



HAL
open science

La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section

Agnès Perrin-Doucey, Sophie Warnet

► To cite this version:

Agnès Perrin-Doucey, Sophie Warnet. La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle, 2015, 51, pp.115 - 130. 10.4000/reperes.903 . hal-01666760

HAL Id: hal-01666760

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01666760>

Submitted on 5 Jan 2018

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

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

La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section

*The memory trunk: a prolific process for teaching literature in the last year of
nursery school*

Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/903>

DOI : 10.4000/reperes.903

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 4 septembre 2015

Pagination : 115-130

ISBN : 978-2-84788-712-9

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque Interuniversitaire de Montpellier



Référence électronique

Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet, « La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour
l'enseignement littéraire en grande section », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04
septembre 2015, consulté le 15 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/903> ;
DOI : 10.4000/reperes.903



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section

Agnès Perrin-Doucey, université de Montpellier, ESPE Languedoc Roussillon, LIRDEF/ALFA et **Sophie Warnet**, PEMF, école maternelle Le Claux, Pierrelatte (Drôme)

Les auteures centrent leurs investigations sur la création et l'analyse d'un dispositif d'enseignement littéraire permettant d'interroger les souvenirs de lecture des élèves, et ce dès l'école maternelle. Elles considèrent en effet, en s'appuyant sur de récentes recherches en didactique de la littérature, que l'enseignement de la littérature avant l'apprentissage de la lecture constitue un prérequis important dans la mesure où il favorise la constitution de souvenirs de lecture et tente de rapprocher les lectures privées des lectures scolaires. L'article se compose en trois parties. Dans la première, les auteures font état des recherches en didactique qui interrogent le sujet-lecteur, l'appropriation et la mémorisation des lectures. Elles explicitent comment la conception du dispositif tente de faire advenir la subjectivité du lecteur alors même que la lecture est médiatisée par la voix de l'enseignant. Elles évoquent notamment l'impact de l'atmosphère créée par le jeu des variations contextuelles (temps, lieux et médiateurs de lecture). Dans la seconde partie, elles analysent la mise en œuvre du dispositif en s'appuyant sur une observation fine des pratiques contextuelles de lecture. Elles se demandent notamment comment sont pensés les espaces de lecture pour faire advenir la subjectivité et engager la mémoire des textes. Enfin, la troisième partie est centrée sur l'activité de l'élève par l'observation des différentes postures adoptées au sein de la classe. Elles interrogent alors l'impact de la création d'une malle à souvenirs sur l'instauration d'une relation personnelle à l'œuvre et à la lecture.

Mots-clés : lecture, littérature, éducation, culture

Introduction

Penser une didactique de la littérature aujourd'hui, c'est « prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre » (Fourtanier, Langlade, 2007, p. 102). Le lecteur empirique tisse effectivement un rapport singulier avec les œuvres littéraires. Selon Michel Picard (1986), c'est dans ce tissage que le besoin de lire se noue. L'enseignement littéraire, quant à lui, favorise la construction des repères nécessaires à l'entrée de l'enfant dans l'écrit et

ce, dès l'école maternelle. Il est donc un temps d'une lecture littéraire avant la lecture, installant quelques prérequis indispensables à son apprentissage. Cette formation implique, entre autres compétences, de guider l'élève dans l'élaboration d'un système de stéréotypes essentiel à la compréhension et à l'interprétation des textes (Dufays, 2010). En effet, J.-L. Dufays montre que le lecteur entre d'autant mieux en dialogue avec les œuvres qu'il possède les codes auxquels le texte se réfère. Il les acquiert progressivement par la connaissance et la reconnaissance des personnages, événements et figures littéraires mises en scène dans les différentes fictions narratives qu'il rencontre. Dans cette perspective, le travail sur les œuvres doit viser la structuration d'une culture et de savoirs littéraires qui passent par la mémorisation des lectures. Selon B. Louichon (2009), contextes, temps et lieux de lecture ont une incidence non négligeable sur le souvenir que la lecture va laisser dans la vie du lecteur donc sur la structuration de sa culture. Par conséquent, interroger la construction d'une première culture littéraire implique de réfléchir aussi à la contextualisation de son enseignement dès l'école maternelle. Pour ce faire, il est nécessaire de concevoir des dispositifs pour enseigner la littérature dès l'école maternelle, c'est-à-dire interroger le texte littéraire comme un objet sémiotique à comprendre et à interpréter, mais aussi comme un pourvoyeur de situations symboliques, favorisant l'expérience émotionnelle, le développement des affects et la construction de soi comme de son rapport à l'altérité. Dès lors, le dispositif devra prendre en compte les acquis de la recherche en didactique mentionnée précédemment afin d'engager l'élève sujet-lecteur dans une activité dont la contextualisation structure la mémoire des œuvres.

Répondre à cette double exigence invite donc à concevoir la lecture des textes littéraires dès l'école maternelle comme le tissage d'un rapport intime à la lecture et comme une *fabrique* à souvenirs de lecture. Comment concevoir un tel dispositif? Quels effets produit-il sur l'appropriation du littéraire par les élèves? Telles sont les questions auxquelles le dispositif expérimental et son analyse que nous présentons ici tentent de répondre. Dans cette perspective, nous évoquerons en premier lieu le cadre théorique qui a présidé à la construction du dispositif et à son analyse, puis nous présenterons le dispositif lui-même pour en analyser des effets dont nous définirons l'importance.

