

Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3

*The picturebooks used with pupils: quantitative approach on differentiated
choices of teachers in the end of primary school.*

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Brigitte Marin



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7024>

DOI : 10.4000/ree.7024

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Brigitte Marin, « Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3 », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 23 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7024> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7024>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3

Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon & Brigitte Marin¹

Résumé

À partir d'une enquête par questionnaire (n=284) l'article développe ce qui change ou perdure en cycle 3 par rapport aux niveaux inférieurs quant aux choix de lecture que les enseignants font pour leurs élèves. Plus précisément, sur le plan sociologique, ce sont les différences en la matière entre les contextes d'exercice (en ZEP / hors ZEP) qui sont étudiées pour comprendre les choix différents de lectures. L'enquête a mobilisé un grain d'analyse fin pour le niveau quantitatif, avec une analyse qualitative de chaque ouvrage cité, afin d'étudier la répartition sociologique de l'utilisation de livres et d'albums qui peuvent apparaître faciles ou difficiles pour les différentes classes qui composent le cycle 3.

La littérature de jeunesse, après avoir été longtemps tenue en suspicion par l'école primaire, qui lui préférait des extraits d'œuvres « pour adultes » avec des illustrations limitées, a vu changer le regard porté sur elle en étant adoptée dans nombre de classes. Ce basculement (Chartier, 2008), s'il s'est fait par étapes successives dans les instructions officielles², ne fait que confirmer l'importance plus grande qu'ont prise ces pratiques. Cette évolution apparaît avec la constitution en 2002 de listes officielles, d'une nouvelle discipline et d'une épreuve au concours suscitant des débats ultérieurs sur son statut (persistance ou pas, discipline à part ou pas...). Beaucoup de publications de recherche ont porté sur les œuvres, et sur l'album en particulier, qui a fait l'objet d'un champ de création particulièrement investi et légitimé. Si ces travaux comportent nombre de prescriptions sur les usages possibles à l'école primaire, on sait peu de choses des pratiques effectives des enseignants : seules quelques publications didactiques évoquent des résultats d'enquêtes par observation dans les classes³, et nous ne connaissons, sur le plan quantitatif, qu'une seule enquête par questionnaire réalisée auprès d'enseignants de Gironde (Louichon, 2008)⁴. Cette dernière portant sur l'application des programmes de 2002 en cycle 3, nous comparerons nos résultats à celle-ci. En effet, notre propre recherche a visé, dans une optique plus sociologique, à comprendre quels sont les usages de la littérature de jeunesse et des albums en particulier à l'école primaire, selon les profils des enseignants et les contextes des établissements (en éducation prioritaire ou non). Nous centrons le propos sur ce qui caractérise les pratiques du cycle 3 par rapport aux cycles précédents. Notre enquête⁵ vise donc à mieux connaître le répertoire des supports et des pratiques actuelles en matière de littérature de jeunesse, et d'album en particulier. Elle s'insère en même temps dans des préoccupations concernant la construction des inégalités d'apprentissage, à l'intersection de pratiques sociofamiliales des élèves et des pratiques scolaires (Rochex & Crinon, 2011). Si les recherches précédentes sur les œuvres seules ont étudié les difficultés à surmonter lors de la lecture, et si cette dimension de traitement des difficultés des œuvres existe aussi dans les enquêtes par observation, il ne s'agit là que de situations sur quelques livres précis. On ne sait pas si les œuvres proposées à des élèves d'établissement au contexte social contrasté véhiculent des exigences similaires ou inégales, l'enquête quantitative existante ne catégorisant les titres cités que par genre (roman, album, poésie...). C'est précisément cette question que nous avons visé à éclaircir, malgré toutes les limites de notre enquête.

¹ Maître de conférences et professeurs des universités, ESCOL-CIRCEFT.

² Par exemple sur les I.O. de 1992 et 1995, voir Reuter (1996).

³ Des publications en la matière commencent à paraître, dans des numéros spéciaux de revues (Repères, 2008 ; Diptyque, 2009), et dans des articles spécifiques (Boiron & Bensala, 2004 ; Cèbe, 2009).

⁴ Pour le collège, et toujours à propos uniquement du répertoire littéraire, il existe une étude de référence, déjà ancienne (Manesse & Grellet, 1994).

⁵ Les auteurs remercient vivement Séverine Kakpo et Dafne Aviles qui ont saisi les réponses au questionnaire.

3. L'enquête et ses limites

Si notre propos, en phase avec le questionnement du dossier, est ciblé sur le cycle 3, notre questionnaire (recueilli en 2009-2010 et 2010-2011) s'adressait à l'ensemble des enseignants de primaire, parmi lesquels ceux de cycle 3 ont le moins répondu (N=53), malgré les relances, ce qui est indicatif de la place accordée à la littérature de jeunesse dans les différents cycles.

