flexions dans les deux phrases. Elle leur a aussi demandé d'écrire le mot « estomac » sur une étiquette qui viendra complétée de schéma final de leur système digestif.

Étapes de la séquence didactique réalisée après l'observation

La suite de l'album a été lue lors de deux autres épisodes, l'un à propos du foie et de l'intestin grêle et l'autre concernant la vessie, le gros intestin et l'anus. Le travail a toujours été organisé de la même manière avec un rappel des épisodes précédents, une lecture accompagnée de questions relatives aux inférences lexicales et suivie de la mise en relief des informations essentielles, la production sous la dictée de l'enseignante d'une phrase qui résume le contenu, les hypothèses orthographiques - individuelles, puis en tandem - relatives à des groupes de mots puisés dans cette phrase, la mise en commun des hypothèses et le travail d'observation de la norme et, finalement, le réinvestissement par la correction de la phrase dictée et par la production d'étiquettes pour le schéma. Le schéma du système digestif construit à partir des informations apportées par l'album a été comparé aux croquis

initiaux des élèves, de manière à ce qu'ils réalisent l'évolution de leurs conceptions et qu'ils prennent conscience d'une fonction essentielle de la lecture, apprendre à propos du monde.

Discussion des résultats

Dans cette discussion, nous allons commencer par considérer l'album choisi comme le font Bruguère et ses collaborateurs (2007, 2012), Laborde (2009) et Soudani et Héraud (2012) dans leurs contributions. Puis, nous allons mettre en relief les savoirs disciplinaires abordés par Danielle en français et en science en considérant les modalités et les finalités de sa pratique interdisciplinaire. Finalement, les caractéristiques de son enseignement seront discutées à la lumière des descripteurs du modèle de Bucheton et Soulé (2009).

L'album sélectionné par Danielle n'est pas une narration contrairement à celles proposées dans les recherches antérieures exposées. Peut-on néanmoins la classer parmi les fictions réalistes ? Cela dépend de ce qui est associé au mot *fiction*. Pour se prononcer, analysons cet album cartonné au format carré. Le titre de l'album d'Angèle Delaunois et Marie Lafrance, *Le grand voyage de monsieur Caca*, oriente les anticipations des lecteurs vers un récit de voyage. La présentation sur la 4^e de couverture met l'accent sur ce voyage qui est décrit comme « une longue histoire », tout en donnant des informations factuelles sur le début de la digestion « on croque, on mâche, on avale » qui, elles, laissent plutôt penser que le texte sera informatif. L'illustration de la 1^{re} de couverture met en scène un étron odorant coiffé d'un béret, doté de jambes et portant un sac de voyage. Dans le coin droit, un loup, habillé d'un sarrau et un stéthoscope au cou, tient une baguette dirigée vers l'étron. Des onomatopées contenues dans des formes rondes ou allongées décorent l'arrière-plan et la 4^e de couverture. Les pages de garde initiale et finale présentent le même schéma de l'abdomen sur lequel sont indiqués les différents organes impliqués dans la digestion. La page titre est illustrée d'une toilette. Le corps de l'album est constitué de 11 doubles pages. Les illustrations présentent un monde fictionnel distinct du monde empirique. En effet, par exemple, on y trouve un animal personnifié – le loup docteur de la 1^{re} de couverture -, les proportions des objets ne sont pas respectées – la pomme tendue par le loup à une fillette est presque qu'aussi grosse que cette dernière -, la représentation des organes est fantaisiste – le foie répond au téléphone -. On y retrouve également de nombreuses onomatopées, comme sur les pages de couverture. Le texte, par contre, ne présente pas de tels écarts avec le monde empirique. Il s'agit d'un texte dialogal qui a la particularité de ne présenter ni incise ni signe de ponctuation propres aux dialogues. Les protagonistes de ce dialogue sont le loup, principal et presque exclusif locuteur, et une fillette. Ils ne sont présents que sur les illustrations et c'est par la prise en compte de la collaboration du texte et de l'image que les lecteurs peuvent inférer que ce sont eux qui parlent. Deux typographies sont utilisées : une police d'imprimerie et une écriture manuscrite en lettres script. Contrairement à ce que l'on observe fréquemment au sein des albums dialogaux, les différentes typographies ne sont pas utilisées pour différencier les locuteurs, mais plutôt pour distinguer les informations factuelles à propos de la digestion des commentaires. Cela conduit d'ailleurs à une certaine difficulté quand vient le temps de considérer les répliques peu nombreuses de la fillette. Sur la première double page, il est vraisemblable que les deux phrases exclamatives soient prononcées par la petite fille. En effet, son expression bouche ouverte est cohérente avec les propos et le texte se trouve à côté d'elle. Il est probable aussi pour cette même raison que la réplique de la 2^e double page soit aussi de son fait. Par contre, sur

les autres doubles pages, à l'exception de la dernière, la même écriture manuscrite semble associée à des commentaires du loup. En effet, comme ce dernier s'adresse à l'enfant, ses propos sont énoncés à la 2^e personne du singulier. C'est cette forme d'énonciation que l'on trouve pour présenter les données factuelles à propos de la digestion, mais aussi dans certains commentaires en lettres manuscrites. Ce choix énonciatif présente aussi un autre avantage, le lecteur risque de se sentir directement interpellé. La fin du texte met l'accent sur le caractère cyclique de la digestion par l'intégration du commentaire - probablement émis par la fillette même si le loup côtoie le texte -, « et si je mangeais une autre pomme ? ». Au terme de cette description de l'album, nous pouvons reprendre notre question : est-ce une fiction réaliste ? Si l'on entend par cela une narration analogue à celles présentées par Bruguière et ses collaborateurs (2007, 2012), Laborde (2009) et Soudani et Héraud (2012), ce n'est pas le cas. Toutefois, si l'on considère le côtoiement d'un monde fictionnel et du monde empirique et la mise en scène de personnages, cette œuvre peut être classée dans cette rubrique.

À partir de cet album, Danielle a travaillé de nombreux contenus en français qui relèvent de la lecture et de l'écriture. Pour ce qui est de la lecture, l'adoption du dispositif de lecture feuilleton lui a permis de soutenir l'habileté des élèves à relever les informations essentielles, tout en favorisant leur rétention des concepts scientifiques contenus dans le texte. La modalité interdisciplinaire dans cette tâche est que le lien entre les disciplines tient à une action qui contribue en même temps à l'une et à l'autre. Lorsque Danielle questionne les élèves afin qu'ils puissent combler l'implicite en réalisant les inférences lexicales nécessaires à la compréhension et qu'elle adopte une pratique de lecture interactive, elle les soutient quant aux processus d'intégration (Irwin, 2007). Par ailleurs, lorsqu'elle leur fait lire à haute voix les définitions dans le dictionnaire, non seulement elle les aide à avoir recours à cet outil, mais aussi elle considère deux notions lexicales - le sens et les homophones - tout en permettant aux élèves d'exercer le décodage du code graphique du texte.

En écriture, elle travaille principalement l'orthographe en adoptant la démarche des orthographes approchées. Les stratégies pour produire des hypothèses orthographiques sont partagées et différentes notions relatives à l'orthographe lexicale sont abordées, comme les correspondances phonèmes/phonogrammes, certaines règles de positionnement ou encore la présence de morphogrammes lexicaux. L'orthographe grammaticale est aussi concernée avec le réinvestissement d'une leçon relative aux accords en genre et en nombre dans les groupes nominaux et l'identification des flexions verbales adéquates lors de la correction des phrases.

Tant en lecture qu'en écriture, les modalités d'intégration consistent le plus souvent dans la présentation de tâches qui contribuent à la fois à l'intégration des contenus scientifiques et des habiletés nécessaires à la maîtrise de l'écrit. Par contre, pour ce qui est des finalités, contrairement à l'enseignant de Bruguière et ses collaborateurs (2007), elle n'amène pas les élèves à considérer les écarts entre le monde empirique et le monde fictionnel mis en scène. Elle ne considère que les données pertinentes pour le monde empirique et n'aborde pas du tout le monde fictionnel de l'album. Les principales finalités interdisciplinaires de sa séquence sont la consolidation des savoirs et l'exercisation des processus.

Au niveau des contenus relatifs à l'univers du vivant, Danielle dans cette séquence d'enseignement a permis à ses élèves de décrire les fonctions des parties de leur anatomie

impliquées dans la digestion et même de les localiser au sein de leur abdomen. Puisque dans l'album l'aliment digéré est une pomme, cela donne un exemple d'utilisation du vivant pour l'alimentation. Pour ce qui est de l'usage adéquat de la terminologie associée à la digestion, non seulement les élèves ont pu se familiariser avec de nombreux termes, mais puisqu'ils les ont écrits plusieurs fois, il est probable qu'ils retiennent ces mots. En effet, la production permet une meilleure rétention que la simple réception. La manière dont Danielle a traité le thème de la digestion lui a permis d'aborder quelques stratégies d'exploration, d'instrumentation et de communication. En effet, parmi les stratégies d'exploration, il est recommandé d'amener les élèves à prendre conscience de leurs représentations préalables. L'usage de croquis ou de schéma pour consigner les hypothèses et les résultats, comme le fait Danielle dans cette séquence, relève d'une stratégie d'instrumentation. Les nombreux rappels des contenus scientifiques à propos de la digestion effectués au cours de la séquence permettent aux élèves de mettre en œuvre leurs stratégies de communication.

Ce bref exposé des contenus abordés par Danielle correspond au descripteur central du modèle de Bucheton et Soulé (2009), les savoirs visés. Nous pouvons constater qu'ils sont nombreux, ce qui témoigne de la densité de son enseignement (Hall, 2003). Pour ce qui est du pilotage, comme l'enseignant de la recherche de Bruguière et ses collaborateurs (2007), Danielle adopte la posture « *maître ignorant* » (Rancière, 2004) et elle laisse beaucoup la parole à ses élèves. Le format similaire du traitement des épisodes permet aux élèves d'anticiper ce qui est attendu d'eux, il en est de même de la pratique régulière des orthographe approchées qui fait en sorte que Danielle ne doit pas passer beaucoup de temps à en présenter les étapes ou à former les équipes. Elle sait donc tirer profit de routines pour gérer efficacement le temps d'enseignement. Elle sait aussi tisser en activant les connaissances antérieures des élèves et en donnant du sens aux savoirs visés et aux tâches. Elle porte une grande attention aux besoins des élèves en les observant lors de la réalisation des tâches et leur offrant un étayage varié. Son expertise se ressent quant au climat de classe. Les élèves étaient en effet particulièrement engagés tout au long de l'épisode observé comme en témoignent les photographies présentées dans les différentes figures.

Conclusion

Cette étude de cas présente une séquence didactique interdisciplinaire constituée de quatre séances articulées autour de l'exploitation d'un album qui aborde le thème de la digestion. Cette séquence permet à l'enseignante d'intégrer des contenus scientifiques relatifs à la digestion et des stratégies d'exploration, d'instrumentation et de communication propre à cette discipline à des contenus disciplinaire en lecture et en écriture. Cette étude de cas démontre une forte expertise de l'enseignante qui n'a pourtant pas été formée aux pratiques interdisciplinaires ni même à l'enseignement à partir d'albums. Cette observation a été réalisée dans le contexte d'une recherche-action relative à la démarche des orthographe approchées. L'enseignante témoigne aussi de son excellente intégration de cette démarche.

Les limites de cette étude sont nombreuses. Il s'agit d'abord d'une étude de cas, on ne peut prétendre généraliser les données (Gagnon, 2005). Il ne suffit pas d'intégrer une recherche-action sur les orthographe approchées pour être automatiquement en mesure de les mettre en œuvre avec une telle efficacité ni de créer une séquence didactique interdisciplinaire de cette qualité. Par ailleurs, nous n'avons pu observer qu'une seule séance sur les quatre qui

ont été requises. Une observation des trois autres épisodes nous aurait possiblement permis de mettre en relief d'autres contenus. De plus, un prolongement en arts de cette séquence a été évoqué par les élèves, mais nous n'avons pas pu le documenter, l'enseignante spécialiste ne faisant pas partie des sujets de notre étude. Les modalités de l'intégration d'une troisième discipline auraient pourtant été très intéressantes à décrire. Finalement, cette étude de cas ne met en relief que certaines modalités des pratiques interdisciplinaires qui prennent appui sur l'exploitation d'un album. D'autres études de cas seraient nécessaires pour considérer un plus vaste répertoire de modalités.

Références

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Revue Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Bruguière, C., & Triquet, E. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 181-200.
- Bruguière, C., Héraud, J.L., Errera, J.P. et Rembotte, X. (2007) Mondes possibles et compréhension du réel. La lecture d'un album en cycle 2 comme source de questionnement scientifique. *Aster*, 44, 69-106.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat, FSE, Université de Montréal.
- Chemla, M.-T. & Dreyfuss, M. (2002). L'oral «intermédiaire» dans la lecture littéraire au Cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS: Samani l'Indien solitaire. Dans J.-C Chabanne et D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 99-121). Paris: PUF.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. PUQ.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. *Handbook of early childhood literacy*, 1, 315-326.
- Hintikka, J. (1989). L'intentionnalité et les mondes possibles, tr. fr. N. Lavand, Lille, *Presses universitaires de Lille*.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. Pearson College Division.
- Laborde, C. (2009). Aborder les sciences à partir d'albums de jeunesse. *Argos*, 45, 32-33.
- Lenoir, Y., Larose, F., & Laforest, M. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 68-78.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-265.
- Lewis, D. (1978). Truth in fiction. *American Philosophical Quarterly*, 37-46.
- Ministère de l'éducation du Québec (2009). *La progression des apprentissages en science et technologie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. & Charron, A. (2006). *Les orthographe approchées*. Chenelière éducation.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant*. Fayard.
- Soudani, M., & Héraud, J. L. (2012). De la modélisation fictionnelle à la modélisation scientifique à travers la lecture problématisée de l'album Plouf!. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 225-244.

Pour toutes les photographies de ce chapitre © Isabelle Montésinos-Gelet.

Chapitre 7

Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature

Par Isabelle Montésinos-Gelet et Marie Dupin de Saint-André

Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature

Introduction

Les chercheurs qui plaident en faveur d'un usage de la littérature jeunesse à des fins d'enseignement pour soutenir le développement des élèves sont nombreux (Devanne, 2006; Tauveron, 2002 ; Tsimbidy, 2008). Si les références sont abondantes pour orienter les praticiens vers tels ou tels usages des œuvres, les recherches empiriques qui examinent les pratiques effectives d'enseignants sont moins fréquentes et parmi celles-ci, les études de cas dominent.

De plus, au sein de l'ensemble des ressources de littérature jeunesse, l'album mérite une attention particulière, car il présente deux avantages notables pour une exploitation en classe. Proposant des textes généralement courts, ils favorisent un usage de l'œuvre intégrale (Dezutter, Larivière, Bergeron & Morissette, 2007). Étant illustrés, ils offrent « des moyens de narration plus élaborés » (Martel et Boutin, 2008, p.181). En quoi ces avantages peuvent-ils orienter les enseignants vers des usages qui dépassent la simple lecture des œuvres?

C'est pour combler le manque de description des usages effectifs des albums et répondre à cette question que notre objectif consiste à documenter les différents usages des albums observés dans les classes de neuf enseignants du primaire qui ont tous été formés à un usage didactique de la littérature jeunesse.

Le choix d'observer des enseignants ainsi formés permet de mettre en relief des pratiques qui risquent d'être inspirantes, ce qui offre des modèles aux praticiens qui veulent adopter des pratiques innovantes et aux chercheurs qui souhaiteraient, dans le cadre de recherche-action, mettre à l'essai de telles innovations pour en évaluer les répercussions.

Cadre théorique

Lecture et oral

Un album de littérature jeunesse est *un ouvrage alliant texte et image dans une relation d'interdépendance, mais l'image y est prépondérante* (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.24). Qui dit usage de l'album en classe, dit nécessairement lecture du texte et des images de cet album. Or, la lecture implique de nombreux aspects. Dans sa description phénoménologique, Gelet (2015) a renouvelé ce qui est généralement désigné par les notions de décodage et de compréhension. Il n'y a pas qu'un seul décodage lors de la lecture, mais plutôt deux décodages opérés lors des deux scrutations décodantes nécessaires pour accéder au sens d'un texte. La première scrutation décodante consiste à partir de l'incrustation visuelle d'un texte, à le traiter avec une attention soutenue à l'aide des connaissances du code graphique d'une langue donnée de manière à transformer les signes incrustés en paroles. Cette parole doit être interprétée - dans un sens donné à ce mot au théâtre ou en musique - par le lecteur à l'aide de sa voix mentale ou de sa voix physique, si le texte est lu à haute voix. La deuxième scrutation décodante est auditive et le code qui sert à la réaliser est celui de la langue qui crypte les relations entre signifiants et signifiés.

Ainsi, certains usages des albums visent à soutenir le développement de l'élève quant à la première scrutation décodante permettant de passer de la matérialité du texte qui se donne à voir – l'incrustation – à la parole de l'auteur reproduite par l'interprétation vocale du lecteur. D'autres pratiques d'enseignement de la lecture visent à soutenir l'élève quant à la deuxième scrutation décodante qui consiste à écouter attentivement l'interprétation de la parole de l'auteur pour y percevoir le sens.

La lecture des images est aussi une scrutation visuelle, mais elle n'implique pas l'usage d'un code sémiotique. Il s'agit d'une activité volontaire qui demande d'engager son attention visuelle dans la découverte du sens de l'image. Dans la lecture d'un album, le sens de l'œuvre repose sur les sens combinés du texte et de l'image. Certaines pratiques d'enseignement visent à soutenir les élèves pour lire les images.

Lire ne consiste pas uniquement à scruter le texte et la parole. En effet, la scrutation de la parole ne conduit pas automatiquement à la compréhension du texte. La présence d'inférences anaphoriques, lexicales ou causales demande au lecteur de faire des liens entre différents éléments du texte et ses connaissances pour comprendre les éléments implicites au fil de sa lecture. Ainsi la compréhension implique un travail qui dépasse la scrutation. Il doit aussi chercher à combler les blancs laissés par l'auteur et à saisir ses intentions, c'est généralement ce qui est désigné sous la notion d'interprétation utilisée dans le sens d'expliquer, d'éclaircir. Lors de la lecture, il réagit émotionnellement. Il peut aussi faire preuve de jugement critique envers l'œuvre en appréciant ses qualités. Ce sont là les quatre dimensions de la lecture mise de l'avant par le MELS (2006) et certains usages des albums visent précisément à les travailler. C'est notamment le cas lors de la lecture interactive dans laquelle le questionnement de l'enseignant étaye ces dimensions.

Les usages des albums pour travailler la lecture sont fréquemment décrits. Par exemple, les enquêtes de Louichon (2008) et de Dezutter et ses collaborateurs (2007), dans lesquels il est question des enseignants à la fin du primaire, mettent en relief des usages des albums pour la lecture, même si cette ressource est utilisée nettement moins fréquemment que les romans avec les élèves plus âgés.