1. Le choix du dispositif : enjeux et perspectives

1.1. Des contraintes non négligeables

Puisque notre projet vise une appropriation singulière des œuvres, le dispositif doit interpeler à la fois le sujet – en grande section ce lecteur empirique en devenir – comme l'élève qui apprend progressivement à se repérer dans l'univers de l'écrit et plus précisément dans celui du littéraire. Installer une lecture singulière des œuvres en grande section est encore plus complexe que dans les autres niveaux d'enseignement puisque, pour faire advenir le sujet-lecteur, la lecture subjective des textes doit être au centre du dispositif. Nous entendons

l'expression « lecture subjective » comme la description d'une activité cognitive affectant les émotions, jugements et sentiments du lecteur empirique (Langlade, 2007). G. Langlade et N. Lacelle (2007) montrent, en outre, que cette prise en compte du sujet nécessite un accompagnement didactique pour impliquer l'élève. Cependant, le dispositif qu'ils proposent est conçu pour un enseignement dans le second degré au moment où les processus neurophysiologiques et cognitifs de la lecture sont suffisamment maîtrisés. En grande section, l'accès aux récits passe nécessairement par la voix de l'adulte-lecteur. De ce fait, la construction d'un accompagnement didactique implique la résolution d'un paradoxe : comment susciter des lectures singulières alors que le mode d'accès à la lecture implique à minima une dualité ? Comment faire advenir la singularité à cette condition ?

Brigitte Louichon affirme quant à elle « [qu']outre l'objet, le moment et le lieu de la lecture, le souvenir associe fortement à cette dernière la manière dont le livre est entré dans la vie du lecteur, affectant le sens construit. » (2009, p. 100). Son corpus d'étude concerne là encore des lecteurs empiriques experts puisque *La littérature après coup* se fonde sur l'expression du souvenir d'écrivains interrogeant leur pratique singulière de lecteurs en devenir. On est donc en droit de se demander si la conception de dispositifs pour construire une lecture littéraire avant la lecture peut être adossée à de tels travaux.

Les ruptures entre lectures privées et lectures scolaires observées à plusieurs reprises par les didacticiens (Demougin, Massol, 1999), les sociologues (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999) ou les anthropologues (Petit, 2002), comme les résultats des études internationales sur la lecture (Pisa, Pirls) ou la corrélation faite entre échec scolaire et absence de pratiques culturelles (MEN, 2014) invitent pourtant à penser l'enseignement littéraire au plus près du lecteur empirique. Par conséquent, la construction didactique doit pouvoir s'appuyer sur ces nouveaux savoirs issus de la recherche sur le lecteur et l'activité de lecture. Cependant un tel projet nécessite une double transposition. D'une part, il faut concevoir les objets d'enseignement littéraire en s'appuyant sur les savoirs issus des recherches récentes en didactique de la littérature. C'est pourquoi les séances de lecture dans le dispositif présenté ici sont conçues de manière à favoriser une réelle activité du lecteur et une appropriation personnelle du texte. D'autre part, pour faciliter la mémorisation des textes et construire la culture, il faut réfléchir aux temps et lieux des activités de lecture malgré la contrainte spatiotemporelle du contexte scolaire.

1.2. Des dispositifs de lectures

Dans la constitution du dispositif objet de notre étude, nous nous sommes efforcées de transposer ces entrées didactiques vers l'enseignement de la littérature pour des non-lecteurs.

Pour ce faire, nous avons dû interroger les modalités d'accès aux textes en prenant en compte l'impact d'une lecture médiatisée sur la compréhension et l'interprétation des élèves. Dans le cas des élèves non-lecteurs, « la compréhén-

sion des récits écrits et illustrés ne résulte pas d'une interaction entre le lecteur et le texte » mais « d'une interaction entre des lecteurs et la lecture dramatisée du texte » (Boiron, 2010, p. 109). Véronique Boiron montre encore que cette dramatisation par le lecteur influence la perception de l'implicite puisqu'elle « prend en charge la valeur illocutoire du message » (*Ibid.*). Elle favorise certes la perception des sentiments et/ou des motivations des personnages, mais apporte aussi des indications subjectives sur des éléments essentiels comme le caractère des protagonistes. Cette dramatisation ne risque-t-elle pas dès lors d'influencer la réception individuelle de l'élève ?

Pour limiter cet effet potentiellement problématique de la lecture magistrale expressive, nous considérons qu'il est nécessaire de varier les modalités d'accès aux œuvres et de privilégier les jeux de lecture-relecture. Ainsi, les élèves sont conduits à entendre plusieurs mises en voix d'un même texte. Pour prendre en compte l'ensemble des paramètres évoqués ci-dessus, le dispositif conçu par Sophie Warnet et que nous présentons ici, a intégré trois modalités de lecture différentes.

Premièrement, nous avons proposé des temps de lecture autonomes qui engagent des rencontres individuelles avec les œuvres. Nous entendons par *lecture autonome* une activité dans laquelle l'enfant découvre seul l'ouvrage et interagit spontanément avec le texte, soit parce qu'il feuillette le livre, soit parce qu'il en écoute un enregistrement audio. Ces activités n'excluent pas, bien au contraire, un échange – entre pairs ou avec l'enseignante – à propos de la réception. Cependant, seuls les échanges spontanés ou conçus en dehors d'une séance spécifique d'enseignement de la compréhension sont pris en considération pour définir ici la notion de *lecture autonome*.

