

Culture scolaire et albums jeunesse : co-construction d'une lecture personnelle experte afin de réduire les inégalités scolaires

- Adeline Germonprez (Haute École Francisco Ferrer)
- Françoise Robin (Haute École Lucia de Brouckère)
 - Elsa Roland (Haute École Bruxelles-Brabant)
 - Amina Talhaoui (Université Libre de Bruxelles)

Dans le cadre de l'expérience-pilote Différenciation & accompagnement personnalisé, nous avons mené une recherche auprès de 35 écoles en leur proposant une démarche réflexive sur leurs pratiques de lecture au cycle 5-8. Grâce à la participation à des concertations d'équipes enseignantes, mais aussi à partir d'observations dans les classes, nous avons co-construit des outils de réflexion sur l'usage des albums et la différenciation et, plus spécifiquement, sur la manière dont la lecture personnelle experte pourrait impacter positivement le développement des compétences en lecture des élèves afin de réduire les inégalités d'apprentissage. Nous illustrons les usages de ces outils de réflexion à partir de quatre cas concrets.

Les enquêtes *Progress in Reading Literacy Study* (PIRLS) ont montré que la compréhension en lecture en Belgique francophone pose problème à de nombreux élèves (Schillings, Géron & Dupont, 2017).

Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce qu'enseigner la lecture ? Comment se déroule l'enseignement de la lecture ? De nombreux chercheurs se penchent sur cette question depuis des décennies, mettant à jour diverses théories permettant de comprendre le fonctionnement de la lecture ou encore d'évaluer l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement de la lecture.

Pour Goigoux (2004), l'acte de lire comporte quatre composantes : le décodage, la compréhension, l'acculturation et la production d'écrits. Ainsi, le décodage rejoint l'acquisition de la conscience phonologique, la compréhension correspond à l'ensemble des processus et stratégies mis en place pour comprendre un récit, l'acculturation

constitue l'affiliation à la culture écrite, à ses œuvres, son fonctionnement, etc. mais aussi à la structure de la langue écrite, et la production d'écrits permet de mieux fixer les assemblages syllabiques ou encore d'apprendre à manipuler la langue écrite dont l'usage diffère de la langue orale. Cette différence entre le langage oral et le langage écrit correspond au concept de « pensée scripturale » (Lahire, 1993; Rey, 1999). Si ces quatre composantes sont importantes, Goigoux & Cèbe (2006) et Goigoux et al. (2016) ont mis en évidence que le décodage est surinvesti dans les classes de cours préparatoires (CP)¹. D'après Goigoux et al. (2016), en moyenne, 7 h 22 par semaine sont allouées à ce type de tâche. Ce choix résulterait « d'une conception étapistes de l'enseignement de la lecture : les élèves devraient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite, apprendre à lire avant d'apprendre à écrire » (Goigoux, 2004, p. 39). Les tâches réservées à la compréhension en lecture n'occuperaient, en moyenne, que 68 minutes par semaine du temps d'enseignement réservé à l'apprentissage de la lecture écrite. De ce fait, Goigoux & Cèbe (2006) encouragent à un équilibre des différentes composantes de la lecture afin de former des lecteurs compétents, non pas uniquement aptes à décoder, mais surtout aptes à comprendre ce qu'ils lisent. Dans la recherche que nous avons menée, nous nous sommes donc intéressées tout particulièrement aux composantes « compréhension » et « acculturation » qui sont, d'après Goigoux et Cèbe (2006) et Goigoux et al. (2016), moins investies au début de l'école primaire.

Pour développer la compréhension et l'acculturation des élèves, une piste semble être l'exploitation d'albums pour la jeunesse (Goigoux & Cèbe, 2006; Grossmann, 1999; Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010; Perrin, 2010; Poslaniec, 1997, 2009; Tauveron, 1999, 2002). En France, dès 2002, les programmes scolaires ont listé des albums pour la jeunesse afin d'encourager les enseignants à travailler la compréhension en lecture et développer une culture littéraire auprès de leurs élèves. Par leur construction sémiotique, les albums posent des difficultés de compréhension particulières, ce qui a conduit Tauveron (1999; 2002) à les appeler « textes résistants ». En cela, cet objet constitue un support particulièrement intéressant permettant de confronter les élèves à une tâche de lecture complexe.

