Tréma

55 | 2021

Approches plurielles de la littérature de jeunesse
auprès des jeunes enfants

Dans les jardins des livres et de l'enfance

Christine Boutevin, Marion Sauvaire et Frédéric Torterat

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/6482>

DOI : 10.4000/trema.6482

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Christine Boutevin, Marion Sauvaire et Frédéric Torterat, « Dans les jardins des livres et de l'enfance », *Tréma* [En ligne], 55 | 2021, mis en ligne le 20 octobre 2021, consulté le 13 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6482> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6482>

Ce document a été généré automatiquement le 13 décembre 2021.

Tréma

Dans les jardins des livres et de l'enfance

Christine Boutevin, Marion Sauvaire et Frédéric Torterat

- 1 Les représentations de la littérature de jeunesse et les discours afférents sont aujourd'hui particulièrement variés, de même que les pratiques des enseignants, des bibliothécaires, des animateurs socio-culturels prenant les livres pour enfants comme objets de médiation. Il semble en l'occurrence indispensable de s'intéresser aux approches plurielles de la littérature de jeunesse auprès des jeunes enfants (moins de 7 ans), et d'interroger à la fois les œuvres littéraires, les passeurs (enseignants, médiateurs) et les récepteurs (les tout-petits, les petits enfants, les jeunes élèves). Disons d'emblée que le terme « plurielles » est entendu dans son acception générique de *multiples*, considérant qu'il n'existe pas une approche unique de la littérature. À ce titre, nous ne l'entendrons pas au sens spécifique que peuvent lui donner les spécialistes du plurilinguisme.
- 2 À plusieurs reprises, la revue *Tréma* a manifesté son intérêt pour la littérature et développé des problématiques concernant sa place dans l'enseignement – comme dans le numéro 19 (Demougin et Massol, 2002) – de même qu'au sein de la formation (Demougin, 2005 ; Louichon, 2015). Elle a eu l'occasion aussi de questionner des genres ou des formes particuliers : les œuvres patrimoniales (Louichon, 2015 ; Gennaï, 2020), la bande dessinée (Blanchard et Raux, 2019). Il lui reste à explorer les questions de relation entre ce champ, ces objets, ce domaine de la littérature de jeunesse et les jeunes enfants dans le contexte des écoles maternelles et de la formation des professionnels et professionnelles de l'enseignement et de la petite enfance. Le présent dossier constitue donc l'opportunité d'approfondir ces questions.
- 3 Ces dernières rejoignent à bien des égards les enjeux liés à l'acquisition du langage et à la socialisation du jeune enfant, auxquelles la littérature de jeunesse contribue significativement à travers plusieurs formes de médiation. Outre les usages familiaux de feuilletage, de contage ou plus simplement de mise en récit, les professionnels et professionnelles de l'assistance maternelle, des crèches, mais aussi des secteurs du travail social et de l'animation socio-culturelle, se saisissent des comptines, albums et

autres supports adaptés à l'enfance à des fins d'éveil langagier. En plus de faciliter les transitions qui caractérisent le passage de la petite enfance à l'enfance (Myre-Bisaillon et Torterat, 2021), ces entrées dans la trame narrative, le répertoire de personnages, les propos rapportés et autant d'esthétisations du *dire* ont pour intérêt de favoriser l'emploi et le réemploi d'un lexique-grammaire de plus en plus fourni, tout en exerçant, dans le dialogue, les capacités cognitivo-discursives de l'enfant. La fréquentation assidue, ou pour le moins la plus régulière possible, de la littérature de jeunesse ouvre à ce titre une voie non négligeable pour la réduction des inégalités d'accès à la culture de l'écrit, mais aussi aux pratiques littéraciées telles que les institue l'École.