Deuxièmement, nous avons aussi mis en œuvre des activités de *lecture dite offerte*, en classe entière ou en petits groupes. Il s'agit ici d'un temps de lecture médiatisée par l'enseignante de façon à donner à entendre les récits aux élèves. Ces activités ont été pensées de manière à conceptualiser la séance de lecture aussi bien sur les plans du temps, des lieux, des lecteurs eux-mêmes, ou encore du rapport aux œuvres. De ce fait, les situations ont été conduites dans l'espace de la classe, mais aussi dans la bibliothèque, le dortoir, la salle de motricité. La lecture a pu être mise en scène en fonction du lieu : un éclairage à la bougie dans le dortoir, une lecture par les élèves de CM2 avec qui une relation est déjà engagée autour d'un projet artistique¹, des lectures dans une rencontre avec May Angeli, auteure de plusieurs albums littéraires pour la jeunesse. Par cette mise en espace des lectures tous les élèves ont accès à des modes de lecture différents.

Troisièmement, nous avons mis en place un travail explicite visant l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes. Ce sont aussi des temps de lecture médiatisée que nous appellerons *auditure*² afin de clarifier

1 Projet « danse » commun aux deux classes.

2 En prenant appui sur la création du néologisme *spectature*, par Martin Lefebvre. Cf. Lefebvre M. (1997). *Psycho : de la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature*. Paris : L'Harmattan, p. 25.

le référencement des séances et de les distinguer des *lectures offertes*. Ainsi, dans les séances d'*auditure*, les élèves sont conduits à apprendre à comprendre et à interpréter les textes en s'appuyant sur la lecture médiatisée d'un extrait plus ou moins long du texte par l'enseignante, mais aussi en répondant à son questionnement, en analysant les images. Il s'agit de réaliser des activités spécifiques visant la compréhension et l'interprétation des textes. Au contraire, durant les *lectures offertes*, séances qui visent surtout à permettre la perception des émotions et la découverte des œuvres, ils écoutent le texte lu ou raconté par l'enseignante, mais ne sont pas conduits à travailler spécifiquement ce dernier. Ils expriment plus librement leur ressenti. Il s'agit avant tout d'une imprégnation des récits.

1.3. Des tâches impliquant le lecteur

Pour permettre aux élèves d'organiser leur réception des œuvres littéraires, nous avons organisé la découverte des textes autour de trois types de tâches différentes. Tout d'abord, il s'est agi de favoriser une approche culturelle et cultivée de la littérature. C'est bien sûr en premier lieu par la quantité et les variétés des œuvres mises à la disposition des élèves que s'exprime cette intention didactique. C'est aussi par le déplacement à la médiathèque, par la préparation d'une rencontre avec May Angeli dans le cadre de la *Fête du livre de jeunesse* de Saint-Paul-Trois-Châteaux³, par la place centrale conférée aux livres que l'enseignante installe l'apprentissage culturel facilitant par là même le développement d'une posture cultivée.

Par ailleurs, nous avons proposé des activités conçues pour enseigner la compréhension des œuvres. Pour ce faire, nous évaluons la perception des textes par les élèves *via* la pratique de la reformulation et du rappel de récit. En outre, nous développons un ensemble d'activités (collectives et/ou individuelles) permettant de mettre en évidence le système des personnages (leurs relations, leurs sentiments, leurs actions, leurs intentions, etc.) tout autant que les enchaînements chronologiques et/ou logiques des événements.

Enfin, nous proposons des activités pour développer une lecture subjective des textes et favoriser une posture interprétative ainsi qu'une appropriation personnelle des œuvres. Il s'agit cette fois d'interroger systématiquement la lecture personnelle de l'élève en faisant reformuler la fiction, en lui demandant de la confronter à ses expériences personnelles, de dévoiler oralement ou par le dessin la manière dont il la perçoit, l'imagine, la recrée. Par là même, il entre dans une réflexion axiologique sur le texte et parvient à juger le récit, tant sur le plan narratologique qu'esthétique. Dès lors, les situations proposées croisent systématiquement le vécu personnel des élèves et la compréhension des textes. Ils sont invités à se projeter dans les récits. Nous leur demandons, par exemple, de se substituer au(x) personnage(s) ou d'exporter des éléments de la fiction dans leur vécu personnel afin d'être plus aptes à poser un jugement individuel sur les événements et/ou les protagonistes. L'organisation de chaque tâche, souvent

3 Il s'agit d'un salon du livre jeunesse organisé annuellement par l'association « Le sou des écoles laïques » à Saint-Paul-Trois-Châteaux, commune voisine du lieu d'exercice de Sophie Warnet.

conduite en demi-classe ou en petit groupe, permet d'impliquer les élèves personnellement. C'est aussi parce que l'enseignante produit une réflexion sur « l'atmosphère » et le « pilotage » (Bucheton, Soulé, 2009) des activités qu'elle parvient à structurer cette approche individuelle. Elle utilise la multimodalité que confère le tableau numérique interactif de la classe pour optimiser l'implication de chaque élève. Par exemple, elle projette sur ce tableau les images des albums dans un format homothétique à la taille de l'enfant, puis fait mimer l'attitude des personnages⁴. Cette activité favorise une implication physique, sensorielle des élèves, développant ainsi plus rapidement leur empathie pour les personnages. Enfin, elle organise des rencontres littéraires différentes en variant lieux, temps et acteurs de la lecture⁵ afin de « jouer sur le sens construit » (Louichon, 2009, p. 100).

