

Album de jeunesse, débat interprétatif et engagement scolaire : quelle dialectique au CP?

¹Samira Malaki, ²Samira Bahoum

¹Samira Malaki. Enseignante chercheuse au Centre Régional des métiers de l'éducation et de la formation, Rabat, Maroc.

²Samira Bahoum, Laboratoire Education, Culture, Art et Didactique de la langue et de la littérature françaises Faculté des Sciences de l'Éducation- Rabat- Maroc.

Malaki.crmef@gmail.com , Bahoum_samira@yahoo.fr

Méthodes d'enseignement et de recherche Universitaires et développement des soft skills.

Résumé : L'étude menée tend à articuler un nouveau support didactique en français au Cours Préparatoire du primaire, l'album de jeunesse, avec le débat interprétatif comme espace permettant l'engagement des apprenants, même à cet âge précoce. Notre objectif consiste à ce que cet écolier s'approprie une culture d'engagement : « familiariser les élèves avec l'institution littéraire » Dufays(2006 :10), est en effet , un des objectifs de l'école primaire. C'est la clé de voute pour drainer chez les bourgeons de littérature(les apprenants du primaire), le goût de lire, voire de s'engager dans l'interprétation du texte-image par le biais de l'album de jeunesse. Nous proposons une exploitation didactique de l'album pour développer des compétences interprétatives en s'engageant dans un débat interprétatif, tout en étant conscientes de la difficulté de ce dispositif dans un espace où la langue française est une langue étrangère.

Mots clés : Lecture littéraire, album de jeunesse, compétence interprétative, débat interprétatif, engagement scolaire.

Abstract: The study carried out tends to articulate a new didactic support in French for the Preparatory Course for primary school, the youth album, with the interpretive debate as a space allowing the engagement of learners, even at this early age. Our objective is for this schoolboy to appropriate a culture of engagement: "to familiarize students with the literary institution" Dufays (2006: 10), is indeed one of the objectives of primary school. This is the keystone for nurturing the buds of literature (primary school learners) a taste for reading, and even for engaging in the interpretation of text-image through the youth album. We offer a didactic use of the album to develop interpretive skills by engaging in an interpretive debate, while being aware of the difficulty of this device in a space where the French language is a foreign language.

Keywords: literary reading, youth album, interpretative skill, sequential progression, develop progression.

I. Introduction

Amener un écolier à adhérer à un contrat pédagogique est souvent le gage d'une politique éducative intégrative. Aussi, est-il permis de penser à engager un apprenant du cours préparatoire dans un processus interprétatif d'un album de jeunesse ? Cet acte d'engagement nécessite un contrat aussi bien pédagogique que didactique, non seulement de la part de l'enseignant mais également de la part de l'apprenant. Ce qui constitue un défi majeur surtout lorsqu'il s'agit d'engager ce dernier dans une nouvelle voie, à savoir, devenir agent, interroger un contenu littéraire en le libérant de règles ancestrales qui réduisent l'approche d'un texte littéraire à un simple relevé méthodique et souvent réducteur de son contenu.

Le présent travail s'inscrit dans une approche socioconstructiviste qui met l'élève et son environnement au centre des préoccupations aussi bien pédagogique que didactique. Par ailleurs, s'agissant d'un pays où la langue française est une langue étrangère, le contexte ainsi que l'approche adoptée pour enseigner la lecture aux apprenants sont édifiants. En effet, à l'école publique primaire marocaine, plusieurs élèves souffrent d'« exclusion » en cours de lecture car la méthode utilisée ne prend pas en considération les besoins spécifiques de

tout un chacun. C'est pour cette raison que ce travail se propose de se pencher sur une approche «responsabilisante», impliquant la participation de l'apprenant dans la construction de son savoir en classe.

Certes, il s'agit, ici, d'une approche inclusive nécessitant l'acquisition de savoir-faire mais également de savoir-être prenant en considération les différences ainsi que les besoins des apprenants. Mais il est surtout question d'essayer d'adapter les approches existantes dont l'objectif premier et final est d'aider et d'améliorer les apprentissages en langue française en réhabilitant le statut « cognitif » de chaque apprenant en classe de lecture littéraire par le biais de l'engagement scolaire. Mais, peut-on déjà parler d'engagement de l'élève dans un débat interprétatif au cours préparatoire (CP) du primaire ? C'est la question à laquelle cette recherche essaiera de répondre à travers la problématique suivante : Comment est-ce- que le débat interprétatif permettrait-il l'acquisition de compétences qui développeraient l'engagement chez un élève de CP ?

Ainsi, dans un premier temps, nous verrons quels sont les facteurs responsables de l'engagement scolaire des enfants dans un débat interprétatif au cours préparatoire. Dans un deuxième temps, nous examinerons les résultats du travail effectué sur un album de jeunesse comme support didactique à cette expérimentation, pour montrer le rôle du texte-puzzle dans la favorisation de l'engagement chez l'élève de cet âge.

La notion d'engagement trouve ses premières formulations explicites au cours des années 1930. Elle peut, ainsi se définir comme la mobilisation des ressources d'un individu mais à des niveaux différents.

Comme le signalent Beauvois et Joule « s'engager, c'est consentir à investir une part relativement importante de ses ressources personnelles pour atteindre un but précis. » (1981)

Aussi, plusieurs facteurs entrent dans l'engagement des élèves, tel que solliciter leur participation active et mobiliser leur intelligence, comme le précise Alain Rieunier (2005,), « Travailler à impliquer ceux qui apprennent... car sans leur aide, leur participation active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance. ». En outre, cette notion d'engagement ne peut aboutir sans la conjugaison d'autres paramètres importants en classe, comme la préparation des outils susceptibles de permettre cet engagement chez ce jeune apprenant. En effet, parler d'album de jeunesse pour des enfants de six, sept-ans passe encore. Mais parler de débat interprétatif comme solution pour construire et permettre cet engagement l'est moins. C'est pour cette raison qu'il est question dans ce travail de travailler sur l'album de jeunesse. Car, le support pédagogique est un facteur-clé pour exercer cet engagement. Ainsi, selon (Turgeon,2019 :8) « La littérature de jeunesse est irremplaçable dès le plus jeune âge ... les textes littéraires sont des vecteurs explicites ou implicites et constituent une culture littéraire . ». Pour Catherine Tauveron, les textes littéraires doivent être l'objet d'une approche spécifique, permettant d'initier les élèves, très tôt, au traitement des problèmes de compréhension et d'interprétation liés à leur lecture »(Halté,2008 :508)

En outre, à travers la mise en place « d'un habitus lectoral » (Tauveron,1999 :14) et grâce au concours de l'album de jeunesse : « dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension." (Malaizé ,2011 :7). L'hypothèse selon laquelle l'album¹ de jeunesse pourrait bien constituer un support didactique susceptible de construire des compétences aussi bien interprétatives que d'engagement chez un enfant de cet âge devient alors envisageable dans ce projet. Aussi, attribuer une autre dimension et fonction à l'album de jeunesse au CP, celle de terrain d'engagement constitue-t-il l'objectif principal de ce travail. C'est aussi et surtout comprendre et interpréter, penser et agir librement face à un album de jeunesse.