Les livres pour les petits enfants à l'école

- 4 Il est désormais loin le temps où la scolarisation de la littérature de jeunesse faisait polémique. Les albums, les livres animés, les abécédaires, les imagiers sont aujourd'hui partout présents à l'école maternelle, que ce soit dans les bibliothèques de classe ou les BCD (Bibliothèques Centres Documentaires) des écoles, même si certains enseignants et enseignantes, notamment au Québec, regrettent encore de ne pas avoir suffisamment d'œuvres littéraires dans leur classe (Lépine, 2017).
- 5 Les travaux de Devanne (1992), quant à eux, ont fait date : voici plus de vingt-cinq ans que le formateur, spécialiste de la petite enfance, proposait une analyse d'ouvrages adaptés aux jeunes enfants dans la perspective de développer très tôt la culture littéraire. Avec une visée également didactique, Grossman (1996) s'intéressait lui aussi aux corpus destinés à ces élèves de la Maternelle, ou encore aux pratiques dans les classes : espaces, dispositifs, interactions que les situations de lecture de textes partagée entre l'adulte et l'enfant pouvaient générer. La commande académique a peu à peu relayé cet objectif culturel. En témoignent par exemple, dans le monde francophone, la liste d'œuvres littéraires de référence proposée pour le cycle 1 en France (depuis 2013), l'ambitieux « Plan lecture » de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique (2015), ainsi que les incitations de l'Office fédéral suisse de la culture pour une « littérature destinée aux enfants et aux jeunes » (*Rapport du Gouvernement suisse sur la mise en œuvre de la convention relative aux droits de l'enfant*, 2000). De même au Québec, les programmes préconisent-ils une intégration des trois compétences langagières (lire, écrire et communiquer oralement), chapeautée par une quatrième compétence, « apprécier des textes littéraires » (Ministère de l'éducation, Programme de formation de l'école Québécoise, 2006).
- 6 Il faut cependant souligner que l'accent mis, dans les derniers programmes français de 2015, sur la compréhension de l'écrit a conduit à des recherches davantage centrées sur la dimension cognitive de la lecture. Cèbe et Goigoux (2014) ont ainsi construit un outil didactique permettant de travailler les compétences de compréhension avec les albums. Boiron (2012 ; 2014), de son côté, a mis en évidence ce qui entre en jeu dans la lecture de récits à des élèves de 3 ans et les difficultés spécifiques que recèle la fiction narrative. Des travaux ultérieurs (Péroz, 2016 ; Masseron et Péroz, 2018 ; Biagioli, Leconte et Torterat, 2019 ; Torterat *et al.*, 2019) placent la construction de ces compétences dans une perspective interdidactique, en particulier à l'interface littérature-langage.
- 7 Quoi qu'il en soit, la littérature de jeunesse est désormais majoritairement interrogée (Nières-Chevrel, 2009 ; Connan-Pintado et Béhotéguy, 2015 et 2020 ; Prince, 2021, 3e

éd.) sur le constat par exemple que « les enseignants sont nombreux à reconnaître le potentiel de l'album jeunesse et à l'utiliser à travers différents dispositifs » (Turgeon *et al.*, 2019 : 8). De nombreux travaux en didactique du français ont sur ces points permis d'éclairer les questionnements portant sur les pratiques enseignantes de ce genre qu'est l'album (Connan-Pintado et Gaiotti, 2008 ; Anne Leclaire-Halté et Antonietta Specogna, 2015 ; Laroque et Pélissier, 2017) ou sur les dispositifs de lecture tels que la lecture en réseau, le débat à visée philosophique, le cercle de lecture (Tauveron, 1999 ; Chirouter, 2012 ; Terwagne et Vanhulle, 2005), et ce du cycle 1 (3-6 ans) au cycle 3 (9-11 ans).