1.4. La mise en œuvre d'une malle à souvenirs

Pour tisser toutes les mailles de cette expérimentation didactique et structurer l'enseignement littéraire, nous avons organisé un dispositif central : la constitution d'une *malle à souvenirs de lecture*. Pour Nancy Huston « notre mémoire est une fiction [parce qu'] elle passe son temps à ordonner, à associer, à articuler, à sélectionner, à exclure, à oublier, c'est-à-dire à construire, c'est-à-dire à fabriquer » (2008, p. 25). Pour cette auteure, si l'homme a peu de souvenirs de la petite enfance, c'est parce qu'il « n'a pas encore de soi sur qui accrocher des fictions. » (*Ibid.*). Il apparaît alors que la fixation du souvenir et la construction du sujet entretiennent d'étroites relations. L'outil *malle à souvenirs de lecture* est conçu pour faciliter l'inscription des lectures dans la mémoire de l'enfant-lecteur. Il devrait faciliter la structuration des *fictions privées et scolaires du sujet-lecteur* et par là même l'engager plus intimement dans la fiction des œuvres. De ce fait, la *malle à souvenirs de lecture* implique une mise en relation des œuvres lues à la maison et à l'école, une interpellation individuelle des élèves, la constitution d'une mémoire de la vie littéraire de la classe mais aussi de chaque élève-lecteur. Pour ce faire, les élèves sont d'abord conduits à définir la notion de souvenir en général et à verbaliser des traces mémorielles dans leur vie. Puis l'enseignante leur demande à diverses reprises d'exprimer des souvenirs spécifiquement liés à la lecture et d'en produire une représentation iconographique. Dans le même temps, la malle se constitue progressivement et au fil des lectures : il est décidé de matérialiser le souvenir de chaque lecture par un objet déposé dans la malle. Le choix de ce *catalyseur* du souvenir a permis évidemment de revenir sur la fiction du récit. Il est très lié aux émotions ressenties par les élèves lors de la lecture. Par exemple, ils ont proposé d'installer une reproduction iconographique de l'araignée, personnage de *Maman* (Ramos) pour ne pas oublier « ce qui les avait surpris à la lecture de cet album ». Régulièrement, les élèves sont invités à revenir sur le contenu de la malle pour le présenter et pour choisir des ouvrages.

4 Cf. à ce sujet Warnet S. (2014).

5 Avec les élèves de CM2, avec un auteur par exemple, comme nous l'avons évoqué précédemment.

Enfin, plusieurs séances sont consacrées à évoquer leur souvenir de lecture personnelle. Ils sont invités à dessiner à deux reprises un souvenir de lecture, mais aussi à choisir un objet de la malle et à dessiner ce qui lui est attaché.

Le travail est complété par un carnet de lecteur⁶ numérique, dans lequel les élèves peuvent réaliser leur propre outil mémoire de lecture et organiser leur bibliothèque intérieure.

2. Analyse de la mise en œuvre du dispositif

2.1. La méthodologie d'analyse

Nous voulons observer l'influence de ces choix didactiques sur l'apprentissage de la littérature en grande section, en interrogeant les différentes variables mises en œuvre dans cette situation d'enseignement. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les travaux des didacticiens consacrés à la prise en compte du sujet-lecteur dans la classe de littérature donc de sa lecture subjective. Cependant, si l'on veut mettre en évidence l'efficacité de ce dispositif didactique, il nous faut aussi interroger la capacité à combiner « les différentes variables des situations d'enseignement » (Bucheton, Soulé, 2009).

Pour construire ces analyses, nous avons enregistré l'ensemble des séances de littérature selon l'emploi du temps défini par l'enseignante. Nous avons pris en compte toutes les activités réalisées autour des lectures d'œuvres littéraires pour la jeunesse : *auditure, lectures offertes, lectures autonomes*. Puis nous avons observé à partir d'un relevé des verbatims et des travaux des élèves⁷, leur implication dans le travail et l'évolution de leur rapport à la lecture. Nous appuyant sur un scénario en trois étapes hérité du modèle théorique du « multi-agenda » (Bucheton, Soulé) que nous définirons ultérieurement, nous avons tout d'abord dégagé une temporalité précise des séances et quantifié l'ensemble des tâches réalisées pour décrypter les modes d'organisation. Nous voulons déterminer ainsi ce que nous pouvons appeler un budget-temps⁸ pour mettre en évidence la durée effective consacrée à chaque activité. La mise en évidence de ce budget-temps, permet de construire une typologie des tâches réalisées et de rendre perceptible leur intrication. Ainsi, nous sommes en mesure de décrire la réalisation du dispositif prévu. Nous avons donc déterminé un codage des tâches pour mettre en évidence – au sein des activités de lecture – les temps dédiés à la compréhension des textes, à leur réception subjective, à l'expression d'un jugement ou d'un classement axiologique, à la constitution d'une mémoire des textes. Puis nous avons interrogé l'expression des gestes professionnels (Bucheton, Soulé) de l'enseignante quand elle sollicite la subjectivité des élèves, ceci notamment dans les séances liées à la constitution de la *malle à souvenirs*

6 Sur le carnet de lecteur, nous nous appuyons notamment sur les travaux d'Anne Schneider (2007).

7 Dessins, collage et carnets de lecteurs.

8 Nous empruntons la dénomination et la méthodologie d'analyse à la recherche IFÉ /ACTÉ « Lire, écrire au CP » encore en cours, dirigée par Roland Goigoux.

de lecture afin d'en mesurer l'impact sur l'activité de l'élève. Enfin, l'analyse des travaux des élèves et de leur implication dans l'activité s'est faite à partir des différentes postures qu'ils adoptent (Bucheton, Soulé) et des traces de leurs activités fictionnalisantes, notamment des « concrétisations imageantes » et de « l'activité fantasmatique » qu'ils expriment (Langlade, Lacelle, p. 53).