Néanmoins, comme l'a montré Boiron (2015), l'usage des albums pour la jeunesse peut être particulièrement générateur d'inégalités entre les élèves car l'usage qui en est fait à l'école questionne l'album de façon particulière et mobilise un langage qui n'est pas celui de tous les enfants (Bautier, 2006; Bautier & Rayou, 2009; cités par Boiron, 2015). Parallèlement, Canut et Vertalier (2012, p. 58) mettent en évidence

¹ Le « cours préparatoire » ou « CP » en France équivaut à la première année de l'enseignement primaire en Belgique.

le fait que les enseignants « n'ont pas toujours les connaissances nécessaires pour cerner ce que leurs élèves peuvent saisir du texte qui leur est lu ou pour évaluer si la concordance entre le texte et les illustrations peut contribuer à leur compréhension. ».

Ainsi, Lécullée (2017) propose de développer la « lecture personnelle experte » auprès des enseignants afin de leur permettre de mieux repérer et anticiper les difficultés de compréhension en lecture posées par l'album. A partir de cette lecture personnelle experte, les enseignants peuvent alors construire une programmation leur permettant de relire l'album plusieurs fois et d'étudier de façon successive les difficultés de compréhension avec les élèves, tout en anticipant leurs besoins – nous y reviendrons. Cette importance de la relecture d'une même histoire est d'ailleurs au centre de la lecture interactive (Thomas, 2019-2020). Dans les pays anglo-saxons, cette importance de la relecture dans le développement des capacités langagières (*literacy development*) des enfants et de la compréhension du passage de la langue orale à la langue écrite était déjà mise en évidence au début des années quatre-vingt (Doake, 1981 ; Haussler, 1982 ; Holdaway, 1972 ; Rossman, 1980 ; Schickedanz, 1981 ; Sulzby, 1981 ; cités par Sulzby, 1994). Sulzby (1994) a effectivement montré que la relecture permettait aux jeunes enfants de s'approprier le texte ainsi que sa structure, et d'être capable d'utiliser progressivement ses formulations, démontrant donc l'accès à ce que Lahire (1993) et Rey (1999) appellent la « pensée scripturale ». Bessis et Sallantin (2012) abondent dans ce sens : la relecture améliore la compréhension en permettant au lecteur de compléter ses représentations mentales du récit. De même, la relecture est considérée par Irwin (1991) comme un « processus métacognitif » et par Carignan (2009) comme un « processus rétablissant la compréhension » car elle permet de mieux comprendre l'information.

Comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe qui précède, cette possibilité de prévoir, au préalable, quelles sont les difficultés de compréhension qui se posent aux élèves permet également d'anticiper leurs besoins, notamment en termes d'accompagnement, d'outils, etc. Ceci correspond à la différenciation. La pédagogie différenciée (ou différenciation) prônée par les textes officiels en Belgique est une pédagogie mise en œuvre de façon délibérée par les enseignants avec la visée d'amener les élèves aux mêmes compétences. Kahn (2010, p. 6) pose alors la question : « à quelles conditions une pédagogie qui propose des activités différentes aux élèves peut-elle conduire à réduire les différences qui existent entre eux ? ». En poursuivant, Kahn propose alors de penser la différenciation en termes de « diffraction », « la différence n'est liée ni à la « nature » de l'élève, ni non plus à sa différence par rapport aux autres élèves. Elle prend plutôt source et racines dans le désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire. L'élève ne perçoit pas ce qui est spécifique et essentiel dans la culture scolaire ou, s'il le perçoit, il le rejette (...) » (2010, p. 88).