Fradet-Hannover (2015), dans son étude de cas d'une enseignante stagiaire de CP, témoigne aussi d'usages en lecture. Les propos de l'enseignante touchent à des usages pour soutenir la compréhension et la scrutation des illustrations. Elle mentionne aussi ne pas avoir amené les élèves à réagir à l'œuvre ou à l'apprécier, signifiant ainsi que ce sont des usages qu'il serait pertinent d'aborder.

Plusieurs usages en lecture impliquent simultanément le recours à l'oral. En effet, la 1^{re} scrutation peut conduire à une interprétation vocale audible par des témoins et la 2^e scrutation qui en découle correspond à l'écoute. De plus, le travail relatif aux quatre dimensions implique souvent de véritables discussions au sein de différents contextes de communication, de même que des rappels oraux. Ainsi, les études qui font état d'usage des albums en lecture témoignent également d'usages qui soutiennent le développement des compétences reliées à l'oral. Certaines recherches contribuent plus spécifiquement à la description des usages des albums pour travailler l'oral. C'est le cas notamment de la contribution de Dupont (2015) à propos des oraux réflexifs ou encore de celle de Armand, Pelletier, St-Hilaire et Gosselin-Lavoie (2015) qui met en relief l'intérêt du recours à l'album pour animer des discussions relatives à la diversité linguistique et culturelle.

Écriture et grammaire

Les usages des albums ne se limitent pas à la lecture et à l'oral. Le processus d'écriture et la langue écrite sous son versant grammatical peuvent aussi être abordés à l'aide de l'album. En effet, l'observation des textes intégraux des scripteurs experts que sont les auteurs permet un usage précieux en écriture. Pour ce qui est du processus d'écriture, Berninger et Swanson (1994) ont adapté le modèle incontournable d'Hayes et Flower (1980) pour décrire la production des scripteurs en développement en distinguant deux processus pour la mise en texte : génération du texte et la transcription. Pour raffiner encore cette description, Montésinos-Gelet (2013), adaptant le modèle de production orale de Levelt (1989), a mis en relief deux composantes reliées à la génération du texte – la conceptualisation et l'énonciation – et deux autres, à sa transcription - l'encodage et la matérialisation -. La conceptualisation correspond à ce que l'on veut dire. L'énonciation consiste à transformer cette volonté de dire en discours en le formulant à l'aide de choix syntaxiques, lexicaux et de formes verbales. L'encodage concerne l'orthographe lexicale et grammaticale. Enfin, la matérialisation relève de la graphomotricité et de la mise en page.

Colognesi et Deschepper (2011) font état de l'usage d'albums présentant une structure itérative dans le cadre d'écriture à la manière de ces albums au primaire. Ce qui est imité relève de la structuration énonciative du texte. Dans les contributions de Lefrançois, Anctil et Montésinos-Gelet (2014) et de Thibeault et Fleuret (2013), ce sont les aspects grammaticaux de l'écriture qui sont observés par le recours aux albums. Ce type d'usage soulève souvent la crainte d'une instrumentalisation de l'œuvre (Chabanne, 2004), bien que l'on puisse, au contraire, prendre appui sur l'observation des choix linguistiques d'un auteur pour soutenir l'appréciation de ses œuvres, ce que font valoir Lefrançois et ses collaborateurs (2014).

Autres disciplines et domaines généraux

Plusieurs auteurs font état d'usages des albums pour soutenir les compétences des élèves dans les autres disciplines des programmes d'étude. Dans ce contexte également des craintes quant à l'instrumentalisation des œuvres émergent. Miri et Rabany (2004) qui ont écrit un livre professionnel dans lequel sont suggérées des activités mathématiques à partir d'albums précisent l'importance de préserver une approche littéraire de l'album. Marchand, Myre-Bisaillon, Fontaine et Beaudoin (2014) ont aussi publié un livre professionnel à la suite d'une recherche empirique sur ce thème pour proposer un usage des albums en mathématiques. Dans ces deux livres, différents secteurs des mathématiques, comme la numération, les ensembles, les probabilités ou la géométrie, sont abordés. Un article de Tucker, Boggan, et Harper (2010) met de l'avant l'utilité de certains albums pour considérer la mesure. Pour l'enseignement des sciences, l'article de Soudani, Héraud, Soudani-Bani et Bruguière (2015) témoigne d'un riche éventail d'usages des albums pour modéliser en science au primaire. Lachance (2014) suggère aussi des albums pour travailler à la fois la science et la technologie.

Les usages de l'album dans les disciplines propres aux sciences humaines sont souvent des recommandations ou des analyses de collections, plutôt que des recherches empiriques. Pour l'éthique et la culture religieuse, Estivalèzes (2015) expose les raisons du recours aux albums pour rejoindre les différents aspects du curriculum prescrits dans cette discipline

en contexte québécois. Martel et Boutin (2008) argumentent la pertinence de la littérature illustrée comme objet didactique pour l'intégration de l'histoire. Alors que Richard-Principalli et Fradet (2013) analysent des activités reliées à un album de la collection «Histoire d'Histoire» et mettent en relief les difficultés potentielles inhérentes à la nature hybride de cet album de docufiction.

Pour les arts, Lemonchois (2012) propose un recours aux albums pour « l'éducation du regard » en dégagant six étapes essentielles : observer et décrire son observation ; décrire son parcours dans l'image ; décrire et interpréter les constituants plastiques ; analyser le contexte de l'image ; rechercher une interprétation de l'image et porter un jugement sur l'image. Ainsi, la scrutation des illustrations peut être considérée comme contribuant à l'éducation du regard. Par ailleurs, au sein des images des albums, il n'est pas rare que les illustrateurs aient recours à l'intericonicité en reprenant des œuvres célèbres afin de rendre hommage à leurs créateurs, d'offrir éventuellement une clé de lecture ou encore pour contribuer à faire connaître les artistes évoqués (Dupin de Saint-André, 2012).

En plus des usages disciplinaires, les albums peuvent aussi être utilisés pour aborder les domaines généraux de formation. Par exemple, dans la perspective de la promotion de la santé, certains des enseignants parmi les 49 interrogés par Simar et Jourdan (2010) témoignent de leur utilisation d'albums.

Au terme de ce bref tour d'horizon, il est possible de constater que même si des usages très variés des albums peuvent être dégagés de publications, les recherches empiriques qui visent à offrir des descriptions détaillées de ces usages ne sont pas fréquentes.

Méthodologie

Participants

Tableau 7.1

Caractéristiques des participants

Prénom	Fonction	Niveau scolaire enseigné	Années d'expérience en enseignement	Nombre d'années de formation continue dans le cadre de microprogrammes en littérature jeunesse
Annie	Enseignante en adaptation scolaire	Primaire	13	2
David	Orthopédagogue	Primaire	10	2
Johanne	Enseignante	1 ^{re} année	15	1
Marie-Josée	Enseignante	1 ^{re} année	6	1
Maryse	Enseignante	1 ^{re} année	13	3
Robert	Enseignant	1 ^{re} année	28	2
Nathalie	Enseignante	2 ^e cycle	9	2
Hélène	Enseignante	6 ^e année	15	2
Marie-Claude	Enseignante	6 ^e année	7	2

Au cours d'une recherche intitulée « Évaluation des impacts de formations continues créditées sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture » financée par le CRSH, 31 enseignants ayant suivi des formations continues en lien avec l'enseignement à partir de la littérature jeunesse ont répondu à un questionnaire sur les changements survenus dans leurs pratiques à la suite de cette formation. Au sein de ce questionnaire, les participants devaient indiquer s'ils acceptaient de participer au volet observationnel de cette recherche dont il est question dans cet article. Les neuf participants mentionnés dans cet article sont ceux qui ont pu accueillir les chercheuses dans leur classe. Ils ont en commun d'avoir suivi une formation continue relative à la littérature jeunesse pour enseigner au primaire. Le tableau 7.1 présente ces participants, leur fonction, le niveau auquel ils enseignent, leur expérience en enseignement et le nombre d'années de formation continue suivi dans le cadre de microprogrammes en littérature jeunesse.

Observations

Les neuf observations ont été réalisées en matinée entre les mois de mars et de mai 2013 et elles ont duré entre deux et trois heures. Deux observatrices étaient présentes. L'une d'elles documentait les pratiques par la prise de photographie au rythme de 120 photographies par heure et l'autre prenait en note les contenus verbaux, même s'ils étaient aussi enregistrés. Seules les pratiques d'enseignement impliquant un usage des albums sont décrites ici.

Méthode d'analyse des données

Les descriptions des usages des albums dans les différentes classes sont appuyées par quelques photographies qui en attestent. Ces descriptions sont ensuite analysées en distinguant six grandes catégories, elles-mêmes subdivisées en sous-catégories, présentées dans le tableau 7.2 ci-dessous.

Tableau 7.2

Catégories et sous-catégories utilisées pour décrire les usages de l'album

Catégorie	Sous-catégorie	Remarque
Lecture	1 ^{re} scrutation	1 ^{re} scrutation confiée aux élèves
	2 ^e scrutation	Lecture et écoute de la lecture
	4 dimensions de la lecture	Questions relatives aux 4 dimensions
Oral	Discussion	Pour que les pratiques soient classées dans cette catégorie, il importe que l'activité dépasse le questionnement pour aborder les 4 dimensions au fil d'une lecture.
	Rappel oral	
	Appréciation orale	
Écriture	Matérialisation	La production d'un texte implique les 4 catégories. La copie d'un extrait, seulement la matérialisation. Les orthographes approchées visent l'encodage. L'écriture sous la dictée des élèves leur laisse la responsabilité de l'énonciation et de la conceptualisation.
	Encodage	
	Énonciation	
	Conceptualisation	
Grammaire	Phrase	La grammaire de la phrase est distinguée de la grammaire du texte.
	Texte	
Autre discipline	Arts	La scrutation des illustrations est classée dans un usage pour les arts.
	Géographie, Histoire	
	Éthique et culture religieuse	
	Mathématiques	
	Sciences	
Domaines généraux de formation	Santé et bien-être	Le domaine général du vivre-ensemble a de nombreux points de recoupements avec le programme d'éthique et culture religieuse. Certaines pratiques peuvent être classées dans l'un et l'autre.
	Environnement et consommation	
	Médias	
	Orientation et entrepreneuriat	
	Vivre-ensemble	

Considérations éthiques.

Cette recherche réalisée grâce au soutien du CRSH a obtenu un certificat d'éthique. Les enseignants et les élèves ont donné leur accord pour que les photographies puissent être utilisées dans le cadre de publications et de communications scientifiques et professionnelles.

Résultats



Figure 7.1 – Dans la classe d'Annie

Annie a eu recours à trois albums la demi-journée lors de laquelle elle a été observée dans sa classe d'adaptation scolaire. Elle a aussi utilisé un mini-roman dont il ne sera pas question ici. Lors d'une période d'ateliers, elle a eu recours à un album (*Un trou dans la cour* de Jill Eggleton chez Pearson Erpi) dans le cadre d'une lecture guidée avec deux élèves. Dans cette lecture, les élèves lisaient à haute voix, elle s'assurait de leur compréhension en les questionnant, ils ont effectué un rappel oral et ont réagi au texte. Lors de cette même période, trois élèves ont choisi un album pour réaliser une lecture en trio autonome (*Je joue au foot!* de Susa Hammerle et Kyrima Trapp chez Nord-Sud). Ils lisaient les pages à haute voix en alternance et réagissaient parfois spontanément au texte. Finalement, elle a aussi eu recours à l'album de Tomi Ungerer *Les trois brigands* publié à L'école des loisirs. Trois tâches distinctes ont été réalisées lors de cette observation avec cette œuvre. Un élève est venu à l'avant rendre compte du projet en art plastique réalisé peu de temps auparavant à partir de silhouettes des brigands travaillées à la manière de Magritte et de l'écriture faite à partir de trois illustrations reprises de l'album. Deux élèves sont venus lire à haute voix les textes qu'ils avaient écrits à partir des trois illustrations des trois brigands. Annie a lu à haute voix le message que le père d'un des élèves avait écrit

pour commenter le texte de son fils. Finalement, Annie a repris la lecture à haute voix de l'album qu'elle fractionne de manière à avoir le temps de questionner les élèves quant à différentes inférences. Ces derniers devaient répondre aux questions à l'écrit, Annie apportant du soutien à certains en écrivant sous leur dictée.



Figure 7.2 – Les cinq rencontres de David

David exerce comme orthopédagogue. Lors de l'observation, il a animé cinq rencontres, parfois avec des sous-groupes d'élèves, parfois avec des élèves seuls. La première rencontre a été réalisée avec un groupe de 6 élèves de 4^e année. Après une lecture interactive de l'album *Le jour où les moutons décidèrent d'agir* de Clément Chabert chez La Martinière jeunesse, un rappel oral et une analyse du schéma du récit en 5 temps, la tâche confiée aux élèves consistait à repérer le mot le plus important dans les passages du texte relatifs aux péripéties. Au terme de cette activité, une brève discussion a porté sur un thème important du texte - la difficulté à s'entendre pour trouver des solutions à un problème - et les élèves ont copié la référence de l'album pour garder des traces de l'activité réalisée.

Avec le 2^e groupe rencontré, formé de quatre élèves de 3^e année, David a commencé par leur demander de faire un rappel oral du livre lu lors de la dernière rencontre, *Les trois vœux de Molosse* de Sebastian Meschenmoser chez Minedition, et de la tâche qu'ils avaient

réalisée, anticiper ce que serait ces vœux et les écrire. Ce bref rappel permettait d'introduire la tâche du jour reliée à l'album *Le tunnel* d'Anthony Browne chez Kaléidoscope qui consistait à anticiper la suite de l'histoire, à l'oral, puis à l'écrit, après une lecture interactive de son début et de vérifier les prédictions en lisant la suite de l'histoire. La rencontre s'est terminée par une tâche de copie des coordonnées de Minedition pour permettre aux élèves de lire à la maison les livres disponibles sur le site, notamment ceux de Sebastian Meschenmoser,

La troisième rencontre a eu lieu avec un élève de 1^{re} année avec les quatre albums de la série *Moi pas. Moi aussi* de Mario Ramos qui étaient déjà connus de l'élève. Ils ont commencé par les relire. L'élève prenait en charge la 1^{re} scrutation de deux des quatre albums avec le soutien de David et ce dernier lisait à haute voix les deux autres. À la suite de quoi David a demandé à l'élève d'écrire un album à la manière de Ramos. David lui offrait un étayage important pour qu'il identifie les idées qu'il souhaitait aborder pour parler du tigre à la manière de Ramos. L'enfant a écrit sur le tableau numérique « le tigre » en copiant le début du titre écrit par David. David l'a aidé à placer les blancs graphiques et il a écrit sous la dictée de l'élève « dort dehors ». L'enfant a copié « moi » écrit par David, puis il a encodé « pas ». David lui a demandé de se relire. Ils ont eu le temps de procéder de la même manière pour l'écriture d'un 2^e épisode : « Le tigre marche à quatre pattes. Moi pas. »

Pour la 4^e période, David a rencontré un groupe de quatre élèves de première année. Il a repris la lecture partagée de l'album *Mon papa préféré* de Bénédicte Guettier chez Loulou et compagnie après leur avoir demandé de résumer oralement le début de l'histoire. Les élèves prenaient en charge la 1^{re} scrutation en alternance avec un soutien important de la part de David. Il les questionnait pour les aider à comprendre les nombreuses inférences lexicales et celles qui impliquent des connaissances à propos des différents animaux. Au terme de la lecture, David leur a proposé d'écrire de nouveaux épisodes. En alternance, des élèves choisissaient un animal et écrivaient au tableau une phrase à la manière de Guettier à la suite du début déjà écrit par David. David profitait de l'écriture pour aborder différents aspects orthographiques et grammaticaux (règles de positionnement de phonogrammes, morphogrammes lexicaux, accord de la flexion verbale).

Lors de la dernière période, David a rencontré un élève de 1^{re} année. Il lui a fait choisir un album de Tatsu Nagata, l'enfant a choisi de lire *Le gorille*, puis il lui a fait écrire un résumé du texte. Lors de la lecture, il lui a offert beaucoup de soutien pour réaliser la 1^{re} scrutation, mais aussi pour comprendre le texte. Pour le résumé, il l'a aussi beaucoup soutenu pour qu'il dégage les idées principales du texte et pour écrire. David écrivait sous la dictée de l'élève au tableau et ce dernier recopiait ce qui était écrit.

Lors de l'observation, Johanne a eu recours à quatre albums. Elle a d'abord fait une lecture interactive de l'album *Je veux être une maman tout de suite* d'Alex Cousseau et Philippe-Henri Turin édité par L'école des loisirs dans le cadre d'un réseau relatif à la poule. À la suite de cette lecture, elle a proposé aux élèves de choisir entre deux tâches pour écrire à partir de cet album. Le premier choix consistait à imaginer un autre animal dans l'œuf trouvé et à écrire ce qui se serait alors passé; le second, d'écrire la fin de cette histoire. Alors qu'elle faisait un étayage oral pour soutenir la planification des idées des élèves qui avaient choisi la première option, elle a réalisé que plusieurs d'entre eux ne savaient pas quels animaux étaient ovipares. De manière opportuniste, elle a dû faire une minileçon de

science à ce sujet et elle a orienté les élèves vers les pages du dictionnaire visuel relatives aux ovipares pour sélectionner un animal. Lors d'une période d'ateliers, elle a utilisé l'album *Drôle d'animal* de Danielle Simard et Roxane Paradis édité chez ERPI dans le cadre d'une lecture guidée. Les élèves lisaient à haute voix en alternance et elle les questionnait pour soutenir leur compréhension du texte. À la fin de l'observation, elle a réalisé des lectures à haute voix avec deux albums de la série les zigotos de Benoit Charlat aux 400 coups, *L'oise qui jouait de la trompette* et *Le crocodile qui fonçait à toute allure*.



Figure 7.3 – Dans la classe de Johanne

Lors de l'observation, Marie-Josée a réalisé une lecture interactive avec l'album *Dalla-Dalla* de Satomi Ichikawa publié à L'école des loisirs. L'intention confiée aux élèves était de découvrir où cette histoire avait lieu, élément implicite dans l'album. Au terme de la lecture, après un écrit intermédiaire pour relever des hypothèses et une discussion relative à l'intention, Marie-Josée a présenté une planisphère de manière à situer l'Afrique et plus particulièrement l'île de Zanzibar, ce qui lui a permis de contribuer à développer la compétence 1 en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, *construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*.