Tableau 1 - Effectifs des enseignants enquêtés⁶

	Effectifs	%
Non-réponses (NR) et autres	34	/
Cycle 1	110	38,1
Cycle 2	126	43,6
Cycle 3	53	18,3
Répondants	284	/

De plus, notre sollicitation pour remplir le questionnaire a été relayée par des listes de diffusion militantes⁷ qui promeuvent l'utilisation de la littérature de jeunesse : les questionnaires qui ont été reçus par cette voie sont donc susceptibles d'être le fait d'enseignants particulièrement passionnés. Nous avons veillé à équilibrer le corpus en recueillant particulièrement auprès de néo-titulaires en année de stage, et d'enseignants moins passionnés par la littérature de jeunesse, grâce à des relais dans des circonscriptions, lors de stages IUFM et de formation pédagogiques, ce qui explique que la moitié des répondants exercent dans l'académie de Créteil. En outre, nous avons, dans des proportions sensiblement équivalentes pour chaque cycle, des questionnaires venant de contextes sociaux d'exercice différents (28% en ZEP⁸ – voir tableau 2) et auprès d'enseignants d'âge et d'ancienneté variés (même si en cycle 3, les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience sont proportionnellement un peu plus nombreux à avoir répondu que dans les cycles précédents).

Tableau 2 - Répartition par cycle et critère ZEP des 284 questionnaires

	NR	ZEP	Hors ZEP	Total	ZEP %
NR et autres	9	8	17	34	23,5%
Cycle 1	/	33	77	110	30,0%
Cycle 2	1	35	90	126	27,8%
Cycle 3	/	14	39	53	26,4%
Répondants	10	80	194	284	28,2%

Notre corpus n'a pas prétention à être représentatif de la population des enseignants du pays. Nos conclusions seront prudentes, nous n'avons pas la quantité nécessaire pour une analyse multivariée poussée. Pour autant, sur les questions posées, qui nous semblent essentielles, en l'absence d'autres recherches, nos résultats sont de nature à bousculer quelques impensés et à inviter à poursuivre dans cette voie de recherche.

⁶ Le total des effectifs des trois cycles est supérieur au nombre de répondants en raison des classes à niveaux multiples. Les « Non-réponses » (NR dans tout l'article) concernant le cycle d'exercice correspondent à des questionnaires qui n'indiquent pas cette information ou à des enseignants qui sont dans des situations particulières n'ayant pas une classe spécifique en charge (maître E ou Remplaçant titulaire par exemple). Cette remarque vaut pour tous les tableaux suivants qui montrent la répartition des réponses par cycles.

⁷ Merci au GFEN, au SNUIPP et au CRILJ d'Orléans-Tours.

⁸ Le label ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) n'existe plus officiellement, nous l'utilisons pour désigner de façon groupée les différents dispositifs de la politique d'éducation prioritaire.

1. Le répertoire de livres

■ Les genres utilisés

Quels sont les genres privilégiés par ces enseignants dans leurs choix ? Nous avons d'abord classé ces titres en fonction des catégories génériques proposées par les listes de référence de l'Éducation nationale (voir dans les tableaux 3 et 4 les premières lignes jusqu'à « Théâtre »). À ces catégories qui ressortissent à la littérature, nous avons ajouté d'autres catégories nécessitées par la nature de certains des titres cités : documentaires ; journaux et revues ; manuels et périphériques ; livres-jeux ; DVD et films.

Tableau 3 - Répartition des titres en fonction du genre⁹

	NR	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Ensemble
Albums sans texte	3	7	4	1	12
Albums	40	104	122	35	217
BD	2	/	2	4	7
Contes	16	19	34	35	63
Poésie	/	2	2	/	3
Romans	16	6	42	76	113
Théâtre	/	/	1	3	4
Documentaires	2	16	20	5	34
Journaux	1	5	6	4	13
Manuels	6	1	22	20	43
Livres-jeux	1	5	4	1	6
DVD	4	2	2	2	8
Total	91	167	261	186	523

Tableau 4 - Répartition des occurrences en fonction du genre

	NR	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Ensemble
Albums sans texte	3	9	7	1	20
Albums	52	150	169	40	411
BD	3	0	2	4	9
Contes	22	56	68	44	190
Poésie	0	4	2	0	6
Romans	19	5	48	101	173
Théâtre	0	0	1	3	4
Documentaires	2	17	20	5	44
Journaux	1	5	9	4	19
Manuels	7	1	35	23	66
Livres-jeux	1	11	8	1	21
DVD	4	2	2	3	11
Total	114	260	371	229	974

⁹ Ici encore, certains enseignants exerçant dans des classes à plusieurs niveaux, sont comptés plusieurs fois.

