La littérature à l'école maternelle : de l'objet représenté à l'objet investi en formation d'enseignants

Literature in nursery school : from the represented object to the object invested in teacher training

Catherine Dolignier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/6654>

DOI : 10.4000/trema.6654

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Catherine Dolignier, « La littérature à l'école maternelle : de l'objet représenté à l'objet investi en formation d'enseignants », *Tréma* [En ligne], 55 | 2021, mis en ligne le 20 octobre 2021, consulté le 14 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6654> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6654>

Ce document a été généré automatiquement le 14 décembre 2021.

Tréma

La littérature à l'école maternelle : de l'objet représenté à l'objet investi en formation d'enseignants

*Literature in nursery school : from the represented object to the object invested
in teacher training*

Catherine Dolignier

Introduction

- ¹ Dans le cadre de cette contribution, nous adoptons une perspective interventionniste en conduisant une recherche sur et pour l'action. Nous nous focalisons sur les critères de sélection du support littéraire en petite section de maternelle et nous donnons pour objet de chercher à saisir auprès d'étudiants inscrits en INSPÉ (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation formant aux métiers du professorat en France), tout en exerçant dans une classe de primaire à mi-temps, leur compréhension des enjeux de la littérature et leurs conceptions de ses usages pour les plus jeunes élèves de maternelle. Le point de vue adopté ici est celui du didacticien qui s'interroge sur la manière dont des étudiants fonctionnaires-stagiaires¹ sont susceptibles de s'emparer des dispositifs didactiques proposés. À travers l'analyse de leurs verbalisations écrites, il s'agit de saisir les transformations relatives au processus de didactisation de la lecture d'un album à destination du petit enfant en école maternelle marquant l'entrée dans le récit de fiction. Nous cherchons à montrer l'hétérogénéité des significations que ces maitres débutants en formation construisent dans l'élaboration des savoirs sur la lecture littéraire et sa didactique à destination de tout jeunes élèves. Quels malentendus et autres distorsions peuvent accider leurs cheminements quand il est question de l'entrée en littérature de ces très jeunes élèves ? Quelle est la nature des résistances qui pourraient faire obstacle à *l'invention du littéraire* (Sève, 1996, p. 63) chez les enfants de maternelle, au regard des conceptions et des

principes qui gouvernent des pratiques débutantes quand il est question d'enseigner la lecture littéraire à ses prémices ?

Problématique

Rapport à la lecture littéraire et intelligibilité de la logique dispositive

- 2 Pour étudier les liens entre les conceptions des EFS et leurs pratiques déclarées, qu'elles soient effectives ou projetées, selon qu'ils enseignent ou non en maternelle, nous reprenons à Émery-Bruneau (2010, 2011, 2014) la notion de *rapport à la lecture littéraire* en contexte de formation initiale d'enseignants. Défini comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet-lecteur avec la lecture littéraire » (2010, p. 57), le rapport à la lecture littéraire s'organise sur deux plans, le plan personnel et le plan didactique, comprenant chacun quatre dimensions (subjective, sociale, épistémique et praxéologique). Nous nous intéressons ainsi à la façon dont l'étudiant stagiaire « pratique ou donne sens à la littérature » ainsi qu'à la façon dont il « interprète le rapport à la littérature des élèves » et « dont il entend le transformer en décomposant l'objet « littérature » en éléments enseignables » (2014, p. 74). La spécificité de notre analyse tient à sa focalisation sur l'enseignement de la littérature en maternelle, plus précisément sur l'entrée dans le récit littéraire qui interroge la question du corpus pour les très jeunes élèves. C'est à travers cette focalisation que nous cherchons à décrire la variation du rapport à la lecture littéraire d'EFS sous l'effet d'un dispositif de formation conçu autour de *Roule Galette* dans la version de Natha Caputo (1950).
- 3 Aussi nous référons nous à la notion de *dispositif d'apprentissage scolaire* tel que défini par Delarue-Breton (2012) comme aménagement de l'environnement impliquant un séquençage de l'activité en différentes phases et visant à faciliter la mise en lien entre le sujet et les savoirs dont l'appropriation est visée par le dispositif. La proposition de formation relève d'une *logique dispositive* (*ibid.*) aux visées enchâssées : il s'agit de former des EFS à enseigner l'entrée dans le récit littéraire en maternelle *via* un dispositif d'apprentissage scolaire. Bien que cette logique soit explicitée aux EFS à travers son étayage théorique (voir *infra*), nous pouvons faire l'hypothèse que les visées d'apprentissage, qu'il s'agisse de leurs propres apprentissages des gestes professionnels initiant à la lecture littéraire ou, consécutivement, des apprentissages littéraires des élèves de maternelle, pourraient être opacifiées, sinon manquées, notamment en raison de la tension entre les apports de formation et les modes de faire des enseignants ainsi que les tâches qui les actualisent ; tâches à la fois vécues dans le cursus scolaire et reproduites dans les pratiques déclarées des débutants.
- 4 Nous considérons que cette opacification ou que ces « ratés » relève de malentendus. Ils résulteraient, pensons-nous, de résistances chez les EFS dues à leur rapport à la lecture littéraire où jouent les tensions entre savoirs nouveaux et habitus. Au sens propre, il y aurait malentendu soit quand un apport de formation n'est pas entendu, ce que nous pourrions appeler *inaudibilité*, soit quand il y a distorsion de ce qui est entendu, phénomène que nous qualifierions de *discordance*. Nous n'entendons donc pas le terme *malentendu* dans le sens lié à la question de la coconstruction des inégalités scolaires que lui donnent les chercheurs d'ESCOL (Bautier & Rayou, 2009 ; Bautier & Rochex, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011). Ils ne résultent pas ici de l'interprétation des situations

scolaires en termes de posture ou de registre d'activité intellectuelle adoptées par les EFS, puisqu'il y a explicitation du dispositif proposé par les références théoriques et que la réalisation des tâches présentées n'est pas l'objet de l'activité des étudiants.