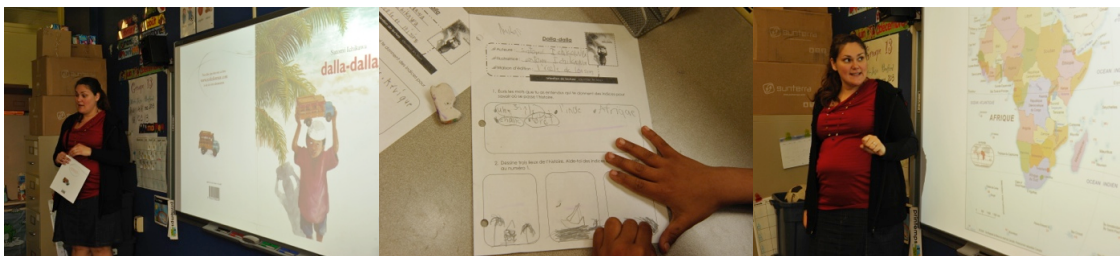


Figure 7.4 - Dans la classe de Marie-Josée

Lors de l'observation dans la classe de Maryse, quatre albums ont été utilisés. Après une période de lecture personnelle, deux élèves volontaires ont partagé une appréciation orale d'albums de Mélanie Watt, *Enfin te voilà!* et *Chester*, publiés chez Scholastic. Par la suite, après une période d'orthographe approchées lors de laquelle les élèves ont travaillé les

groupes nominaux suivants, *un dinosaure, des dessins et des enfants*, Maryse a réalisé une lecture interactive de l'album sans texte *Dessine!* de Bill Thomson publié à L'école des loisirs dans lequel il est question d'un dinosaure, de dessins et d'enfants. Après cette lecture, elle a confié trois illustrations de l'album à des trios d'élèves afin qu'ils écrivent le texte de l'histoire. Afin qu'ils choisissent des mots précis lors de leur production, elle a fait référence à une écriture collective réalisée la veille avec un autre album sans texte, *Prédateurs* d'Antoine Guilloppé, lors de laquelle ils avaient travaillé les choix lexicaux, notamment lors des reprises anaphoriques, et l'enrichissement de phrases par l'ajout d'expansions.

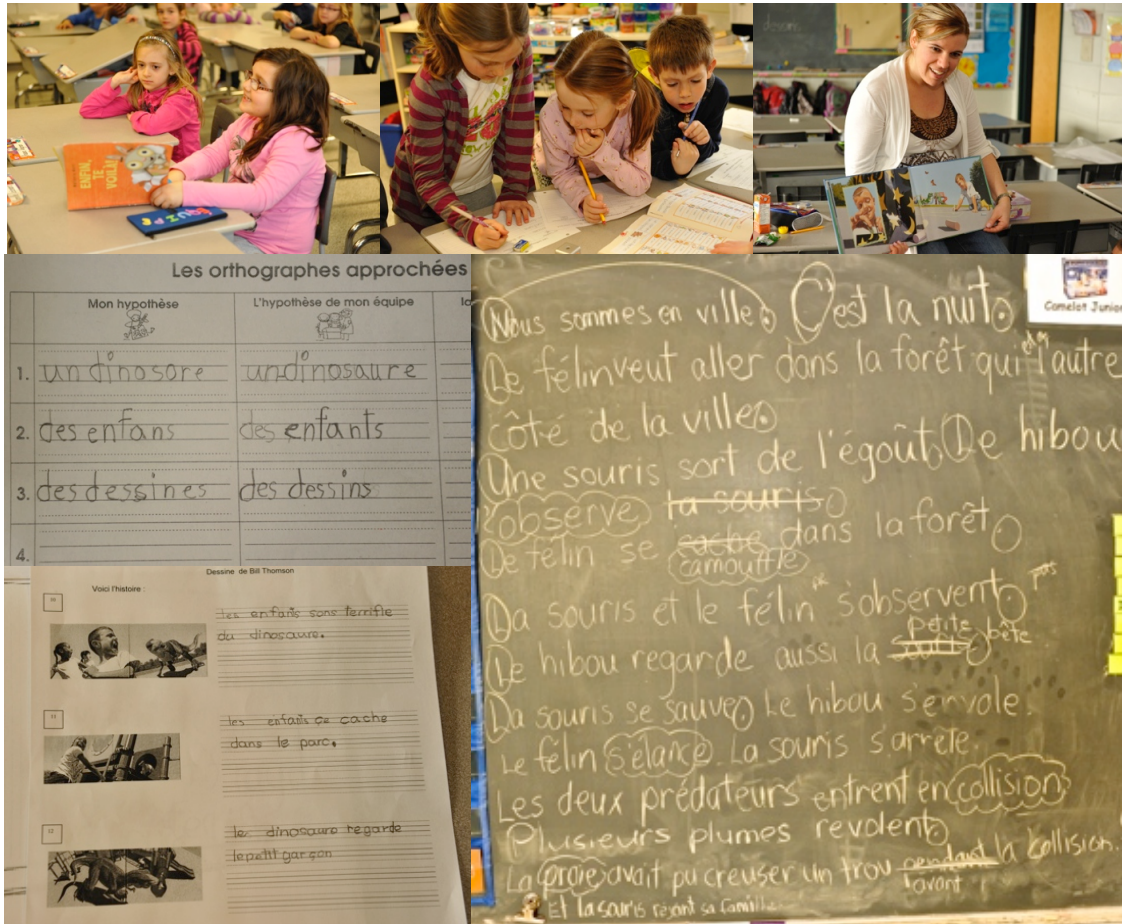


Figure 7.5 – Dans la classe de Maryse

Lors de cette observation dans la classe de Robert, à la suite d'une période de lecture personnelle, cinq élèves ont présenté leur album (tous de la collection Rat de bibliothèque) en sélectionnant un passage qu'ils ont lu à haute voix et en exposant les raisons de leur intérêt envers cette œuvre, tout en étant soutenu par les questions de relance de Robert. Puis, lors de l'enquête du jour, qui permet à Robert de travailler l'addition et des concepts mathématiques comme « plus grand » ou « plus petit », la question était reliée à l'album *Ma culotte* d'Alan Mets chez Kaléidoscope. Toujours à partir de cet album, il a fait trouver et justifier les déterminants et les noms dans un extrait. Il a aussi fait une lecture interactive de l'album *Madame B. au cinéma* de Bénédicte Froissart et Mylène Pratt aux 400 coups suivi d'un écrit intermédiaire pour interpréter la fin ouverte de l'histoire. Un partage des

écrits produits a conclu l'observation. Il exploitait un réseau littéraire sur le personnage du loup.



Figure 7.6 – Dans la classe de Robert

Lors de l'observation, Nathalie a surtout exploité un roman dans le cadre d'une lecture feuilleton et d'un cercle de lecture guidé. Cependant, deux albums ont été utilisés, *Histoires de squelettes* de Jean-Baptiste de Panafieu chez Gallimard et *Bienvenue chez BigBurp* d'Élise Gravel chez Imagine. Le premier album a fait l'objet d'un bref entretien de lecture avec une élève et d'une présentation d'une appréciation par un duo d'élèves. Le second a aussi été sélectionné comme un coup de cœur par une élève.



Figure 7.7 – Dans la classe de Nathalie

Lors de l'observation, Hélène travaillait avec ses élèves le domaine général des médias à l'aide d'un réseau littéraire. Elle a commencé par une lecture interactive de l'album *Scoop* de Gianni Rodari chez Rue du Monde. Lors de cette lecture, un élève a repéré Mona Lisa dans les illustrations, ils ont alors parlé de l'intericonicité et fait un lien avec un réseau littéraire sur les arts abordé plus tôt dans l'année. Au terme de la lecture, après une riche discussion d'appréciation, Hélène a proposé une minileçon sur la phrase négative de manière à soutenir les élèves qui allaient écrire des articles à la manière du journaliste de *Scoop* lors de la période d'atelier. Lors de cette période, en plus de ceux qui écrivaient à la manière de *Scoop*, d'autres élèves réalisaient des tâches à partir d'œuvres littéraires, certains étaient en cercle de lecture avec un roman, d'autres lisaient des revues pour évaluer la fiabilité de nouvelles, activité qui avait été initialement modelée à partir de l'album *Nunuche Magazine* d'Élise Gravel édité par Les 400 coups, d'autres encore lisaient à deux l'album *L'indien de la tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca publié chez Albin Michel jeunesse en partageant leurs réactions.



Figure 7.8 – Dans la classe d'Hélène

Lors de l'observation dans la classe de Marie-Claude, les élèves travaillaient en trois cycles de trois ateliers rotatifs. Le premier, guidé par Marie-Claude, consistait à analyser et apprécier les quatre albums de la série *Moi pas. Moi aussi* de Mario Ramos afin d'écrire un jour prochain à la manière de cette série. Le deuxième impliquait d'illustrer un deuxième livre collectif réalisé à la suite du réseau littéraire regroupant les œuvres d'Emily Gravett. Au début de l'observation, les élèves avaient présenté le livre terminé peu de temps auparavant et écrit à la manière de l'album *Les loups*. Le troisième atelier consistait à écrire à la manière de l'album *Il pleut des hamburgers* de Judi et Ron Barrett publié à L'école des loisirs. À la fin de chaque cycle, Marie-Claude faisait une brève activité de grammaire qui impliquait de relire un passage de l'album *Le monde de Théo* de Louis Émond et Philippe Béha publié par Hurtubise afin d'analyser les classes des différents mots de cet extrait. L'auteur était venu en classe la semaine précédente.



Figure 7.9 – Dans la classe de Marie-Claude

Le tableau 7.3 présente une synthèse des usages de l'album pour les neuf observations réalisées. Ces usages font l'objet d'une discussion dans la partie suivante.

Tableau 7.3

Synthèse des usages observés¹²

Prénom	Lecture			Écriture			Oral			Gram.			Autre discipline			Domaines généraux de formation						
	1	2	4	M	E	É	C	D	R	A	P	T	A	G	E	M	S	S	E	M	O	V
Annie	5	7	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
David	3	5	6	6	3	4	3	2	3	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Johanne	1	4	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Marie-J	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Maryse	0	0	1	2	2	1	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Robert	2	3	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Nathalie	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hélène	1	2	2	2	2	2	2	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Marie-C	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Discussion et conclusion

Au terme des neuf observations, nous avons été témoins d'usages très variés des albums. Dans toutes les classes, ils ont été utilisés pour lire que ce soit lors de lectures à haute voix de l'enseignant ou des élèves, de lectures interactives, de lectures partagées ou guidées, et ce, tout au long du primaire. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Louichon (2008) et de Dezutter et ses collaborateurs (2007) qui lors d'enquêtes avaient relevé l'utilisation des albums en lecture.

Nos observations nous ont permis de décrire quels aspects de la lecture étaient travaillés à l'aide des albums et de constater que les pratiques des enseignants sont diversifiées à cet égard. En effet, tous les enseignants abordent les quatre dimensions de la lecture au sein d'au moins une tâche, et la plupart d'entre eux touchent aux deux types de scrutations en utilisant l'album comme support.

Les albums ont aussi très fréquemment été utilisés en écriture (8 enseignants sur 9), souvent lors de l'écriture à la manière d'un auteur, mais aussi dans le cadre d'écrits intermédiaires ou de l'écriture du texte d'un album sans texte. Grâce à nos observations, nous avons relevé des usages touchant à l'énonciation et à l'encodage, comme dans les recherches de Lefrançois et coll. (2014), de Thibeault et Fleuret (2013) et de Colognesi et Deschepper (2011). Fait intéressant de notre recherche, tous les enseignants qui ont travaillé l'écriture en classe ont également touché aux deux autres composantes de l'écriture, soit la conceptualisation et la matérialisation, ainsi, à l'aide de l'album, ils ont abordé le processus d'écriture dans sa globalité. L'usage de l'album pour travailler l'oral est souvent associé à des partages d'appréciation, sinon il s'agit de discussions et du rappel oral du texte. Les albums sont aussi utilisés par la moitié des enseignants pour travailler la grammaire. Cet usage fait écho à ceux remarqués par Lefrançois et coll. (2014) et Thibeault et Fleuret (2013).

¹² Les nombres correspondent au nombre de tâches observées qui correspondaient aux différents usages.

Plus des deux tiers s'en servent pour intégrer d'autres disciplines et deux enseignants abordent même des domaines généraux de formation. La diversité des disciplines touchées lors de l'exploitation d'albums au sein de nos observations (arts, géographie, éthique, mathématiques et science) témoigne de la richesse de ce support pour faire un enseignement intégré de différentes disciplines (Estivalèzes, 2015 ; Lemonchois, 2012; Martel et Boutin, 2008; Soudani et coll., 2015).

Comme toute étude, celle-ci a des limites. Ainsi, la description des pratiques demeure globale et ne repose pas sur une analyse de corpus verbaux comme dans la plupart des études de cas en didactique (Soudani et ses collaborateurs, 2015). De ce fait, la description de l'usage des albums concerne davantage les objets de savoir abordés et les dispositifs d'enseignement mobilisés que l'expertise des enseignants lors du pilotage des tâches. De plus, les caractéristiques des albums utilisées par les enseignants ne sont pas analysées comme dans la contribution de Richard-Principalli et Fradet (2013). Pour réaliser de tels projets, c'est-à-dire analyser les échanges lors des activités et analyser en détail l'album utilisé, il aurait fallu sélectionner une des neuf observations dans le cadre d'une étude de cas. Nous avons plutôt fait le choix de toutes les aborder en les traitant de manière plus superficielle, ce qui offre un panorama plus diversifié des usages possibles dans des conditions d'enseignement variées, comme une classe d'adaptation scolaire, des rencontres orthopédagogiques et des classes des trois cycles du primaire.

Références

- Armand, F., Pelletier, M., St-Hilaire, L., & Gosselin-Lavoie, C. (2015). Littérature jeunesse et interactions orales: Discuter de la diversité linguistique et culturelle, de la différence, du rejet, du racisme.... *Québec français*, (174), 21-23.
- Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing*. Greenwich, CT: JAI Press. 57-81.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature jeunesse*. Paris : Vuibert.
- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? In C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques* (pp.125-134). Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2011). Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire-écrire. *Diptyque*, 21, 71-92.
- Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Paris : Bordas.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M. D., & Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. *É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin, La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche*, 83-100.
- Dupin de Saint-André, M. (2012). L'intericonicité dans les albums de littérature de jeunesse: découvrir des œuvres d'art au cœur d'œuvres littéraires. *Vivre le primaire*, 25, 28-30.
- Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP: cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (51), 131-156.
- Estivalèzes, M. (2015). Littérature jeunesse et programme d'éthique et culture religieuse : donner du sens au monde. *Le Pollen*, 16, 8-13.

- Fradet-Hannoyer, M. (2015). Lectures de l'enseignante, lectures des élèves: temps et lieux pour la lecture d'un album en CP—étude de cas en analyse de l'activité. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (51), 75-94.
- Gelet, M. (2015). Les trois objets de la lecture. *Le Pollen* 15, 103-105.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S., 1980. Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 3–30.
- Lachance, B. (2014). Des albums jeunesse pour la classe de science et technologie. *Québec français*, (172), 66-68.
- Lefrançois, P., Anctil, D. & Montésinos-Gelet, I., 2014. Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature de jeunesse. Rapport de recherche soumis au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.
- Lemonchois, M. (2012). Actes du colloque Autour de l'adulte de demain: développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir. <http://bibnum.banq.qc.ca>
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking from Intention to articulation*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (37), 51-68.
- Marchand, P., Myre-Bisaillon, J., Fontaine, É. et Beaudoin, C. (2014). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 3e cycle du primaire*. Montréal, Canada : CEC.
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179-187.
- Ministère de l'éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miri, N., & Rabany, A. (2004). *Littérature: Album et mathématiques, cycle 2*. Bordas pédagogie.
- Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexion sur l'écriture: une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 72-74.
- Richard-Principalli, P., & Fradet, M. F. (2013). «Histoire d'Histoire», une collection d'albums historiques composites: quelles caractéristiques et quels apprentissages en français?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (48), 85-101.
- Simar, C., & Jourdan, D. (2010). Éducation et santé à l'école: étude de l'impact d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'implication des enseignants dans une démarche de promotion de la santé. *Recherches & éducations*, (3).
- Soudani, M., Héraud, J. L., Soudani-Bani, O., & Bruguière, C. (2015). Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (11), 135-160.
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Thibeault, J., & Fleuret, C. (2013). Conjuguer grammaire et littérature de jeunesse. *Québec français*, (168), 72-73.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Tucker, C., Boggan, M., & Harper, S. (2010). Using children's literature to teach measurement. *Reading Improvement*, 47(3), 154-161.

Chapitre 8

BLABLABLA...

Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse

Par Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper

BLABLABLA... Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse

Introduction et problématique

Si l'exploitation des albums jeunesse est connue pour mettre en exergue chez les apprenants des habiletés d'écoute (écouter le texte lu par l'enseignant avec ou sans intention particulière) et de prise de parole (répondre aux questions posées à l'issue de l'écoute, dire ce qu'on a compris du contenu, revenir sur les hypothèses déployées pour les confirmer ou les valider), elle est peu – voire pas – du moins en Fédération Wallonie Bruxelles (Communauté française) de Belgique, mise à profit pour travailler véritablement les compétences inhérentes à l'oral au-delà de celle qui concerne l'élaboration des contenus.

Dans une perspective socio-constructiviste, nous avons mis sur pied une séquence didactique visant à travailler le savoir écouter (et principalement la compétence d'organisation générale du texte) et le savoir parler (utiliser un lexique approprié à la prise de parole) au départ de l'album de Fabienne Seguy et Yann Fastier Blablabla. Notre ambition était également, par ce biais, de créer des ponts disciplinaires et interdisciplinaires visant le développement scriptural (Dabène, 1991) des élèves dans toutes ses dimensions (les savoirs et savoir-faire textuels ; le savoir graphier, les savoirs sémiotiques ; mais aussi le rapport à l'écrit).

Dès lors, notre question centrale de recherche est de savoir quels sont les effets du dispositif en termes de progrès des élèves au niveau du développement du vocabulaire. Trois sous-questions s'attachent à cela : les élèves transfèrent-ils les habiletés développées dans d'autres situations ? En quoi les deux versions orales des élèves seront-elles différentes ? Quelle est la pertinence de l'utilisation d'un album (qui n'est donc pas un genre prioritairement oral, même s'il peut servir l'oralisation) au profit d'une amélioration des compétences en savoir parler/écouter ? Pour y répondre, nous avons choisi de mener tant une étude quantitative mesurant les progrès des élèves à différents moments de la séquence, qu'une analyse qualitative dans laquelle, par l'étude de cas d'Yla, nous tentons de montrer comment un élève peut se comporter au fil du dispositif.

Cadre théorique

Notre recherche vise à travailler les compétences en Parler/Ecouter des élèves. En effet, en communauté française de Belgique, les compétences sont organisées en 4 grandes dimensions organisées autour des axes de réception (lire/écouter) et production (parler/écrire) d'une part, et de compétences liées à l'oral (parler/écouter) et l'écrit (lire/écrire), d'autre part. Dans les pratiques, la dimension orale est nettement moins convoquée par les enseignants, entre autres parce qu'elle est difficilement « visible » dans les traces. Elle est souvent confinée à des activités de questionnaires en réception (écouter) ou de récitation/conférence à l'oral. Or, en multipliant les supports et les dispositifs, et en convoquant les supports écrits au service de l'oral, on peut élargir le spectre des apprentissages en savoir parler et écouter, et assurer plus harmonieusement le nécessaire va-et-vient entre production et réception, oral et écrit, qui sous-tend toute activité langagière.