Il est toutefois à noter qu'engager un élève de CP dans ce processus interprétatif éducatif nécessiterait le concours également de compétences douces (soft-skills) dont l'acquisition participerait à la construction d'une nouvelle posture de lecteur. En fait, à cet âge, autrement-dit entre six et onze ans, Piaget parle de stade pré-opératoire, d'abord, où l'on développe le langage, le dessin et le raisonnement intuitif; et le stade des opérations concrètes où il est question de conservations des mesures, de logique des classes et des opérations. Notre public-cible se situe entre le premier et le deuxième stade vu qu'il est âgé de six à sept ans.

C'est pour cette raison qu'il est judicieux de faire appel à l'émotion et à la cognition des apprenants (Joule et Beauvois1998), à l'action et à la réflexion (Garnier 2015) ainsi qu'à l'autonomie de l'apprenant (FREIRE 1968), entre autres en abordant la lecture de l'album de jeunesse avec ce jeune public.

En quoi alors, le débat interprétatif favoriserait-il l'engagement de ces apprenants dans l'enseignement-apprentissage de la langue française au CP ?

¹ Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'album de jeunesse, A cet égard on se reportera aux travaux de (Van der Linden(2006),Halté(2008), Chenouf(2006), Turgeon(2019), Tauveron(1999), Parsons(2008), Anne Marie-Chartier(2010), Nières Chevrel(2009),Joelle Turin (2008). , Elisabeth Nonnon(2010), Marion-Gingras Gagné(2016),Turgeon(2019),Tauveron(1999), Anne Jorro(2005), Turgeon(2019)Calame Gippet(1999), Malaizé(2001).

Ainsi, pour susciter l'engagement des élèves, il s'agira, dans ce travail de montrer l'efficacité de l'album de jeunesse et l'impact du débat interprétatif sur l'engagement en classe et dans les tâches d'apprentissage des apprenants, en toute autonomie.

L'approche adoptée dans cette recherche repose sur deux théories, apparemment distinctes mais pour nous complémentaires. La première conçoit l'enfant comme « être actif producteur de sens » dans le cadre de « la production créative » ou (l'Agency), Garnier 2015, Guilhaumou J. 2012, Mills C.W. 1997). Cette première approche est importante dans la mesure où l'enfant va acquérir, les moyens de construire des attitudes et de se transformer lui permettant d'acquérir une langue étrangère, le français en l'occurrence, visant ainsi une sociologie interprétative. Garnier (2015 :4) définit « La notion d'agency s'oppose à la vision d'un être passif, incompetent, vulnérable, dépendant, incomplet, sorte de tabula rasa à remplir ou de cire à modeler ». En fait, cette théorie repose sur quatre principes déterminants concourant tous à former un enfant actif. Nous n'en retiendrons qu'un seul, celui qui « concerne l'agency de l'enfant en spécifiant ses contraintes ou ses limitations en termes de rapport avec celle des adultes » Le rapport entre enseignant-élève s'exécute au nom de l'agir (être utilisé comme agent pour) et (être un agent de). Garnier (ibid)

La deuxième théorie est celle des « opprimés /éduqués » défendue par Freire. La démarche avancée par ce dernier relève de la pédagogie conscientisante (cognitive) qui consiste à ce que

« Les deux pôles, action et réflexion, doivent former un ensemble dont il ne faut pas séparer les éléments. [...] Ceci dit que les apprenants doivent militer pour leur libération et action, des agents de transformation qui reflète leur engagement.

L'enjeu est d'engager un enfant-agent, créateur de sens par le débat interprétatif comme outil didactique. L'objectif est de former un apprenant qui ne soit pas un récepteur de « communiqués » imposés, mais comme « une conscience qui cherche à se libérer », une quête d'une éducation libératrice, où la personne détient ses propres pensées.

Cette posture d'apprenti agent ne peut exister que dans la théorie de l'agir, « il faut que le *moi* opprimé brise cette sorte d' « adhérence » au *toi* oppresseurs, en s'éloignant de lui, pour l'objectiver. » Selon Freire (1974 : 58) Certes, la praxis, est le moyen qui favorise l'adhésion et la libération des sujets. « L'objectif de l'action dialogique est, au contraire, de donner aux opprimés le moyen de poser un acte d'adhésion à la praxis véritable de transformation de la réalité injuste, en découvrant le *pourquoi* et le *comment* de leur « adhérence ». En adhérant à cette théorie de l'action dialogique on s'insurge contre l'anarchisme et l'autoritarisme.

Dans ce sens, l'engagement permet à l'individu de prendre la décision. Selon Joule, (1981), il s'agit d' « un engagement intrinsèque, issu de la volonté de l'élève qui ne fera qu'accentuer sa motivation. Le caractère public de l'engagement, la tâche à accomplir est plus engageante (par l'observation ou par l'action) surtout si cet acte s'effectue plusieurs fois. L'élève va acquérir cette habitude et la reproduira seul par son caractère attrayant et l'importance qu'il lui accorde. Celle-ci lui permet de progresser. » Joule (1981). La volonté émane d'un engagement intrinsèque de l'élève qui lui permet d'évoluer et de progresser par l'utilisation fréquente de cet engagement. Beauvois et Joule (1998 :16) appuient la théorie d'engagement en proposant quatre procédures (Le pied dans la porte, l'amorçage, la technique du « vous êtes libres de..., le leurre, l'implémentation.) Nous avons opté pour l'album de jeunesse et spécifiquement le texte puzzle comme canal d'engagement pour mener à bien l'enfant vers le débat interprétatif, le lieu d'engagement.