Conception du dispositif de formation et du dispositif d'apprentissage scolaire

Présentation du dispositif de formation

- 5 La formation que nous dispensons comprend un module sur la compréhension du récit littéraire (trois séances de trois heures) qui intègre un dispositif didactique d'une durée de quarante minutes, portant spécifiquement sur l'entrée dans l'écrit en maternelle par la littérature jeunesse, dans une perspective interdidactique à l'interface langage-littérature (Péroz, 2016). Ce dispositif fait partie du protocole de recherche dont nous n'abordons ici que le premier volet.
- 6 La formation emprunte à des cadres théoriques pluriels : la linguistique acquisitionnelle pour le développement du langage chez l'enfant (Salazar Orvig, 2000), la psychologie cognitive pour la théorie de l'esprit (Astington, 2007), la didactique de la lecture des textes littéraires notamment à travers l'explicitation des états mentaux qui intègre les travaux de la psychologie cognitive (Brigaudiot, 2000 ; Roux-Baron, Cèbe & Goigoux, 2017), la notion de *transactions* (Terwagne & Vanesse, 2008 ; Terwagne, 2012) et celle de *réseau intertextuel* (Tauveron, 2002).
- 7 Le dispositif ciblé considère le développement de l'enfant dans sa rencontre avec la littérature et repose sur des propositions issues de la recherche. Ces propositions veulent étayer les productions langagières portant sur un récit entendu à partir des verbalisations d'expériences sensorimotrices partagées en contexte scolaire (Boiron, 2012, 2013 ; Boiron & Rebière, 2009 ; Brigaudiot, 2000) : ces expériences et leurs verbalisations médiatisent la première lecture étudiée d'un récit d'imagination proposé aux jeunes élèves, ici l'album *Roule Galette* de Natha Caputo dans la collection des albums du Père Castor.
- 8 Cet album figure dans la liste ministérielle de référence pour l'école maternelle (cycle 1) où il est qualifié de « patrimonial » et figure au niveau maximum de difficulté (niveau 4). D'après la catégorisation de Terwagne et Vanesse (2008), *Roule Galette* est un récit d'imagination qui se distingue des récits du quotidien par le fait qu'il ne s'appuie plus uniquement sur des scripts pratiques prévisibles et comporte une complication véritable dont la résolution est suspendue. Nous avons donc choisi cet album pour passer des récits du quotidien au récit d'imagination en fin de petite section et faire découvrir à ces jeunes élèves qui sont en plein apprentissages des scripts pratiques leurs premiers motifs littéraires (ici, la dévoration, le défi et la ruse) qui ne se contentent pas de décliner des scénarios prévisibles. Outre sa structure itérative en randonnée (rencontre par la galette d'un lapin, d'un loup, d'un ours, d'un renard) scandée par la chanson de la galette² qui facilite la mémorisation et peut fournir un allègement sur les plans cognitif et linguistique, le récit présente des échos avec des scripts connus d'expérience facilitant la compréhension des états mentaux des personnages et la verbalisation de leurs buts : faire un gâteau pour le manger, vouloir courir/ne pas rester là où on a dit de rester, défier à la course, mentir pour arriver à ses fins. C'est aussi une œuvre classique de la littérature pour enfants. L'enquête de

Grossmann auprès d'enseignants de l'école maternelle interrogés sur leur manière de lire et leurs choix d'ouvrages (1996) indique qu'elle figure parmi les titres les plus fréquemment cités par les enseignants : il est rare que les élèves ne l'aient pas rencontrée. Sa scolarisation lui confère le statut d'œuvre patrimoniale au sens où l'entend Louichon (2015) : si cette histoire connaît de nombreuses variantes dans plusieurs pays, elle produit également des adaptations, des commentaires utilisés ou élaborés à l'école et des dispositifs didactiques. À ce titre, notre choix est doublement motivé : (1) une grande majorité des étudiants l'a rencontrée dans le contexte scolaire ou dans un contexte de médiation culturelle au sein du cercle familial ou en dehors et ils ont fait l'expérience de sa lecture en tant qu'élève, passeur et/ou parent, (2) la didactisation de *Roule Galette* génère des lectures et des dispositifs didactiques dont nous cherchons à éprouver la résistance aux apports de la recherche.

Présentation du dispositif d'apprentissage scolaire

- 9 L'activité de compréhension est un travail mental très intense. La catégorie d'histoires qui nous intéresse nécessite d'aider les très jeunes élèves à comprendre avant la lecture, notamment en construisant un univers de référence pour avoir des appuis cognitifs et langagiers partagés lorsqu'on lira l'histoire et pour faciliter les transactions personnelles entre les expériences vécues à l'école et le texte entendu. Pour comprendre le texte entendu, les élèves ont besoin de solliciter des connaissances sur le monde, notamment les connaissances relatives aux situations quotidiennes, aux relations interpersonnelles, aux émotions qui motivent les buts et les réactions des personnes. La capacité à attribuer des états mentaux à soi-même, aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en relation avec ses états mentaux est une étape importante dans le développement de l'enfant. Leur verbalisation est une longue conquête (Brigaudiot, 2012). Pour préparer l'entrée dans le récit d'imagination, nous présentons un dispositif à partir de deux propositions qui permettent d'incarner des expériences similaires à celles du récit de fiction et d'élaborer des récits d'expérience.
- 10 La première consiste en un jeu d'attrape où les élèves sont répartis au moyen de chasubles à l'effigie des différents personnages. Le signal de la course est donné par la formule « attrape-moi si tu peux ». Les interactions après l'activité s'intéressent à l'enchaînement chronologique des actions orientées par un but – courir sans s'arrêter jusqu'au refuge pour ne pas être attrapé – mais aussi au ressenti – la joie de la course, l'excitation, la peur d'être attrapé, la satisfaction de ne pas l'avoir été, le plaisir d'attraper, la déception/frustration d'avoir manqué sa proie –.
- 11 La seconde proposition est un dispositif emprunté à Brigaudiot (2000) dit « oral-images-écrit ». Il comprend trois phases : (1) la compréhension de l'histoire en langage oral à partir de marottes réalisées d'après les illustrations de l'album, (2) la compréhension d'images séquentielles à partir du feuilletage d'un album sans texte élaboré d'après les illustrations de l'album ; (3) la lecture médiatisée par l'adulte de l'album au cours de laquelle les élèves vont reconnaître l'histoire, ce qui allège, sur le plan cognitif, la compréhension du récit écrit.

Démarche méthodologique : construction d'un corpus

- 12 La méthodologie utilisée est le questionnaire. L'enquête vise quatre groupes d'étudiants, deux groupes inscrits en seconde année du master MEEF et deux groupes

préparant un diplôme universitaire, soient 110 EFS qui sont en charge d'une classe à mi-temps, depuis septembre, en école primaire où le cursus s'étend, en France, sur huit ans à partir de la première année de maternelle.

Questionnaire pré-formation

- 13 Un questionnaire leur a été distribué début novembre 2020 avant le parcours de formation consacré à la compréhension du récit littéraire qui inclut le module spécifique sur l'entrée dans le récit d'imagination à l'école maternelle. Nous sollicitons les dimensions des plans personnel et didactique mises en avant par Émery-Bruneau (*op. cit.*) : dans un premier volet, ce questionnaire interroge les EFS sur leur conception de la littérature et les fonctions qu'ils lui assignent à l'école et plus particulièrement à l'école maternelle : il leur est demandé sur quels critères ils choisiraient les lectures pour les jeunes élèves. Le questionnaire comprend un second volet introduit par la lecture médiatisée de *Roule Galette*. Il se rapporte à la compréhension de ce récit à travers l'identification des désirs du personnage principal, la galette, et des autres personnages représentés par des animaux (le lapin, le loup, l'ours, le renard) ainsi qu'à l'analyse des critères de sélection de cet album pour l'école maternelle et à l'exploitation que les EFS pourraient en faire : niveau de classe, moment de l'année et activités.