2.2. Analyse du budget-temps

L'analyse du budget-temps consacré à l'enseignement littéraire laisse apparaître un total de quinze heures quinze minutes effectives en huit semaines de classe à raison de trois jours par semaines⁹ soit une moyenne légèrement inférieure à une heure et demie par jour de classe. Ces heures se répartissent de la façon suivante :

– cinq heures sont consacrées aux trois formes de lecture (trois heures de lecture offerte; cinquante minutes de *lecture autonome*; une heure et dix minutes *d'auditure*). Il faut néanmoins corriger cette première répartition car *l'auditure* est une lecture toujours jumelée à des activités de compréhension que nous détaillons ci-après. La *lecture autonome* pourrait être quantifiée dans d'autres séances que nous n'avons pas relevées puisqu'elles ne sont pas spécifiquement dédiées à l'enseignement de la littérature;

– quatre heures quinze minutes sont consacrées à la mise en activité des élèves dans des tâches individuelles ou collectives visant l'apprentissage de la compréhension des œuvres : trois heures quinze sont centrées sur des activités de compréhension « classiques » comme la reformulation, la réponse à des questions, le classement des événements ou des personnages, le rappel de récit. L'heure restante est plutôt consacrée à des activités impliquant l'élève comme sujet, par exemple : dessiner un passage, raconter ce que l'on a compris ou ce qui manque, jouer la scène, choisir un titre;

– quatre heures quinze minutes sont consacrées à des activités visant explicitement le développement de la subjectivité des élèves. Une heure trente-cinq minutes sont consacrées à la constitution de la *malle à souvenirs*¹⁰; deux heures à la constitution et l'expression d'un jugement axiologique des œuvres tout autant qu'à l'apprentissage de ce jugement; cinquante minutes à inventer des fictions personnelles à partir des fictions littéraires;

– une heure quinze minutes est consacrée à la découverte culturelle du monde littéraire et à la rencontre avec un auteur.

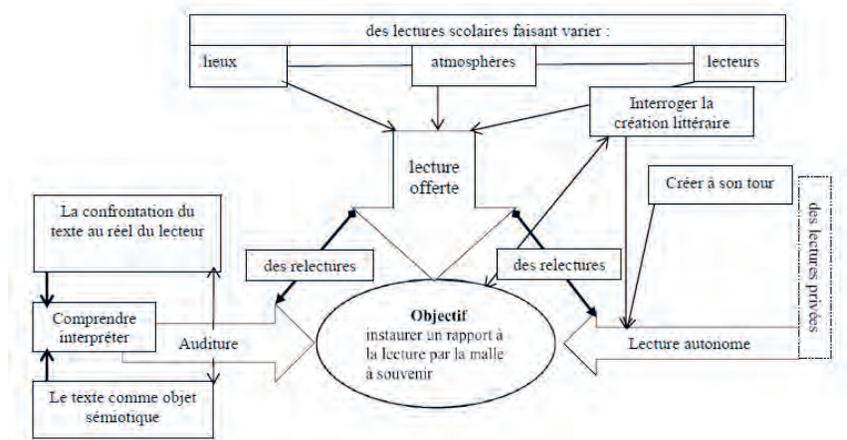
On le voit, la répartition des trois activités s'avère relativement équilibrée. En outre, la gestion des tâches permet de construire une relation individuelle aux œuvres. Par ailleurs, les sollicitations du lecteur empirique sont nombreuses puisqu'elles représentent environ un tiers du temps dévolu à la lecture littéraire.

9 Au titre de la formation, Sophie Warnet bénéficie en effet d'une décharge de service équivalent à une journée de classe.

10 Notons que la constitution débute en milieu de périodes et se poursuit au-delà de l'expérimentation.

2.3. Analyse des tâches

Rappelons que le dispositif vise à instaurer un rapport individuel et une mémoire des lectures à travers la constitution d'une *malle à souvenirs*. Sa réalisation peut être schématisée de la façon suivante.



Nous observons tout d'abord que *la lecture offerte* est la modalité première d'accès aux œuvres au sein de la classe parce qu'elle se constitue au plus près des formes privées de la lecture. Ensuite, comme nous l'avons évoqué dans la présentation du dispositif, l'enseignante organise des variations contextuelles (en termes de lieux, atmosphères et lecteurs) qui sont attachées essentiellement à *la lecture offerte*. Enfin, puisque la compréhension nécessite de « travailler » le sens des textes, *la lecture offerte* se décline, dans un second temps en autant de relectures que nécessaire, relectures dont les objectifs sont variables : soit le texte devient l'objet de diverses situations d'apprentissage de la compréhension par la modalité de *l'auditure*; soit les élèves le retrouvent individuellement dans des activités de *lecture autonome*. À ce dispositif s'ajoutent les lectures privées des élèves, qui ne sont pas comptabilisées dans notre relevé quantitatif parce qu'elles s'installent en marge des séances de littérature. Cependant, la réalisation de la *malle à souvenirs* permettra aux élèves de les évoquer dans le temps scolaire.