La question des genres, l'oralité, le choix des albums

Si l'entrée dans la littérature par la notion de genre est prédominante dans l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique, comme dans d'autres pays d'ailleurs, elle n'en comporte pas moins des risques.

Bronckart (1997) explique que les genres sont des « unités de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (cité par Nolin, 2015, p.71). Colognesi et Dolz (2017, p. 180) précisent qu'« associé à l'usage de la langue dans différentes situations discursives et sociales, [le travail par les genres] permet d'amener les apprenants à intervenir adéquatement dans une situation de communication donnée ». Ainsi, il constitue un format prédictif (Bruner, 1983) qui permet à l'élève de s'assurer d'un certain horizon d'attente, et de fonder ses pratiques langagières sur des éléments formels relativement stables. Il amène aussi, entre autres avantages certains, le sens des apprentissages en permettant à l'élève de se représenter la situation dans laquelle le texte envisagé se construit (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011).

Néanmoins, il confine parfois les productions, orales ou écrites, voire leur réception, à des structures figées au sein desquelles la part « créative » de l'individu est gommée au profit du respect de la norme, afin de « rendre plus facile leur reproduction, mais surtout pour faciliter leur évaluation comme tâche scolaire » (Chartrand, Emery-Bruneau & Sénéchal, 2015, p.7). C'est la raison pour laquelle nous avons, lors d'un précédent article, souhaité mettre en avant la possibilité de travailler la dimension philologique du texte, et donc sa singularité, dans une articulation langue-littérature qui lui est propre (Colognesi & Deschepper, 2011).

Une autre difficulté liée à la porte d'entrée par les genres relève des situations de communications pour lesquelles ils sont adaptés. Les genres pratiqués à l'oral et à l'écrit ne sont pas identiques. Si pertinente que soit la distinction d'un point de vue fonctionnel, la pratique des genres oraux à l'école rend difficile la mise en place d'un travail fin sur la langue. Si on s'en tient aux moments les plus courants de l'école primaire — la récitation, l'exposé, la scène de théâtre — on observe une réduction des pratiques dans lesquelles on rencontre essentiellement des activités fonctionnelles ou des apprentissages qui se concentrent sur des compétences spécifiques toujours identiques. Dans le cas du savoir parler, il s'agit essentiellement d'évaluer un déjà-là par le biais de grilles d'observation de la prestation orale (lesquelles grilles sont souvent centrées sur le non verbal et les dimensions vocales); et dans le cas du savoir écouter, la pratique du questionnaire d'audition destiné à déterminer si l'élève a « bien écouté », sans lui proposer une intention particulière attachée à une situation de communication authentique est courante. Dans les deux cas, le travail d'apprentissage est tenu, le droit à l'erreur peu développé, la possibilité de progression faible. Dumais et Lafontaine (2011) relèvent d'ailleurs plusieurs constats faisant écho à cela et renvoyant aux causes des difficultés qu'ont les enseignants à travailler l'oral dans les classes : les connaissances insuffisantes sur les objets d'enseignement de l'oral, le manque de formations, les imprécisions dans les programmes d'études et la carence de matériel didactique.

Il paraît dès lors prioritaire de développer ces deux domaines de compétences (le parler et l'écouter) via des dispositifs didactiques qui permettent d'aborder d'autres apprentissages, de concentrer l'attention de l'élève sur d'autres dimensions du texte. Pour ce faire, il

semble intéressant, en renfort des propositions didactiques spécifiques à l'enseignement de l'oral par les genres (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Gagnon & Dolz, 2016 ; Lafontaine, 2011 ; Sénéchal, 2017) de mobiliser tout à la fois les évolutions didactiques effectuées dans les domaines du savoir lire et du savoir écrire (production de plusieurs versions, proposition d'étayage pour évoluer, exploitation des interactions entre oral et écrit, démarche intégrée, etc.) (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010) et les productions écrites dont la destination n'est pas, a priori, orale.

Dans cette perspective, l'utilisation des albums nous a semblé intéressante. En effet, d'une part, les travaux de Morin, Parent et Montésinos-Gelet (2006) relèvent l'impact positif d'une approche centrée sur le livre jeunesse tant sur les plans conceptuel, matériel, pédagogique que sur la motivation et les apprentissages des élèves, et, d'autre part, Dumais (2014) mentionne que la littérature jeunesse est une porte d'entrée excellente pour proposer différents actes de parole aux élèves. Nous avons donc choisi de mobiliser dans notre étude les albums et spécifiquement les albums à structures itératives qui, parce qu'ils ne sont pas envisagés sous une dimension générique, permettent, pour ce qui concerne les dispositifs didactiques, de sortir de la classique lecture à voix haute. Ils présentent un élément de répétition qui constitue leur dimension itérative, et, par la mise en évidence de cet élément, focalisent l'attention des élèves sur un fait de langue (un temps, une structure syntaxique, un élément de grammaire ou de lexique spécifique) à identifier puis à reproduire. Dans le cas qui nous occupe, l'album utilisé (*Blablable* de F. Seguy et Y. Fastier) est construit sur une double régularité, celle de l'utilisation des six personnes de la conjugaison à l'indicatif présent, et celle de la mobilisation d'un lexique varié autour d'une thématique.

La grammaire et le vocabulaire à l'école

Souvent confiné aux EOS (exercices oraux systématiques) qu'on trouve au début des séquences didactiques en grammaire textuelle, le recours à l'oral est tout à la fois jugé fondamental pour les apprentissages langagiers, et relativement peu convoqué dans ce cadre, l'ensemble de la séquence d'apprentissage visant généralement à fixer le traitement orthographique du point de grammaire envisagé. L'oral peut cependant, c'est notre postulat, conserver bien plus longtemps cette prééminence originelle au sein des apprentissages. Il peut avoir un rôle qui dépasse la simple réminiscence ou l'inscription dans une mémoire de travail des situations à traiter.

En effet, si on laisse de côté le débat entre grammaire du texte (voire, plus souvent grammaire dans le texte) et grammaire de la phrase (Combettes, 2012), et qu'on inscrit davantage le fait de langue dans une dimension communicationnelle, le recours à l'oral, et les compétences acquises des élèves dans ce domaine, peut aider l'entrée dans l'apprentissage, en cela que l'oral :

- vient s'inscrire dans la zone proximale de développement de l'élève, puisqu'il en maîtrise généralement les compétences de base permettant la communication ¹³;

¹³ Cela dit les pratiques orales d'élèves d'origine défavorisées peuvent être parfois éloignées des pratiques orales développées à l'école. La présence, par ailleurs, d'élèves allophones n'assure pas pour tous les individus d'un groupe cette maîtrise. Il est alors intéressant de les faire participer aux activités - pour ne pas les stigmatiser - tout en les soutenant quand c'est nécessaire.

- présente une dimension communicationnelle plus immédiate, moins différée que l'écrit, et permet donc un retour de l'interlocuteur plus spontané ;
- inscrit la dimension orthographique dans une perspective graphophonologique, qui ne couvre, certes, pas tous les attendus, mais permet de sérier les difficultés liées à l'encodage écrit. C'est particulièrement le cas en conjugaison, par exemple, où le principe de syllabes ouvertes ou fermées trouve sens via l'oralisation des formes écrites.

De la même manière, le recours à l'oral et aux albums pour les questions de lexique permet d'activer plus facilement les dimensions opératoires et conditionnelles du savoir, et d'inscrire plus durablement les acquis dans le champ des connaissances rapidement mobilisables par l'élève (Tardif, 1997). En outre, le recours à la phonologie, dès lors qu'il s'agit d'interpréter sémantiquement un nouveau mot, présente une pertinence non négligeable si on considère la nécessaire articulation des voies lexicales mémorielles et phonologiques pour l'accès au vocabulaire (Dehaene, 2007).

Dans la mesure où l'acquisition du vocabulaire nécessite sa manipulation, sa mobilisation en contexte, il nous apparaît que le recours à une phase orale et à l'articulation entre encodage écrit et intégration sémantique dans un réseau lexical hiérarchisé offre une articulation cohérente entre les compétences parler/écouter et leur lien, leur incidence sur le lire/écrire.

Méthodologie

Le dispositif que nous avons testé a pour ambition de faire produire aux élèves de 10-12 ans un discours en rentrant dans la logique de l'auteur de l'album jeunesse « Blablabla ».

Sujets

Nous avons testé le dispositif dans le courant des mois d'avril et mai, dans deux classes choisies d'une part pour leurs ancrages socio-économiques différents et, d'autre part, pour leurs pratiques enseignantes très opposées. La classe 1, située dans une commune favorisée, comporte 24 élèves de sixième primaire (10 filles/14 garçons). Tous les élèves sont d'origine belge et aucun n'est en retard scolaire. La majorité a de bons résultats en français. Les habitudes de travail dans la classe sont plutôt « classiques » et axées sur les savoirs. La classe 2, issue d'une école bruxelloise à encadrement différencié¹⁴, comporte 22 élèves de cinquième primaire (8 filles/14 garçons). 13 élèves sont d'origine belge tandis que les autres sont d'origines extrêmement variées. L'école est un établissement à pédagogie « Freinet », qui propose quotidiennement des dispositifs actifs amenant les élèves à construire leurs savoirs. Il s'agit d'une école communale qui draine, d'une part, des enfants de parents qui ont fait le choix volontaire de cette pédagogie et, d'autre part,

14 L'encadrement différencié en communauté française de Belgique correspond à l'ancienne dénomination d'école en "discrimination positive". Les écoles en encadrement différencié sont situées dans un territoire dont l'indice socioéconomique de la population est faible. Par un arrêté gouvernemental de 2011, les écoles qui se situent dans de tels environnements reçoivent des moyens supplémentaires en personnel et budget pour développer l'accompagnement des élèves les plus précarisés. L'indice de l'école définit l'aide qu'il peut obtenir. Dans le cas de l'école en question, l'indice est de 4 sur une échelle de 20 (l'indice 1 étant le plus faible).

des enfants issus de la population du quartier, beaucoup plus précarisée, et qui n'a pas nécessairement plébiscité les pédagogies actives.

Dans les deux classes, l'enseignant a reçu le protocole et le matériel. Nous lui avons explicité les différentes étapes et activités attendues des élèves et c'est lui qui a dispensé l'activité.

Instrumentation

Nous avons recueilli plusieurs types de données afin de pouvoir discuter le plus finement possible des effets du dispositif.

Nous avons construit un pré- et un post-test afin de pouvoir mesurer l'évolution des élèves. On peut s'étonner du fait que les pré- et post-tests soient exclusivement écrits pour une évaluation de l'oral. Cette décision a été prise sur base d'une double contrainte ; d'une part, il s'agissait de ne pas trop alourdir le temps de passation de l'expérimentation pour la rendre facilement organisable dans les classes, d'autre part, et plus fondamentalement, parce qu'il s'agissait de déterminer si le travail sur l'oral présentait des répercussions positives également dans les compétences écrites des élèves, ceci afin de légitimer le travail de l'oral au sein d'un enseignement qui priorise l'écrit dans une logique d'efficacité didactique.

Le tableau 8.1 reprend les différents items mobilisés et l'intention qui s'y rapporte. Les questions 1, 5, 6 et 7 sont directement en lien avec l'apprentissage dédié (les champs lexicaux convoqués dans la séquence) tandis que les autres permettent d'observer si une progression est visible au-delà de l'objectif fixé (au niveau des expressions, de la conjugaison...).

Tableau 8.1

Questions du pré- et du post-test

Question 1	Écris le plus de mots que tu peux (des synonymes) et qui signifient la même chose que « parler ». (Par exemple, pour chanter, on pourrait dire fredonner, entonner...)	Champ lexical de « parler », thématique de l'album
Question 2	Complète ces expressions : – Être muet comme..... – Avoir une faim de..... – Avoir l'estomac.....	Expressions de l'album
Question 3	Conjugué le verbe « manger » à toutes les personnes de l'indicatif présent. Fais pareil avec un verbe de ton choix qui est un synonyme de « manger ».	Conjugaison à l'indicatif présent
Question 4	Recopie les mots en les classant en fonction de leur intensité : crier famine - manger - déguster — s'empiffrer — être gavé — être repus	Progression dans un même thème
Question 5	Écris le plus de façons différentes de dire « j'ai froid ».	Champ lexical de « avoir froid », thématique de travail d'un groupe
Question 6	Écris douze expressions ou groupes de mots qui commencent par « être » et qui permettent d'exprimer des sentiments.	Champ lexical des « sentiments », thématique de travail d'un groupe
Question 7	Écris le plus de façons différentes de dire « j'ai chaud ».	Champ lexical de « avoir chaud », thématique de travail d'un groupe

Nous avons utilisé trois grilles d'évaluation pour mesurer les effets du dispositif. Deux correcteurs ont été mobilisés à chaque opération pour établir ensuite une synthèse des résultats. Les grilles d'évaluation, volontairement « simples », nous ont permis de mesurer si un gain était observable et s'il y avait intérêt à poursuivre un travail didactique sur l'oral. Dans une perspective plus fine, il faudrait proposer des grilles d'analyses plus détaillées.

La **première grille** (Tableau 8.2) a été utilisée pour passer au crible les **deux productions orales** en nous intéressant au **contenu** déployé dans le message. Nous avons ainsi réécouté les enregistrements et complété les différents items.

Tableau 8.2

Grille d'évaluation du contenu du message

	1re version			2e version		
	0	1	2	0	1	2
La thématique est respectée.	0	1		0	1	
La structure correspond à celle de l'auteur (personnes).	0	1		0	1	
Plusieurs blocs de textes différents avec un élément de rupture identifiable.	0	1		0	1	
La progression est pensée et audible.	0	1		0	1	
Nombre de mots thématiques.		
Originalité.	0	1	2	0	1	2

La **deuxième grille** (Tableau 8.3) nous a permis d'évaluer les deux productions orales, mais cette fois en nous centrant sur **l'oralisation du message**. Là encore, nous avons écouté plusieurs fois le message enregistré afin de compléter chaque item.

Tableau 8.3

Grille d'évaluation de la prestation orale

Aspect à observer	Explication	1er jet			2e jet				
		0	1	2	3	0	1	2	3
Articulation	Articule bien : on comprend tous les mots, même les plus compliqués.								
	Les liaisons sont correctes, la prononciation aussi.								
Intonation	Tient compte du contenu.								
	Pas d'hésitations.								
	Mot de rupture apparent.								
Volume	Impression d'un texte oral et pas lu.								
	Ne parle ni trop fort ni trop faiblement.								
Débit	Augmente ou diminue de volume quand c'est nécessaire.								
	Ne parle pas trop vite ou pas trop lentement.								
Organisation	Modifie le rythme en fonction de l'intention.								
	La parole est organisée dans le groupe, le temps de parole est équilibré.								
	La parole se distribue spontanément (sans interventions parasites).								

Étant entendu que les productions se sont faites par équipe de quatre ou cinq élèves, nous avons utilisé une grille par groupe.

La troisième grille, quant à elle, est individuelle et est destinée à rendre compte des **transferts** possibles dans une tâche inédite des savoirs mobilisés dans la séquence. Pour cela, nous avons, à l'issue du dispositif, soumis chaque élève à une **situation de production nouvelle**, avec un champ lexical qui n'a pas été abordé pendant la séquence : celui du sommeil. Ainsi, il a été demandé à chacun de réaliser une partie d'un album intitulé « ZZZZZ » en adoptant la même structure que celle adoptée par F. Seguy, et en construisant au moins deux parties. Nous avons évalué la préparation de prise de parole, c'est-à-dire le premier jet écrit de chaque élève sur base des items proposés dans le tableau 8.4.

Tableau 8.4

Grille d'évaluation de la tâche de transfert

La thématique est respectée.	0	1	
La structure correspond à celle de l'auteur (personnes).	0	1	
Plusieurs blocs de textes différents avec un élément de rupture identifiable.	0	1	
La progression est perceptible.	0	1	2
Nombre de mots thématiques.	...		
Originalité.	0	1	2
Nombre de verbes bien orthographiés (terminaisons).	...		

Au-delà des mesures chiffrées, nous voulions également comprendre ce qui s'était passé à l'intérieur du dispositif pour les élèves eux-mêmes, nous amenant « à détecter des comportements, des processus ou des modèles pratiques » (Kaufmann, 2004, p. 24). Pour cela, les différentes interactions ont été enregistrées et retranscrites dans l'optique d'étayer la manifestation de certains phénomènes.

De plus, afin de comprendre finement ce qui se passe dans le chef des élèves, nous avons demandé aux enseignants de sélectionner trois élèves aux profils variés que nous avons soumis à des questions métacognitives (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016), avant, pendant et après les différents temps de la séquence.

Tableau 8.5

Médiations métacognitives sollicitées pendant l'expérimentation

A	Explique ce que tu as compris de la tâche proposée.
Pour les trois élèves : avant la tâche (orienter, planifier)	Comment vas-tu procéder : par quelles étapes penses-tu passer ?
	À ton avis, quelles vont être les difficultés que tu pourrais rencontrer ?
	Quel est ton objectif personnel par rapport à cette tâche ? À quoi veux-tu arriver ?
B	Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait faire ça.
Pour trois élèves : pendant la tâche (vérifier, réguler)	Peux-tu me décrire ce que tu es en train de faire ? Explique-moi ta démarche pour en arriver à...
	Qu'as-tu déjà fait, que vas-tu faire ensuite ?
C	Comment t'y es-tu pris pour réaliser la tâche proposée ? Par quelles étapes es-tu passé-e ?
Pour tous : après la tâche (évaluer, auto-réguler)	Es-tu satisfait-e de ta production par rapport à la demande/à ton objectif ?
	Pourquoi ?
D'abord individuellement, puis partagé en groupe-classe	Dans l'activité, qu'est-ce qui t'a aidé ?
	Si demain, tu refais la même activité, quelles stratégies vas-tu adopter pour être plus efficace ? Pourquoi ?

Déroulement

Le déroulé de la séquence est proposé dans le tableau 6. Il donne à voir les étapes du dispositif pour lequel six périodes de cours de 50 minutes sont nécessaires. Les annexes documentent sur le matériel distribué et les tâches concrètes vécues.