Comme on le voit en comparant les colonnes de chaque tableau 3 et 4, les enseignants de cycle 3 utilisent d'abord des romans (40,9% des titres cités ; 44,1% des occurrences)¹⁰, cette pratique du roman apparaissant fort logiquement, à un degré moindre, au cycle 2. Mais à la différence de l'enquête de 2005-2006 (Louichon, 2008, p.26), où 5 titres d'albums seulement apparaissaient sur 432 cités comme étant lus par l'ensemble de la classe, les enseignants de notre questionnaire déclarent un usage bien plus fréquent des albums (18,8% des titres ; 17,5% des occurrences) et des contes (18,8% des titres cités ; 19,2% des occurrences), ces pratiques marquant une continuité des cycles précédents où ce sont les genres les plus utilisés. Si la constitution différente des corpus constitue une part d'explication (avec la réalité de l'Académie de Créteil et des pratiques en ZEP, nous y reviendrons), il y a peut-être aussi un effet de l'influence progressive au cours du temps de la manière dont sont entendues les incitations à utiliser la littérature de jeunesse. Enfin, nous élargissons le constat de l'enquête de Louichon aux trois cycles : certains genres de livres sont quasiment inutilisés : BD, théâtre, poésie.

■ **Les ouvrages utilisés et ceux des listes officielles**

La comparaison des tableaux 3 et 4 montre une grande dispersion des titres lus, car l'écart entre le nombre de titres et le nombre d'occurrences est réduit : le nombre de titres cités plusieurs fois est limité. Au sein des genres privilégiés, la diversité des choix d'œuvres est importante.

Ce constat est renforcé par l'analyse des correspondances avec la « liste de référence » de l'Éducation nationale, proposée pour le cycle 3 en 2002, liste modifiée en 2004, puis en 2007. Ces listes, toujours en ligne sur le site Web du ministère au moment de l'enquête, sont censées faire autorité. Nous avons regardé, parmi les ouvrages figurant dans les listes, ceux cités par nos répondants, puis parmi les ouvrages cités par nos répondants, lesquels se trouvent dans les listes du ministère de l'Éducation nationale (en regroupant les versions successives, pour voir l'impact des prescriptions, indifféremment du caractère plus ou moins récent de celles-ci).

Tableau 5 - Les titres cités appartenant aux listes Éducation nationale Cycle 3¹¹

<i>(Pour les seuls enseignants de cycle 3)</i>	<i>Nombre de titres des listes C3 non cités</i>	<i>Nombre de titres cités appartenant à l'une des listes C3</i>	<i>Nombre de titres cités n'appartenant pas à l'une des listes C3</i>	<i>Nombre d'occurrences appartenant à l'une des listes C3</i>	<i>Nombre d'occurrences n'appartenant pas à l'une des listes C3</i>
Albums	67	9	24	11	29
BD	28	/	4	/	4
Contes et fables	24	24	11	30	14
Poésie	46	0	0	0	0
Romans et récits illustrés	112	24	52	41	60
Théâtre	23	1	2	1	2
(Titre non précisé)	/	1	/	1	/
Total	300	59	93	84	109

¹⁰ Ces constats étaient les mêmes dans l'enquête de Louichon (2008) effectuée en 2005-2006 auprès de 452 professeurs des écoles exerçant en cycle 3 en Gironde. Les enseignants interrogés avaient notamment à citer les titres de séries de livres disponibles dans leur classe, d'autre part le titre d'une œuvre complète lue depuis le début de l'année avec les élèves. L'essentiel des titres cités relève du roman.

¹¹ Les totaux en colonne sont ici inférieurs à ceux de ceux des tableaux 2 et 3 car nous n'avons conservé que les catégories de la liste officielle, en retirant les titres et occurrences des catégories que nous avons ajoutées (documentaires, journaux, etc.).

À l'exception des contes et fables, dont le répertoire est plus limité, pour les autres genres, surtout les plus utilisés, l'influence de ces listes est donc toute relative¹². Les enseignants utilisent plus d'ouvrages hors liste que d'ouvrages pris dans les listes de référence. En outre, lorsqu'ils utilisent des livres de la liste, il s'agit surtout de livres soit patrimoniaux (mais rien ne permet de dire si ce sont les éditions recommandées par la liste qui sont choisies ou des adaptations plus « grand public »), soit dont le succès est installé depuis longtemps et dont on peut penser qu'ils n'ont pas eu vraiment besoin de figurer dans la liste pour entrer dans le répertoire de référence des enseignants (Friot, Pennac, Ungerer sont ainsi parmi les plus cités...). En cela, les enseignants du cycle 3 ne sont pas particuliers : le constat est le même chez les enseignants de cycle 2 (où existent également des listes officielles), plus nombreux dans notre corpus.

D'autres influences paraissent tout aussi présentes, comme les éditeurs scolaires qui proposent des récits situés à des périodes historiques ciblées par le programme d'histoire, permettant de conjuguer les impératifs de disciplines différentes.