Par ailleurs, on observe aussi que la lecture littéraire se constitue autour de deux activités importantes. D'une part le texte est analysé comme un objet sémiotique clos produisant son propre réseau de sens inscrit dans une fiction. Ainsi, les élèves sont conduits dans des activités, le plus souvent collectives ou semi-collectives, à analyser le texte en dégagant la chronologie des actions, en les reliant aux différents personnages, en faisant les inférences nécessaires à la compréhension. C'est ainsi que pour étudier l'album *Je ne veux pas sortir de mon lit*¹¹, les élèves comparent l'inversion des désirs du personnage au début de l'histoire et à la fin. Ces séances d'*auditure* permettent de mettre en évidence les raisons ayant poussé le personnage qui ne veut pas sortir de son lit à changer

11 Michel Van Zeveren (2011). « Je ne veux pas sortir de mon lit ». *Les belles histoires*, n° 467, Bayard.

d'avis. D'autre part, l'enseignante invite le lecteur à se positionner par rapport au texte en confrontant la fiction narrative à sa propre expérience personnelle ou littéraire. Ainsi, elle demande aux élèves si eux aussi aimeraient aller à l'école avec leur lit et pourquoi. On observe des réponses variées, qui témoignent soit d'une projection dans la fiction (les élèves se comparent à l'enfant et s'imaginent à l'école dans leur lit), soit d'une recontextualisation de la situation fictionnelle dans le réel des élèves en évoquant par exemple l'incapacité physique de leur propre père à transporter leur lit sur son dos comme le fait le protagoniste du récit. Ces activités créent donc une résonance entre l'œuvre et le monde réel et installent explicitement cet écho comme une expérience symbolique du réel. Enfin, pour enrichir la perception subjective et sensible de ses élèves, l'enseignante instaure une réflexion sur la création littéraire elle-même en leur permettant d'observer l'acte créateur des auteurs-illustrateurs et de créer à leur tour. Les dessins qu'ils réalisent favorisent le développement de leur imaginaire en les forçant à créer des « concrétisations imageantes » et donc à entrer dans la fiction narrative (Langlade, Lacelle, p. 53). Ces activités les conduisent aussi à interroger leurs souvenirs de lecteur, à exprimer un jugement esthétique ou axiologique sur les œuvres entendues. Le croisement des situations autour des trois modalités de lecture définies ci-avant tissent de ce fait un va-et-vient dialectique entre les distanciations et participations.

L'analyse des modalités de lecture comme des activités proposées laisse donc apparaître une série de ruptures avec la pratique traditionnelle de la littérature en grande section. La *lecture offerte* est au centre du dispositif et n'est pas pratiquée « gratuitement » comme on l'entend habituellement. Par cette activité, il s'agit moins de créer des motivations à la lecture, que d'engager les jeunes lecteurs dans une forme d'esthétique de la réception. On observe en effet un pilotage de l'activité organisé de deux façons différentes : d'une part la démultiplication des modalités de lecture concrétise de multiples expériences lectrices, d'autre part la place concédée aux relectures des textes favorise la mémorisation et l'engagement affectif des lecteurs.

La réalisation de la *malle à souvenirs de lecture* permet en outre d'associer les lectures scolaires et privées que les élèves évoquent dans les échanges ou les dessins qu'ils doivent réaliser. Un recours permanent aux gestes de tissage (Bucheton, Soulé, 2009) et la dénomination explicite de l'objet de savoirs « garder le souvenir des histoires » engagent les élèves dans une activité dont ils comprennent le sens. Le dessin du souvenir est alors clairement identifié comme le moyen de favoriser la réalisation d'une malle collective qui prendra en compte chaque individu. Ainsi se développe d'emblée une posture réflexive faisant aussi appel à la subjectivité de ces lecteurs en formation. Quand, dans la période suivante, le travail individuel sur le carnet de lecteur via les tablettes numériques est proposé, les élèves se sont déjà positionnés et impliqués personnellement dans la tâche collective et parviennent à transférer ces acquis dans l'activité individuelle.

3. Comment évoluent les postures des élèves ?

Il ne s'agit pas pour nous d'évaluer l'acquisition de savoirs, mais bien d'essayer de mesurer l'impact de ce dispositif et de sa mise en œuvre sur le changement de postures des élèves. Nous pensons en effet que ce travail constitue réellement un préapprentissage de la lecture et que cette implication du sujet-lecteur pourrait aussi être considérée comme un prédicteur de lecture. Il s'agit d'observer alors les capacités des élèves à s'approprier les récits et à s'investir personnellement dans la lecture pour pouvoir parler du texte et de leur ressenti.