Le débat interprétatif, une forme d'engagement : Comprendre pour interpréter ou interpréter pour comprendre ? Car, « si l'école se donne pour mission d'apprendre à comprendre, elle est tenue du même coup d'apprendre à interpréter » Tauveron (1999-14)

Les activités de compréhension et d'interprétation contribuent à la formation d'un lecteur autonome, voire engagé. En effet, il est question, ici, de doter l'apprenant d'une posture d'interprète, comme il est mentionné par Bishop et Boiron « Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à raconter, mais surtout d'apprendre à comprendre et à questionner un texte, c'est-à-dire d'adopter une démarche interprétative ». (2017 :8). Autrement dit, l'enseignant, à travers les éléments narratifs et interprétatifs n'attendra pas de ses élèves qu'ils en restituent l'histoire mais « les incite à mettre en mots de quelles façons ils ont élaboré leurs interprétations à partir de l'implicite des textes. » Les élèves construisent leurs compétences interprétatives par leur engagement dans l'interprétation de l'album de jeunesse. Ce qui peut donner lieu à plusieurs interprétations.

Car « L'hétérogénéité constituée dans les significations élaborées par les lecteurs annonce la polymorphie du processus de compréhension-interprétation de texte. » (Boiron et Bensalah, 2006) : ibid. Effectivement, nous nous trouvons devant une pluralité de lectures qui émane du processus de compréhension-interprétation.

L'espace-classe pour un élève de CP, reste le moment idéal pour créer chez lui cette posture interprétative, une forme d'engagement. Entre pairs à cet âge généralement, il n'est pas encore question de blocage d'expression d'opinion. Chacun donnera l'occasion au texte d'exprimer tous **SES** sens cachés (ou pas). Texte polysémique, certes, mais image polysémique aussi. Elle sera perçue de manières aussi différentes que la classe contiendra d'individus.

Cependant, sans le recours à l'enseignant qui stimule le processus d'engagement, régule les échanges, aucune interprétation ne pourra canaliser les efforts de ce jeune public à développer ce type de posture.

Interpréter et/ou comprendre : qu'est ce qui précède ? Ce débat (de l'œuf et de la poule) n'est plus de rigueur. Beaucoup pensent que « le rapport des deux opérations n'est pas un rapport de succession mais d'inclusion » (Ch. Vandendorpe (1992 :9)

Certes, il peut paraître inapproprié de parler de cette attitude pour des élèves de CP car les compétences interprétatives nécessitent une maîtrise du lisible et du visible. Toutefois dans le cas de l'album de jeunesse, il y a une redondance entre le linguistique et l'iconique dont le rôle est justement de créer et surtout de **construire** cette posture d'engagement.

Pour optimiser cet engagement, l'enfant est libre dans ses interprétations qui naissent de l'implicite du texte. Progressivement, elles émergent avant la compréhension.

« Interpréter pour comprendre » serait plus adéquat pour une meilleure dialectique entre le lisible et le visible. C'est un lieu d'engagement ou la communication visuelle en FLE au CP consiste à échanger des renseignements par l'utilisation d'un support visuel (image, illustration, dessin, graphique...).

Cette dernière, est très importante puisqu'elle permet de concrétiser sous une autre forme ce que nous voulons transmettre. Ainsi, elle s'adapte à chaque élève puisque nous n'apprenons et ne recevons pas un même message de la même façon. Il y aura des élèves qui seront plus visuels (transforment les mots en image pour les retenir), d'autres plus auditifs/verbaux, ou plus kinesthésiques (par le toucher, les sensations) Antoine de la Garanderie, 1999). Dans ce cas, certains élèves sont visuels d'autres auditifs ou encore kinesthésiques.

Ainsi il est intéressant de voir cette articulation entre le visible et le lisible. Ou de voir quand le lisible est invisible et cède le champ au visible.

Les pratiques enseignantes consacrent généralement toute l'attention au texte, alors que l'image est considérée comme illustration au service du texte. Le lisible est ce qui importe ou importait dans les pratiques classiques : l'image est un acteur de second rôle est donc « hors du texte ». Le souci, ici, est de l'intégrer dans ces pratiques de telle sorte qu'elle requiert l'attention didactique dont elle est dotée. Aussi, l'illustration par « des procédés littéraires comme l'allusion, la citation, la stylisation, l'ironie, la polysémie ou la métaphore », rend-elle concret ou sensible le SENS à l'apprenant. Ainsi, « Lire l'image revient moins alors à l'interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète le texte, et donc à comprendre la notion même d'interprétation. » Halté (2008 :510)

Interpréter le texte à travers l'image revient à dire, accéder au sens du texte en accusant et construisant les étapes de la signification par un processus inverse ou celui de la « lecture » de l'image. Un élève du CP est loin d'avoir dépassé le stade du déchiffrement syllabique. On peut dire à ce niveau que pour lui, lire un texte relève du déchiffrement hiéroglyphique. Dans notre travail, nous avons choisi l'image comme outil d'engagement scolaire pour les écoliers marocains du CP.

En effet, toutes les activités conçues avant le CP se concentrent sur une utilisation accrue aussi bien de l'image, des moyens audiovisuels que des activités ludiques : le coloriage, le chant, la danse, etc. Or, au lieu de s'inscrire dans la continuité, l'élève se voit privé d'un des moyens les plus sécurisants et les plus familiers jusqu'alors pour lui : le monde de l'image.

Cette rupture crée une perturbation méthodologique dans le processus cognitif de l'apprenant. Car le CP constitue une classe charnière entre le préscolaire et le primaire, donc il faut tabler sur la capitalisation des acquis antérieurs du préscolaire pour une meilleure planification et gestion du premier cycle primaire, et par là partir d'une analyse des représentations actuelles des élèves pour une planification respectueuse du dispositif d'engagement.

Ainsi, l'univers sensorimoteur qui était au préscolaire le centre des intérêts comme activités d'éveil, avait l'image comme outil pédagogique central dans les apprentissages. Ce cadre visuel favorise l'engagement des écoliers. En effet, « L'image est intéressante dans la mesure où elle permet une éducation esthétique et une illustration de certains procédés littéraires. Mais aussi, si on lit l'image, c'est pour constater qu'elle interprète le texte. » (Halté(2008 :511)

Or, pourquoi le texte n'interpréterait-il pas l'image ? Une analyse sémiotique des albums montrerait que l'image n'y est pas nécessairement au service du texte, et que les rapports entre les deux systèmes sémiotiques sont à explorer plus finement. »(Halté(2008 :511))

Ici, une certaine dialectique s'installe entre ce qui est lisible et ce qui est visible pour un élève de CP. Le premier serait ce déchiffrement syllabique entravant l'accès au sens du texte « lu ». Le deuxième, le recours à l'image comme facilitateur à ce sens « inconstructible » sans lecture méthodique.