Cependant le nombre de ces livres qui appartiendraient ainsi à une culture commune reste très réduit. Faut-il faire l'hypothèse que l'un des effets de l'existence des listes a été d'engager les enseignants vers une utilisation large de la création contemporaine, indépendamment du « label de qualité » que constituerait l'affichage dans les listes ministérielles ? Cela expliquerait l'éclatement des références, la grande diversité de titres.

Les titres cités par les enseignants de cycle 3 montrent la priorité accordée à certains genres littéraires, comme le roman policier, le fantastique et le conte, ou encore des récits qui se veulent humoristiques ou burlesques. En revanche sont absents d'autres genres pourtant très représentés dans la littérature de jeunesse : le roman d'expérience personnelle, le roman d'aventures... La création contemporaine prévaut sur les récits patrimonialisés. Et les seuls romans classiques de la littérature de jeunesse du XIX^e siècle, cités une fois chacun, sont *Robinson Crusoë* (Defoe), *L'appel de la forêt* (London), *Robin des bois* (pas d'édition ni d'auteur précisés), lus hors ZEP tandis qu'en ZEP ont été lus *Fifi Brindacier* (Lindgren) et *Le petit Nicolas* (Gosciny et Sempé), qui bien que moins ancien, a fait l'objet d'une patrimonialisation. Le seul titre « ancien » qui est cité au moins deux fois est « *Histoires comme ça* », rien ne permettant de savoir si quelques nouvelles ou toutes ont été lues ; et on peut ajouter deux nouvelles différentes de Daudet qui, comme Kipling, est lu exclusivement hors ZEP. Si, dans ces choix de rareté des textes patrimoniaux de la littérature de jeunesse, des critères de longueur des œuvres peuvent entrer en ligne de compte, ils ne peuvent cependant suffire à les expliquer (la taille des ouvrages n'a pas été prise en compte dans notre codage quantitatif, il pourrait être pertinent de le faire). Nos effectifs sont trop faibles pour l'affirmer, mais il serait intéressant de vérifier, à partir de nos données, si les romans d'aventures et les auteurs classiques sont aujourd'hui l'apanage des classes hors ZEP, tandis que les enseignants de ZEP seraient plus enclins à présenter des récits d'enfants facétieux, dont les chapitres peuvent être lus relativement isolément.

¹² Dans l'enquête de Louichon (2008) au contraire, la majorité des titres cités provenaient de la liste de référence (58,3 % des citations). Effet d'un relai local particulièrement puissant des injonctions institutionnelles ? Ou inversement effet de notre mode de recueil ? Ou bien érosion de l'influence de la liste, trois ans plus tard, après une modification des instructions officielles en vigueur, et dans un contexte où l'accent est plutôt mis, dans le discours du ministère, sur un « retour aux fondamentaux » que sur la lecture d'œuvres ?

Tableau 6 - Romans et auteurs cités au moins deux fois

(Pour les seuls enseignants de cycle 3)	ZEP	Hors ZEP	Total occurrences
Dahl. Charlie et la chocolaterie	1	5	6
Friot. Histoires pressées	2	3	5
Villard. Les doigts rouges	2	2	4
Kipling. Histoires comme ça	/	4	4
Morgenstern. Joker	1	2	3
Desplechin. Verte	/	2	2
Mourlevat. L'enfant Océan	1	1	2
Murail, Gay. Le hollandais sans peine	1	1	2
Pennac. L'œil du loup	/	2	2
Piquemal. Le Jobard	1	1	2
Schädlich. Le coupeur de mots	1	1	2
Ternaux, Boiry. Le secret de la Joconde	/	2	2
Thiès. Pas de whisky pour Méphisto	/	2	2
Villard. Menace dans la nuit	1	1	2
Dahl. 3 autres titres différents	2	1	3
Ben Kemoun. 2 romans	/	2	2
Daudet. 2 ouvrages publiant chacun une seule nouvelle	/	2	2

Pour les albums, en cycle 3, l'éclatement des références est tel, sur un nombre d'ouvrages limité, que si l'on retrouve des auteurs vedettes de la littérature de jeunesse (Ungerer, Pommaux, Browne...), un palmarès de titres utilisés, comme nous venons de le faire avec les romans et recueils de nouvelles, donne trop peu d'indications. Par contre, le type de forme de lecture que sollicitent les ouvrages narratifs, quel que soit leur genre, apporte un autre regard, y compris sur la place des titres « patrimoniaux ».

2. Répertoire et exigences littéraires

En effet, au-delà des catégories utilisées dans les analyses précédentes (genres, littérature patrimoniale), nous voudrions à présent caractériser les ouvrages utilisés par les maîtres de manière à mieux comprendre les différences qui peuvent potentiellement exister dans le type d'exigences intellectuelles et culturelles que l'on entraîne les élèves à fréquenter.