L'obstacle à l'école serait ainsi « constitué par la culture scolaire à laquelle doivent

nécessairement s'accommoder (s'acculturer) les élèves pour apprendre selon les modalités scolaires » (Kahn, 2010, p. 87). Le rôle de la différenciation en lecture pourrait alors être de faire en sorte de garder la mobilisation des élèves sur les apprentissages en lecture en prenant davantage en compte cet obstacle. Il s'agit donc, pour les élèves, de comprendre qu'il y a un enjeu de savoir derrière les tâches. La pédagogie différenciée a priori doit amener l'enseignant à certaines vigilances : « Considérer, contrairement à ce qui se pense communément, que l'élève qui voit derrière les activités scolaires les savoirs en jeu (...) est rare » (Kahn, 2010, p. 100). Dans cette optique, il semble donc plus intéressant de penser la pédagogie différenciée *a priori* plutôt que de la penser *a posteriori* car cela pourrait « permettre ainsi aux enseignants d'anticiper et de réfléchir aux représentations initiales erronées des élèves » (Descampe et al., 2014), notamment en termes d'enjeux de savoirs sous-jacents aux tâches de lecture qui leur sont proposées.

Que la pédagogie différenciée soit pratiquée de manière simultanée (lorsque les élèves effectuent dans le même temps des tâches différentes ou réalisent de façons diverses des tâches identiques) ou qu'elle soit pratiquée de manière successive (lorsque l'enseignant a prévu et utilise successivement divers supports, différentes tâches et démarches d'apprentissage) (Descampe et al, 2014), dans les deux cas, elle peut avoir pour effet de réduire, conserver ou augmenter les inégalités (Bonnéry, 2009).

Nous nous sommes donc interrogées sur la manière concrète d'allier différenciation et usage des albums. Comment tenir compte à la fois des enjeux didactiques et sociologiques ? Comment amener les élèves les plus faibles (le plus souvent issus de milieux précarisés) à surmonter les obstacles propres à la lecture écriture ?

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Face aux recherches s'appuyant sur un plan expérimental (afin de proposer des outils dont l'efficacité aura été testée), notre perspective se veut complémentaire et consiste à s'interroger sur les manières de s'approprier et/ou d'adapter ces outils dans les conditions écologiques, avec des classes entières et des enseignants ordinaires. L'ensemble des contraintes émanant du contexte étant multiple, nous nous sommes centrées sur les dimensions constitutives de l'expérience-pilote relative à l'accompagnement personnalisé.

Pour ce faire, de janvier 2019 à juin 2021, notre recherche s'est inscrite dans une perspective de co-construction avec les établissements et les divers acteurs (enseignants, direction, personne engagée), afin de permettre à chacun de problématiser ses pratiques, notamment de se questionner sur le sens des apprentissages, des difficultés scolaires (les inviter à les penser comme co-constructions), leurs stratégies d'apprentissage de la lecture, leurs pratiques de

différenciation, la présence ou non d'activités d'acculturation, leurs représentations de l'hétérogénéité... mais aussi afin d'expérimenter de nouvelles manières d'explorer les albums jeunesse (notamment grâce aux apports de la recherche).

Dans un premier temps, nous avons co-construit un outil de réflexion avec les enseignants participant à l'expérience-pilote. Pour cela, nous avons d'abord récolté 88 questionnaires complétés permettant de faire un état des lieux de l'usage des albums et des pratiques de différenciation en lecture. Afin de comprendre de manière plus précise et concrète les résultats au questionnaire, nous sommes ensuite allées observer les classes de cinquante-sept enseignants qui l'ont accepté et avons pris un temps pour discuter avec eux afin de comprendre leurs attentes.

A partir des réponses au questionnaire et des observations dans les classes, nous avons construit une première version d'un outil visant la lecture experte d'albums jeunesse et la différenciation (dont nous présentons quelques extraits ci-dessous) et l'avons présentée aux écoles participant à l'expérience-pilote. Ensuite, nous avons proposé une deuxième version de l'outil² aux 35 écoles du corpus, et avons offert la possibilité à toutes les écoles de bénéficier d'une première séance d'accompagnement présentant l'outil.

LES OUTILS CO-CONSTRUITS

Le méta-outil « albums » correspond à une grille d'analyse de l'album permettant de repérer les difficultés de compréhension en lecture. Afin d'en faciliter l'appropriation, nous avons scindé la grille en cinq modules.