Une telle perspective suppose que « Le texte et l'image peuvent ainsi entretenir un rapport de redondance, de complémentarité ou de dissociation » (Turgeon (2019 :3)

L'album de jeunesse, proposé dans cette étude, reflète bien le rapport de redondance propre au récit narratif. En effet, le narrateur verbal c'est le narrateur iconique, le lisible et le visible acquièrent alors le même statut.

Autrement dit, l'image livre bien le même sens. D'une grande actualité, l'image intervient dans le processus de compréhension et d'interprétation. « L'album est considéré comme un tremplin vers la lecture littéraire... Il permet de s'exercer à interpréter ». Halté(2008 :511)

Pour des élèves de CP, le lisible peut être assuré par l'enseignant tandis que l'image reste la propriété de l'élève : il se l'approprie dès le moment où il la VOIT : le visuel supplée au lisible dans ce cas précis tout en permettant la construction de la compétence du « lisible » d'une manière plus aisée et surtout plus autonome : ainsi, « destiné aux plus jeunes d'entre nous, a priori aux moins expérimentés en matière de lecture, il [l'album] (...) n'en appelle pas moins à des compétences de lecture affirmées et diversifiées. » Sophie Van Der Linden (2006 :7).

L'activité dont il est question dans ce travail, en l'occurrence le texte –puzzle, l'image a été d'un grand apport pour les élèves débutants. On vise la focalisation interne de chaque enfant, voie qui développe des habiletés interprétatives chez l'enfant et assure son engagement.

L'objectif est d'habituer les jeunes apprenants à s'engager dans la lecture littéraire et de répondre au questionnement du texte même s'ils sont des non lecteurs. Dans cette perspective, nous considérons à l'instar de Halté(2008 :512) qu'« on pourrait considérer l'album comme un genre à part entière, se distinguant d'autres genres de la littérature de jeunesse surtout par ses caractéristiques plurisémiotiques, associées au lectorat visé qui peut s'étendre à des enfants non lecteurs autonomes aux médiateurs lettrés. »

Certes, on peut estimer que « L'image « réalise » ce que le héros imagine, croit, redoute ou espère : on comprend pourquoi elle convient si bien aux enfants » Chartier (2010 :13)

Dans la même lignée ,Chevrel(2011) conforte cette perspective dans la mesure où « L'enfant « entre en littérature » par l'écoute, par la vue, puis par la lecture. » ...« l'oral et l'image occupent une place sensiblement plus importante dans la littérature d'enfance et de jeunesse ». (ibid). Certainement, l'oral et le visible précèdent la lecture, ils favorisent l'engagement et l'autonomie de l'apprenant.

Méthodologiquement, le cours de lecture suit un processus sous forme de questions (qui ? Quoi ? Quand ? comment ?) qui reste, cependant tributaire de la posture de l'enseignant du primaire. C'est une méthode qui a montré ses limites face au développement de compétences singulières de l'apprenant, à sa liberté de concevoir le texte sans toutefois ignorer les droits du texte(Eco).

L'album de jeunesse « serait ainsi une forme d'expression présentant l'interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité de réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page ». Halté(2008 :511) cite (2006 :87) Sophie Van der Linden.

Cette littérature fut appelée « livre d'éducation », « livre d'enfant », « littérature enfantine », et ce n'est qu'en 1980 qu'elle acquiert le nom de « littérature d'enfance et de jeunesse »(Van der Linden,2018)

L'album peut donc éveiller très tôt une conscience visuelle², objet placé sous le signe de l'hybridité, (hybridité dans les relations qu'entretiennent le texte et l'image³), l'album est un médium plurisémiotique⁴ qui se présente sous trois formes : les images seules (ou albums sans texte), le texte illustré (l'image ayant un simple statut illustratif) et l'iconotexte (l'image et le texte se nourrissant l'un et l'autre pour livrer le sens).

Pour enseigner l'album, il est nécessaire de recourir à un type d'album selon l'objectif, la tranche d'âge et le niveau de l'apprenant pour inciter l'engagement de l'enfant.

L'initiation à la lecture littéraire, comme activité de résolution de problème n'est réalisable selon Tauveron (1999 :1) « que sur des textes résistants. Elle distingue parmi les textes résistants, les textes réticents qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation »

L'idée que les textes proliférants (Marion Gingras-Gagné(2016)) puissent développer les compétences interprétatives par l'iconotexte, intéresse tout particulièrement ce travail. A juste-titre, l'album de jeunesse se caractérise par cette double narration, narrateur verbal et narrateur iconique qui suscitent l'intérêt de l'apprenant et son engagement.

II. Méthodologies (objectif et démarche)

Ce travail a pour objectif de développer et de créer chez l'apprenant des compétences en lecture littéraire. S'inscrivant dans l'approche socioconstructiviste, ce projet vise à construire plus précisément une compétence mise à mal depuis des décennies par les politiques éducatives successives, reléguant le texte littéraire au second degré. Le choix du débat interprétatif participerait, selon nous, à engager d'avantage l'élève dans la séance de lecture et ce depuis son jeune âge. Il s'agit bien d'une tentative de réconciliation entre le texte littéraire et le très jeune« lecteur » pour redorer le blason de la lecture littéraire.

² Chenouf(2006 :2)

³ Turgeon(2019 :2)

⁴ Turgeon(ibid :4) cite (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2016)

Ainsi, le choix du texte-puzzle comme support didactique de référence à cette étude permettrait d'assurer le suivi et la complémentarité entre les cycles. L'apprenant n'en serait que plus aise puisqu'il n'aura pas à subir cette fracture entre cycles.

L'approche adoptée s'inspirera aussi de la conception dialectique (le va et vient) (Dufays(2014), du texte à l'image dans l'approche de l'album (texte- puzzle). C'est une approche qui conjugue plusieurs approches (les gestes professionnels ⁵ (Bucheton(2009) et les gestes langagiers de Jorro(2005) pour le travail de l'enseignant.) Pour l'acquisition des conduites d'engagement de l'élève, nous nous sommes référés à Turgeon(2019), à Parsons(2008), à Freire(1974), et à Garnier(2015) .