Questionnaire post-formation

- 14 Un second questionnaire a été distribué post-formation en décembre. Le nombre de questions a été réduit : une première question interroge de nouveau les EFS sur leur conception de l'enseignement de la littérature en maternelle, les deux suivantes renouvellent l'analyse des états mentaux des personnages (la galette, le lapin, le loup, l'ours). Les deux dernières questions reprennent celles du précédent questionnaire mais en demandant, pour la dernière, d'organiser chronologiquement les propositions d'activité en séquence didactique. Le fait que les questionnaires ne soient pas anonymes permet de suivre individuellement les évolutions des réponses significatives des obstacles susceptibles de se sédimenter en résistance/malentendu.

Analyse et interprétation des données

Analyse et interprétation du questionnaire pré-formation

Conception de la littérature et de ses finalités

- 15 Conformément au constat d'Émery-Bruneau (2014), la littérature est considérée très majoritairement d'un point de vue objectif : ressort le travail sur la langue, à visée souvent esthétique (45 % des répondants). Elle est étudiée à l'école pour construire des connaissances : pour 91 % des EFS, les textes littéraires à l'école sont les supports privilégiés des apprentissages du lire, dire, écrire. Les apprentissages linguistiques sont prédominants (55 %) devant les apprentissages langagiers liés aux conduites discursives. Pour les premiers, le vocabulaire vient en première position (33,7 %) devant la grammaire dont la syntaxe et l'orthographe (22 %) ; pour les seconds, le développement des compétences de lecture spécifiée par la compréhension et la

capacité à inférer (25 %) devance le développement du langage écrit (9,6 %) et le développement du langage oral (6,7 %).

- 16 L'étude des textes littéraires permet également l'acculturation (49 %), acculturation qui peut se restreindre minoritairement au domaine littéraire (connaissances des genres, des auteurs, des stéréotypes voire des styles). C'est une source de connaissances pour 18 % : connaissances, plus généralement, du monde, plus rarement des autres et de soi. Pour 28 % des répondants, l'étude des textes littéraires à l'école développe l'imaginaire mais la conception de la littérature comme expérience subjective, psychoaffective est très minoritaire. La hiérarchisation du verbatim suivant est significative d'une instrumentalisation du texte littéraire qui est considéré comme un médium privilégié des apprentissages scolaires et, plus particulièrement, en maternelle où les frontières disciplinaires sont peu marquées :

1. Etudier des textes littéraires à l'école permet :
2. D'utiliser les textes comme des outils pédagogiques aux différents enseignements/domaines.
3. Enrichir la culture littéraire des élèves.
4. Donner différents angles de réflexion.
5. Travailler la lecture, le vocabulaire.
6. Enrichir l'imaginaire des élèves. (L. MS³)

- 17 Seuls 4 répondants s'interrogent sur le bien-fondé de l'enseignement de la littérature à l'école maternelle. Ainsi son utilité est-elle presque unanimement reconnue, même si 12,7 % n'avancent aucun argument, malgré la consigne de justification. Cette utilité est rapportée aux apprentissages du lire-écrire et à leur propédeutique pour 20 % des répondants.

Les critères de sélection du support littéraire en maternelle

- 18 Pour la maternelle, les contes patrimoniaux constituent le vivier principal de sélection (56 %), devant la littérature jeunesse contemporaine (48 %). Cette répartition est traditionnelle (Bishop, 2012). Les critères de sélection des œuvres se hiérarchisent de la façon suivante : pour 40 %, l'œuvre doit être compréhensible pour de jeunes enfants avec une focalisation sur le vocabulaire. Presque au même niveau quantitatif, 39 % des répondants citent comme critère de sélection le thème étudié en classe (les saisons, les fêtes, les animaux de la ferme ...), souvent rapporté au calendrier et/ou à des approches pluridisciplinaires : le texte littéraire sert de médium pour des apprentissages situés dans d'autres domaines (ici, par exemple, apprentissage des couleurs, numération). La présence d'images participe à la lisibilité dans 26,5 % des réponses. Pour 23,5 %, le texte doit être bref. La question du développement de l'enfant est un critère souligné chez 21,5 % : l'œuvre doit d'abord s'appuyer sur son univers familier, être adaptée à ses préoccupations mais les critères liés à son développement (développement du langage par rapport à l'âge, connaissances du monde pré-requises ou expérience littéraire de la stéréotypie des personnages) ne sont presque jamais explicités. Le stock d'expériences à disposition des jeunes élèves et les scénarios langagiers qui y sont attachés ne sont pas reconnus explicitement comme facteur de lisibilité. La formation dispensée en propose une explicitation. Enfin, la question des valeurs et de la morale, fonction première des lectures à la création de l'école maternelle française, est représentée à hauteur de 10,8 %.

- 19 Nos résultats corroborent l'analyse de Bishop (2012) qui retrace l'émergence de la lecture de 1881 à 2002 des récits de fiction à l'école maternelle comme genre professionnel à travers les textes institutionnels, les revues spécialisées à destination des enseignants de maternelle. Ils confirment son hypothèse : si les usages des récits à l'école maternelle se sont modifiés au fil du temps, la mémoire des pratiques ne s'est pas effacée et les conceptions de la lecture des récits de fiction à l'école maternelle se sont sédimentées tant au niveau des fonctions de la lecture que des activités déclarées. La littérature à l'école maternelle, comme à l'école élémentaire, ne prévaut pas en elle-même comme un objet d'enseignement :

En déroulant cette progression dans les textes officiels de l'école maternelle, il apparaît que les récits ont servi, entre 1881 et 1995, à l'élaboration de connaissances ou d'habiletés diverses, variant selon les dominantes éducatives, telles que la morale, la communication, les repères culturels, la découverte du monde, la connaissance de l'écrit, etc. Mais ils n'ont jamais été présentés dans les prescriptions comme objet de lecture particulier méritant une attention spécifique. Ce qui conduit au constat que la lecture des récits de fiction est perçue, depuis les origines de l'école maternelle jusqu'au milieu des années 1990, comme une activité « transparente » tant du côté de l'élève que du maître, puisque ni la compréhension du récit, objet de la lecture, ni la mise en mots par l'adulte ne sont prises en compte. (Bishop 2012, p. 122)

- 20 L'enseignement de la littérature à l'école maternelle est donc au service d'objectifs que des textes non-littéraires pourraient également supporter et avec moins de complexité. Les effets de la didactique de la lecture du texte littéraire à l'école, apparue dans les instructions de 1995, sont quasi invisibles dans les réponses au premier questionnaire. L'ancrage littéraire y apparaît encore neutralisé. Dans l'enquête de Grossmann parue en 1996 que cite Bishop, 10 % d'enseignants visaient une initiation à la démarche de lecteur et prenaient en compte les caractéristiques spécifiques de la lecture et du lecteur contre 90 % visant des objectifs traditionnels (pour 60 %, la lecture du récit a pour finalité de susciter une activité de communication ; pour 30 % de découvrir et connaître le monde). Dans notre corpus, avant formation, un seul verbatim fait explicitement référence à l'enseignement des conduites interprétatives :