Tableau 8.6

Déroulé de l'activité « Blablabla » (Colognesi & Deschepper, 2014)

Intention et mise en projet	annonce de l'intention : « vous allez apprendre à rassembler et trouver des mots pour vous exprimer autour d'un thème qui vous spécifique » ; proposition du support de départ : l'album jeunesse « Blablabla » ; observation de la couverture et émission d'hypothèses.
Recherche individuelle/défi	première écoute de l'album (support sonore enregistré) en suivant les illustrations montrées par l'enseignant. L'intention d'écoute est ici de pouvoir valider/corriger les hypothèses formulées ; retour sur les hypothèses et tour de table pour débusquer l'intérêt du texte : le mot « parler » est décliné à l'aide de plusieurs synonymes ; annonce du projet de prise de parole : s'exprimer à la manière de « blablabla », mais à partir d'un autre thème que celui de la parole. Cette prestation orale se fera par sous-groupe. Elle sera diffusée d'abord dans la classe, puis enregistrée/filmée pour la déposer sur le blogue de l'école ; deuxième écoute avec une intention particulière : trouver comment l'auteur a conçu son album et a décliné le thème de la parole ; prise de note par les élèves.
Mise en commun	partage des observations et mise en évidence des règles que l'auteur s'est donné pour créer son message ; écoute supplémentaire avec comme intention de dessiner la ligne de la voix, de repérer les intonations, les variations... partage autour de cette écoute spécifique et traces au tableau.
Tâche de groupe	sur base des aspects découverts (tant dans le contenu que dans la forme), la tâche est de construire un message à la manière de « blablabla » à partir d'un autre thème reçu (le froid, la chaleur, le repas, les vacances, les sentiments : annexe 1).
Recherche en sous-groupe	par 4 ou 5, préparation sur papier la prise de parole ; relances pour aider les élèves dans ta tâche (1 : le texte original ; 2 : consulter le dictionnaire et/ou le dictionnaire des synonymes ; 3 : la structure du texte sous forme de schéma ; 4 : une banque de mots en vrac à utiliser ; 5 : une banque de mots, classés par thématiques : annexe 2) ; essais d'oralisation en sous-groupes.
Premier jet de prise de parole	présentation par chaque groupe à l'ensemble de la classe. La prestation est enregistrée ; rétroaction après chaque prestation : laisser un défi à chaque groupe pour la prochaine prise de parole.
Analyse de la prestation	recherche de pistes d'améliorations ; en sous-groupe, se ré-entraîner pour une seconde prestation.
Deuxième version	seconde prise de parole (toujours enregistrée) ; réécoute des pistes et mise en évidence par les élèves des modifications perçues.
Conclusion/Méta cognition	prise de recul sur l'activité sur base de questions : qu'a-t-on fait ? Par quelles étapes sommes-nous passés ? Qu'avons-nous appris ? comment trouver des mots pour s'exprimer sur une thématique particulière ? traces écrites en termes de stratégies de prise de parole.

Méthode d'analyse des données

Les différents résultats recueillis ont fait l'objet d'une analyse statistique via un T-Test utilisé pour comparer les moyennes des élèves aux deux temps où ils ont été évalués ; et le test tau de Kendall pour déterminer le degré d'accord entre juges. Des différentes

retranscriptions des interactions et médiations métacognitives, nous avons réalisé une analyse fine et isolé des verbatim représentatifs.

Considérations éthiques

Le dispositif a été testé dans deux classes dont nous avons déterminé les caractéristiques les plus prégnantes. Les élèves et leurs parents ont tous été avertis de la démarche de recherche et signalé leur accord pour l'exploitation didactique des résultats (productions écrites, enregistrements, entretiens métacognitifs). Les enseignants ont reçu les résultats de la recherche via une version antérieure du présent article proposée lors du REF de Montréal en octobre 2015. Les noms des élèves ont été codés, et les prénoms cités sont des prénoms d'emprunt.

Résultats

Le premier point rend compte des résultats des élèves aux différents tests évaluatifs. Le second point met en avant l'aspect qualitatif sur base de l'analyse des interactions et des médiations métacognitives.

Étude quantitative

Mentionnons d'emblée qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats apportés par les deux correcteurs, ils sont en effet très convergents pour chaque item. Le Tableau 8.7 présente les résultats des élèves aux deux tests qui encadrent le dispositif.

Tableau 8.7

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves des deux classes aux pré- et post-test ; * : résultat significatif au seuil $p < 0,05$; ** , $p < 0,01$; *** , $p < 0,001$ (n.s = non significatif).

		Q1 : champ lexical « parler » (occurrences)	Q2 : expressions /3	Q3 : conjuguer /12	Q4 : progression autour de « manger » /6	Q5 : champ lexical « avoir froid » (occurrences)	Q6 : champ lexical « sentiments » (occurrences)	Q7 : champ lexical « chaleur » (occurrences)
classe 1	pré-test	2,20 (1,25)	1,25 (0,67)	9,29 (2,97)	4,79 (2,34)	2,12 (1,32)	5 (2,70)	1,50 (1,17)
	post-test	9,58 (2,58)	2,83 (0,38)	11,87 (0,44)	6 (0,00)	10,12 (4,42)	10,41 (1,38)	12,20 (4,64)
	T-Test	208,79	100,03	17,76	6,39	71,91	62,99	119,89
	F (1,46)	***	***	***	**	***	***	***
Classe 2	pré-test	2,12 (1,45)	1,13 (0,63)	10,63 (2,57)	2,29 (0,58)	1,54 (1,10)	4,90 (2,44)	0,90 (0,29)
	post-test	3,59 (2,01)	1,15 (0,80)	11,87 (2,10)	3,59 (0,58)	3,27 (1,48)	8 (2,28)	2,90 (0,29)
	T-Test	7,52	2,12	0,59	0,58	19,19	18,71	22,63
	F (1,42)	*	n.s.	n.s.	n.s.	***	***	***

Pour pouvoir attribuer des progrès remarquables au dispositif, nous nous devons d'abord de comparer les deux groupes avant la séquence d'enseignement. Ainsi, quand on compare les deux classes au pré-test, l'analyse révèle qu'il n'y a pas de différence significative dans 6 des items questionnés sur 7. En effet, la question 4, relative à la progression autour du terme « manger » ($F [44,1] = 4,20$; $p < ,05$) montre une différence significative entre les

deux classes au début du processus. La majorité n'étant pas significative, nous pouvons raisonnablement penser que les deux groupes sont de même niveau en ce qui concerne les indicateurs concernés et attribuer les évolutions au dispositif mis en place.

À ce propos, l'analyse statistique renseigne d'une évolution significative des deux classes¹⁵. Dans la première, tous les items interrogés ont bougé de manière très significative, alors que dans la seconde, 4 items sont différents statistiquement parlant, ceux en lien avec les objectifs immédiats d'apprentissage.

Il est surprenant de lire les résultats du groupe 1. En effet, on observe un gain très marqué pour les thématiques travaillées en séance. Ainsi, on constate pour « parler » un passage de 2,20 (1,25) à 9,58 (2,58), pour « avoir froid » de 2,12 (1,32) à 10,12 (4,42), pour « les sentiments » de 5 (2,70) à 10,41 (1,38) et pour « avoir chaud » de 1,50 (1,17) à 12,20 (4,64).

Nous expliquons ce phénomène par deux raisons. Tout d'abord, en regardant finement les chiffres, pour les items 5, 6 et 7, on constate un résultat impressionnant pour quatre ou cinq des élèves à chaque fois (allant jusque 18 items cités). Ce sont les élèves qui ont travaillé cette thématique pendant l'activité. Dès lors, il semble qu'avoir réalisé deux versions, préparé ensemble et répété plusieurs fois la prestation aient permis de mettre en mémoire une série de mots qui ont été convoqués pour répondre au post-test. La tâche de recherche et de production (situation problème) a donc eu un effet bénéfique sur le déploiement du champ lexical de ces élèves.

Par ailleurs, le résultat est aussi significatif pour l'item « parler » et une évolution est constatée également chez tous les élèves pour « froid, chaud et sentiment ». Dans ce cas, c'est plus probablement le fait d'avoir entendu plusieurs fois le texte dans une perspective d'écoute intentionnelle qui a amené un gain.

Nous basant ainsi sur les résultats aux pré- et post-tests, nous pouvons conclure que les sauts qualitatifs espérés ont eu lieu et que l'activité a donné les effets désirés en termes de développement du lexique.

En observant le Tableau 8.8, qui met en exergue les résultats des élèves aux items relatifs au contenu développé dans leur message, on constate qu'il n'y a pas de progrès entre la première et la seconde version orale, ce qui nous semble très positif. En effet, cela signifie que le temps de préparation de la prise de parole a été largement utilisé pour construire un texte répondant, dès la première prestation orale, à l'intention de communication au niveau du contenu à faire passer. Cela est intéressant dans le sens où, à partir du moment où le message est construit, le « champ des préoccupations des élèves » est donc libre pour traiter les questions d'oralité. L'annexe 3 donne à voir les productions finales des élèves, retranscrites. On peut y apprécier la variété des termes utilisés, la structure et, globalement, la qualité des productions en lien avec l'album de départ.

15 Il faut en outre signaler que pour l'expérimentation dans la classe 2, l'enseignant n'a pas suivi le protocole à la lettre, comme ça a été le cas dans la classe 1. Ainsi, les élèves ont réalisé l'activité juste après le pré-test (d'où certains effets de contagion avec le test) et ont disposé de moins de temps de réalisation pour l'ensemble des tâches.

Tableau 8.8

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de la classe 1 (P6) aux items « message » ; * : résultat significatif au seuil $p < 0,05$; ** , $p < 0,01$; *** , $p < 0,001$ (n.s = non significatif).

		respect de la thématique /1	respect de la structure /1	plusieurs blocs de texte /1	progression /1	nombre de mots thématiques (occurrences)	originalité /2
Classe 1	Version 1	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	23 (1,41)	1,6 (0,22)
	Version 2	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	23,8 (0,44)	2 (0,22)
T-Test		0	0	0	0	1,45	3,6
F (1,8)		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n. s.

Par contre, pour les items relatifs à la prestation orale proprement dite (articulation, intonation, volume, débit et organisation), présentés dans le **tableau 8.9**, les progrès entre les deux moments de prestation sont remarquables. Ce n'est pas tant la qualité de la lecture ou de l'oralisation qui sont ici en jeu, et dont le gain peut s'expliquer par une mémorisation même implicite du texte, qu'une prise en compte réelle de l'auditoire. En effet, entre le premier et le second passage devant la classe, les groupes ont reçu un commentaire de leur public, qui s'est prononcé de façon bienveillante sur les éléments à améliorer. La prise de conscience que le premier passage devant la classe avait pour objectif de mettre en évidence les éléments à améliorer, l'envie de partager, le fait de se présenter en groupe solidaire et non seul face aux autres, ont rendu l'activité constructive. Les hésitations, l'intonation, la prise en compte des éléments de contenu et l'articulation ont ainsi été fortement améliorées. Le débit a été adapté afin de rendre le message plus compréhensible. Il semble donc que le simple fait de pouvoir reproduire la prestation orale, en ayant bénéficié d'un apprentissage informel sous couvert des retours des auditeurs, ait permis une nette amélioration des présentations. Ce qui est intéressant ici, c'est de constater que :

- les éléments de construction du message étant consolidés, il a été possible de se concentrer sur sa seule diffusion ;
- les auditeurs n'ont pas été considérés comme un public passif, puisqu'ils ont eu une tâche d'écoute via les commentaires à renvoyer à leurs pairs (laquelle tâche les intéressait dans la mesure où ils étaient amenés, eux aussi, à présenter un texte devant le groupe) ;
- la répétition de la tâche a rendu les élèves plus performants via la prise en compte de leur « public » ;
- la simple intervention des élèves a suffi à améliorer les productions (sans que l'enseignant ait eu à mettre en place un moment de structuration formalisé).

Tableau 8.9

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de la classe 1 (P6) aux items « oralité » ; * : résultat significatif au seuil $p < 0,05$; ** , $p < 0,01$; *** , $p < 0,001$ (n.s = non significatif).

		articulation		intonation		volume		débit		organisation			
Classe 1		compréhension des mots											
		liaisons	en fonction du contenu	hésitations	mot rupture	oralité/lecture	volume global	varie en fonction de l' intention	débit global	varie en fonction de l' intention	circularité de la parole dans le groupe	pas d' intervention parasite	
	Version 1	1,2 (0,44)	1,6 (0,54)	1,6 (0,28)	1,6 (0,89)	1,6 (1,34)	1,80 (0,83)	1,6 (0,54)	1 (0,14)	1 (0,17)	1 (0,28)	2,8 (0,44)	2,8 (0,2)
	Version 2	3 (0)	3 (0)	3 (0)	2,4 (0,33)	2,6 (0,89)	2 (0,70)	2,8 (0,44)	2,8 (0,14)	2,4 (0,17)	2,4 (0,28)	2,8 (0,44)	2,8 (0,2)
	T-Test	81	32,66	12,25	2,90	1,92	0,16	14,4	81	32,66	12,25	0	0
	F (1,8)	***	***	***	n.s.	n.s.	n.s.	**	***	***	**	n.s.	n.s.

En ce qui concerne la tâche de transfert, les résultats des élèves sont satisfaisants dans les deux classes et révèlent un apprentissage. En effet, dans les items relatifs à la mobilisation de la thématique, la structure de l'auteur (tant dans la déclinaison en plusieurs pronoms que dans l'enchaînement de blocs distincts entrecoupés d'un élément de rupture en lien avec le thème imposé) ou encore la présence d'une progression, les élèves obtiennent des résultats très positifs.

Deux différences, significatives statistiquement, sont observées entre les deux groupes. La première se situe au niveau du réseau thématique mobilisé : une moyenne de 10,37 (0,48) mots différents en lien avec la thématique dans la classe 1 pour 6,04 (0,51) dans la classe 2, sur les 12 attendus, puisque nous avons demandé aux élèves de créer au moins deux parties. La seconde différence est visible au niveau de la conjugaison : une moyenne de 10 (1,88) verbes orthographiés correctement dans la classe 1 contre 5,77 (2,61) dans la seconde classe. Les différences entre les deux classes peuvent s'expliquer par le fait que, dans le premier cas, les élèves sont en 6^e année. On peut faire l'hypothèse qu'ils sont davantage entraînés à la construction des terminaisons.

Néanmoins, malgré ces différences marquées, il nous semble pouvoir annoncer que dans les deux classes les élèves ont développé des stratégies pour réaliser la tâche. En effet, cette tâche de transfert est un premier jet individuel, sans possibilité de compter, ni sur la force du groupe et des interactions ni sur des relances ou des aides quelconques.

Ces différentes observations sont documentées et illustrées dans le point suivant, consacré à l'étude quantitative.

Étude qualitative

Nous avons choisi de nous focaliser sur la classe 2, car il nous semble intéressant de pouvoir étayer notre analyse sur base des données recueillies dans cet espace multiculturel et hétérogène. L'analyse de dispositifs didactiques doit en effet faire ses preuves dans des milieux socioculturels moins favorisés afin d'assurer leur pertinence pour tous. Plus

spécifiquement, nous avons choisi de développer le cas d'Yla¹⁶ car l'analyse de ses médiations métacognitives fournit des informations intéressantes et représentatives sur la manière dont les élèves se comportent au fil de la séquence. Elle est confortée par les observations des moments en grands ou petits groupes.

Ainsi, nous mettons ci-après en relief quatre aspects qui ressortent desdites observations et des verbatim, et qui permettent de comprendre plus finement comment les élèves ont fonctionné.

L'explicitation de la tâche et les réactions mises en place

L'analyse des interactions des élèves au moment où ils vont se mettre au travail met en exergue qu'ils identifient bien la nature de la tâche (et donc l'intention de communication qui s'y rattache) et qu'ils sont capables de reproduire des consignes complexes pour réaliser un album « à la manière de ».

Cette constatation conforte l'idée qu'il est important tant de faire exprimer les élèves sur le contenu de l'album que sur son fonctionnement interne avant d'entrer dans la tâche. Si « écrire à la manière de » a trop souvent été un modèle d'apprentissage implicite (Peruchet, 1988) qui produisait ses effets sur les élèves les plus sensibles à ce mode d'imprégnation du texte, le simple fait de poser les balises qui permettent l'imitation suffit à expliciter la tâche, et partant, à la rendre contrôlable (Viau, 1997). Le **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.** met en avant l'ensemble des règles de fonctionnement de l'album. Elles sont utilisées par les élèves comme balises tout au long du travail.

– Qu'as-tu compris de ce qu'on doit faire ?
– Bah en fait tu vas nous donner un thème, comme par exemple, nous notre thème c'est la chaleur, et alors tu dois conjuguer au présent avec des pronoms personnels donc je tu il nous vous ils et tu dois, euh, tu dois, en fait tu dois trouver des mots, tu dois trouver 24 mots, tu dois faire 4 fois je tu il nous vous ils.

Verbatim 1 — Explicitation des règles de fonctionnement de l'album considéré

Plus intéressant, on observe déjà (Verbatim 1), dans les médiations métacognitives proposées avant la mise au travail, la mise en évidence de stratégies spontanément perçues comme utiles pour la tâche (chercher dans sa mémoire, recourir au dictionnaire...).

– À ton avis, comment vas-tu faire pour y arriver ?
– Ben d'abord on va essayer de trouver des petits trucs comme euh, chaud, euh... je transpire, tu euh... des choses comme ça, puis on va, on va essayer de... puis après on va peut-être aussi aller dans le dictionnaire.

Verbatim 1 — Planification de la tâche

Pendant la tâche, les stratégies évoquées en entretien préalable sont utilisées en priorité : mutualisation des idées, recherche dans sa mémoire, utilisation des référentiels. Les élèves

¹⁶ Nom d'emprunt. Quand on interroge l'enseignant, il dit d'Yla qu'il est bien intégré dans sa classe et qu'il développe une attitude positive au savoir. Surtout, il précise qu'il n'est pas très inhibé et n'hésite pas à s'exprimer très sincèrement devant l'adulte.

sont au courant de ce qu'ils vont devoir faire ensuite (classer les verbes en fonction de leur intensité), mais ne semblent pas avoir encore été confrontés à un manque de vocabulaire. Ils passent donc la difficulté de la quantité, pour se diriger avec anticipation vers le classement, comme l'exemplifie le **Verbatim 2**. Ce n'est que plus tard qu'ils manifestent le besoin de disposer d'un plus grand capital verbes.

ENS : Comment avez-vous fait, vous en êtes où ici ?
ÉLÈVE 1 : On s'est aidés du dictionnaire.
ÉLÈVE 3 : On a regardé dans le Bescherelle aussi.
ENS : Tu as trouvé des mots dans le Bescherelle ?
ÉLÈVE 3 : Non
ENS : Le Bescherelle a servi à quoi alors ?
ÉLÈVE 4 : À conjuguer.
ENS : À trouver des verbes ou à conjuguer ?
ÉLÈVE 4 : À con-ju-guer.
ÉLÈVE 2 : Mais si à en trouver aussi. Deux, trois qu'on a trouvé dans le Bescherelle.
ENS : Ok et maintenant qu'est-ce que vous allez faire ?
ÉLÈVE 1 : On va trier les verbes en fonction de leur intensité et ensuite on va faire au net.
ENS : Et est-ce que vous ne deviez pas trouver un élément de rupture, vous avez déjà un élément de rupture ?
ÉLÈVES 1 et 4 : Oui, « Refroidis ! ».