En effet, nos recherches précédentes sur les supports pédagogiques (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012 ; Bonnéry, 2010, 2011), qu'ils soient ouvrages de littérature de jeunesse, manuels ou autres, nous conduisent à les envisager comme des supports de l'activité intellectuelle et culturelle. Les significations possibles déposées dans le livre ne sont pas infinies, mais limitées par la matérialité des indices sémiotiques (texte, image, typographie, mise en page...), néanmoins ces significations varient selon les connaissances et habitudes du lecteur. Il ne s'agit pas ici de conclure à partir du simple choix des supports, car l'usage qui est fait du même ouvrage, ici non pris en compte, varie et peut conduire à des apprentissages inégaux. Mais on peut aussi penser que le recours exclusif à des ouvrages les plus simples ne prépare pas les élèves à entrer dans les formes les plus complexes de littératie lorsqu'ils n'ont que l'école pour les y conduire, comme c'est le plus souvent le cas en ZEP.

Pour identifier les exigences littéraires (les exigences liées à la forme de l'écrit) des ouvrages¹³, nous avons repris les critères élaborés dans des étapes précédentes de nos recherches sur les supports pédagogiques et la littérature de jeunesse, distinguant deux grandes polarités.

D'un côté, les ouvrages que nous désignerons par l'acronyme OSR (Ouvrages Sollicitant une grande Réflexivité), généralement produits dans les vingt-cinq dernières années, contiennent des éléments hétérogènes que le lecteur peut ou doit mobiliser non pas tels qu'ils sont donnés, mais en les mettant en relation, pour déduire un sens caché, pour produire des discours qui ne sont pas délivrés explicitement par l'ouvrage. S'ils peuvent parfois être lus « au premier degré », ils permettent et encouragent des niveaux de lecture plus élaborés, fortement inégaux des premiers. De l'autre côté, des ouvrages que nous désignerons par l'acronyme OPAPreD (Ouvrages Principalement Accessibles au Premier Degré) dans lesquels on délivre assez explicitement au lecteur l'essentiel des significations possibles. Les critères à l'œuvre sont les suivants :

- l'OPAPreD désigne les liens « intratextuels » à opérer entre les éléments narratifs de l'histoire (intentions des personnages, rebondissements...) et la conclusion ou la morale (l'oralisation du texte « dit » le sens principal de l'histoire), tandis que l'OSR fournit des indices que le lecteur doit articuler dans un discours non délivré pour saisir les liens logiques et conclusions possibles, ou encore les sens complémentaires ou contradictoires ;
- l'OPAPreD raconte l'histoire de personnages dont il n'est pas nécessaire de savoir quel est le comportement habituel ou archétypique, donc sans « intertextualité » nécessaire, tandis que l'OSR joue avec les codes (voire les tourne en dérision) en sollicitant l'appréhension nécessaire des comportements des personnages de l'histoire racontée à partir des comportements habituels de ce type de personnage ou des types de « techniques narratives » (propres à un genre littéraire ; Tauveron, 2002) supposés être connus ;
- l'OPAPreD fournit au lecteur un discours relativement cohérent et homogène entre les différents indices sémiotiques univoques (textes, images, typographie et mise en page sont redondants ou dans une relation d'étayage ; genre harmonisé de discours) ; l'OSR ne délivre pas « tout prêts » les discours qui organisent les éléments, c'est au lecteur de les produire, à partir d'éléments hétérogènes discursivement et sémiotiquement, utilisés dans l'ouvrage comme des indices qui sont à identifier et à articuler à partir de connaissances prérequis : cela participe du jeu narratif volontairement polysémique.

Nous nous sommes limités ici aux ouvrages narratifs que sont les Albums, Albums sans titre, Contes et Romans. Nous avons pris en compte deux types d'occurrences. D'une part, les titres d'ouvrages cités au moins trois fois que nous avons systématiquement classés entre OPAPreD et OSR¹⁴. D'autre part, pour les titres cités une ou deux fois, nous avons opéré ce même classement lorsqu'ils pouvaient faire partie d'un regroupement ultérieur dans la même catégorie. Par exemple, la série des « loups » de Geoffroy de Pennart a été regroupée et classée dans les OSR, puisque ces albums jouent avec les codes du conte et les archétypes de façon assez implicite. Le détail de ces regroupements ne sera pas ici développé, mais les titres qui ont pu être regroupés OSR et OPAPreD pour le même auteur ou pour des genres (« contes classiques divers » notamment) sont pris en compte. Enfin, nous y reviendrons, nous avons subdivisé la catégorie OPAPreD entre d'un côté les œuvres relevant du patrimoine, essentiellement les contes, car leur poids était si important qu'elles méritaient d'être distinguées des autres OPAPreD.