étudier des textes littéraires à l'école permet à l'élève d'entrer en relation avec le texte tout en ayant envie de le comprendre. » (T. MS)

Sur *Roule Galette*

- 21 En ce qui concerne *Roule Galette*, les réponses sur les désirs des personnages de la galette et des animaux montrent que la compréhension fine des états mentaux et/ou leur verbalisation constitue une zone de difficultés qui persiste effectivement chez les lecteurs adultes (Brigaudiot, 2012). Si le désir de manger la galette chez les animaux est identifié de façon quasi unanime, la curiosité d'entendre la chanson qui suspend la course du lapin, du loup et de l'ours n'est citée que 3 fois ; quant au défi chez la galette, il n'apparaît pas. L'interprétation jusqu'au sens du défi n'est pas certaine : (1) « La galette s'ennuie donc elle importune les animaux qu'elle croise. » (E. MS) ; (2) « Elle s'ennuie, alors elle part se promener et jouer avec les personnages rencontrés en chantant une chanson. » (Z. MS) ; de même pour l'identification de la curiosité dans cette réponse : « Ils veulent d'abord savoir ce que fait la galette pour la manger. » (O. CE2). Les termes *défi* et *curiosité* n'apparaissent pas. Les répondants à 50 % analysent les motivations de la galette par une seule composante sémantique et celle qui domine quantitativement est le désir de rouler/courir, explicite dans le texte. Pour le renard,

51,9 % analysent ses motivations par une seule composante sémantique et celle qui est majoritaire, à hauteur de 50 %, correspond au désir de manger la galette. Ainsi la moitié des répondants ne citent pas la ruse. Ces résultats montrent que l'analyse des états mentaux s'exprime superficiellement : elle n'est pas déployée pour comprendre la causalité intentionnelle (le renard veut manger la galette, donc il élabore une ruse pour l'approcher sans qu'elle ne s'éloigne : il la flatte – elle s'arrête et il l'approche – puis il lui ment et elle s'approche). La compréhension de la causalité intentionnelle reste dépendante de son expression littérale dans le texte, ce qu'illustre la réponse suivante à la question « Que veut le renard ? ». Le fait que le renard dise qu'il est vieux et sourd semble faire douter l'EFS : « mieux entendre la chanson de la galette (ruse ? Fait-il semblant de ne pas entendre ?) et manger la galette ». (G. CM1).

- 22 En ce qui concerne le choix de l'œuvre, le premier critère de sélection retenu est relatif à la structure itérative du récit (34 %), certains répondants insistent plus particulièrement sur la scansion des séquences narratives par la chanson, parfois assimilée à une comptine. Le second est la présence d'animaux comme personnages (14,7 %) ; le troisième, le motif de la ruse (12,8 %), le quatrième la lisibilité (11,8 %) ; 8 % des répondants retiennent la longueur et, à la même hauteur, l'idée d'une morale. Enfin, 5 réponses relèvent le statut patrimonial ou classique attribué à cet album par les textes officiels.

- 23 Cependant, pour 45 % des répondants, le choix de cet album n'est pas pertinent pour la Petite Section de maternelle. Les arguments avancés sont le nombre élevé de personnages et la compréhension difficile de la ruse. La baisse de ce pourcentage dans le second questionnaire pourrait être significative des effets de la formation qui présente précisément *Roule Galette* comme premier jalon de l'acculturation littéraire à l'école en fin de Petite Section en proposant des étayages expérientiels et langagiers par la verbalisation des expériences vécues en classe. Un second observable des effets de la formation est relatif au choix de la période d'étude de cette œuvre. Quel que soit le niveau d'affectation de l'EFS, la période d'étude de cet album correspond majoritairement pour 48 % des répondants à la période de l'Épiphanie en raison de la tradition de la Galette des Rois :

Cet ouvrage serait le bienvenu au moment de la « galette des rois » et s'intégrerait parfaitement à une semaine thématique sur la galette, avec réalisation de la recette (dictée à l'adulte), confection de la couronne (art plastique), etc... (D. MS)

- 24 Or la situation fictive, que ce soit la préparation de la galette chez les vieux ou la randonnée de la galette, ne correspond pas au script d'expérience de la Galette des Rois que les enfants peuvent vivre à la période envisagée. La baisse de ce pourcentage dans le questionnaire post-formation constituerait également un indice pertinent d'apprentissage chez les EFS. L'opportunité calendaire en fonction des saisons et des fêtes et, plus largement, l'organisation des apprentissages ordonnée par un thème répond à une logique pluridisciplinaire, sans doute appréhendée comme systémique mais de facto traversée par des visées concurrentielles sur lesquelles les ressources institutionnelles actuelles mettent en garde⁴ :

Je ferai la lecture vers le 06 janvier (épiphanie : 6 janv ;) pour leur donner la culture de la tradition française et en plus, on travaille la compétence de repère dans le temps. (D. CM1)

Pourquoi le choix de cet album [*Roule Galette*] selon vous ?

- La compréhension est simple et donc permet d'aborder la notion littéraire plus simplement.