- 8 Pour autant, ces supports restent des objets littéraires encore mal identifiés dont on connaît peu, voire pas du tout, les usages à l'école maternelle (Bonnéry *et al.*, 2015). Rappelons à ce sujet que Bernard Devanne (1996 : 82-85) soulignait déjà l'importance des abécédaires et des imagiers comme outils de communication pour que les jeunes enfants puissent avoir accès aux connaissances du monde. Or, un nombre limité de recherches se sont intéressées à leurs usages scolaires (Javerzat, 2014 ; Bourhis, 2014). En réponse à ces enjeux, le livre de poèmes (Boutevin, 2018) a récemment été théorisé dans le champ de la littérature de jeunesse. De son côté, Eleonora Acerra a proposé une étude d'ampleur sur les « applications littéraires pour la jeunesse » (2019) et la réception de ces objets, nouveaux et méconnus, par des enfants déjà lecteurs. D'autres revues que *Tréma*, dans le champ de la didactique du français, ont présenté de récentes analyses prenant pour thématique les adaptations des textes littéraires, parmi lesquelles *Le français aujourd'hui* (Mongenot et Etienne, 2021). La revue *Pratiques* (Leclaire-Halté et Petitjean, 2017), également, s'est intéressée aux œuvres alliant textes et images (albums, les bandes dessinées et les documentaires). À quelques exceptions près, comme *Repères* à travers son numéro intitulé « La lecture et l'écriture littéraire à l'école à l'aide de l'album de jeunesse : quelle progression » (De Croix *et al.*, 2019), la place de la littérature de jeunesse, sa variété éditoriale et générique, dans les contextes de la petite enfance et de la maternelle, demeurent encore peu abordées par les spécialistes de ce champ.
- 9 Si à la faveur de recherches collaboratives (Torterat, Azaoui, Boutevin et Dupuy, 2020), la lecture de comptines-albums a pu être expérimentée et analysée, permettant de mettre en évidence quelques gestes professionnels didactiques (cf. Boutevin, 2021 ; Dupuy, 2021), force est de constater que la présence de ce type de livres reste peu fréquente dans les classes de petits (Boutevin, 2018). Si d'un autre côté les programmes français de la Maternelle en 2015 incitent sur la nécessité d'introduire dès le plus jeune âge les livres documentaires en classe, les recherches ont porté essentiellement sur leurs approches au cycle 3 (Leclaire-Halté, 2017 ; Cariou ; 2019). C'est dire qu'il y a là tout un chantier dont ce dossier éclaire quelques aspects en proposant des réflexions, entre autres, sur la littérature de jeunesse théâtrale et le livre d'artiste.
- 10 Pareil chantier nécessite en parallèle une prise en compte des spécificités acquisitionnelles du (jeune) enfant, notamment dans le domaine du langage. Sur cet aspect en particulier, plusieurs logiques apparaissent. La première, proprement *participative*, a amené certains auteurs à distinguer, parmi les effectifs, les « petits », « moyens » et « grands parleurs » (Florin, 1991, 1995 ; cf. Pulido, 2016 ; Grandaty, 2001), mais une telle répartition a fait l'objet de réserves prononcées parmi les didacticiens et didacticiennes de l'oral (Grandaty et Turco, 2001 ; Péroz, 2010 ; Masseron et Péroz, 2018). Une seconde logique, particulièrement représentée chez les auteurs précités,

s'applique aux dimensions intra-/interlocutives des manifestations langagières, avec une prégnance des « tâches » et des « conduites » discursives (Bernicot, 2005 ; Grandaty, 2006 ; Torterat, 2014 ; Dupont et Grandaty, 2016 ; Péroz, 2016). Ce sont donc tant les dispositifs, que les pratiques et les logiques à l'œuvre qui méritent d'être réinterrogés.