Par ailleurs, n'étant pas habitué à « lire » des albums de jeunesse en classe de FLE, l'élève se trouvera d'emblée dans une situation-problème d'où il cherchera à sortir en déployant un certain nombre de « compétences », sous le regard expert de l'enseignant : « Ce faisant, l'album jeunesse contemporain place nettement les jeunes lecteurs dans une posture de résolution de problèmes, les rend actifs et favorise ainsi le développement de leurs habiletés en lecture et en écriture littéraires. » Turgeon (2019 :6). Face à de telles situations problématiques, l'intérêt de l'élève ne sera qu'accentué en s'engageant dans le débat interprétatif.

Pour l'expérimentation, l'album proposé est « **Tyranno le terrible** » Hans Wilhelm(1988)

A travers ce support didactique ludique, le récit de l'histoire sera étudié dans son intégralité. Toutefois, seul un extrait fera l'objet du débat interprétatif et terrain d'engagement.

Le public –cible est celui d'une école disposant du préscolaire car celui-ci n'est pas encore généralisé au Maroc. Le souci didactique est d'assurer la transition entre les deux cycles. Cependant, en classe de langue française et surtout en lecture, l'enseignant se voit contraint d'utiliser une pédagogie différenciée pour adapter les apprentissages au type du public. En effet, la classe-cible de cette expérimentation regroupe plusieurs niveaux, allant d'apprenants sachant parfaitement déchiffrer les mots à d'autres qui ne savent pas déchiffrer.

III. Présentation de l'expérimentation.

L'échantillon du public choisi se compose de soixante enfants, âgés de six à sept ans d'une école publique du périmètre urbain de Rabat. Les élèves en question ont généralement le niveau A(CECREL) en français qui concerne la capacité d'un élève à répondre à des questions générales de compréhension » auxquelles correspondent « illustration et échange verbal » l'objectif étant d'initier et d'accoutumer l'apprenant à la culture littéraire ,voire à développer ses compétences interprétatives et à s'engager tout en étant autonome.

Cette expérimentation est la manifestation d'une volonté personnelle des enfants qui relèverait de l'Agency(Garnier2015). Un rôle actif qui leur est attribué dans la construction de leur moi. Pour Freire(1968) « il faut qu'apprenants et enseignants s'engagent, collaborent, participent, prennent des décisions et soient, en ce qui a trait à l'éducation, responsables tant socialement et politiquement.» L'engagement doit être partagé entre enseignant et élève sous forme de collaboration et de participation. Pour Pittwire(2013), il a été constaté que l'amélioration de l'engagement des élèves tendait à résoudre les problèmes liés au rendement, et aux conduites des élèves. Il est essentiel pour une réussite scolaire. Pour Cuhe et al(2010), le concept d'engagement est caractérisé par trois éléments : les résultats scolaires, l'attitude face aux apprentissages et la fréquentation scolaire. L'engagement de l'élève dépend également de son épanouissement dans l'environnement scolaire.

L'idée d'intégrer l'album dans une séance de lecture au CP constitue non seulement, un nouvel objet de savoir, mais avec le manuel, ils représentent deux supports à visée didactique différente. Le manuel vise à former un apprenant, à ce qu'il comprenne le texte après l'avoir déchiffré. L'album, lui, permettra une initiation à la lecture en exploitant sa subjectivité, en accusant sa sensibilité et donc son affect. Cependant, les deux supports ne s'opposent pas et ne s'excluent pas. Ils sont complémentaires. L'objectif final est de l'engager dans le processus d'interprétation.

Une sélection de thèmes participant à la construction du profil attendu par les Orientations Officielles a conduit au choix de l'environnement de l'enfant. En effet, comme le signale Turin, « cinq domaines sans doute les plus évocateurs de la vie de l'enfant : Jeux d'enfants », « Fais-moi peur ! », « Les grandes questions », « Grandes joies et petites peines » et « Les autres et moi ». (Joelle Turin.2008.) C'est sur ce dernier thème que le choix s'est fixé.

⁵Bucheton(2009 :17) :« Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen § Vergnaud 2006) : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels.

Le thème traité est celui du harcèlement entre enfants à l'école. C'est l'histoire d'un petit dinosaure appelé « Igor » qui se fait toujours racketter par un autre dinosaure, le terrible Tyranno. Aussi, en plus de s'inscrire dans le domaine des valeurs sociales, ce texte offre-t-il à tous les élèves le moyen d'échanger sur un sujet qui, peut-être, les concerne de près et donc, c'est une raison suffisante de déclencher chez eux ce débat interprétatif attendu de l'activité proposée et de les engager dans l'interprétation de l'histoire.

L'image a été d'un grand apport pour des apprenants débutants. Elle n'est pas reléguée au second plan dans ce cas. Mais l'agir enseignant⁶ est en étroite relation avec l'agir de l'apprenant. Cette expérimentation croise les activités certainement inséparables de l'enseignant avec celles de l'élève dans le débat interprétatif en album de jeunesse (le texte- puzzle.) il y sera question de voir en quoi le texte puzzle contribue à construire un raisonnement logique dans un débat interprétatif.

IV. L'expérimentation

Dans le cas de l'album de jeunesse, la redondance entre linguistique et iconique permet d'optimiser l'accès à la compréhension et à la construction du sens par l'engagement de l'apprenant.

La démarche choisie consiste à mettre l'élève dans une situation- problème, sachant bien que celui-ci n'est pas accoutumé à « lire » des albums de jeunesse en cours de français langue étrangère. Car, « Ce faisant, l'album jeunesse contemporain place nettement les jeunes lecteurs dans une posture de résolution de problèmes, les rend actifs et favorise ainsi le développement de leurs habiletés en lecture et en écriture littéraires. » Turgeon (2019 :6)

Pour s'inscrire dans cette perspective, nous proposons un texte -puzzle à partir d'un thème précis, à savoir le harcèlement dont les personnages sont des animaux préhistoriques : des dinosaures.