¹³ Le caractère écrit ou oral de l'histoire racontée semble participer à des différences de socialisation : on sait par exemple que les élèves de seconde ont plus de facilité avec les exigences littéraires du lycée quand ils ont été habitués à des histoires lues, prêtant attention aux formes écrites, plutôt qu'à des histoires racontées (Renard, 2011).

¹⁴ Un seul titre avec une occurrence supérieure ou égale à trois n'a pas pu être classé, c'est « La soupe au caillou », qui, sans autre précision, ne peut l'être, certaines adaptations de ce conte en album étant réalisées « au premier degré », par exemple les ruses des personnages étant explicitées, tandis que d'autres sollicitent bien davantage du lecteur et de son accompagnateur adulte, qu'ils recomposent des éléments et des indices non explicites.

Les genres d'ouvrages retenus comptent, sur l'ensemble des questionnaires, 405 titres sur les 559¹⁵ titres différents d'ouvrages cités. Sur ces 405 titres, nous avons pu classer 214 titres dans nos catégories OPAPreD et OSR, soit 52,81% des genres retenus. En comptant les occurrences, sur les 881¹⁶ concernant l'ensemble des titres, 675 sont retenues sur la sélection opérée dans les genres d'ouvrages. Les titres classés selon leurs exigences littératiées représentent 475 occurrences, soit plus de la moitié des occurrences générales et 70,4% des occurrences pour les genres d'ouvrages retenus.

Un premier constat s'impose : la répartition est presque égale entre les titres classés selon leurs exigences littératiées. Mais en moyenne, chacun des titres OPAPreD, sollicitant le moins de réflexivité, est plus fréquemment utilisé.

Tableau 7 - Répartition des exigences littératiées entre les titres et entre les occurrences de titres

	OPAPreD	OSR	Total
Nombre de titres (% en ligne)	106 (49,5%)	108 (50,5%)	214 (100%)
Nombre d'occurrences (% en ligne)	276 (58,1%)	199 (41,9%)	475 (100%)

Assez logiquement, comme le montre le tableau 8, la part des titres dont les exigences littératiées sont les plus élevées vont croissant avec l'âge des enfants. Cette catégorisation permet de mieux saisir les différences selon que les répondants exercent en ZEP ou pas.

Tableau 8 - Répartition des occurrences de titres selon les exigences littératiées selon les cycles

	NR	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Total
OPAPreD	57,4%	69,2%	57,2%	51,3%	59,3%
OSR	42,6%	30,8%	42,8%	48,7%	40,7%
total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3. Répertoire et milieux d'exercice

Qu'en est-il maintenant des différences de répertoire selon les contextes d'exercice ? Le nombre de titres cités par enseignant est en moyenne un peu plus réduit en ZEP, mais l'écart est faible.

Tableau 9 - Nombre d'ouvrages utilisés selon le milieu d'exercice

	ZEP	Hors ZEP	Total
Nombre d'enseignants	80	194	274
Nombre d'occurrences des ouvrages	219	586	805
Nombre moyen d'occurrences par enseignant	2,7	3,0	2,9

¹⁵ Rappel : ce chiffre diffère du total en ligne du tableau 3 car, dans ce dernier, les enseignants de classes multiples étaient inévitablement comptés plusieurs fois, tandis qu'ici, comme nous ne distinguons pas les cycles, ils ne sont comptés qu'une fois.

¹⁶ Même remarque que précédemment pour la différence entre ce total et le total du tableau 4. En outre, le tableau 10 ne prend pas en compte les 10 non-réponses à la question « ZEP / hors ZEP », ici comptés.

En revanche, des différences apparaissent si l'on examine le genre d'ouvrages lus.

Tableau 10 - Nombre d'occurrences d'ouvrages utilisés par genre selon le milieu d'exercice

	ZEP (N=80)		Hors ZEP (N=194)		Total (N=274)	
Albums sans texte	5	(2,3%)	11	(1,9%)	16	(2,2%)
Albums	93	(42,5%)	228	(38,9%)	321	(40,4%)
BD	2	(0,9%)	6	(1,0%)	8	(1,1%)
Contes	46	(21,0%)	108	(18,4%)	154	(18,8%)
Poésie	1	(0,5%)	4	(0,7%)	5	(0,6%)
Romans	33	(15,1%)	124	(21,2%)	157	(19,5%)
Théâtre	3	(1,4%)	1	(0,2%)	4	(0,5%)
Documentaires	6	(2,7%)	30	(5,1%)	36	(4,3%)
Journaux	6	(2,7%)	11	(1,9%)	17	(2,0%)
Manuels	16	(7,3%)	48	(8,2%)	64	(7,8%)
Livres-jeux	5	(2,3%)	9	(1,5%)	14	(1,8%)
DVD	3	(1,4%)	6	(1,0%)	9	(1,1%)
Total	219	(100,0%)	586	(100,0%)	805	(100,0%)

De façon transversale aux cycles, en ZEP, on utilise davantage d'albums, avec ou sans texte, et de contes, mais moins de romans et de documentaires. Si l'on compare maintenant les usages des ouvrages aux caractéristiques littéraires différentes, d'autres constats apparaissent.