...et ailleurs aussi

- 11 Comme rappelé *supra*, l'école n'est pas la seule instance de socialisation contribuant à la rencontre des jeunes enfants avec les livres. Les parents, les associations, les institutions culturelles, parfois en partenariat avec l'école, participent du développement culturel *via* la littérature. Leurs actions donnent lieu à des échanges, des formations et des publications de premier plan, généralement peu prises en compte dans les travaux de recherche en didactique. Ainsi Joëlle Turin (2008 et 2012), formatrice et critique en littérature de jeunesse, publie-t-elle un répertoire d'ouvrages adaptés aux tout-petits, des albums de qualité littéraire et artistique permettant la découverte du monde, l'émerveillement, la rêverie. Dans un élan analogue, les professionnels de la lecture auprès des plus jeunes revendiquent le droit, quels que soient l'âge et le milieu, d'avoir accès à des œuvres variées (L'Agence, 2013). Ces initiatives rejoignent les actions menées au sein d'associations militantes, comme cela a été étudié par des psychologues de la petite enfance : Rayna et Baudelot (2011), pour illustration, ont montré tout l'intérêt des lectures dès le plus jeune âge pour lutter contre l'illettrisme et l'exclusion au sein de l'association Lire à Paris et de ses partenaires (les PMI, les pouponnières, les centres sociaux). Les auteures interrogent les enjeux et les défis des lectures avec les tout petits et plus particulièrement avec les albums, mais aussi les comptines (Rayna *et al.*, 2015). De ce fait, si la découverte de la littérature peut commencer et se prolonger hors de l'école, en quoi ces médiations culturelles peuvent-elle contribuer, ou non, aux apprentissages scolaires ? Et surtout de quelle manière une « coéducation » entre parents, professionnels et professionnelles de l'éducation et autres acteurs sociaux (Rayna *et al.*, 2010), peut-elle contribuer à la réussite des élèves ? En quoi ces diverses interventions participent-elles de manière cohérente à l'éducation des enfants ?
- 12 Indiquons en l'occurrence que plusieurs équipes québécoises (Sabatier et Myre-Bisaillon, 2014) ont abordé le questionnement concernant le rôle du lien entre l'école, les familles et les communautés dans le développement des compétences littéraciques multimodales (Lacelle et Lebrun, 2012). D'autres s'inscrivent dans le cadre d'innovations sociales, telle que *Lire Ensemble*, visant à soutenir les pratiques de lectures de littérature de jeunesse auprès des familles immigrantes (Sauvaire, s.d). Si les supports de lecture, notamment les albums parfois bi ou plurilingues, constituent des artefacts communs à ces différentes instances de socialisation, encore faut-il travailler ensemble, partager des expériences, mutualiser des connaissances et des pratiques pour faire évoluer les représentations de chacun et contribuer à faciliter l'entrée dans l'écrit des plus jeunes, surtout en milieux défavorisés (Petit, 2014). L'acculturation à l'écrit littéraire comme à ses formes oralisées constitue donc une préoccupation partagée par de nombreux acteurs sociaux, dont il convient d'interroger les professionnalités, ainsi que les modes de collaboration avec le milieu scolaire (Torterat et Azaoui, 2021).

- 13 Ce numéro permet ainsi de rendre compte de quelques-unes des recherches actuelles sur la littérature de jeunesse auprès des jeunes enfants selon deux perspectives complémentaires. La première, pluridisciplinaire, conduit à proposer les analyses en littérature de jeunesse, en didactique du français, en sciences de l'éducation, pour cerner la variété des approches de la littérature et des acteurs qui contribuent au développement langagier et culturel des petits élèves. Une seconde perspective vise à explorer les usages spécifiques de la littérature de jeunesse auprès des jeunes enfants dans des contextes géographiques différents, ceux du Québec et de la France, et dans des environnements éducatifs complémentaires : l'école maternelle, la formation des enseignants et des professionnels de la petite enfance.

Présentation des contributions

- 14 Plusieurs contributions de ce numéro explorent la diversité des corpus en littérature de jeunesse, de même que leurs relations avec d'autres matériaux et d'autres arts. Les articles offrent aux lecteurs un aperçu des objets, destinés aux jeunes enfants, qui sont qualifiés de littéraires. Ces ouvrages de littérature de jeunesse peuvent être considérés comme patrimoniaux ou contemporains, décrits dans leurs matérialités ou dans leurs caractéristiques formelles et leurs appartenances génériques, légitimés ou disqualifiés par l'institution scolaire ou par les milieux éditoriaux. Leurs usages, qui sont principalement décrits en contexte scolaire, impliquent des enseignants, des enseignantes mais aussi des artistes et des professionnelles de la petite enfance. Par ailleurs, ces usages peuvent être prescrits, déclarés par les acteurs ou observés par les chercheurs. La diversité des corpus et de leurs usages est documentée grâce à la complémentarité des recherches présentées qui reposent sur des cadrages théoriques pluriels et des dispositifs méthodologiques donnant lieu à des analyses qualitatives, quantitatives et mixtes des données.

Les enfants ont-ils (tous) accès à des œuvres de littérature de jeunesse ?

- 15 Deux enquêtes québécoises documentent la quantité et la qualité des livres offerts aux élèves du préscolaire et du primaire. Ainsi, **Martin Lépine, Olivier Dezutter, Audrey Bélanger et Stéphanie Laurence** présentent-ils les résultats d'une enquête nationale d'ampleur menée au Québec dans une visée descriptive qui dresse un état des pratiques déclarées des enseignants et des enseignantes de primaire concernant la sélection des livres de littérature de jeunesse. Constatant que la quantité de livres mis à disposition des élèves augmente, ils documentent précisément les supports et qualités matérielles du corpus ainsi que les genres littéraires sélectionnés à partir de l'analyse quantitative et qualitative des réponses issues de questionnaires soumis à plus de 200 personnes enseignantes. Cette équipe de recherche compare également les pratiques déclarées au premier cycle à celles des deuxième et troisième cycles, offrant de ce fait un portrait assez global permettant d'appréhender la spécificité des corpus sélectionnés pour les plus jeunes élèves ainsi que les motifs avancés par les enseignants et enseignantes. Des comparaisons internationales, y compris en termes de progression d'un niveau à l'autre, sont alors possibles, par exemple avec les travaux de Thévenaz Christen (2014) en Suisse.