- Pour aborder un thème : soit le chant, le lexique animalier, ou introduire la période de la fête de l'épiphanie. (L. CE2)
- 25 Cette logique entraîne un brouillage des objectifs proprement littéraires ; brouillage dont nous cherchons à évaluer l'éclaircissement suite à la formation. Il est alors attendu que les EFS se recentrent sur l'objectif littéraire et qu'en sélectionnant les œuvres, ils intègrent le développement du langage chez le tout jeune élève à l'enseignement de la compréhension du récit d'imagination pour lui permettre de développer les *transactions personnelles, expressives et intertextuelles* qu'élabore le lecteur par rapport à son vécu, ses ressentis et ses lectures (Terwagne, 2012).
- 26 Les activités proposées par les EFS pour que les élèves entrent dans la lecture littéraire à partir de *Roule Galette* et développent des conduites discursives narratives et interprétatives devraient également se réorienter en ce sens à condition que les étudiants se soient approprié la logique dispositif des activités présentées en formation (jeu d'attrape et dispositif *oral-images-écrit*). Dans les réponses au premier questionnaire, le recours aux images et, préférentiellement, la remise en ordre d'images séquentielles sont les gestes préférentiels (26,4 %) suivis de la réalisation d'une galette et sa dégustation (22,5 %) devant la théâtralisation, notamment à l'aide de marottes ou de marionnettes (18,6 %), du questionnement (19,6 %), de la lecture à dévoilement progressif (15,6 %) et de la reformulation (13,7 %). La mention du réseau comme dispositif d'élucidation permettant de développer les transactions intertextuelles (Tauveron, 2002) n'intervient qu'à trois reprises avant la formation : il est proposé autour de la figure de la ruse incarnée par le renard. Pour 32 % des répondants, la proposition de ces activités s'organise chronologiquement en scénario didactique, ce qui nous permet de préciser l'analyse des réponses. Nous en retiendrons deux observables supplémentaires en tant qu'ils sont significatifs de conceptions que les apports de la formation proposée cherche à faire évoluer : (1) la place de la théâtralisation en amont dans la séquence, (2) la place de la réalisation d'une galette (simple gâteau plat) également en amont. Avant formation, 51,5 % des répondants proposant un scénario didactique placent la théâtralisation et la confection d'une galette en fin de séquence didactique, quand les apports de la formation proposent les expériences sensorimotrices avant la lecture de l'album comme étayage aux verbalisations de l'expérience vécue ; ces expériences et ces verbalisations venant étayer, rappelons-le, la compréhension des expériences écrites fictives et leurs verbalisations. Au critère de la place donnée à ces deux activités dans la séquence, il est nécessaire d'ajouter les principes d'action qui en ont décidé et que l'on peut inférer du séquençage des activités et de leur chronologie. L'exemple suivant illustre la transparence de la lecture du récit littéraire :
- avoir déjà travaillé sur la galette afin que tout le monde sache ce que c'est
 - connaître les animaux cités dans l'histoire
 - lecture de fin de séquence on a travaillé toute la semaine sur la galette. On a fait cette lecture pendant la cuisson de galette préparée en classe. (B. CM1)

Analyse et interprétation du questionnaire post-formation

- 27 Pour analyser les variations dans le rapport à la lecture littéraire des EFS, nous envisagerons trois focalisations liées à la question du choix du support littéraire en Petite Section : (i) les états mentaux des personnages, (ii) la temporalité de la lecture (niveau de classe et période), (iii) les dispositifs.

- 28 Les questions concernant les états mentaux des personnages étant différentes dans les deux questionnaires (*Que veut la galette ?/ Analysez les états mentaux de la galette.*)⁵, l'augmentation du nombre des composantes et l'épaississement sémantique dans les réponses sont à relativiser. Pour ce qui est comparable, la confrontation des réponses fait apparaître certains déplacements pour l'analyse des états mentaux de la galette : les traits relatifs à l'arrogance (se pavaner/orgueil/vanité) obtiennent un pourcentage plus élevé ; 45,6 % des répondants qualifient la galette de rusée et 34,3 % de provocatrice soient les pourcentages les plus importants, traits qui n'étaient pas apparus dans le premier questionnaire, ce qui témoigne d'une analyse plus précise.
- 29 Toutefois, remarquer que la galette est rusée doit conduire à la comparer avec le renard au-delà du jugement d'intensité assez généralement recueilli (*le renard est plus rusé que la galette, tandis que le lapin, le loup et l'ours ne le sont pas*) et d'interroger finement la causalité intentionnelle dans le récit fictif. Chez l'un et l'autre, la ruse arrête la course, course des poursuivants pour la galette, course de la galette pour le renard mais si l'effet est le même, la stratégie est différente et joue sur des ressorts psychologiques autres : la curiosité d'entendre la chanson dans le premier cas et la vanité puis la crédulité dans le second. La curiosité n'est mentionnée qu'à hauteur de 3 %. Pour atteindre la finesse nécessaire, la verbalisation des états mentaux doit prendre en compte les états mentaux du personnage victime de la ruse et ceux du personnage qui a pris le point de vue de sa victime pour mettre en œuvre sa ruse (Brigaudiot, 2012). Ainsi si le lapin, le loup et l'ours s'arrêtent de poursuivre la galette pour écouter sa chanson, la galette, elle, poursuit sa course pour ne pas perdre le bénéfice de l'avance que cette chanson lui fait prendre, ce que n'explicite qu'un seul étudiant. Or, si ces ressorts ne sont pas déployés, il est difficile de les faire expérimenter aux jeunes élèves pour qu'ils ressentent ces sentiments, qu'ils en observent les effets sur autrui et qui les verbalisent⁶, ce qui est lié précisément, rappelons-le, aux principes de l'outillage didactique proposé (jeu d'attrape et théâtralisation de l'histoire avec des marottes avant la lecture), largement inspirés des travaux de Boiron (2012, 2013) :
- Le fait que les élèves aient préalablement vécu une expérience similaire à l'expérience relatée dans le récit de fiction leur permet de convoquer l'expérience vécue pour anticiper sur le récit de fiction (Damien 14 : « après elle tourne le bouton et il va cuire »). La mise en mots de cet enfant de MS rend compte de son activité narrative et montre comment le récit permet, d'une part, d'organiser le vécu (J. Bruner) et, d'autre part, de récapituler l'expérience en l'organisant temporellement (W. Labov). Si, pour J. Bruner (1991, 50), le récit est un outil pour organiser l'expérience vécue, c'est principalement parce qu'il permet d'explorer l'articulation qui existe entre le contexte, les intentions et les actions des protagonistes. En effet, pour cet auteur, les récits visent principalement à comprendre les motivations humaines et à donner du sens aux événements inattendus ou qui semblent à priori incompréhensibles. » (Boiron, 2013, p. 28)
- 30 Il ne s'agit pas là de malentendu au sens que nous lui avons donné mais de difficulté à percevoir la logique processuelle des états mentaux. Ainsi, l'absence de réponse aux questions sur les états mentaux ou d'explicitation, voire l'évitement, à hauteur de 14 % des répondants, est à mettre en rapport avec des difficultés persistantes chez certains pour les comprendre et les verbaliser.

Temporalité de l'étude de *Roule Galette*

- 31 La formation proposait d'étudier *Roule Galette* en fin de PS et posait ce récit comme le premier récit d'imagination étudié, les récits lus aux élèves auparavant appartiendraient aux récits du quotidien et récits d'imagination. Seuls 3 % des étudiants récusent explicitement la période de l'Épiphanie pour étudier *Roule Galette* contre 27 % qui choisissent cette période spécifique. Il s'agit là d'un malentendu significatif. Comparons des réponses d'étudiants stagiaires qui avaient tous choisi la période de l'Épiphanie dans le premier questionnaire. Les verbatims répondent à la question *Étudieriez-vous Roule Galette en petite section de maternelle et si oui, à quel moment de l'année ?*. Les deux premières réponses sont en accord avec la formation sur ce point (1-2) et les deux suivants (3-4) témoignent de ce malentendu :