S'étalant sur deux semaines, La séquence proposée passera par différentes phases. La phase d'anticipation comprend deux étapes. La première étape analyse les représentations des élèves aussi bien celles sur l'album de jeunesse que celles du monde animal. Le support étant largement illustré par des images colorées, celles-ci acquièrent dès lors la fonction narrative par ce « va et vient », que l'élève effectue cette fois-ci, entre l'image et le texte. Signalons que les gestes professionnels à ce niveau du CP sont d'une importance capitale, combinés aux gestes verbaux. L'enseignant recourt à la reformulation, aux questions et aux répétitions pour « Piloter et organiser le déroulement de la leçon ». (Bucheton, 2009). Il est dans une posture d'enseignement⁷, accompagne l'élève dans sa découverte du nouveau dispositif : Les images, les mots, le titre... C'est cet accompagnement dont les élèves ont besoin pour engager leur Moi en construction dans la découverte de ce monde merveilleux qui est le leur par excellence. Cet univers animalier si fascinant à cet âge retient leur attention tout en motivant leur curiosité interprétative dans une tentative d'approcher le sens caché et, sans pour autant en être conscients, leur permet de s'engager dans le processus enseignement-apprentissage à un âge précoce.

Ainsi, la seconde étape reprend les représentations mentales des élèves sur les animaux. Elle tend à intéresser l'élève, en le situant dans son contexte favori. Il parle des animaux et les attributs qu'on assigne à chacun (gentil, méchant, rusé...). Chaque élève parle de ce que représente pour lui tel ou tel animal. L'élève est agent(Freire) de la construction de son savoir. Il se sent libre d'interpréter, libre dans son rapport avec un support doublement magique pour lui : langue française/étrangère et monde animal.

Les gestes professionnels ayant conduits ces très jeunes apprenants à l'interprétation du contenu ont une grande importance. Ainsi, un questionnement simple mais concis, combiné à une gestuelle et une intonation de voix particulière ont permis d'encourager ces apprenants à co-construire ce va-et-vient interprétatif même très élémentaire. En effet, à la question « Est-ce que le chat est gentil/méchant ? », les réponses fusent rapidement (Gentil) car, l'image aidant le geste professionnel, le sens devient alors évident.

⁶ Jorro(2005 :22) propose une matrice de gestes langagiers autour :

1-De la posture énonciative de l'enseignant : assertive, inductrice, questionnante , inchoative.....quel est le dit de l'enseignant ?quel en est le champ sémantique ?

2-Des gestes de mise en scène du savoir : comment l'enseignant favorise-t-il l'étude ?quels sont les gestes de désignation des objets de savoir, d'institutionnalisation, de vérification des traces écrites.

3-Des gestes d'ajustement de l'action : comment intervient-il sur le déroulement de l'activité ?

4-Des gestes éthiques qui relèvent de la retenue de l'enseignant dans ses différentes actions.

⁷ **une posture d'enseignement** : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif. »Bucheyon(2009 :50)

A travers les réponses se dégage l'émerveillement des élèves en regardant l'image du dinosaure. Dans la théorie de l'engagement, L'amorçage selon Beauvois(1999 :427) consiste à prendre une décision à partir d'informations incomplètes et proposent celles qui sont exactes. Aussi, en conduisant la classe, la maîtresse souffle-t-elle de temps à autre des adjectifs que les élèves réutilisent. Ainsi, Il y a anticipation du thème « Le harcèlement » à travers le personnage « le terrible Tyranno » par l'enseignante. Car, les connaissances préalables sont indispensables pour les relier avec le texte.

La deuxième activité porte sur l'exploitation de l'album. A partir de là, l'enseignant commence par la découverte de l'album : « Ce sont des gestes de mise en scène du savoir » Jorro (2005).

À ce niveau de l'expérience, l'enseignante (une dame à la veille de sa retraite), assise, fait une lecture magistrale en montrant les images de l'album aux apprenants tout en lisant. Car, « Si un texte écrit non autonome est oralisé à l'enfant en classe sans préoccupation de la manière dont ce dernier traite l'image, de celle dont il associe activité auditive et visuelle, ce texte peut lui être tout à fait incompréhensible. La question de la médiation de l'enseignant est capitale ici, et cette médiation présuppose une prise de conscience de la nature de la relation texte/image et une non réduction de l'album à sa dimension purement textuelle ». (Halté, 2008 :509). C'est une étape importante qui suscite l'engagement, non seulement de l'enseignant mais surtout de l'apprenant.

L'image du Dinosaur captivé l'attention des enfants qui ont vite réagi (en arabe) (C'est le dinosaure ! disent-ils). L'enseignante adopte la posture du magicien⁸. Elle théâtralise le récit et s'arrête sur chaque mot difficile, tout en l'expliquant à l'aide de l'image. Pour bien cerner le processus de compréhension, le récit est divisé en trois moments :

- 1- Avant la rencontre de Tyranno,
- 2- Pendant la période du harcèlement .
- 3- Après Tyranno, le soulagement d'Igor.

Avant le jeune dinosaure « Igor » était heureux, il jouait avec ses amis. Après la rencontre de Tyranno, il est devenu malheureux, car il est harcelé par celui-ci qui lui prend ses sandwiches. Là encore, un questionnement vient aider l'enseignant à engager un débat avec ses élèves. Des questions comme « Comment s'appelle ces animaux ?, Pourquoi Igor pleure-t-il ? Etc. » permettent de planter le décor interprétatif en motivant les jeunes enfants à engager une véritable conversation entre l'image et la quête du sens.

C'est le va et vient dialectique de l'élève par un jeu de questionnement sous forme de vérification du sens « tisser le sens de ce qui se passe » Bucheton (2009 :17). L'enseignante reformule⁹ avec des termes simples des questions par lesquelles elle évalue les acquis.

L'enseignante recourt aux inférences pour accéder au sens. Elle exploite les images « les animaux » pour développer les compétences langagières orales des apprenants. « le **niveau A** (celui de l'échantillon choisi) concerne la capacité d'un élève à répondre à des questions générales de compréhension » auquel correspondent « **illustration et échange verbal** ». Parsons (2008). Rassuré dans sa posture et son « agir- (d)élève », l'agir -enseignant est là pour l'aider à renouer avec le récit narratif illustré, pour que plus tard, il puisse « goûter » au plaisir du texte. (Barthes)

Il est à signaler que les élèves étaient conscients du changement d'attitude de leur enseignante. Un changement positif. Très attentifs, ils n'ont pas perdu une seconde l'attention de découvrir le fil de l'histoire. Ce qui a facilité la transition avec l'activité suivante, à savoir, le texte-puzzle en désordre à reconstituer.