- 16 L'étude d'**Elaine Turgeon**, Annie Charron et **Sarah Jane McKinley** réalisée au Québec, repose également sur l'analyse quantitative de données recueillies dans le cadre d'une enquête à visée descriptive, mais elle porte pour ce qui la concerne sur des pratiques observées dans 30 classes de maternelle (4 ans). Empruntant des outils à la bibliométrie, les auteures brossent un portrait exhaustif et critique des ouvrages disponibles dans les bibliothèques de ces classes, en l'occurrence toutes situées en milieu défavorisé. Les résultats, qui sont orientés par un objectif d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif, portent sur la quantité, la variété et la qualité des livres de littérature de jeunesse effectivement disponibles dans l'environnement scolaire des élèves. Ces résultats sont discutés à la lumière de ceux obtenus dans le cadre d'études similaires en France (Bonnerly, 2014) et aux États-Unis (Guo *et al.*, 2023). Ils permettent également de constater des avancées et des piétinements concernant la sélection des œuvres dans les écoles québécoises depuis 20 ans.

Des œuvres théâtrales et des livres d'art : pour des corpus renouvelés

- 17 La question des corpus est également problématisée en regard de genres littéraires que l'on peut considérer comme plus novateurs, en cela qu'ils sont encore peu connus et utilisés auprès des jeunes enfants, à l'école comme en dehors. Dans une approche issue de la philosophie de l'éducation, **Lila Merle** propose de dégager les caractéristiques du livre d'art et de théoriser les enjeux de l'expérience esthétique des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle, grâce à une double médiation, celle des livres artistiques et celle d'artistes intervenant lors d'ateliers de co-création à l'école.
- 18 La contribution de **Laurianne Perzo** comble une lacune dans l'état actuel des connaissances sur l'enseignement des genres théâtraux en maternelle. Cette chercheuse constate l'absence de légitimation institutionnelle du théâtre pour les 0-3 ans notamment grâce à l'analyse des recommandations ministérielles en France. Après avoir établi un corpus d'œuvres théâtrales destinées aux enfants de cette tranche d'âge, elle propose de les catégoriser, selon une double approche inspirée des genres et de la génétique des textes, sans passer sous silence les contenus thématiques transversaux à ces œuvres pour la plupart au caractère composite. La contribution de Perzo s'achève sur des pistes didactiques pour développer le langage et les capacités socioaffectives des enfants par la littérature.

Des approches didactiques de la maternelle à la formation professionnelle

- 19 L'analyse de l'activité langagière des élèves de petite section de maternelle à propos d'un album fictionnel est au cœur de l'article de l'équipe de recherche composée de **Camille Lassère-Totchilkine**, **Véronique Boiron** et **Martine Jaubert**. Ces chercheuses optent pour une analyse discursive des interactions verbales et paraverbales d'une vingtaine d'enfants, répartis en trois groupes, lors de trois séances de lecture de l'album *Au Revoir!*¹. S'inspirant de la conception transactionnelle et des outils développés par Terwagne et Vanesse (2008), elles montrent comment l'étude quantifiée des interventions et l'analyse qualitative des transactions permettent de comprendre

les manières différenciées de s'inscrire dans l'élaboration conjointe d'interprétations selon que les enfants prennent variablement la parole.