1. On peut très bien étudier *Roule Galette* en petite section dans le cadre d'une lecture en réseau soit sur la ruse soit sur la faim des animaux et cela peu importe le moment de l'année. Car le thème de la galette n'est pas le thème principal de l'histoire, le vieux monsieur veut une galette car il a faim et pas parce que c'est la période de la galette des rois. (G. MS)
2. Il est en effet possible de l'étudier en petite section de maternelle mais plutôt en fin d'année afin que les élèves aient pu comprendre l'histoire, l'expérimenter peut-être aussi eux-mêmes en se mettant à la place des personnages etc... [...] (I. CM1)
3. Pour reprendre ce que j'ai dit dans la réponse numéro 1⁷, je pense que c'est intéressant d'associer la littérature à ce que l'on vit à un moment précis et notamment chez les plus jeunes. Afin qu'ils puissent avoir de véritables connecteurs logiques et spatiotemporels. Je lirai donc cet ouvrage durant la période numéro 3. Durant l'épiphanie. (C. MS)
4. La période qui s'apprête le plus à la lecture de cet album se situerait à l'épiphanie pour appuyer cette période peu compréhensible pour les enfants du cycle 1 et aborder la question « pourquoi manger une galette à cette période de l'année ? (D. MS)

- 32 Selon les distinctions que nous avons opérées, il y a deux façons d'interpréter le malentendu, *discordance* vs *inaudibilité*. Certains étudiants peuvent penser que ce qu'ils écrivent ne contrevient pas à ce qui leur a été dit en formation, que le script *vouloir manger une galette* se vit à cette période sans que le rituel spécifique soit pris en compte :

Je maintiens mon idée selon laquelle ancrer ce récit au mois de janvier est intéressant. Ça permet de le rattacher à une tradition française. Même si tous les élèves ne sont pas concernés par cette tradition, ils en auront entendu parler, en auront vu dans les magasins. Cela se rattachera donc à une expérience qu'ils auront construite, ou commencer à construire. Même s'il existe d'autres galettes que la galette des rois. » (J. CE2)

- 33 Certains peuvent ne pas avoir entendu ce qu'il leur a été dit en formation, moins par défaut d'écoute, que par désaccord : la lecture de *Roule Galette* à l'école maternelle liée à l'Épiphanie relève d'une routine professionnelle intégrée à travers leur propre expérience d'enfant/élève et/ou de parents d'élèves voire d'enseignants, quand ils en ont eu une expérience professionnelle en tant que praticien ou stagiaire. La formation peut être transparente pour d'autres.
- 34 Parmi les répondants qui n'envisagent pas l'étude de *Roule Galette* en PS (18,5 %), il faut distinguer un premier ensemble dont les arguments s'appuient sur des apports de

formation appropriés (choix de reporter l'étude des récits d'imagination en MS ; mise en avant de la complexité des états mentaux due notamment à la conjugaison des motifs de la ruse et du défi qui impliquerait le choix d'un premier jalon littéraire différent ou de conter l'histoire plutôt que de la lire) et un second ensemble pour lequel les arguments de la formation sont inaudibles. Nous illustrons chaque ensemble par un verbatim :

Exemple ensemble 1

Je ne pense pas que j'étudierai *Roule Galette* avec des élèves de petite section de maternelle dans la mesure où je ne pense pas qu'ils aient le matériel social et culturel nécessaire à la bonne compréhension de l'histoire. C'est-à-dire qu'au vu de la lecture de l'article de Véronique Boiron, j'ai cru comprendre que pour que l'élève ait une bonne compréhension des récits de fiction, il fallait qu'il soit soutenu par un matériel culturel qui va leur permettre de comprendre les états mentaux des personnages. Or, dans *Roule Galette*, les états mentaux de la galette me semblent compliqués à comprendre pour des élèves de petite section, il faudrait alors que l'enseignant donne aux enfants les indices nécessaires à la compréhension. Il en est de même pour le renard car à 3 ans, on ne sait pas que le renard – dans les récits – est considéré comme un personnage rusé et malin. Je pense qu'il serait préférable d'étudier cet album en moyenne section, quand les élèves auront pu acquérir des expériences fictives grâce à la lecture d'autres albums. (O. CE2)

Exemple ensemble 2

Cet album, je ne pense pas l'étudier en petite section, mais en moyenne section, en période 3,4 ou 5 en fonction du moment où je travaillerai l'analyse des personnages, en lien avec le théâtre ou les fables. Je pourrais utiliser cet album pour lancer un travail sur la galette, uniquement s'il n'y a pas d'ouvrage sur une vraie galette d'épiphanie. Cet album est intéressant quant à sa trame, avec ses répétitions, il est possible de mettre en place une théâtralisation de l'œuvre, ainsi que de nombreuses séquences. A voir si la méthode *Narramus* peut être utilisée avec ce document. L'intérêt principal de cet album est la possibilité de l'utiliser comme support pour de nombreux domaines. Sa transversalité dans la mobilisation du langage, la motricité, les arts (chant et théâtre), la construction de la pensée...est pratique et pertinent dans le travail d'un album au cycle 1. [...] (V. MS)

- 35 Parmi les étudiants qui envisagent l'étude de *Roule Galette* en PS, 77 % des réponses sont en discordance : les EFS donnent des critères de sélection de ce récit et proposent des dispositifs didactiques pour son étude avec des élèves de PS qui ne sont pas congruents. Ainsi les justifications sont reliées à une thématique calendaire (majoritairement l'Épiphanie) et/ou à des exploitations transversales (14,5 %) :

Je pense pouvoir l'étudier en janvier pour élaborer un projet de classe (faire une galette). En effet, c'est en janvier que la galette est vendue dans les commerces alimentaires mais il a aussi un aspect religieux (hésite dans cette démarche). Ce qui m'amène à l'étudier au mois de mars afin de présenter les animaux et leur alimentation (ours hiberne, son alimentation, son environnement de vie/ le loup hiberne-t-il ? Que mange-t-il ? son milieu de vie idem pour le lapin). Mangent-ils tous des galettes ? (M. CE2)

Je proposerai de commencer par travailler les formes lors d'une première séance. Par la suite la connaissance du disque (ou rond) pourrait faire réagir les élèves lors de la découverte de l'album. La lecture de l'album permettra un travail sur la recette de la galette (avec du blé qui est moulu pour être transformé en farine). Avant de réaliser la galette et de la goûter en classe. Cette dernière étape pourra permettre un travail sur la texture de la galette en tant que sablé, elle est ainsi friable (on peut la casser facilement en petits morceaux) et sur le goût de la galette. (M. MS)⁸

Dispositif d'étude de *Roule Galette*

- 36 8,7 % reprennent le scénario didactique proposé en formation ou s'en inspirent. En dehors de ces reprises, seuls deux étudiants proposent d'entrer dans le récit fictif par des récits du quotidien ; un seul étudiant propose la théâtralisation en début de séquence, de même pour la *Galette des Rois*, contre 18,4 % qui placent la théâtralisation de l'histoire en cours ou en fin de séquence et 4,3 % la réalisation de la galette en fin de séquence. Les séquences proposées expriment majoritairement les deux degrés de malentendus, discordance ou inaudibilité en fonction de l'organisation didactique proposée (découpage, hiérarchie et chronologie des activités). Il y a donc des reprises qui ne s'accordent pas avec les principes donnés en formation :