La troisième activité, tend à développer les habilités de l'apprenant (savoir en construction, traces de l'extrait dans l'oral de l'élève, présence des indices : Igor sourit) en reconstituant l'histoire. Ils doivent repérer le cheminement des événements par des indices, le produit de leur engagement. La maîtresse sollicite des petites réponses pour aboutir à des réponses(le pied de la porte. Beauvois, ibid)

⁸Bucheton(2009 :50) *une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner. »*

⁹ **Bucheton(2009 :50)une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle,**

L'enseignante distribue cinq images en désordre et demande aux élèves de les remettre en ordre selon leur sens, leur logique en fonction du temps, du lieu et des actions sous forme d'étiquettes en relation avec le texte. Ensuite, l'apprenant est appelé à reconstituer l'histoire en ayant recours à son raisonnement. Les résultats étaient très encourageants, ce qui a contribué à la construction de la compétence interprétative chez lui.

La quatrième activité est le débat interprétatif. La démarche progressive adoptée dans cette expérience a pu aboutir à l'interprétation grâce à la dernière illustration qui a opéré le déclenchement de l'interprétation. Ainsi, « Pour augmenter l'engagement d'un individu, il faut lui faire apparaître son acte comme la conséquence d'une décision librement prise » Beauvois et al (1999 :427). Les apprenants essayent de combler le blanc du texte. Ils ont deviné la fin. Ils ont non seulement compris le sens, mais se sont mis à la place du petit Igor. Cette identification suppose qu'il y a une lecture subjective de la part des élèves en justifiant leurs réponses par des indices « sourit, par exemple ». L'implicite, ces apprenants l'ont même dépassé pour lire dans la physionomie des personnages de l'album. C'est dire combien il est important d'engager les apprenants, à cet âge, à des textes littéraires pour en faire des sujet-lecteurs par cette littérature précoce.

Les élèves justifient, également, l'emplacement de chaque image. Ils réemploient le lexique acquis lors de la présentation de la maîtresse. C'est la mise en commun des interprétations que l'enseignante essaye d'aiguiser. Nous constatons qu'ils souffrent de difficultés linguistiques, c'est pour cela qu'ils ont répondu dans leur langue maternelle, l'arabe. À ce niveau, il est tout à fait légitime de permettre certaines interférences.

Le geste professionnel, ici, est justement d'opérer ce transfert vers l'acquisition d'une langue étrangère à travers le réemploi du vocabulaire des personnages auxquels ils se seraient identifiés. Le rôle de l'image est crucial dans ce transfert. Il a rendu visible non seulement un défaut de comportement social, le harcèlement, mais aussi, les qualités du jeune « Igor » auquel tous les élèves du CP se sont identifiés. Sans cela, il ne fallait pas compter ni sur le savoir-faire de l'enseignante, ni sur les prérequis des élèves pour arriver à ce degré de compréhension de l'histoire.

Force est de constater que les élèves que cette identification au petit dinosaure a incité certains parmi eux à raconter leur expérience vécue et leur prise de distance émotionnelle qu'ils partagent avec leurs camarades. Par exemple, certains disent « Ahmed me prend ma bouteille d'eau à la récréation. » « Saida me boit mon jus à chaque fois ! ». Ce qui délivre ces derniers d'un poids psychologique qui était lourd à supporter tous seuls.

Selon Dufays (2014) « l'expérience nous apprend que, pour pouvoir faire de la lecture le lieu d'un engagement durable, un jeune, quel que soit son âge, éprouve le besoin prioritaire d'être reconnu dans le rapport affectif qu'il développe avec les textes, que ce soit à travers l'immersion référentielle dont parle Schaeffer, ou à travers l'identification aux personnages et aux situations narratives dont parlent Picard et Jouve ». L'engagement des élèves transparait dans les réponses des élèves. Elles sont parsemées de traits de l'oral car leur compétence en langue étrangère est limitée à des échanges oraux.

L'enseignante évite « le rôle de gardien du « sens juste » Dufays (2014) mais le contrôle du sens pour respecter les droits du texte (Eco) reste nécessaire. « Une posture de contrôle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle ». Bucheton(2009 :50)

Dans le texte puzzle, il y a représentation de la violence face à des données implicites du texte (interprétation). L'interprétation connaît plusieurs niveaux, elle aboutit à une portée symbolique « abjurer la violence ». Il y a un enchaînement et cohésion entre les objectifs des séances vers le cheminement d'une posture d'interprète.

Il serait donc légitime de repérer ces obstacles et d'œuvrer à ce qu'ils deviennent plutôt stimulants pour engager un lien intime entre le très jeune « lecteur » et le texte littéraire à un âge précoce. Durant cette expérimentation, l'approche du « va et vient » entre le texte et l'image dévoile des obstacles liés au support utilisé, au contenu enseigné, aux méthodes et outils employés. Si l'enseignante n'avait pas adhéré à ce projet en changeant son agir-enseignant, (la résistance au changement freine la performance en classe), l'expérimentation aurait échoué surtout que cette manière d'intégrer l'album de jeunesse sous forme de texte-puzzle n'est pas du tout intégrée dans le programme du CP.

V. Conclusion

La réception du texte littéraire par ces jeunes apprenants à travers l'album de jeunesse a été facilitée, en grande partie, par ce double engagement didactique et pédagogique dans l'espace-classe.

Le premier type d'engagement a été possible grâce à une progression aussi intégrative qu'inclusive. Elle a pris en considération le statut de la langue française de ces jeunes enfants dans une école publique marocaine. Aussi, ont-ils tous pu participer à la construction du sens sans prendre en considération la différence de niveau de langue qui a fait disparaître celle-ci au profit de la découverte d'un plaisir et d'une nouvelle motivation à lire. La réussite d'un tel dispositif n'a été possible que par la propre initiative de l'apprenant qui s'est engagé volontairement dans un acte interactif avec le « nouveau » support didactique proposé. Le choix de l'album a donc été adéquat avec l'âge du public-cible. Ce qui a favorisé également l'initiation à la compétence

interprétative et a été le gage d'une sorte de pacte tripartite entre l'enseignant, l'élève et le nouvel environnement de la classe qui s'est transformé en un espace de lecture attractif. En effet, « Parler de littérature au cycle 1, c'est affirmer la possibilité d'un travail de découverte des textes littéraires, indépendamment de la connaissance du code écrit. C'est surtout travailler sur le sens, l'interprétation et la mise en débat des textes ». Malaizé(2011 :2)

Partant de ces considérations, l'utilisation du dispositif a été déterminante lors de la pratique. Il a permis d'aborder le rapport entre texte et image, la construction d'un lecteur autonome, en favorisant l'émotion et en stimulant l'interaction, le débat interprétatif, et le début de l'engagement dans un espace littéraire jusqu'alors presque inaccessible pour eux. Toutefois, c'est un terrain prometteur qui nécessiterait de l'intégrer dans la formation initiale des futurs enseignants au primaire.