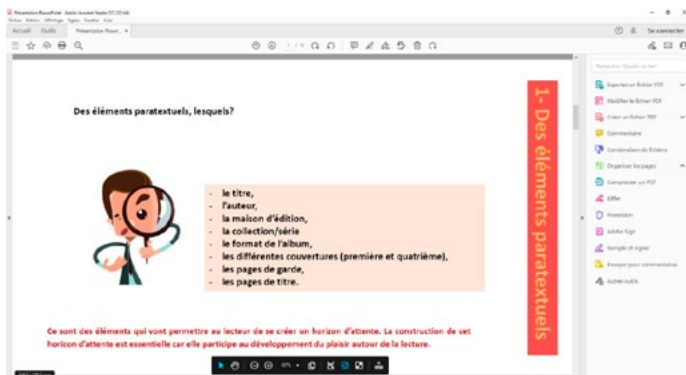


Fig. 1. Les éléments paratextuels

² https://padlet.com/rech_/dx875cgw0bls5hfm

Le premier module renvoie à l'analyse du paratexte. Il s'agit des éléments qui vont permettre au lecteur de se créer un horizon d'attente. La construction de cet horizon d'attente est essentielle car elle participe au développement du plaisir de lecture.



Fig. 2. La mise en page

Le deuxième module correspond à l'analyse de la mise en page. De façon générale, dans les albums pour la jeunesse, le texte et l'image racontent l'histoire. Il y a donc deux instances narratives dans les albums. Par conséquent, il est possible d'étudier la mise en page du texte tout seul, la mise en page de l'image toute seule mais également d'étudier la mise en page du texte et de l'image ensemble.



Fig. 3. L'acculturation

Le troisième module permet d'analyser les éléments qui favorisent la compréhension et l'acculturation. Qu'entend-on par « acculturation » ? L'acculturation correspond, entre autres, à l'acquisition de compétences littéraires qui participent à la construction de la culture littéraire. Elle permet de mieux comprendre d'autres œuvres et de prendre plaisir à la lecture.



Fig. 4. La compréhension

Le quatrième module se concentre plus spécifiquement sur les éléments qui développent la compréhension. Cette catégorie et celle présentée dans le module 3 sont assez proches. La classification présentée pourrait donc paraître imparfaite. Nous avons néanmoins décidé de conserver cette distinction, ne fût-ce que par ergonomie, pour éviter que les capsules ne durent trop longtemps.

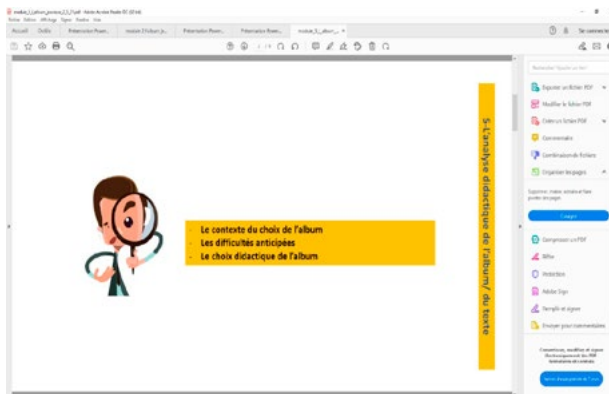


Fig. 5. L'analyse didactique

Le dernier module, quant à lui, se concentre sur la planification des différentes séances qui permettront à tous les élèves d'atteindre le niveau de compréhension souhaité et de développer des compétences de lecteur expertes. Ce dernier module encourage à combiner et à questionner le coenseignement et la différenciation avec

l'usage des albums. Il a également pour but de permettre la relecture d'un même album dont nous avons précédemment exposé l'importance.

Nous avons eu l'occasion d'expérimenter cette seconde version de manière plus approfondie avec 39 enseignants titulaires de classe et 9 personnes destinées à encadrer l'accompagnement personnalisé (personnes « AP »), la plupart du temps des enseignants elles aussi. La plupart des enseignants y ont vu l'opportunité, au-delà de l'apprentissage de la lecture, de pouvoir intégrer dans leur classe une réflexion sur la différenciation en lecture qui était au centre de l'expérience-pilote et, pour plusieurs écoles, un objectif de leur plan de pilotage³.