L'enchaînement chronologique que je propose pour l'étude de *Roule Galette* est le suivant : une première séance de lecture sans montrer les images. Une seconde séance où je mets en scène avec le récit de *Roule Galette* en salle de motricité. Je distribue des personnages du récit aux élèves. J'aménage la salle de façon que la galette ait de l'avance lorsque que la course commence. Et je les interroge sur ce qu'il vient de se passer. La troisième séance, je relie l'histoire en la théâtralisant à l'aide de marottes. La quatrième séance, je leur fais observer un livre d'illustration. Et, les élèves doivent verbaliser ce qu'ils voient. Et enfin, je leur lis l'histoire avec les images. (D. MS)

- 37 Dans l'autre cas, les principes du dispositif de formation sont tout simplement transparents (5,4 % des répondants), comme le montrent ces séquences de deux EFS enseignant en maternelle :

Proposition d'histoire à partir de la couverture.
Travailler avec des puzzles de 6 pièces (les animaux de l'album)
Travailler sur l'initiale des animaux.
Reprendre la comptine de la galette.
Travailler sur la lettre O... (L. PS)
-Lecture de l'album
- Remettre 3 images dans l'ordre
- Recette de la galette + réalisation en classe
- Retrouver le personnage de la première rencontre et reconstituer son nom. (C. MS)

- 38 Le malentendu principal dont peuvent découler ceux déjà mentionnés résulte de l'incompréhension de l'étayage du développement langagier conjoint à l'introduction de figures littéraires à travers les deux dispositifs proposés (motricité ; oral-images-écrit) : le principe des verbalisations et de la narration des expériences quotidiennes vécues par les jeunes élèves en relation avec les expériences des personnages qui facilitent la mise en mots, le commentaire, la narration des expériences fictives n'a pu être entendu : il n'apparaît jamais, même chez les répondants qui ont repris le scénario de formation. Comme dans le questionnaire 1, la question du langage est saisie au niveau linguistique à travers le vocabulaire mais jamais au niveau des conduites discursives (commenter, expliquer, raconter). Nous l'illustrons à travers les réponses d'un EFS qui enseigne en Moyenne Section. Il justifie sa séquence en des termes qui reformulent presque littéralement les apports de formation mais sans mentionner l'étayage du développement langagier :

Il faut pour cela que l'histoire gagne l'attention des élèves afin qu'ils puissent être le plus attentifs possible. Il faut pour cela activer des connaissances qu'ils ont connues dans leurs expériences. [...] Puis lorsque le livre d'images est connu, on va pouvoir lire pour la première fois le texte de *Roule Galette* avec une lecture dramatisée.

Nous pouvons éviter l'introduction du vieux et de la vieille afin de se concentrer sur le personnage principal. Les enfants vont alors reconnaître l'histoire, la chaîne sonore sera différente de la théâtralisation des marottes. Nous avons déjà préparé la compréhension de l'histoire, l'univers de référence a été travaillé, les émotions, les valeurs déjà pensé dans la tête des enfants et la construction des histoires mentales.

- 39 Autre point notable dans ses réponses, les surimpositions entre les apports de formation (1er paragraphe du verbatim qui suit) et les déclarations qui ne les reformulent pas et les contredisent (paragraphe suivants) :

Pour commencer l'enseignement de la littérature à des élèves de maternelle, il faut débiter par des histoires script qui les rapprochent de leurs expériences, de ce qu'ils ont pu vivre à leur âge préscolaire. Par exemple, pour la rentrée des classes, nous pourrions étudier Simon Superlapin « Je ne veux pas aller à l'école » ou Tchoupi rentre à l'école. Des histoires contenant des routines de la vie quotidienne. Ces scripts vont permettre aux enfants de travailler leur construction du monde et leur faire découvrir les premiers motifs littéraires. Puis petit à petit, nous travaillerons sur des récits d'imagination (récit dont le problème est différé, c'est dans ce problème que va se développer le récit : exemple : *Roule Galette*, Boucle d'Or et les Trois Ours, C'est moi le plus fort etc.)

Concernant le choix des œuvres, nous pourrions nous référer aux saisons ou périodes de l'année (travailler des livres sur l'automne, l'hiver, la période de Noël etc...). Pour ma part, dans ma classe de moyenne section, la thématique sur laquelle nous travaillerons tout au long de l'année est celle des animaux. Pour la période de Noël, nous travaillons sur les animaux de la forêt (le renne qui est lié à Noël) avec des comptines telles que « Noël en Forêt » ou des histoires comme « Noël dans la forêt ». Il s'agit de mettre en lien des périodes en rapport avec une thématique spécifique qui regrouperait divers domaines du programme du cycle 1.⁹

Oui j'étudierai *Roule Galette* en petite section en janvier, afin de le lier à l'épiphanie. Durant les périodes 1 et 2, nous travaillerons sur des script pratique et des récits élémentaires (petites histoires dont les problématiques sont vite résolues). *Roule Galette* serait une parfaite introduction au récit imaginaire. Ce qui permettrait de travailler sur des livres analogues à cet album, partageant la même structure en randonnée (structure répétitif) comme par exemple *Le petit bonhomme au pain d'épice* ou *Boucle d'or*. (E. MS)¹⁰

- 40 Ainsi un peu moins de 11 % proposent des réponses en écho à la formation et cohérentes entre elles et la formation dispensée. Ce dernier pourcentage contraint à reconsidérer les paramètres du dispositif de formation pour améliorer son efficience à la lumière des obstacles dégagés.

Conclusion

- 41 La comparaison des déclarations des EFS de notre échantillon avant et après formation permet de circonscrire la nature de leurs difficultés et de comprendre ce qui contrarie leur appropriation de la formation. Les résultats montrent particulièrement que l'articulation langage-littérature pour permettre l'entrée en littérature des plus jeunes élèves de maternelle est un impensé qui reste majoritairement transparent pour les EFS même après la formation. Nous estimons que la compréhension de cette articulation pourrait constituer un levier majeur pour l'enseignement de la lecture littéraire en maternelle. Nos résultats confirment que le changement de paradigme qui fait de la lecture littéraire un objet d'enseignement est toujours peu entendu. Les influences scolaires dans le parcours personnel et les modes de faire professionnel incarnés qui

forment le rapport à la lecture littéraire des EFS et marquent l'identité professionnelle en cours de construction ont une incidence conséquente. La transformation de leurs conceptions est relativement faible car les significations construites dans l'élaboration des savoirs didactiques sur l'entrée dans la lecture littéraire en maternelle rencontrent des obstacles dont nous avons vu qu'ils sont susceptibles de se traduire en malentendus. Des transpositions du dispositif didactique proposé à partir d'autres albums, préférentiellement non patrimoniaux, afin d'éviter la reconduction de pratiques héritées et peu interrogées, et leur expérimentation filmée dans les classes de maternelle dont certains EFS ont la charge permettraient d'étayer l'analyse réflexive sur l'articulation langage-littérature au cours de l'année de formation où commence à s'élaborer la professionnalité à travers la pratique de classe. Le rôle de la formation en didactique de la littérature s'avère déterminante pour amener les EFS à prendre conscience des composantes de leur rapport à la lecture littéraire et de l'imbrication entre les plans personnel et didactique impliqués dans la formation des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Astington, J. W. (2007). Comment les enfants découvrent la pensée : la « Théorie de l'esprit » chez l'enfant. Paris : Retz.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris : PUF.