La réflexion sur les atmosphères, ces « espace[s] intersubjectif[s] qui organise[nt] la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation » (Bucheton, Soulé, p. 34) constitue une forme de point névralgique du dispositif analysé ici. En effet, en faisant varier les modalités de rencontres entre l'élève et les œuvres, l'enseignante crée des atmosphères pour les séances de lecture. Elle instaure une contextualisation de l'activité liseuse que les lecteurs éprouvent de façon quasi sensorielle. Ils s'engagent ainsi affectivement et intellectuellement et le rappellent quand ils sont conduits à peupler la malle des livres lus. De ce fait, la *malle à souvenirs* ne comporte pas que des titres de livres, elle accueille aussi des traces de cette contextualisation : bougie qui a servi à l'éclairage du dortoir, photographies prises dans les séances avec les CM2, dessin réalisé par May Angeli lors de son intervention dans la classe. Les élèves s'approprient la dimension symbolique de l'objet et expliquent les raisons de sa présence dans la malle. L'atmosphère est donc propice aux apprentissages : la classe est attentive, concentrée ; chaque élève s'engage rapidement dans les tâches. Le fait de varier les expériences lectrices semble ouvrir l'écoute puisque les élèves se réfèrent aux conditions de lecture. Nous notons, par ailleurs, que lors de la seconde activité consacrée au dessin du souvenir de lecture, les élèves s'isolent spontanément les uns des autres et ne cherchent pas d'influences auprès de leurs camarades. Un enfant seulement n'entre pas dans l'activité.

3.1. Un passage progressif d'une posture première, voire scolaire à une posture réflexive

Il faut préciser que l'implication ne se construit pas spontanément. En effet, chez les élèves les plus en difficulté, on observe dans un premier temps une posture première voire scolaire (Bucheton, Soulé, 2009). Les élèves réalisent l'activité (en l'occurrence dessiner) mais n'entrent pas dans une réflexion (sur ce qu'ils ont dessiné), parce qu'ils ne s'engagent pas dans la tâche. À partir de la *malle à souvenirs*, on leur demande de dessiner le souvenir d'une histoire et d'expliquer ensuite comment le souvenir s'est installé. Pour réaliser l'activité, ils se réfèrent à la constitution collective de la malle. On leur demande donc de faire la même chose individuellement avec leur propre souvenir issu des lectures scolaires ou privées. Quatre élèves sur les vingt-deux présents réalisent un dessin, mais ne sont pas capables d'expliquer ce qu'ils ont dessiné y compris dans une description simultanée à l'activité iconographique. Ils sont aussi incapables de

nommer le titre de l'histoire et le moment où ils l'ont lu. Pour les deux tiers d'entre eux qui ont réalisé une seconde fois l'activité un mois et demi après, une évolution de la posture dite première vers une posture réflexive est nettement perceptible puisqu'ils entrent dans la complexité de la tâche. Cette posture de retrait apparaissait aussi dans les séances d'*auditure*; ces élèves répètent ce que dit leur camarade, mais ne s'engagent pas personnellement. Pourtant, lors de la constitution du carnet de lecteur numérique, média intéressant parce qu'il permet une très grande autonomie dans la réalisation de la tâche et la manipulation d'un grand nombre de références littéraires, ces élèves parviennent à constituer les premiers éléments de leur bibliothèque intérieure. La forme numérique du carnet permet en effet de mettre à disposition des élèves des consignes enregistrées pour les guider dans le choix des classements, consignes auxquelles ils ont réfléchi dans des séances antérieures et qui ont abouti à des expressions comme « un livre qui t'a fait rêver », « un livre qui t'a surpris », « un livre qui est comme une aventure ». Ce média offre aussi à l'élève la possibilité de photographier une page du texte et d'enregistrer une justification de ce choix. Il permet donc une plus grande autonomie et impose à l'élève d'effectuer des choix et de savoir les justifier sans que l'enseignante intervienne pour le guider dans la réalisation de son carnet.

3.2. Une posture subjective et réflexive à la fois

Le modèle « multi-agenda » sur lequel nous appuyons cette partie de notre analyse ne nous permet pas de définir la totalité des postures des élèves. En effet, cette théorisation de leurs postures n'évoque pas le sujet, c'est-à-dire qu'ils n'envisagent pas le croisement entre une posture qui fait appel tout à la fois à la singularité et à la réflexion. Pourtant, dans les situations que nous avons analysées les élèves sont conduits à se servir de leur perception sensorielle et de leur créativité pour enrichir leur réflexion. Nous leur demandons d'approcher l'activité par une posture sensible qui n'est pas nécessairement réflexive. Nous constatons que cette posture-là n'est pas toujours aisée à engager comme le montrent les difficultés que certains élèves rencontrent à parler de leur réception du texte. Nous adjoignons donc au modèle utilisé une posture que nous pourrions appelée de *subjectivo-réflexive* parce qu'elle prend en compte le *sujet* et sa créativité pour appuyer le développement de sa réflexion.

Les enregistrements de la deuxième série d'échanges entre l'enseignante et les élèves montrent que la majorité d'entre eux parviennent à utiliser leur créativité pour enrichir leur réflexion. En effet, la durée des entretiens s'est allongée alors que la parole de l'enseignante diminue. Les élèves exposent spontanément les motivations de leur choix des œuvres et le justifient au regard de leur implication personnelle en évoquant le contexte de découverte de l'œuvre, son rapport à leur intimité. Une élève par exemple évoque les raisons pour lesquelles elle a dessiné un passage de l'album *Chien bleu*¹² en expliquant : *Cette histoire me fait imaginer que mon chien peut veiller sur moi, mais maintenant il est mort. Alors*

12 Nadja (1989). *Chien bleu*. Paris : l'École des loisirs.

j'aime cette histoire; un autre élève évoque une histoire que son père lui a lue, parce qu'il ne lit pas souvent des histoires. Il affirme son désir que la maîtresse lise cette histoire à l'ensemble de la classe. En ce sens, leur appropriation des textes et leur capacité à en parler a progressé.