- 20 Deux contributions abordent les enjeux de la formation des professionnelles de la petite enfance et des futurs enseignants de maternelle, avec des épistémologies différentes mais non pas divergentes.
- 21 **Catherine Doligner** situe son propos dans un cadre interdidactique, à la croisée de la didactique du français, de la linguistique et de la psychologie cognitive. Son étude permet d'apprécier les effets d'un dispositif didactique sur l'entrée dans l'écrit auprès de 110 étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, ayant complété deux questionnaires, l'un avant et l'autre après l'intervention de la formatrice. L'œuvre retenue pour l'expérimentation, *Roule Galette*², est « patrimoniale ». Plusieurs indicateurs permettent de comparer les réponses des questionnaires préalable et terminal : l'analyse des états mentaux des personnages de l'album, la temporalité de la lecture planifiée, l'appropriation du dispositif et des principes didactiques expérimentés en formation. Les résultats montrent qu'à l'heure de s'approprier des dispositifs adossés à la recherche, la sédimentation des pratiques et des conceptions héritées génèrent des « malentendus », des obstacles cognitifs et des difficultés persistantes chez les enseignants et enseignantes en devenir.
- 22 Finalement, **Catherine Peresse Schroeder** et **Rawad Chaker**, dans une démarche résolument exploratoire, défrichent le champ de la formation des professionnelles de la petite enfance concernant l'usage de la littérature de jeunesse. S'appuyant sur l'approche de l'action raisonnée, ces chercheurs s'intéressent à l'équipe de professionnelles comme groupe social dans le but de poser les premiers jalons d'une formation à la littérature de jeunesse qui soit à la fois réflexive et engageante. L'étude des représentations et des pratiques déclarées lors d'entrevues permet de documenter l'état des savoirs, les motifs d'engagement et les procédés de formation des professionnelles en petite enfance dans une visée praxéologique.

Quelques convergences et pistes prospectives

- 23 Une comparaison des articles présentés permet de souligner la place centrale qu'occupent les questions relatives à la sélection et à la description du corpus. À ce titre, la littérature de jeunesse semble constituer un objet de recherche très diversifié mais dont la validité scientifique n'est désormais plus remise en question. En éducation, des approches théoriques émanant de différentes *épistémès* contribuent en effet à cerner de manière plurielle, non seulement la variété des corpus mais aussi les enjeux et les limites des usages de la littérature auprès de jeunes enfants. Divers domaines du savoir sont ainsi convoqués, parmi lesquels la didactique de la littérature, la sociocritique de la lecture, l'interdidactique, l'histoire des arts, la philosophie de l'éducation, la linguistique et la psychologie sociale. Cela permet d'envisager des complémentarités sur les plans théorique et méthodologique. Cette fécondité pourrait, par exemple, favoriser l'émergence de réflexions sur les relations de la littérature de jeunesse, avec d'autres matériaux, d'autres langages et d'autres arts. Sur ce point d'autres didactiques que celles du français et de la littérature auraient eu aussi, à l'évidence, toute leur place dans ce numéro, parce que les albums à compter intéressent les mathématiques, les fictions historiques, l'histoire, les documentaires, les sciences... Le dialogue entre les didactiques des disciplines autour de la littérature de jeunesse

comme objet de médiation avec les jeunes enfants mériterait d'être exploré, là aussi, à l'appui d'une pluralité d'approches.

- 24 Une autre convergence à signaler concerne la pertinence sociale de la littérature de jeunesse pour l'éducation des enfants, en particulier dans des contextes de grande vulnérabilité sociale et /ou familiale. Plusieurs auteurs et auteures soulignent en effet les apports, déjà documentés, des pratiques de lecture de la littérature de jeunesse sur le développement des habiletés langagières, l'appropriation de médiations culturelles et la socialisation des très jeunes enfants, en particulier mais non exclusivement, dans des milieux défavorisés. Ils constatent aussi des inégalités persistantes, tant en ce qui concerne l'accès aux livres que la qualité de ces derniers. À ce titre, l'examen critique des critères de légitimation socio-institutionnelle, dont on constate qu'ils sont plus ou moins partagés par les différents acteurs de l'éducation, pourrait être mené de manière plus structurée à l'avenir. À l'image de Cécile Boulaire (cf. l'entretien, dans le présent numéro), certains chercheurs et chercheuses assument une posture d'engagement qui vise à accroître la performativité sociale de la littérature de jeunesse à l'école et hors de l'école, quitte à agir en marge du champ académique, par exemple dans des réseaux associatifs. Force est de constater que les travaux ici réunis concernent principalement les contextes scolaires et la formation de professionnels de l'éducation, laissant un peu dans l'ombre les liens, à priori nécessaires, entre ces derniers et les autres acteurs sociaux tels que les bibliothécaires, les éducateurs et éducatrices, les milieux associatifs et les familles.