Ce projet de formation d'un futur sujet-lecteur littéraire dès le primaire à travers l'intégration de l'album de jeunesse n'est pas sans accuser une certaine conviction personnelle de notre part. L'histoire du harcèlement subi par « Igor » n'est pas sans rappeler celle de « la Métamorphose » de Kafka. Cette référence ne saurait trouver sa place ici (allusion, certes, intertextuelle) si nous –même, n'avions pas lu à un âge relativement jeune, ce récit, ô combien chargé de sens, et avions trouvé le lien avec celui proposé comme texte –support à l'expérimentation. Offrir les moyens à un jeune public de renouer avec le récit, pour ensuite se réconcilier avec le texte littéraire serait peut-être la seule issue de réhabiliter la lecture aux yeux d'un public envahi par les nouvelles technologies et les jeux en ligne en sollicitant son engagement aussi bien interne qu'externe dans l'enceinte de l'école. S'engager dans l'espace-classe, serait donc adopter « un art où les mots valent couleurs et pinceaux. » Catherine Vauteron .

Bibliographie

- [1]. Bishop, Marie-France . Boiron,Véronique . Schmehl-Postaï, Annette et Royer, Carine.(2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné » Understanding narrative texts in the first year of primary school: supervised retellingp. 87-107-2017.<https://doi.org/10.4000/reperes.1157>
- [2]. Bucheton, Dominique et Soulé, Yves.(2009) .Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées Teaching skills: a multi-agenda of embedded concerns, a set of dynamic interactions between teacher's scaffolding postures and pupils' learning onesp. 29-48 <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- [3]. Calame-Gippet, Fabienne. (1999).Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire. A l'école. IUFM de Gravelines, Théodile Lille 111 INRP, Équipe « Littéraire » DanieUe MARCOIN IUFM d'Arras INRP, Équipe « Littéraire » https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2291
- [4]. Chartier, Anne-Marie .(2010). « Isabelle Nières-Chevrel, Introduction à la littérature de jeunesse », Strenæ [En ligne], 1 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/91>
- [5]. Chenouf, Yvanne .(2006). La littérature à l'école ou comment aider les enfants. Sophie vander.2006.PDF https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL95/page12.PDF
- [6]. Chevrel, Isabelle Nières-.(2011). « La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit », SFLGC, bibliothèque comparatiste, 2011., URL <https://sflgc.org/bibliotheque/nieres-chevrel-isabelle-la-litterature-denfance-et-de-jeunesse-entre-la-voix-limage-et-lecrit/>
- [7]. Dufays ,Jean-Louis.(2006). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », Lidil
- [8]. [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/60> ; DOI : 10.4000/lidil.60
- [9]. Dufays, Jean-Louis .(2014). « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés », *Études de lettres* [En ligne], 1 | 2014, mis en ligne le 15 mars 2017, consulté le 10 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edl/615> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.615>
- [10]. Gingras-Gagné, Marion .(2016). Des albums résistants: le phénomène de la littérature subversive pour la jeunesse. <https://chezlefilrouge.co/2016/05/17/des-albums-resistants-le-phenomene-de-la-litterature-subversive-pour-la-jeunesse>
- [11]. Jorro, Anne.(2005). Les gestes langagiers dans la classe. La Lettre de l'AIRDF. 2005 36 pp. 21-22 Persée.fr- Vers une didactique de la lecture interprétative, (2005), Jorro, Anne Dans Le Lecteur interprète , Cairn.info. (1999)
- [12]. Leclair-Halté ,Anne .(2008).L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? IUFM de Lorraine, école interne de l'université Henri Poincaré, Nancy. CELTED, université Paul Verlaine, Metz anne.halte@orang, 2008.

- [13]. Malaizé, Sophie. (2011). Animation littérature et langage au cycle1, Comment entrer en littérature dès l'école maternelle? Circonscription de Tours Nord. http://ekladata.com/mXd6ttqLIGhQjbelbfvpgQldjNk/Comment_entrer_en_litterature_des_l_ecole_mat_ernelle.pdf
- [14]. Nonnon, Élisabeth. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. Repères 41/2010. <https://journals.openedition.org/reperes/276>
- [15]. Parsons, S. et Branagan, A. Adaptation française de Boucher, H. (2008). De la pensée au langage : une approche structurée pour les élèves éprouvant des difficultés langagières. Montréal, Québec : Chenelière Éducation. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2011-v37-n2-rse084/1009007ar/>
- [16]. Philipps, Claude.(2005) Chargé (de mission STI Formateur relais ROP2), Construire une séquence pédagogique en enseignement professionnel Rectorat de l'Académie de Strasbourg . Service Académique de l'Apprentissage, claud.philipps@ac-strasbourg.fr. 2005
- [17]. Tauveron, Catherine .(1999).Comprendre et interpréter le littéraire .A l'école : Du texte réticent au texte proliférant. INRP, Repères, Recherche en didactique du français langue maternelle/1999,pp,9-38. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289.
- [18]. Turgeon, Éline. Tremblay Ophélie et De Croix Séverine. (2019) .« La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? », Repères [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 25 février 2020, consulté le 25 mars 2020. URL <http://journals.openedition.org/reperes/1946>
- [19]. Turin, Joëlle. (2008). Ces livres qui font grandir les enfants .Paris, Didier Jeunesse, 2008, 175 p., ill., 24 cm Coll. Passeurs d'histoires par Florence Bianchi. <<https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-02-0106-012>>. ISSN 1292-8399.
- [20]. Van Der Linden, Sophie.(2018). La conférence inaugurale « Comment la littérature de jeunesse construit le futur lecteur, le futur citoyen »Syndicat national de l'édition. SNE. https://www.youtube.com/watch?v=2_DZgrOqwOs
- [21]. Van der Linden, Sophie.(2008).L'album, le texte et l'image « Le français aujourd'hui » 2 n° 161 | pages 51 à 58 -<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51> Armand Colin.journals.openedition.org/lidil/60.

Annexe : Extrait de l'album (Le terrible Tyranno) Hans Welhelm 1988.