Bautier, É. & J.-Y. Rochex (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Dir.), Situation éducative et significations (pp. 197-220). Bruxelles : De Boeck.

Bishop, M.-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, Histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui*, 179, 113-126.

Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissages et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179, 67-84.

Boiron, V. (2013). Du récit d'expérience au récit de fiction. Un exemple d'activité narrative dans une classe de petite et moyenne section de maternelle. *Recherches*, 59, 19-35.

Boiron, V. & Rebière, M. (2009). Quels albums en Petite Section ? Propositions de critères de choix. *Diptyque*, 17, 11-26.

Brigaudiot, M. coord. (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. Paris : Hachette Éducation.

Brigaudiot, M. (2012). Postface. *Le français aujourd'hui*, 179, 129-138.

Delarue-Breton, C. (2012). Dispositifs et logique dispositive : perception des enjeux et inégalités scolaires. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhaddjin & M.-F. Bishop (Dir.), *Les didactiques en question : états des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 120-130). Bruxelles : De Boeck Universités.

Émery-Bruneau, J. (2010). Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec. En ligne

https://www.researchgate.net/publication/309731100_Le_rapport_a_la_lecture_litteraire_Des_pratiques_et_des_conceptions_de_sujets-lecteurs_en_formation_a_l'enseignement_du_francais_a_des_intentions_didactiques/citations

Émery Bruneau, J. (2011). Discours de sujets lecteurs en formation. De pratiques et conceptions singulières à des orientations didactiques. In C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (Dir.), Textes de lecteurs en formation (pp. 83-93). Bruxelles. Peter Lang.

Émery Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-89.

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

Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma*, 43, 22-31.

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.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.

Roux-Baron, I., Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104.

Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, 140, 68-91.

Sève, P. (1996). Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement. *Repères*, 13, 49-68.

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM. Paris : Hatier.

Terwagne, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*, 179, 11-20.

Terwagne, S. & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Corpus

Caputo, N. & Belvès, P. (1950). *Roule Galette*. Paris : Flammarion.

NOTES

1. Désormais EFS.

2. « Je suis la galette, la galette, Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, Mais j'ai mieux aimé courir ! Attrape-moi si tu peux ! »

3. Nous indiquons le niveau dans lequel l'EFS enseigne par son acronyme : PS, Petite Section (3-4 ans), MS, Moyenne Section (4-5 ans) ; GS, Grande Section (5-6 ans). L'EFS est désigné par une initiale.

4. Cf. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, partie IV. La littérature de jeunesse à l'école maternelle, p. 6 - eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017 : « Quelques principes pour aider les élèves de maternelle à mieux comprendre peuvent être rappelés :[...] dire et lire des histoires sont au service de la littérature et non d'objectifs autres (faire du graphisme ou des arts plastiques, découvrir tel phénomène scientifique, s'intéresser à tel objet du monde ou bien exploiter des albums au service de thèmes tels que l'automne... ».

5. Le concept d'*états mentaux* est un apport de la formation, ce qui explique la variation dans la consigne.

6. Disons à un enfant qui court : « Ecoute ma chanson, elle va te plaire, tu ne la connais pas. » et observons le résultat.

7. Réponse 1 à la question *Que vous soyez cette année en maternelle ou en élémentaire, comment envisagez-vous l'enseignement de la littérature à des élèves de maternelle ? Autrement dit, quels principes guident votre pratique et vos choix d'œuvre concernant la lecture littéraire pour ces jeunes élèves ?* : « Ayant à ma charge une classe de moyenne section cette année, nous abordons la littérature autour d'évènement issu de notre calendrier, de nos repères socio-temporels, ce qui parle énormément à mes élèves. Nous avons abordé l'automne grâce à plusieurs ouvrages : *Tout est rouge*, *le vent m'a pris*, *une si petite graine* (qui met en avant les saisons), *Petit Rosso* (qui met en avant les saisons également). Durant la période d'Halloween, nous avons lu : *La sorcière Tambouille*, *Cornebidouille*, *La revanche de Cornebidouille*. »

8. Dans le questionnaire 1, l'étudiant propose comme activités l'apprentissage de la comptine et la remise en ordre d'images séquentielles.

9. Réponse à la question 1 : *Que vous soyez cette année en maternelle ou en élémentaire, comment envisagez-vous l'enseignement de la littérature à des élèves de maternelle ? Autrement dit, quels principes guident votre pratique et vos choix d'œuvre concernant la lecture littéraire pour ces jeunes élèves ?*

10. Réponse à la question *Étudieriez-vous Roule Galette en petite section de maternelle et si oui, à quel moment de l'année ? Argumentez vos réponses.*

RÉSUMÉS

Cette contribution explore la compréhension par des étudiants des enjeux de la littérature et les conceptions de ses usages auprès des plus jeunes élèves. Deux questionnaires encadrent un dispositif de formation sur l'entrée dans l'écrit en maternelle à partir de l'album *Roule Galette*. Ce dispositif adopte une perspective interdidactique à l'interface langage-littérature. La comparaison des déclarations des étudiants pré et post-formation permet d'éclairer la question nodale des critères de sélection de l'œuvre ainsi que les malentendus susceptibles de faire obstacle à la formation à la lecture littéraire à ses prémices et conduit à des ajustements.

This contribution explores how students understand the stakes of literature and the conceptions of its uses among the youngest pupils. Two questionnaires frame a didactic proposal on the entry into the written word in nursery school based on the album *Roule Galette*. This proposal adopts an interdidactic perspective at the language-literature interface. The comparison of the pre- and post-training student's answers sheds light on the nodal question of the selection criteria of the work and the misunderstandings. The analysis of these misunderstandings leads to the

identification of what may be hindering literary reading training in its early stages and to propose adjustments.

INDEX

Mots-clés : école maternelle, corpus littéraire, formation universitaire des enseignants, malentendu

Keywords : nursery school, literary corpus, university training of teachers, misunderstanding

AUTEUR

CATHERINE DOLIGNIER

Université de Bordeaux