BIBLIOGRAPHIE

- Acerra, E. (2019). *Les applications littéraires pour la jeunesse : œuvres et lecteurs*. [Thèse de doctorat inédite], Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Bernicot, J. (2005). Le Développement pragmatique chez l'enfant. Dans B. Piérart (ed.), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (pp. 147-161). De Boeck.
- Biagioli, N., Leconte, A. et Torterat, F. (2019). Partenariats éducatifs et recherche collaborative. In les *Actes du 13^e colloque de l'AIRDF*, Montréal.
- Bishop, M.-F. et Joole, P. (coord.) (2012). Lecture de récits en maternelle. *Le français aujourd'hui*, 179.
- Blanchard, M. et Raux, H. (2019). La bande dessinée, un objet didactique mal identifié. *Tréma*, 51. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4818>
- Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 67-84. doi:10.3917/lfa.179.006
- Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle, *Repères*, 50, 83-104.

- Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle ». *Le français aujourd'hui*, 185, 47-57.
- Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale*, 55, 43-56.
- Bourhis, V. (2014). Parler / lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif. *Repères*, 50, 57-82.
- Boutevin, C. (2018). *Livres de poème(s) et poème(s) en livres pour la jeunesse aujourd'hui*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Boutevin, C. (2018). 1, 2, 3...poèmes ! "Pratiques orales de transmission" de la poésie à la maternelle, In C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (Éds), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (pp. 41-59), Genève : Peter Lang.
- Boutevin, C. (2021). Comptines-albums : des « pratiques orales de transmission » en actes à l'école maternelle. Dans F. Torterat et B. Azaoui (coord.), *Initiatives collaboratives pour l'enfance (quelles mutations de l'éducation et du travail social ?)* (pp. 45-54). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture : La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 64, 29-43. <https://doi.org/10.3917/spir.064.0029>
- Chirouter, E. (2012). À quoi pense la littérature de jeunesse ? Philosopher avec les enfants grâce à la lecture de récits. Dans A. Kerlan et L. Loeffel (Eds). *Repenser l'enfance ?* (p.121-131). Paris : Herman.
- Connan-Pintado, C. et Béhotéguy, G. (coord.) (2015). *Littérature de jeunesse au présent. Genres littéraires en question(s)*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux
- Connan-Pintado, C. et Béhotéguy, G. (coord.) (2020). *Littérature de jeunesse au présent 2. Genres graphiques en question(s)*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- De Croix, S., Tremblay, O. et Turgeon, É. (dir.) (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? *Repères*, 59.
- Demougin, P. et Massol, J.-F. (2002). Littérature enseignée : reconfigurations du champ. *Tréma*, 19. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1572> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.1572>
- Devanne, B. (1992). *Lire et écrire : des apprentissages culturels à l'école*. Paris : A. Colin.
- Dupont, P., Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Dupuy, C. (2021). Pratiques de lecture partagée de partenaires éducatifs un éclairage sur des situations d'entrée dans l'écrit. Dans F. Torterat et B. Azaoui (ccord.), *Initiatives collaboratives pour l'enfance (quelles mutations de l'éducation et du travail social ?)* (pp. 87-100). Presses universitaires de la Méditerranée.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédictions de la réussite scolaire*. Paris : P.U.F.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Paris : Ellipses.
- Gennaï, A. (2020). Patrimoine littéraire et éducation à la fraternité à l'école. *Tréma*, 53. URL : <http://journals.openedition.org/trema/5736> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.5736>

Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés ? Dans B. Schneuwly (éd.), *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (pp. 93-110). De Boeck Supérieur.

Grandaty, M. et Turco, G. (coord.) (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Saint-Fons : INRP.

Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture, manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Genève : Peter Lang.

Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60.

Javerzat, M.-C. (2014). Lecture(s) du livre-objet à l'école maternelle : le cas particulier des abécédaires. *Le français aujourd'hui*, 186, 89-103. <https://doi.org/10.3917/lfa.186.0089>

Lacelle, N. et Lieutier, P. (2014). Littérature numérique : typologie, caractéristiques et écriture collaborative. *Québec français*, 173, 56-57. Récupéré de Érudit <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2014-n173-qf01579/72941ac.pdf>

L'Agence. Quand les livres relient (coord.) (2013). Lire avec des tout-petits. *Spirale*, 67.