La constitution de la *malle à souvenirs* développe effectivement une capacité à parler de « ses livres » parce qu'elle permet le tissage entre les histoires communes et les histoires intimes pour certains élèves (neuf élèves sur vingt-deux évoquent une histoire de la maison comme souvenir). Même si les histoires personnelles n'entrent pas dans la malle collective, elles sont prises en compte dans l'échange langagier et valorisées. Cette prise en compte des histoires singulières de chaque lecteur s'installe dans un travail de secondarisation puisque chaque enfant est conduit à parler de son dessin et à évoquer son souvenir

Par ailleurs, le croisement des expériences réflexives et intimes agissent comme un révélateur du sujet dans la mesure où elles impliquent conjointement le *lu* et le *lectant* picardien. En effet, en faisant dessiner des souvenirs personnels et réaliser conjointement une *malle à souvenirs* scolaire, en croisant les expériences personnelles et l'observation du texte pris comme objet sémiotique, l'enseignante instaure une mise en tension entre projection et distanciation. Cette mise en tension semble donc favoriser le passage d'une posture réflexive vers une posture *subjectivo-réflexive* parce qu'elle engage les élèves dans une lecture active, intime et personnelle.

Conclusion

Pour conclure, nous sommes donc en mesure d'affirmer que le dispositif paraît fécond pour trois raisons essentielles. Tout d'abord, il remet en question la place conférée à la *lecture offerte*, conçue comme un tissage de lecture et relecture et un moyen pour exprimer son rapport sensible à l'œuvre sans passer immédiatement par des activités de compréhension-interprétation relevant de l'*auditure*. Il propose un début de didactisation de cette pratique jusqu'à présent valorisée uniquement parce qu'elle impliquerait un plaisir d'écoute immanent qui n'a jamais été démontré. L'implication des élèves que nous avons observés dans cette expérimentation semble effectivement liée à l'ensemble d'un dispositif complexe qui sollicite le sujet sous de nombreuses formes. À la dramatisation du texte dans la lecture comme guide pour entrer dans la compréhension, nous pensons qu'il faut ajouter les conditions sensibles mises en place pour réaliser les séances, les nombreuses relectures. Ce sont autant d'indicateurs d'apprentissage de la lecture qu'il serait intéressant de développer dans les évaluations. Il semble que ce croisement des sollicitations conduise la plupart des élèves à s'engager dans les activités et à installer une posture réflexive. C'est aussi parce que le dispositif ne dissocie pas lecture subjective, portée axiologique et apprentissage de la compréhension des textes qu'il nous paraît fécond. Chaque situation proposée favorise et valorise la parole individuelle sur le texte et la lecture, l'invite à entrer dans les récits soit parce qu'elle lui permet de parler de

son rapport à la fiction, soit parce qu'elle éclaire sa compréhension. Enfin, ce dispositif contextualise la situation en créant une situation concrète, objectivée par la création d'une *malle à souvenirs*. En ce sens, il instaure aussi une forme de jeu dans la relation aux livres lus qui favorise l'implication des élèves en tant que sujets puisque chacun peut apporter une contribution personnelle au travail.

Néanmoins, la conduite même de cette recherche pose des limites qu'il est tout autant nécessaire d'observer. Nous avons montré comment les gestes professionnels engagés par S. Warnet sont maîtrisés et permettent de faire évoluer les postures des élèves. De quelle façon transférer les gestes professionnels dans la réalisation d'un dispositif? Il reste donc une question essentielle : ce n'est pas l'activité de création de la malle en soi qui génère des interrogations sur le rapport à la lecture, mais l'ensemble du dispositif et de sa mise en œuvre professionnelle dans un contexte construit. De ce fait, on peut penser que cette première expérimentation ouvre la voie à deux recherches connexes : d'une part une étude longitudinale au cours préparatoire pour mesurer l'impact réel sur l'apprentissage de la lecture pour ces élèves. D'autre part la transformation du dispositif dans la formation : il ne s'agit pas de présenter un outil, mais bien une pratique efficace d'enseignement de la littérature tel que nous venons de le présenter.

Bibliographie

- BOIRON V. (2010). « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères*, n° 42, p. 105-125.
- BUCHETON D., SOULÉ Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, n° 3, p. 29-48.
- DUFAYS J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (2007). « La question du sujet-lecteur en didactique de la littérature ». In Falardeau E., Fischer C., Simard C. (dir.). *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*. Sainte-Foix (Québec) : les Presses de l'université Laval, p. 101-123.
- HUSTON N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Arles : Actes Sud.
- LANGLADE G. (2007). « Activités fictionnalisantes du lecteur et dispositifs de l'imaginaire ». Disponible sur Internet : <http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf>.
- LANGLADE G., LACELLE N. (2007). « Former des lecteurs/spectateurs, par la lecture subjective des œuvres ». In Dufays J.-L. (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 53-64.

- LOUICHON B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PICARD M. (1986). *La littérature comme jeu*. Paris : les Éd. de Minuit.
- PICARD M. (1989). *Lire le temps*. Paris : les Éd. de Minuit.
- SCHNEIDER A. (2007). « Le carnet de lecteur : un activateur littéraire ? ». In Dufays J.-L. (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 191-202.
- WARNET S. (2014). « Littérature et TNI en maternelle ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 516.