Verbatim 2 — Dialogue entre l'enseignant et un sous-groupe pendant le travail

Après la tâche, les élèves sont en mesure de confirmer les réactions jugées efficaces et d'en envisager de nouvelles. C'est dans l'inventaire de ces stratégies qu'ils vont d'ailleurs identifier le « gain » cognitif que leur a apporté l'activité. S'ils ne s'estiment pas plus « outillés » au niveau du vocabulaire, ils se considèrent plus à même de reproduire une phase de recherche et de classement de lexique. Dès lors, les élèves mettent en avant des aspects d'autorégulation, qui auront un impact sur la planification prochaine.

Il est intéressant de constater (Verbatim 3) que c'est la notion de rapidité qui prédomine sur le sentiment d'efficacité. L'idée de pouvoir, à l'avenir, être plus « rapides » dans la recherche de nouveaux mots marque à leurs yeux leur progression.

– Si tu devais refaire une activité comme celle-là bientôt, qu'est-ce qui te permettrait d'être plus performant ? De la faire mieux ?
– Bah... déjà on connaît nos tactiques parce que là on découvrait un peu que faire, quand... mais maintenant on saura déjà ce qu'on doit faire et donc, de un, ça ira un peu plus vite et, de deux, on saura déjà qu'on peut répartir les groupes entre ceux qui cherchent au dictionnaire, ceux qui cherchent dans leur tête. Ça pourra déjà de toute façon aller plus vite, ça, c'est une évidence.

Verbatim 3 — Après la tâche : processus d'autorégulation

De la même manière, la difficulté supposée de la tâche, identifiée comme telle dès le début, entraîne un sentiment de grande satisfaction à l'issue de l'activité, dès lors que le défi semble relevé.

Mentionnons que ces différentes prises de conscience, tant au niveau des stratégies que du sentiment d'efficacité, ont été mises au jour grâce au levier métacognitif intégré dans notre dispositif.

Le rôle des relances suggérées par l'enseignant

Dans notre souci de permettre aux élèves de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent et d'arriver à réaliser la tâche demandée, nous leur avons, dans le courant de l'activité et au moment où ils en avaient besoin, proposé des relances (cf. Tableau 1 et annexes). Ces aides, destinées à faciliter la tâche et faire avancer le travail, avaient également pour objectif d'amener les groupes un pas plus loin dans leur processus, la recherche du vocabulaire devant être suivie d'un « classement » des mots relativement à une intensité sémantique. Il est intéressant de constater (Verbatim 4) que ces indices, s'ils ont bien joué leur rôle de facilitateur, ont également posé de nouvelles difficultés aux élèves, qui se sont, effectivement, concentrés sur la tâche suivante.

– (...) Comme je l'avais prévu, on a utilisé le dictionnaire. Heureusement que Monsieur nous a donné une petite bandelette où il était écrit tous des noms qui ont à voir avec la chaleur, parce que sinon, bon, on avait déjà écrit 14 mots et un peu plus, mais pour en faire 24 fallait encore une petite dizaine de mots, donc heureusement qu'il était là pour nous donner une petite fiche.
– Tu aurais pu faire autrement s'il n'y avait pas eu cette aide-là, tu aurais pu faire comment ?
– Oui, mais ça aurait pris beaucoup plus de temps.
– D'accord. Et tu es satisfait du résultat ?
– Oh oui, assez. Mais le problème c'est que Monsieur nous a donné une fiche de mots, et alors des mots qu'on trouvait assez chouettes, et on les a mis, le problème c'est qu'on connaît pas vraiment la signification de ces mots et si on doit chercher au dictionnaire chaque mot, ben ça va nous prendre un temps dingue, et alors euh...
– Et pourquoi tu avais besoin de la signification exacte ?
– Pour arriver à les classer dans l'ordre croissant

Verbatim 4 — Discussion autour des relances amenées par l'enseignant

Le métalangage mobilisé et une conjugaison « implicite »

Un autre point intéressant à relever et qui surgit de l'analyse des verbatim est la relative pauvreté dans l'utilisation d'un métalangage. Concentrés sur la tâche, qu'ils ont pourtant effectuée correctement, les élèves mobilisent peu le métalangage linguistique nécessaire à son explication. Ils utilisent presque systématiquement « mot » pour « verbe », « hyperonymisant » la catégorie grammaticale au profit de la recherche du vocabulaire. De la même façon, dans leurs stratégies, ils ne sont pas partis d'emblée à la recherche de verbes en lien avec la thématique proposée, mais bien à la chasse aux mots, quels qu'ils soient, qui puissent évoquer un lien avec cette dernière. Les substantifs trouvés étant ensuite transformés en formes verbales. Cette stratégie a été plus souvent marquée dans la classe 2, qui présente un nombre important d'élèves en difficulté par rapport à la langue française, qui n'est pas leur langue d'origine. La créativité lexicale ainsi développée, associée à un travail d'essai/erreur sur le radical et sa désinence via un travail d'imitation montre bien la nécessité de passer par cette phase d'oralisation, tant il est évident que, dans les stratégies et le parcours d'apprentissage effectué par les élèves, l'oral permet de tester, voire de valider une série d'hypothèses.

Le travail en groupe

Un dernier point qui semble intéressant à relever, puisque nous nous sommes situés dans une perspective socioconstructiviste, est l'importance que les élèves accordent au travail

en groupe. Ils expriment en effet dans les médiations métacognitives que les échanges se passent bien, qu'ils collaborent avec plaisir, et que l'engagement dans la tâche en est d'autant plus grand. Avant même de commencer l'activité, cet élément est évoqué. Cette dimension de travail en groupe constitue donc un objectif personnel de réussite qui se maintient durant toute l'activité et valide son succès.

– Tu dis que ça va être très difficile d'accord... qu'est-ce qui va t'aider ?
– Bah, les autres. On sera, par exemple, pas d'accord (...) Mais je crois qu'on va bien s'entendre (...) Avec 5 têtes on arrive quand même à faire beaucoup de choses.

Verbatim 5 — Travail en sous-groupe

Discussion des résultats

Pour structurer notre discussion, nous aborderons successivement les effets du dispositif sur les compétences lexicales, le transfert du parler/écouter vers le lire/écrire, l'évolution spécifique des prestations orales des apprenants et nous terminerons par la question de l'utilisation d'un album jeunesse comme celui-ci dans un dispositif d'apprentissage.

Développement des compétences lexicales

À l'issue de l'expérimentation, et de la double analyse des résultats, on peut évidemment se réjouir de constater un gain dans l'apprentissage des élèves, relativement, d'une part, à la construction d'un bagage lexical et, d'autre part, à la fixation du fonctionnement de l'indicatif présent (déjà acquis dans les années antérieures). Si les différences de niveaux, entre les deux classes, peuvent s'expliquer par une série de critères socioculturels ou d'âge, il n'en résulte pas moins que la progression est présente pour les deux groupes. Ainsi, si on observe que chaque groupe a surtout fait évoluer le vocabulaire propre à sa thématique, et à la thématique de départ inhérente à l'album, on constate également que dans un groupe, les élèves ont intégré le lexique grâce à plusieurs écoutes intentionnelles. Cela confirme l'idée que le vocabulaire doit s'acquérir dans la manipulation et l'intégration au sein d'un projet de communication dans lequel il prend tout son sens.

Transfert entre les différents domaines de compétences (parler/écouter vers lire/écrire)

En ce qui concerne le transfert entre l'oral et l'écrit, il semble qu'il s'opère de façon plus diffuse et surtout plus complexe que ce que nous avons anticipé et la question mériterait d'être traitée avec plus de précision dans une recherche ultérieure. Certes, le recours initial à l'oral a montré son intérêt, mais la façon dont l'oral a permis aux élèves de procéder par grammaire intuitive gagnerait à être interrogé de façon plus fine. Dans la mesure où l'indicatif présent est manifestement maîtrisé par les élèves de 5^e et 6^e primaires, la manière dont ils s'appuient sur leurs connaissances de la conjugaison des verbes pour construire des analogies à partir de substantifs modifiés pose question. Cette stratégie, prioritairement destinée à de jeunes locuteurs qui construisent leur grammaire en apprenant à parler (Lentin, 1998), ou à des personnes en situation de français langue étrangère, semble effectivement avoir été mobilisée ici face à la difficulté de trouver, en premier ressort, 24 verbes autour d'une même thématique. Les tentatives de créations lexicales témoignent tout à la fois d'une liberté linguistique réjouissante chez ces jeunes locuteurs, mais qui doit pouvoir être analysée et surtout régulée afin d'éviter une néologisation (soyons congruents) « sauvage ».

Enfin, il n'est pas surprenant de constater qu'entre le pré- et le post-test, les élèves n'ont pas amélioré leurs compétences orthographiques. Le recours à l'oral n'a pas, dans le cas du dispositif, permis de faire le lien avec la formation des terminaisons par exemple. Dans le cas de l'indicatif présent, les relations phonémiques sont effectivement peu aidantes, et le dispositif n'ayant pas insisté sur la dimension rédactionnelle, la question orthographique n'a, de facto, pas été traitée. Il demeure que, à l'issue des présentations orales, la réalisation d'un album « papier » s'impose comme une évidence et offre, par là même, la porte d'entrée attendue vers l'attention à la graphie.

Évolution des prestations orales

L'évolution des prestations orales est remarquable. Elle tend à confirmer la nécessité réelle de laisser les élèves s'éprouver au moins une fois à la mise en voix de leur texte avant toute évaluation. Dans le cas du dispositif, les régulations après le premier jet oral ont été réalisées essentiellement par les pairs, lesquels se trouvaient eux-mêmes confrontés à un attendu similaire. Cette seule motivation, ou convergence dans les objectifs, donne des résultats étonnants, tant au niveau qualitatif que quantitatif. Surtout, la concentration des difficultés liées à la création du contenu ayant été traitée en amont, on observe une grande qualité de la présentation orale dès le premier jet, qui s'améliore nettement sur les aspects essentiellement vocaux et gestuels par la suite. Le traitement isolé du contenu, d'abord, et la mise en évidence des points d'amélioration par le « public », ensuite, procèdent d'une amélioration progressive qui se répercute sur l'ensemble de la prestation des élèves. La primauté donnée à l'oral (on aurait pu, par exemple, demander aux élèves de réaliser l'album écrit avant de le présenter oralement) permet de découper les apprentissages au sein d'une tâche complexe en laissant les compétences parler/écouter en première ligne avant de les voir formalisées éventuellement dans un projet d'écriture. Il en résulte un allègement manifeste de la charge cognitive qui permet aux élèves de se sentir confiants dans la tâche.

L'utilisation de l'album au profit du développement des habilités langagières

Il nous semble pouvoir attribuer les bénéfices que nous venons d'évoquer à l'utilisation de l'album au départ et dans le dispositif, comme une autre étude que nous avons menée par ailleurs le confirme (Colognesi, Lyon López & Deschepper, 2017). En effet, c'est lui qui a permis, d'une part, d'engager le groupe dans un projet de communication signifiant (la prestation orale en sous-groupes diffusée dans et à l'extérieur de la classe), et qui a été, d'autre part, un support efficace pour permettre le développement des habilités langagières. Nous renforçons dès lors ici le bien-fondé de l'exploitation d'albums à caractère itératif pour développer des apprentissages langagiers spécifiques.

Et si nous n'avons, paradoxalement, pas interpellé les élèves à propos de l'album dans les entretiens métacognitifs, la qualité des productions, leur engagement dans la tâche, l'amélioration de leurs compétences, et la relative immédiateté du résultat, diffusable à autrui, sont autant d'indicateurs d'un intérêt et d'un gain liés à l'objet livre. De plus, le transfert de l'écrit (album) vers l'oral (dispositif d'apprentissage) au profit du langage est manifeste. On peut donc postuler, en creux, qu'il n'y a pas de contradiction à utiliser un album jeunesse, qui est un genre écrit, pour développer des compétences orales, lesquelles seront peut-être rapatriées plus facilement dans l'écrit, puisqu'elles en sont issues.

Conclusion

Nous avons montré ici que l'entrée dans l'oral par un genre écrit, et la construction d'un dispositif didactique d'écriture par imitation centrée sur des questions langagières (lexique et conjugaison) au profit d'une prestation orale favorisent aussi bien les apprentissages linguistiques que les compétences orales (et d'écoute). Le nécessaire va-et-vient entre oral et écrit est confirmé, mais l'ordre des priorités a été modifié (on ne parle pas pour écrire, on écrit pour parler). Cette inversion dans les pratiques permet de mettre en évidence la qualité des correspondances et de remettre en question la préséance souvent accordée aux lire/écrire dans la construction de situations de communications signifiantes. Loin d'être des compétences outils, ou subalternes, les savoirs parler et écouter offrent de réelles possibilités d'apprentissages, au même titre que leurs homologues lire/écrire. Et, en leur sein, l'album y a toute sa place comme support, outil, objet de développement d'une littérature riche et complexe.

Toute recherche-action comporte des limites liées à l'appropriation, par des individus, d'une démarche construite par d'autres. Une partie des résultats qui diffèrent entre la classe 1 et 2 peut évidemment être imputée aux conditions de réalisation de la séquence didactique en classe, au temps qui y a été consacré, à l'engagement de l'enseignant et à la compréhension qu'il a eu d'une marche à suivre forcément infléchie par sa pratique. Pour valider des dispositifs innovants, il faudrait donc multiplier l'expérience et mesurer les gestes enseignants les plus efficaces ou porteurs. Néanmoins, l'observation d'un gain dans les deux classes est encourageante. Elle impose l'idée que la classe qui comporte un public moins favorisé trouve également un intérêt dans l'organisation de l'apprentissage tel qu'il a été proposé. On pourrait même émettre l'hypothèse qu'en concentrant des activités intégrant l'oral dans les apprentissages langagiers, ces élèves pourraient trouver là une porte d'entrée dans l'écrit qui leur soit plus naturelle. Ce point devrait être exploré plus avant.

Pour asseoir nos observations, il faudrait donc vraisemblablement répéter l'expérience, et multiplier les interventions à partir d'albums au cœur des apprentissages oraux pour évaluer la portée de cet intérêt. Loin d'être un prétexte, anecdotique, ou un simple choix de support pédagogique, les qualités de l'album pourraient alors être mesurées plus finement. Cette première analyse doit donc être poursuivie dans ce sens, et on peut considérer que les résultats obtenus n'incriminent pas, à tout le moins, le postulat de cette utilisation. Cela permet d'ouvrir le choix de l'album à d'autres dispositifs que ceux, plus directement convoqués, liés aux pratiques directes de lecture/écriture. Ce faisant, la pratique de l'oral pourrait trouver une justification didactique dans les classes et reprendre un peu du terrain qu'elle a souvent perdu. Cette perspective nous semble particulièrement heureuse.

Références bibliographiques

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chartrand, Emery-Bruneau & Sénéchal (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : DIDACTICA, C.E.F.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2011). Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire — écrire. In S. Aebly Daghe (Ed.), *Enseigner la langue et la littérature — Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 71-98). Namur : PUN, Dyptique-21.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2014). *Ça te parle en sixième primaire*. Namur : Erasme.
- Colognesi, S. & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., Lyon López, N. & Deschepper, C. (2017). Le développement de l'oral à l'école fondamentale : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19 (4), 55-75.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (Éds.), *L'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck.
- Combette, B. (2012, novembre), L'opposition grammaire de phrase, grammaire de texte dans les textes officiels et dans les manuels. Conférence inaugurale au colloque international « Enseigner la grammaire », Palaiseaux.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Dumais, C. (2014). La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 27 (3), 12-14.
- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portait des recherches actuelles. L'oralité à l'école — variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2). 285-302.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* : Vol. 1, 2, 3 & 4. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 109-130.
- Kaufmann, J.C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal : Chenelière éducation.
- Lentin L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F.
- Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2 (1), 1-9.
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.

- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. & Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Canada : Peisaj.
- Perruchet, P. (1988). *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles : Mardaga.
- Seguy, F. et Fastier, Y. (2002). *Blablabla*. Namur : Mijade.
- Senechal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 131-151). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique — L'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Annexe 8.1 Les thématiques (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)



À la manière de « Blablabla »,
raconte l'album « Gla Gla Gla » autour
de la thématique du froid.



À la manière de « Blablabla », raconte l'album
« Miam Miam Miam » autour de la thématique
de la faim.



À la manière de « Blablabla », raconte l'album
« Chaud Chaud Chaud » autour de la thématique
de la chaleur.



À la manière de « Blablabla »,
raconte l'album « Youpie » autour
de la thématique des sentiments.

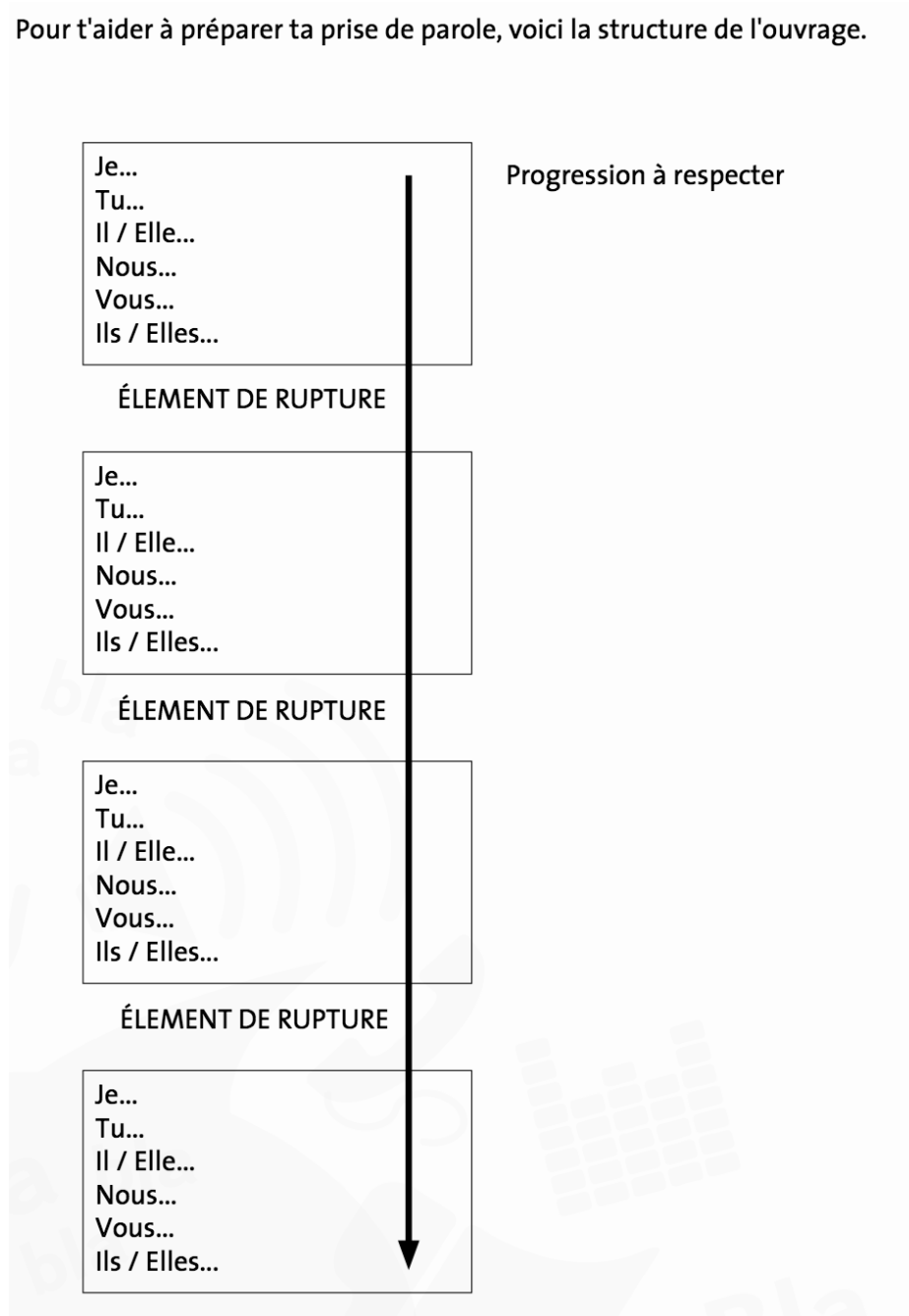


À la manière de « Blablabla », raconte l'album
« Soleil Soleil » autour de la thématique
des vacances.