Laroque, L. et Pelissier, S. (dir.) (2017). *Regards pluriels sur la littérature de jeunesse*. Paris : L'Harmattan.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français, *Repères* 45. <http://journals.openedition.org/reperes/141> ; DOI : 10.4000/reperes.14

Leclaire-Halté, A. et Maisonneuve, L. (2017). Les albums documentaires sur les peintres : un exemple d'interdisciplinarité au cycle 3 de l'école primaire. *Pratiques*, 175-176. <http://journals.openedition.org/pratiques/3611> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3611>

Leclaire-Halté, A. et Petitjean, A. (coord.) (2017). Didactiques et médiations des arts et de la littérature. *Pratiques*, 175-176.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.

Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma*, 43. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3285> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3285>

Masseron, C. et Péroz, P. (2018). Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène. Présentation. *Pratiques*, 177.

Mongenot, C. et Etienne, B. (coord.) (2021). Adaptation des textes littéraires : pour quels lecteurs ? *Le français aujourd'hui*, 213.

Myre-Bisaillon, J. et Torterat, F. (coord.) (2021). *Les transitions du préscolaire au scolaire. Approches empiriques*. Paris : L'Harmattan.

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier jeunesse.

Péroz, P. (2010). Pourquoi parler des "petits parleurs" ? *Pratiques langagières à la maternelle*, Nov. 2010, Nîmes. Récupérable sur HAL-01377023

Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013. *Pratiques*, 169-170.

- Petit, M. (2014). *Lire le monde : expérience de transmission culturelle aujourd'hui*. Paris : Belin.
- Pulido, L. (2016). Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale. *Tréma*, 45, 31-41.
- Rayna, S. et Baudelot, O. (dir.) (2011). *On ne lit pas tout seul ! Lectures et petite enfance*. Toulouse : Erès.
- Rayna, S., Rubio, M. et Scheu, H. (dir.) (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Erès.
- Rayna, S., Séguret, C. et Touchard, C. (dir.) (2015). *Lire en chantant des albums de comptines*. Toulouse : Erès.
- Sabatier, C. et Myre-Bisaillon, J. (dir.) (2014). Lire et écrire : les liens école-familles-communautés en contextes pluriels. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Volume 17, n°2.
- Sauvaire, M. (2021). Lire ensemble. Un projet d'innovation sociale interculturel et intergénérationnel. Site. <https://www.lireensemble.org/>
- Sève, P. et Cèbe, S. (coord.) (2014). Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire. *Repères*, 50.
- Tauveron, C. et Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : trois lectures en réseau à l'école. *Repères*, 19, 103-138.
- Terwagne, S. et Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A., (2002). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : Ed. De Boeck-Duculot.
- Thévenaz-Christen, T. (dir.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Tortrat, F. (2014). La Diversification des constructions verbales lors d'écrits collectifs en classes de maternelle : productivité de l'exercice pour une approche pédagogique du verbe. Dans D. Ulma et C. Gomila (éds), *Le Verbe en toute complexité* (pp. 171-186). Paris : L'Harmattan, Collection Enfance et Langages 12.
- Tortrat, F., Cros, A., Jarrige, I. et Morel, F. (2019). Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle. *Recherches*, 70, 1-28.
- Tortrat, F., Azaoui, B., Boutevin, C. et Dupuy, C. (2020). Une recherche collaborative en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), entre initiatives de terrain et reconfiguration du travail. *Recherches et éducations*, 2020. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/7984>
- Tortrat, F., Azaoui, B. (coord.) (2021). *Initiatives collaboratives pour l'enfance (Quelles mutations de l'éducation et du travail social?)*. Montpellier : PULM.
- Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Paris : Didier Jeunesse.

NOTES

1. Ashbé, J. (1998). *Au revoir !* Paris : L'école des loisirs.
2. Caputo, N. et Belvès, P. (1950). *Roule Galette*. Paris : Flammarion.

AUTEURS

CHRISTINE BOUTEVIN

Université de Montpellier

MARION SAUVAIRE

Université Laval

FRÉDÉRIC TORTERAT

Université de Montpellier