D'abord, en moyenne, un écart existe, bien que d'ampleur limitée, selon le contexte (tableau 11). Les ouvrages sollicitant une réflexivité élaborée sont moins utilisés en ZEP (- 4,5%) que hors ZEP. Mais des différences beaucoup plus nettes apparaissent si l'on subdivise plus finement la catégorie OPAPreD en deux sous-catégories. D'abord, un ensemble d'œuvres du patrimoine des contes, qui ne sollicitent pas des dispositions littéraires très élaborées (mais participent de la culture commune), est très présent ; ces titres, qui sont regroupés sous l'appellation « OPAPreD ET patrimoine », sont utilisés avec une fréquence équivalente en ZEP (22,3%) et hors ZEP (23,8%). Au contraire, l'écart s'avère important (+ 6,1% en ZEP) en ce qui concerne l'utilisation des autres ouvrages sollicitant une moindre réflexivité (« OPAPreD sans patrimoine »).

Tableau 11 - Part d'ouvrages utilisés selon leur complexité et selon le milieu d'exercice

	En ZEP	Hors ZEP
OPAPreD sans patrimoine	39,2%	33,1%
OPAPreD ET patrimoine	22,3%	23,8%
OSR	38,5%	43,0%
Total	100,0%	100,0%

Cette tendance varie selon les cycles (tableau 12). En cycle 3, qui nous préoccupe ici au premier chef, les OSR représentent en ZEP 6,5% des lectures en moins qu'en dehors des ZEP, où ces ouvrages « difficiles » constituent pas moins de la moitié des lectures d'albums et de romans. Une explication réside peut-être dans les cycles précédents, car les enseignants de cycle 3 reçoivent en ZEP des élèves qui, en cycle 1, ont lu bien moins de contes (OPAPreD ET patrimoine) et ont dû commencer à « rattraper » l'appropriation de la culture commune en cycle 2 et poursuivre en cycle 3. Ce retard de départ pourrait être lié (à vérifier par des entretiens) à la vision que pourraient avoir les enseignants de leurs élèves en ZEP au cycle 1, axant davantage sur les récits d'enfants dans leur vie quotidienne (la plupart des titres « OPAPreD sans patrimoine » en cycle 1), permettant d'aborder du vocabulaire (vêtements, environnement domestique), plutôt que sur l'intégration à la culture commune par le patrimoine (de contes à cet âge-là) dès les premières années de scolarité. Tandis que hors ZEP, les maîtres de cycle 1 insisteraient moins sur des récits du quotidien ; peut-être que le livre est alors moins l'occasion d'aborder d'autres contenus que d'initier à des trames narratives. Il y a aussi manifestement l'idée que les élèves de ZEP ne peuvent pas lire des albums trop difficiles, le faible poids des OSR se retrouvant à tous les cycles.

Tableau 12 - Part d'occurrences pour chaque cycle, selon les exigences des ouvrages en ZEP et hors ZEP¹⁷

Cycle 1	En ZEP	Hors ZEP
OPAPreD sans patrimoine	48,1%	36,5%
OPAPreD ET patrimoine	21,2%	32,7%
OSR	30,8%	30,8%

Cycle 2	En ZEP	Hors ZEP
OPAPreD sans patrimoine	37,9%	35,0%
OPAPreD ET patrimoine	25,9%	19,7%
OSR	36,2%	45,2%

Cycle 3	En ZEP	Hors ZEP
OPAPreD sans patrimoine	32,4%	29,4%
OPAPreD ET patrimoine	23,5%	20,0%
OSR	44,1%	50,6%

Conclusion

En cycle 3, les enseignants de ZEP font lire moins, en quantité, que leurs homologues d'établissements sans label. Et le type de lectures n'est pas le même. L'album et le conte représentent une part des lectures plus importante en ZEP qu'ailleurs, au contraire des romans longs et des textes d'auteurs « patrimoniaux ». Mais ce qui différencie la lecture d'œuvres « patrimoniales » tient aussi à l'âge où les élèves les lisent, et par conséquent à leur nature même : en cycle 3, le patrimoine en ZEP est plus proche des contes, souvent en album, quand ceux-ci sont remplacés hors ZEP (où ils ont été lus auparavant) par des œuvres contemporaines plus complexes, et peut-être comme l'indique notre recueil (trop réduit ici pour être affirmatif), par des romans d'aventures des siècles passés.