Annexe 8.2 Relances (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)

Relance « Plan du texte »

Pour t'aider à préparer ta prise de parole, voici la structure de l'ouvrage.



Relance « banque de mots » (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)

Absorber	Être à l'aise	Grogner	Se délasser
Adorer	Être affamé	Grossir	Se désaltérer
Aimer	Être amoureux	Hair	Se détendre
Apprécier	Être ardent	Hâler	Se distraire
Attiédir	Être bien	Hurler	Se figer
Avaler	Être en colère	Idolâtrer	Se lamenter
Avoir bien mangé	Être en ébullition	Intimider	Se mettre de la crème
Avoir bon appétit	Être en larmes	Manger	
Avoir du temps libre	Être en nage	Mourir de faim	Se nourrir
Avoir l'estomac dans les talons	Être engourdi	Paresser	Se plaindre
Avoir la dalle	Être engraissé	Perler	Se prélasser
Avoir la paix	Être fiévreux	Pester	Se promener
Avoir la trouille	Être fou de rage	Pétrifier	Se rafraîchir
Avoir le ventre creux	Être gavé	Pleurer	Se rassasier
Avoir une faim de loup	Être glacé	Pleurnicher	Se régaler
Bouillonner	Être moite	Prendre du bon temps	Se relâcher
Braire	Être passionné	Prendre le soleil	Se relaxer
Bronzer	Être repus	Rafrâichir	Se reposer
Brûler	Être saturé	Ranimer	Se restaurer
Brunir	Être soupe au lait	Ravitailer	Solidifier
Cailler	Être tiède	Réfrigérer	Souffrir
Chérir	Être torride	Refroidir	Soupirer
Crier	Être tranquille	Réprouver	Suer
Crier famine	Être triste	Roucouler	Suffoquer
Cuire	Exhaler	Ruisseler	Suinter
Décompresser	Faire la sieste	S'alimenter	Surgeler
Dégouliner	Faire une trêve	S'apitoyer	Sustenter
Délirer	Flamber	S'approvisionner	Transir
Détester	Frémir	S'empiffrer	Transpirer
Durcir	Frigorifier	S'enduire	Trembler
Embecquer	Frissonner	S'éventer	Trembloter
Estimer	Geler	Sangloter	Troubler
	Glacer	Se congeler	
	Grelotter	Se dégorger	

Annexe 8.3 Retranscription de quatre prestations orales de la classe 1

Miam Miam Miam

*Je grossis
Tu t'engraisses
Il ou elle dévore
Nous sommes repus
Vous vous goinfrez
Ils ou elles s'empifrent*

Glou glou gou !

*Je crie famine
Tu es affamé
Il ou elle a la dale
Nous avons une faim de loup
Vous mourez de faim
Ils ou elles ont le ventre creux*

Glou glou gou !

*Je mange
Tu avales
Il ou elle a bien mangé
Nous nous ravitaillons
Vous vous nourrissez
Ils ou elles salivent*

Glou glou gou !

*Je déguste
Tu savoures
Il ou elle absorbe
Nous embecquons
Vous vous sustentez
Ils ou elles s'approvisionnent*

Mhummmm ! Ben quoi, j'ai bien mangé !

Soleil, soleil

*Je bronze
Tu brunis
Il ou elle profite
Nous décompressons
Vous rigolez
Ils ou elles se détendent*

Cooooo!!!! !

*Je mange
Tu grossis
Il ou elle paraît
Nous adorons
Vous dormez
Ils ou elles se relaxent*

Cooooo!!!! !

*Je prends du bon temps
Tu es à l'aise
Il ou elle joue
Nous sommes bien
Vous vous rafraîchissez
Ils ou elles s'amuse*

Cooooo!!!! !

*Je me relache
Tu as la paix
Il ou elle est libre
Nous nous éclatons
Vous vous promenez
Ils ou elles délirent*

Fais ta valise !

BLABLABLA...

Chaud Chaud Chaud

*Je crame
Tu brûles
Il ou elle flambe
Nous sommes ardents
Vous êtes torides
Ils ou elles cuisent*

BOIS !

*Je suffoque
Tu exhales
Il ou elle est fiévreux
Nous sommes en nage
Vous suintez
Ils/elles ruissellent*

BOIS !

*Je dégouline
Tu sues
Il ou elle transpire
Nous perlons
Vous avez chaud
Ils ou elles sont tièdes*

BOIS !

*Je suis moite
Tu as légèrement chaud
Il se rafraichi
Nous nous désaltérons
Vous vous évantez
Ils ont un petit peu chaud*

Ou la ! J'ai chaud !

Glaglagla

*Je gèle
Tu cailles
Il ou elle a froid
Nous frissonnons
Vous frémissez
Ils ou elles grelottent*

Brrrrr

*Je suis congelé
Tu es frigorifié
Il ou elle est glacé
Nous sommes surgelés
Vous êtes réfrigérés
Ils ou elles sont engourdis*

Brrrr

*Je tremble
Tu as tiédi
Il ou elle refroidi
Nous grelottons
Vous transissez
Ils ou elles raniment*

Brrrr

*Je suis pétrifié
Tu as la chair de poule
Il est figé
Nous sommes solidifiés
Vous tremblotez
Ils ou elles sanglottent*

Hoooo on se les gèle !

Chapitre 9

Les effets de la typographie poétique dans Les
productions écrites en fin d'école primaire : le cas de
l'album pour la jeunesse

Par Bénédicte Duvin-Parmentier

Les effets de la typographie poétique dans Les productions écrites en fin d'école primaire : le cas de l'album pour la jeunesse

Introduction

La présente étude s'inscrit dans un travail de recherche portant sur l'analyse du rôle que peut avoir la typographie dans les albums pour la jeunesse et des effets de sens qu'elle génère dans les processus d'écriture en cycle 3 de l'école primaire (5^{ème} primaire).

A contrario des recherches qui jusqu'à présent ont généralement porté sur les usages adjuvants de la typographie dans les livres à destination d'apprentis lecteurs et dans les manuels scolaires, notre étude cherche à déterminer l'influence de la typographie sur l'écriture des élèves lorsque, utilisée dans l'album, elle revêt une dimension sémantique de par sa matérialité scripturale et qu'elle est alors nommée par nous *poétique*.

Nous nous efforcerons de répondre aux questions suivantes à partir d'un dispositif mis en place dans cinq classes (nous n'en présenterons les résultats que pour l'une d'entre elles dans le cadre de cet article et analyserons plus particulièrement, en ce qui concerne l'incidence sur l'écriture, le cas de deux élèves) : Quelles stratégies d'écriture la typographie poétique dans les albums induit-elle chez les élèves ? Ceux-ci réinvestissent-ils ce type de typographie dans leurs écrits personnels, et ce de façon motivée ? À quel degré la typographie enrichit-elle leurs créations ? Enfin quel impact la co-implication du texte (Vouilloux, 2013), de sa matérialité et des images propres à l'album peut-elle susciter dans leurs écrits ?

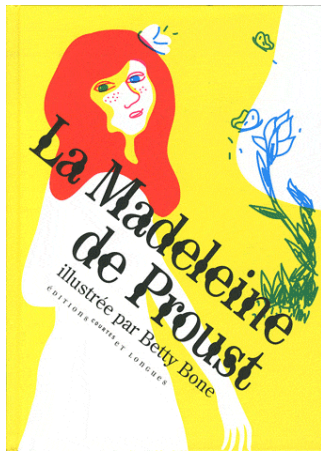


Figure 9.1 1^{re} de couverture de La Madeleine de Proust de Bone

L'album correspondant à la classe considérée ici, *La Madeleine de Proust* (2011), est publié par les éditions *Courtes et longues* dans la collection *Petits livres, grands textes*. Dans cet ouvrage, Betty Bone s'est associée à la typographe Fanette Mellier pour mettre en pages et en images trois épisodes canoniques de *La Recherche du temps perdu*, ceux de la madeleine, du coucher du narrateur et enfin de la rencontre de ce dernier avec Gilberte. Dans le texte original ont été surlignés en jaune quelques passages que l'on retrouve à l'intérieur de l'ouvrage, apposés chacun sur une double-page à côté de dessins et transcrits dans des typographies choisies. Cette sélection et cette reconfiguration du texte lui donne une teinte poétique qui n'élude cependant jamais la complexité de la syntaxe et du lexique proustiens.

Présentation des acteurs et du dispositif

Nous avons pour commencer proposé à un enseignant qui inclut très régulièrement l'étude d'albums dans ses séquences de littérature l'ouvrage de Betty Bone en lui demandant de privilégier le passage de la madeleine parce que l'organisation du récit y est clairement structurée. Les élèves trouveront alors un appui rassurant pour la planification de leurs propres créations.

La classe de CE2 concernée, composée de 19 élèves de 8 à 9 ans, est assez hétérogène (deux d'entre eux y rencontrent encore des difficultés de décodage, mais quatre sont déjà d'excellents lecteurs). Nous avons mis en place six séances de 50 minutes chacune, en milieu d'année (février et mars), période où tous avaient d'une façon ou d'une autre été familiarisés auparavant par leur professeur à la lecture d'albums du même genre (*Non ou l'envol* de Béatrice Poncelet, *Des Loups dans les murs* de Neil Gaiman et Dave McKean et *L'Autre fois* d'Henri Meunier). Notons que l'enseignant, qui a mis volontairement en œuvre notre dispositif, a été reçu au concours du professorat des écoles en 2013 et qu'il poursuit actuellement sa formation par la préparation par correspondance d'un Master de littérature de jeunesse à l'Université d'Artois.

Notre expérimentation s'est déroulée en deux phases, d'abord un écrit de la réception (Le Goff, 2008¹⁷ ; Duvin-Parmentier, 2017) suivi d'un échange oral autour du visionnage de l'album dans sa totalité et sur grand écran, ensuite une deuxième partie consacrée à l'écriture. La consigne est pour les élèves de travailler sur une réminiscence personnelle en respectant les trois étapes-clés du texte de Proust, à savoir la description d'une atmosphère propice à l'émergence du souvenir, puis celle du surgissement violent de celui-ci (marqué dans le texte par le verbe « *Je tressaillis* ») et enfin celle du passé revécu. L'écriture se déroule en deux temps. Les élèves doivent écrire leur premier jet sur une feuille blanche, le support classique à l'école, ils écrivent ensuite une deuxième version, en partant de la structure syntaxique du texte référent, sur un petit carnet à dessin relié et accompagné d'un ensemble de photographies d'eux-mêmes qu'ils pouvaient tout à loisir coller, transformer, découper ou colorier. Ils retrouvent ainsi d'une certaine façon la démarche transgressive du rapport que l'enfant peut entretenir avec l'album traditionnel selon Ségolène Le Men (1999).

Ce procédé s'est imposé naturellement en référence à la première double-page de l'album de Betty Bone, en l'occurrence un portrait du narrateur qui à la page suivante se délite, explosant littéralement en lignes lors de l'émergence du passé. Notons enfin que les précisions que nous avons données aux élèves étaient les suivantes : « *Vous retranscrirez sur ce petit album le texte que vous avez écrit sur votre feuille, mais vous devez prendre en compte ce nouveau support et donc adopter des stratégies typographiques personnelles pour raconter votre histoire* ».

À partir de cette réécriture, nous avons alors pu analyser les différents rapports entre le texte d'origine et les productions des élèves et plus particulièrement le choix conscient des figures et des compositions typographiques en fonction des différents épisodes du récit produit : écarts par rapport à la norme typographique, usages poétiques de la typographie, transcriptions plastiques, relation entre support et images.

Précisons que le changement de support d'un écrit à l'autre a participé de la création puisqu'en mettant les élèves en situation d'écriture d'album, il a valorisé le rôle et la co-

¹⁷ Le Goff définit l'écrit de la réception comme « l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support », Les Formes plurielles des écrits de la réception, LE GOFF, F., FOURTANIER, M.-J. (2017), Namur, Presses universitaires de Namur, Diptyque, p. 6.

implication directe des images avec la matérialité textuelle (Plane, 2003), faisant ainsi émerger la pertinence des conditions pour que l'écriture produise des effets.

Nous analyserons dans le cadre de cet article les différentes productions de deux élèves que nous avons sélectionnés parce qu'ils appartiennent chacun à un groupe représentatif particulier, allant d'une écriture avec des effets motivés et explicites (groupe 1 : 14 élèves) à une écriture sans usage typographique argumenté (groupe 2 : 5 élèves). Nous nous intéresserons bien entendu aux effets macro-typographiques, c'est-à-dire au mode d'inscription de la matière textuelle (que nous appelons *configuration typographique*) sur l'espace particulier de la double-page (sans oublier son interaction avec l'image) et nous étudierons aussi les effets micro-typographiques, c'est-à-dire les différents costumes que peuvent revêtir les signes typographiques grâce aux choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux. Nous les avons nommés *figures* et souhaitons en tenir compte à la fois en tant que signifiants et formes plastiques relevant des critères mis à jour par le groupe μ (1992) quant à l'orientation, la couleur et la texture. Concrètement les écrits de la réception considérés ici seront ceux d'Éva (groupe 1) et d'Émilie (groupe 2) dont nous comparerons les deux versions présentées.

Les effets micro-typographiques dans l'album référent et les écrits de la réception chez les élèves

Lorsque le lecteur découvre *La Madeleine de Proust*, il ne peut qu'être saisi par le traitement graphique de l'image en rapport avec la matérialité du texte. Ainsi, sur la deuxième double-page, les lignes courbes et douces qui esquissent la silhouette du narrateur enveloppé dans sa robe de chambre se poursuivent, à gauche par la rondeur d'un chat alanguiné et à droite par la madeleine, faisant écho à la typographie créée par Fanette Mellier. Cette typographie est utilisée pour le premier (*Un jour d'hiver*) et le dernier segments (*Un morceau de madeleine*) du texte. Le dessin de cette police avec ses excroissances ventrues en forme de madeleine ou de perle (« *J'avais plutôt à l'esprit une image, celle "d'enfiler les perles", métaphore de la poésie, et aussi le souvenir des petits trous dans les façades des monuments romains*¹⁸ ».) participe à la sensation de chaleur de scène d'intérieur illustrée par la madeleine en jaune posée près de la tasse, en opposition à la fenêtre traitée en aplats blancs nous laissant augurer du froid incisif du dehors.

Dans la double page suivante, à peine le gâteau a-t-il été entamé qu'à cette atmosphère bonhomme succède, avec l'apparition violente du souvenir, un bouleversement de l'être tout entier du narrateur, les yeux exorbités, tandis que le corps du chat semble comme projeté dans l'espace. Dans les pages suivantes, c'est une explosion de lignes droites, fines et saccadées qui deviennent de plus en plus envahissantes et défigurent le réalisme de la situation initiale, la Fanette Mellier cédant alors de plus en plus le pas à une autre police, la Benton Morris Fuller, une Antique créée dans les années trente et justement employée ici pour ses lignes droites dépourvues d'empanchements.

Pour les élèves jusqu'alors confrontés à des albums aux typographies riches, usant de figures aux nombreux effets plastiques (*Des Loups dans les murs*) et de compositions très inventives comme les textes-palimpsestes chez Poncelet, la micro-typographie de *La Madeleine de Proust* peut de prime abord sembler peu dynamique, car elle est limitée à

¹⁸ Entretien personnel avec Fanette Mellier (juillet 2014).

deux polices et ne comporte pas d'effets spéciaux spectaculaires, tels des contrastes très marqués sur les tailles, graisses ou couleurs (Groupe μ , 1992).

Dans cette première partie du protocole consacrée à la découverte de l'album, les élèves se sont pourtant saisi immédiatement des particularités de la Fanette Mellier qui attirent forcément le regard. Ainsi Éva s'appuie sur son dessin et sa forme pour imaginer un parcours de lecture : « *Les lettres ont des petites formes rondes et sont très grosses il faudrait savoir pourquoi et je pense qu'il faut les lire ensemble parce elles forment une histoire et après il faut lire les autres mots avec une autre typographie* ». Pour Émilie la Fanette Mellier évoque l'image d'un aliment pénétrant dans l'œsophage : « *Ça fait pensé aux madelaines qui vont dans les offages, c'est pareil* ».

Les effets macro-typographiques dans l'album et les écrits de la réception chez les élèves

Si l'on pense que Proust souhaitait que *La Recherche* soit publiée sans coupure ni blanc ni paragraphe pour assurer un vrai continuum scriptural, la disposition macro-typographique de son texte ré-agencé par Betty Bone est très différente et nécessite une analyse sémiotique, notamment par ses phrases qui s'y déroulent, certes linéairement, mais séparées par de multiples blancs aérant le texte, ce qui conduit les élèves, sans doute habitués à distinguer les genres littéraires en fonction de leur aspect formel, à imaginer qu'ils ont affaire à de la poésie : « *C'est de la poésie* » (Émilie), « *Les phrases sont coupées et vont à la ligne* » (Éva).

Cette spatialité textuelle permet, selon Brouillette (2001, 16), de remettre à l'honneur la page en tant qu'espace d'inscription « *en accordant davantage d'importance aux ressources signifiantes de la disposition* » et donc en s'appropriant le champ pictural. Rappelons le premier sens du mot *album* qui désignait dans l'Antiquité un support, pan de mur enduit de plâtre ou tablette, sur lequel s'amoncelaient des avis officiels, le nom des sénateurs, des dessins ou des annonces puis à l'époque romantique le réceptacle hétéroclite d'images, textes et graffitis, annonçant déjà l'album moderne. Nous en avons ici un exemple très net, sur la double-page 3 par la disposition des segments mettant en valeur les différents degrés de la réminiscence, les trois premiers, qui annoncent l'effet de surprise du « *Je tressaillis* », tout comme le dernier d'entre eux qui, par son isolement, illustre la retombée de celle-ci pour laisser place à l'introspection : « *Mais à l'instant même /où la gorgée mêlées des miettes du gâteau /toucha mon palais, /je tressaillis, /attentif à ce qui se passait en moi* ».