¹⁷ Rappel : les enseignants exerçant sur deux cycles à la fois sont comptés plusieurs fois.

Mais les albums et romans lus ne se distinguent pas seulement par leur quantité respective selon le contexte d'exercice. En réunissant ces deux genres, mais en distinguant les exigences littéraires des œuvres, on voit que les titres requérant une lecture plus réflexive et interprétative (OSR) sont bien plus représentés hors ZEP, tandis que les ouvrages aux narrations plus linéaires et explicites (OPAPreD) sont plus utilisés en ZEP.

Si la vision qu'ont les enseignants de cycle 3 de leurs élèves et de l'enseignement de la littérature mériterait d'être interrogée pour comprendre ces choix différents, notre comparaison avec les cycles précédents nous conduit également à penser que ces « choix » sont en partie déterminés par les lectures réalisées ou pas par les élèves dans les années de leur scolarité qui précèdent le cycle 3. Les différences de lecture dès le cycle 1 pourraient intervenir dans les influences qui s'exercent par la suite (« rattraper » le retard pris sur les contes patrimoniaux notamment), en instaurant progressivement des curriculums socialement différenciés. Bien évidemment la « vision » qu'ont les enseignants de leurs élèves n'est pas que dans leur tête, la concentration de population socialement inégale dans des établissements différents y contribue pour beaucoup.

La composition de notre corpus, pour moitié dans l'Académie de Créteil et pour 28,2% en ZEP, nous semble expliquer en partie les différences de résultats sur certains points déjà cités avec l'enquête de Louichon (2008). Il conviendrait également de voir si en quelques années, du fait notamment de l'influence des programmes de 2007, la place de l'album ne s'est pas élargie en cycle 3, phénomène peut-être redoublé en ZEP.

Même avec les limites de notre corpus que nous avons pointées, ces questions ressortent et mériteraient d'être approfondies, à la fois pour préciser ces constats quantitatifs, mais aussi pour les compléter par des entretiens avec des enseignants et des observations de classes, car l'utilisation d'un même ouvrage peut bien sûr donner lieu à des appropriations très inégales.

Notre méthode nous semble à prolonger et à réaliser avec une enquête à plus grande échelle malgré son caractère chronophage, qui consiste à analyser qualitativement chaque ouvrage cité dans les questionnaires, pour les coder ensuite selon différents critères. D'abord dans les « genres » de littérature auxquels ils émargent, et on pourrait ajouter le nombre de pages et les sous-genres (romans d'aventures, albums/récits sur la vie domestique...). L'apport de notre recherche réside enfin dans le codage des albums, après analyse qualitative, quant à leurs exigences littéraires. Il nous semble en effet décisif de vérifier à plus large échelle si l'école organise ainsi des curriculums de lecture inégaux selon les contextes, et crée ce faisant les conditions pour accroître ou maintenir des différences en matière d'appropriation de la littérature. Mais entre la fréquentation plus ou moins régulière des ouvrages aux caractéristiques différentes et leur appropriation inégale, il y a un pas dans l'analyse, que des recherches qualitatives sur les usages dans les classes d'OSR et d'OPAPreD viseraient à confirmer, recherches que nous avons commencé à conduire.

Bibliographie

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-80.

BOIRON V. & BENSALAH A. (2004), « Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations », *Mélanges CRAPEL*, n°29, p.41-54.

BONNERY S. (2010), « "– Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... » », *Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse*, *Actes en ligne du Congrès AREF 2010 'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation'*, <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Loup%20y%20es-tu.pdf/view>

BONNERY S. (2011), « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en didactiques*, n°12, p.65-84.

CEBE S. (2010), « La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants », *Actes du colloque de l'AGEEM* (2009) à Hyères, <http://ageem.fr/wcms/ftp//a/ageem.fr/uploads/cebe-2010.pdf>

CHARTIER A.-M. (2008), « L'éclatement des références », *Cahiers pédagogiques, La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?*, n°462, J. Crinon & A. Zamaron (dir.).

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* n°37, p.51-68.

LOUICHON B. (2012), « Définir la littérature patrimoniale », *Enseigner les "classiques" aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, I. De Peretti & B. Ferrier (dir.), Bruxelles, Peter Lang, p.37-49.

MANESSE D. & GRELLET I. (1994), *La Littérature au collège*, Paris, Nathan-INRP.

RENARD F. (2011), *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

REUTER Y. (1996), « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la place de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *Repères*, n°13, p.7-25.

ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

TAUVERON C. (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.

L'élève et la lecture d'albums. Quelles compréhensions du texte et des images ?, *Diptyque*, n°17 (2009), Presses Universitaires de Namur.

Lecture et écriture littéraires à l'école, *Repères*, n°13 (1996), Paris, INRP.

Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, *Repères*, n°37 (2008), Paris, INRP.