La co-implication du texte et des images y est également significative, car le texte, disposé sur la partie inférieure gauche de la double-page, s'oppose au travers d'une ligne oblique imaginaire traversant de part en part la double-page aux yeux de Marcel, écarquillés par un étonnement extrême et situés dans la partie supérieure droite.

De même, la phrase de la double-page cinq est visuellement scindée en deux, et ce autant par la mise en espace qui oppose un premier segment bref occupant une spatialité réduite à un deuxième plus long et plus important que par le choix des figures dotées d'une police spécifique pour chacun d'eux : « *Et tout à coup (en Benton Fuller) / le souvenir m'est apparu (en Fanette Mellier)* ».

Nous constatons que ce passage annonce la mise en place du souvenir, la première partie de la phrase en marquant l'arrivée tels les trois coups du brigadier, avec la sécheresse de caractères sans empattements, suivie par la seconde partie agissant comme un lever de rideau, avec le déroulé de la richesse de la Fanette Mellier. Notons d'ailleurs que cette métaphore théâtrale, filée à la fois par les images, le surgissement des figures typographiques et la disposition textuelle, est déjà apparue dans l'album en première page intérieure pour assurer la distribution des rôles comme au théâtre. Remarquons enfin, en ce qui concerne cet épisode, que Proust dans son manuscrit, s'il ne pratique généralement pas le retour à la ligne, en avait ici au contraire adopté un quand il écrivait :

« Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. [...] Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul [...] ¹⁹ ».

Et de fait Betty Bone, en cassant le premier segment de la phrase du manuscrit proustien, surenchérit en utilisant le même procédé, mettant ainsi abruptement en valeur la puissance du surgissement du souvenir.

La réminiscence est définie par Proust comme une expérience pluri-temporelle puisque présent et passé s'y entremêlent (« en introduisant le passé dans le présent sans le modifier [la mémoire] supprime précisément cette grande dimension du Temps suivant laquelle la vie se réalise²⁰ »). Or, dans les doubles-pages six, sept et huit, cet envahissement du présent par le passé, incarné par l'infini grossissement de la tache jaune de la madeleine est aussi relaté par la micro-typographie, avec l'emploi quasi exclusif de la Benton, ce qui donne une impression d'écoulement temporel continu grâce à cette police moderne très neutre qui n'arrête jamais le regard. La macro-typographie y joue également un rôle crucial de par la disposition spatiale du texte en versets avec des retours à la ligne litaniques qui créent un effet de scansion et semblent creuser toujours davantage le souvenir qui s'auto-alimente :

Et dès que j'eus reconnu le goût, / (page 6)
aussitôt la vieille maison grise sur la rue,
où était sa chambre vint comme un décor de théâtre
s'appliquer au petit pavillon donnant sur le jardin//
et avec la maison, la ville,
depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, (page 7)
la place où on m'envoyait avant déjeuner,
les rues où j'allais faire les courses, les chemins
qu'on prenait si le temps était beau. //
Toutes les fleurs de notre jardin, (page 8)
et les nymphéas de la Vivonne,
et les bonnes gens du village et leurs petits logis
et l'église et tout Combray et ses environs.

¹⁹ BNF, N.a.fr.1673 ff^{os} 88-89 r^o,t.1, pp. 46-47.

²⁰ Proust M (1927) *Le Temps retrouvé*, Paris, Gallimard, p 209.

Analyse de deux travaux d'élèves et recueil des intentions des auteurs

Quand il s'est agi de la première version (pour rappel la narration d'une réminiscence personnelle sur une feuille de papier), le verbe «*Je tressaillis*» a servi essentiellement d'introduction à l'émergence du souvenir.

Ainsi le texte d'Éva reprend la structure du texte référent, mais la réminiscence en soi n'y est pas développée et le souvenir du père à peine esquissé. La fuite de la narratrice dans la forêt peut simplement s'expliquer par le fait qu'elle cherche un refuge pour la consoler de sa peur, même si le lieu semble curieux et au final peu rassurant puisqu'elle s'y perd :

Un jour je suis aller chez Léontine. Elle est cacher derrière la porte. Elle ma fait bou !!!! j'ai tressaillis tous d'un coup je me suis souvenu de mon père parce qu'il fesait pareille. Je suis partie dans la foret en pleurant sans personne. Je suis allée au milieu j'étais perdu heureusement que Léontine était vennut²¹.

Il en va de même pour le texte d'Émilie dont le lecteur ne comprend pas forcément à quel moment surgit la réminiscence, comme s'il y avait un brouillage temporel ne permettant pas de dater l'enchaînement des événements. Notons que la phrase de clôture mise entre parenthèses et conjuguée au présent est davantage une tentative d'explication du souvenir qu'une émergence incontrôlée de celui-ci :

*Un jour quand j'étais petite je regarder Cars.
A l'instant même je tressaillis et soudain le souvenir m'est apparue que je regardais Cars avec mon papy. Quand il est monter au ciel (je parle de lui parce qu'il me manque).*

La deuxième version obéit à la consigne de re-création sur un petit album relié et accompagné de photographies de soi et le lecteur assiste a contrario chez Éva à une réelle réminiscence qui a pris la forme d'un exutoire exacerbé, s'écartant résolument des stéréotypes des contes enfantins :

Un jour je suis allée chez Léontine. Elle est cachée derrière la porte.
Elle m'a fait bou !!!! j'ai tressailli et j'ai eu peur
Je suis allée dans la forêt pour pleurer mon père
Et soudain le souvenir
m'est apparu....
Je me suis souvenu
de mon père
qui était parti
en Russie
il faisait
la
même
chose .

²¹ L'orthographe des élèves a été respectée.

D'une version à l'autre, l'angoisse du début ressentie uniquement parce qu'elle a été effrayée est devenue explicitement celle qu'elle éprouve en pensant à son père.

D'autre part, les interventions typographiques sont nombreuses : Éva a varié la taille des figures, certains mots, catalyseurs de l'émotion, comme « *mon père* » ou « *seule* » sont écrits en grand et gras et le verbe central « *Je tressaillis* » a acquis de l'épaisseur et fait l'objet de recherches graphiques en lien direct avec le signifié grâce aux lignes tremblées de différentes figures, à la distorsion de la forme des « s » ou par des lettres en désordre ; ces écritures ont d'ailleurs par la suite été expliquées :

« Je l'écris avec plein de petites lignes parce que ça veut dire qu'il sursaute quand le souvenir vient et que ça fait penser à toutes les lignes dans le dessin » ou « *J'ai écrit "tressaillis" en mettant les lettres dans tous les sens parce que on dirait comme ça que ça explose dans sa tête* ».

La violence de la réaction physique de la narratrice, quant à elle, a été traduite à la fois par une déconstruction des figures typographiques et l'éclatement de la ligne de pied, un effet dont on notera qu'il est absent dans l'album référent.

Par la macro-typographie, elle a de plus sélectionné des zones précises du support de son texte (en l'occurrence sa propre photographie collée sur son album) comme la tête, réceptacle de la mémoire et aussi donné une configuration dérégulée à son écriture, symbole de son émotion :

« J'ai écrit sur ma tête parce que je voulais dire que j'étais triste et que je ne faisais que penser à mon père. Il est en Russie. J'ai mis dans tous les sens pour montrer que je suis perdue dans la forêt aussi ».

Enfin si l'on compare la spatialité de la dernière page d'Éva à l'album de Betty Bone, on constate deux mouvements antagonistes. Chez la graphiste, le retour à la ligne induit une sensation de déploiement au fil de la découverte du texte telle une submersion agréable par la mémoire de l'esprit du narrateur qui s'y complaît avec volupté alors qu'au contraire chez Éva, le souvenir semble s'assécher au fur et à mesure de son récit, principalement du fait des segments qui diminuent jusqu'à devenir d'infimes fragments et laisser au final place au blanc tandis que le mot-clé *Russie*, écrit de travers avec ses lettres en grande partie effacées, nous montre la désillusion de la fillette devant un souvenir malheureux qu'elle finit par occulter.

Chez Émilie, la réécriture a suscité peu de changements au niveau micro-typographique puisqu'elle a simplement souligné la première phrase qu'elle a isolée en haut de la page et utilisé une flèche pour faire le lien entre le vecteur et l'objet de la réminiscence, en l'occurrence l'image d'une voiture (jamais nommée et qu'elle est allée chercher de son propre chef) et le grand-père.

Au niveau macro-typographique, la disposition du texte a été aérée et les étapes de la réminiscence mieux distinguées avec la première phrase énonçant les circonstances de l'émergence du souvenir puis par la place faite au mot lui-même juste sous le verbe « *tressaillis* » est ainsi mis en valeur, enfin le retour à la ligne isolant le verbe « *m'est apparu* ».

La dernière phrase a également été scindée par un retour à la ligne et l'adverbe « *jamais* » ainsi mis en évidence, car détaché en fin de texte :

Il y a peu longtemps je regardais (image de voiture)
A l'instant même je tressaillis
Et soudain le souvenir
m'est apparu
que je regardais avec mon papie (flèche pointée vers l'image de la voiture). Je
parle de lui,
car il est montez au ciel.
Ça me fait plaisir
de penser à lui.
Et je ne l'oublierais
jamais.

Si Émilie, lors de l'entretien mené avec elle sur ses intentions d'auteur, dit avoir voulu isoler les mots importants, par exemple en affirmant : « *je suis revenue à la ligne pour jamais, parce que je veux dire que jamais je n'oublierai mon papi* », certains changements semblent cependant peu motivés : ainsi à la question « *Pourquoi as-tu souligné la première phrase ?* », elle répond qu'elle ne sait pas : « *Je sais pas, c'est le titre, non ?* » et à celle lui demandant la raison pour laquelle elle a remplacé le mot « *voiture* » par une image, elle se contente d'un laconique « *ça faisait plus joli comme ça* ».

Conclusion

Notre questionnement de départ portait sur le type de stratégies d'écriture induites par la typographie poétique dans les processus d'écriture chez les élèves de fin d'école primaire. Nous nous sommes demandée si les élèves réinvestissaient de façon motivée ce type de typographie dans leurs écrits personnels.

Si dans la majorité des cas, la typographie a permis de dépasser le texte initial, voire le reconfigurer comme c'est le cas chez Éva qui repense le contenu même du souvenir en travaillant la typo-disposition, elle n'a entraîné parfois que des changements superficiels comme chez Émilie. Il est possible d'avancer une explication à cet état de fait, celle du choix de cet album référent, certes séduisant *a priori* parce qu'il met en scène un texte canonique du patrimoine littéraire, mais dont les effets typographiques demeurent peut-être trop discrets et de fait complexes à saisir, même si on peut objecter que les élèves possédaient une certaine expertise pour avoir analysé d'autres albums à typographie poétique avant celui-ci. Pour corroborer cette hypothèse, si l'on examine, par exemple l'album précédent réalisé par Émilie à partir de l'*Autre fois* d'Henri Meunier, on constate que les effets macro et micro-typographiques y présentaient plus de variétés, en particulier au niveau macro-typographique où l'usage du blanc, par exemple, était revendiqué comme un élément structurant du texte.

De façon générale et suite à nos expériences dont les résultats ont été quasiment similaires dans les quatre autres classes, il est possible d'affirmer que l'analyse d'albums à typographie poétique ainsi que l'écriture ont permis par un réel investissement, certes à des degrés divers selon les élèves, d'aboutir à un enrichissement certain de leurs créations. L'analyse lexicale de l'ensemble des albums montre également que la mise en typographie va de pair avec une utilisation très importante du lexique des émotions qu'il conviendrait

d'interroger précisément. Les interjections et la ponctuation modalisante (Dürrenmatt, 2015) sont à cet égard extrêmement présentes en tant que marqueurs émotionnels (Micheli, 2010).

Références

- Brouillette, M.-A. (2010) *Spatialité textuelle dans la poésie contemporaine*, Montréal, Éditions Nota Bene.
- Groupe μ , (1992) *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Seuil.
- Duvin-Parmentier, B. (2017) Les Effets de la matérialité textuelle de l'album dans les écrits de la réception à l'école primaire, in *Les Formes plurielles des écrits de la réception*, (Le Goff, F. Fourtanier, M.-J. eds), Namur, Diptyque, Presses universitaires de Namur, pp. 57-73.
- Le Goff, F. (2017). Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : enjeux et questions vives, in *Les Formes plurielles des écrits de la réception*, (Le Goff, F. Fourtanier, M.-J. eds), Namur, Diptyque, Presses universitaires de Namur, pp. 5-17.
- Micheli, R. (2010) *L'Émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*, Paris, Cerf.
- Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture, *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata anno III* (1), pp. 57-77.

Albums mentionnés

- Bone, B. et Mellier, F. (2011). *La Madeleine de Proust*. Paris, Courtes et longues.
- Gaiman, N. et McKean, D. (2003). *Des loups dans les murs*. Paris, Delcourt.
- Meunier, H. (2005). *L'Autre fois*. Rodez, Rouergue.
- Poncellet, B. (2010). *Non ou l'envol*. Paris, Seuil.

À PROPOS DES AUTEURS

Annie Charron est professeure au département de didactique de l'UQAM, au Québec.

Stéphane Colognesi est affilié à l'Université catholique de Louvain et à la Haute École Léonard de Vinci – ENCBW, en Belgique.

Stéphanie Delneste est affiliée à l'Université catholique de Louvain et à l'Université Saint-Louis, en Belgique.

Catherine Deschepper est affiliée à la Haute École Léonard de Vinci – ENCBW, en Belgique.

Marie Dupin de Saint-André est affiliée au département de didactique de l'Université de Montréal, au Québec.

Bénédicte Duvin-Parmentier est affiliée à l'ELH.PLH – ESPE de l'Université de Toulouse Jean Jaurès, en France.

Manon Hébert est professeure au département de didactique de l'Université de Montréal, au Québec.

Anne Leclaire-Halté est professeure à l'ÉSPÉ de l'Université de Lorraine, en France.

Martin Lépine est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, au Québec.

Luc Maisonneuve est professeur à l'ÉSPÉ de Bretagne, en France.

Isabelle Montésinos-Gelet est professeure au département de didactique de l'Université de Montréal, au Québec.

Caroline Scheepers est affiliée à la Haute École Lucia de Brouckère, en Belgique.

Elaine Turgeon est professeure au département de didactique de l'UQAM, au Québec.

Table des figures, des tableaux et des annexes

Figures

- Figure 1.1 1^{re} de couverture de *Petit zizi* de Lenain et Poulin
Figure 1.2 1^{re} de couverture de l'album *Le bateau de Fortune* de Solminihac et Poulin
Figure 1.3 1^{re} de couverture de *Vieux Thomas et la petite fée* de Demers et Poulin
Figure 1.4 1^{re} de couverture de *Touche pas à mon corps, tatie Jacotte !* de Lenain et Poulin
Figure 3.1 1^{re} de couverture de *La petite géante*
Figure 3.2 Première page de *Le loup est revenu !*
Figure 3.3 Extrait de *Petit-Bond est amoureux*
Figure 3.4 Première page de *Mille secrets de poussins*
Figure 3.5 1^{re} de couverture de *L'album d'Adèle*
Figure 4.1 Les différents types d'albums présents dans les classes
Figure 4.2 Importance relative accordée à certains critères de sélection
Figure 4.3 Fréquence relative à laquelle les enseignants déclarent recourir aux dispositifs
Figure 5.1 Processus impliqués dans la lecture/appréciation d'une œuvre littéraire par un sujet-lecteur (© Martin Lépine)
Figure 5.2 Album : forme d'art hybride (© Martin Lépine, Manon Hébert)
Figure 5.3 Fréquence d'utilisation de l'album par les enseignants du primaire
Figure 5.4 Fréquence d'utilisation de l'album aux trois cycles du primaire
Figure 5.5 Fréquence d'utilisation (assez souvent, très souvent, toujours) des formes et des genres littéraires de type narratif
Figure 6.1 Croquis de l'abdomen réalisé par un élève de Danielle au début de la séquence
Figure 6.2 Affiches utilisées comme aide-mémoire pour guider les élèves vers différentes stratégies orthographiques
Figure 6.3 Phases 1 et 2 de la pratique d'orthographe approchées
Figure 6.4 Phase 3 de la pratique d'orthographe approchées
Figure 6.5 Phase 4 de la pratique d'orthographe approchées
Figure 6.6 Phase 5 de la pratique d'orthographe approchées
Figure 7.1 Dans la classe d'Annie
Figure 7.2 Les cinq rencontres de David
Figure 7.3 Dans la classe de Johanne
Figure 7.4 Dans la classe de Marie-Josée
Figure 7.5 Dans la classe de Maryse
Figure 7.6 Dans la classe de Robert
Figure 7.7 Dans la classe de Nathalie
Figure 7.8 Dans la classe d'Hélène
Figure 7.9 Dans la classe de Marie-Claude
Figure 9.1 1^{re} de couverture de *La Madeleine* de Proust de Bone

Tableaux

- Tableau 2.1 Analyse de la structure narrative des deux fables
Tableau 3.1 Analyse des différents albums (extrait : Les livres ornementaux)
Tableau 4.1 L'influence de certains critères de sélection sur les enseignantes
Tableau 4.2 Liste des 13 albums nommés à plus d'une reprise par les enseignantes

- Tableau 4.3 Raisons évoquées par les enseignantes pour justifier leur coup de cœur
- Tableau 4.4 Objectifs poursuivis lors des séances de lecture à voix haute
- Tableau 4.5 Fréquence de recours aux dispositifs
- Tableau 5.1 Titres d'albums cités par au moins 10 enseignants du primaire
- Tableau 5.2 Auteurs et/ou illustrateurs du Québec les plus cités
- Tableau 7.1 Caractéristiques des participants
- Tableau 7.2 Catégories et sous-catégories utilisées pour décrire les usages de l'album
- Tableau 7.3 Synthèse des usages observés
- Tableau 8.1 Questions du pré- et du post-test
- Tableau 8.2 Grille d'évaluation du contenu du message
- Tableau 8.3 Grille d'évaluation de la prestation orale
- Tableau 8.4 Grille d'évaluation de la tâche de transfert
- Tableau 8.5 Médiations cognitives sollicitées pendant l'expérimentation
- Tableau 8.6 Déroulé de l'activité « Blablaba » (Colognesi & Deschepper, 2014)
- Tableau 8.7 Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves des deux classes aux pré- et post-test
- Tableau 8.8 Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de la classe 1 (P6) aux items « message »
- Tableau 8.9 Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de la classe 1 (P6) aux items « oralité »

Annexes

- Annexe 2.1 Les deux fables étudiées
- Annexe 8.1 Les thématiques (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)
- Annexe 8.2 Relances (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)
- Annexe 8.3 Retranscription de quatre prestations orales de la classe 1