Après avoir exposé rapidement la structure de l'outil (les différents modules), précisé la présence de capsules vidéos⁴ expliquant dans le détail et illustrant chacun des modules, différents albums ont été présentés. Pour chaque intervention dans les écoles, un corpus d'albums a été petit à petit affiné, si bien qu'à la fin, ce corpus a très peu varié. Il était composé d'une vingtaine d'albums (voir annexe). Tout d'abord, en 2019-2020, l'intervention était réalisée en deux temps : d'abord une présentation du méta-outil, ensuite une présentation des albums. Nous avons ensuite choisi de mêler les deux pour renforcer la concrétisation des aspects théoriques mais également pour répondre à une « urgence » temporelle, étant donné notamment la situation sanitaire. Par la suite donc, en 2020-2021, chaque intervention dans les écoles a été effectuée au cours d'une concertation d'environ cinquante minutes, même si ce temps a semblé souvent fort court pour les équipes enseignantes comme pour nous.

Nous avons également tenté de voir plus concrètement l'effet de l'expérience pilote en termes de réduction des inégalités scolaires sous la forme de la réduction de l'hétérogénéité de la classe. Pour cela, nous avons proposé aux enseignants de faire passer à leurs élèves un test diagnostique reprenant les quatre dimensions de la lecture/écriture à la base de l'expérience-pilote : le décodage, la compréhension, l'acculturation et la production d'écrit. Nous avons fait passer le test en début et en fin d'année scolaire à quatre élèves estimés (par leur enseignant) « forts » en lecture et quatre élèves estimés « faibles » en lecture. Cette manière de faire permettait de rendre plus similaire la tâche des enseignants puisque le nombre d'élèves dans les classes que nous avons rencontrées va parfois du simple au double (de 12/13 élèves à 24/25 élèves). Ce qui nous importait particulièrement, c'était de prendre

3 Cette expérience-pilote a en effet rencontré plusieurs objectifs fixés par des équipes pédagogiques dans leur plan de pilotage puisque ce dernier a, entre autres, pour missions d' « Améliorer significativement les savoirs et les compétences des élèves », « Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus et les moins favorisés d'un point de vue socio-économique », « Réduire progressivement redoublement et décrochage » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

4 Cf. ci-dessus https://padlet.com/rech_/dx875cgw0bls5hfm

en compte l'hétérogénéité de la classe avec laquelle l'enseignant doit « faire » pour tenter d'amener l'ensemble des élèves aux attendus des référentiels de compétences.

Nous ne présenterons ici que quelques résultats en comparant l'évolution de deux des quatre dimensions – la compréhension et de l'acculturation à l'écrit – des élèves considérés comme « faibles en lecture » par leurs enseignants et des élèves considérés comme « forts en lecture » par ceux-ci.

L'USAGE DES ALBUMS, LECTURE EXPERTE ET DIFFÉRENCIATION : QUATRE ILLUSTRATIONS CONTRASTÉES

Les illustrations ci-dessous visent à mettre en évidence les changements opérés au sein des équipes, les appropriations différenciées en fonction des écoles, de même que les leviers et les freins à l'exploitation des outils. Pour ce faire, nous avons opté pour la présentation de quatre cas différents allant d'un usage « simple » de l'album vers un usage plus élaboré incluant la lecture experte et/ou la différenciation. Le premier montre les difficultés auxquelles l'équipe pédagogique a été confrontée alors que les trois suivants illustrent des situations plus favorables.

Première illustration : difficulté de l'appropriation de l'outil sur l'usage de l'album

Il s'agit d'une école avec un indice socio-économique moyen (aux environs de 10, selon les implantations de l'école).

Contrairement aux autres écoles présentées ci-dessous, les enseignants de cette école ont peu exploité l'outil « album » et n'ont pas mis en place des pratiques de différenciation. Il semble que la raison principale soit un dysfonctionnement de la collaboration au sein de l'équipe enseignante qui n'a pas permis de coopérer dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. De plus, un décalage a été constaté entre les représentations de l'expérience-pilote par l'équipe enseignante et ce que nous avons proposé comme démarche de réflexion.

Deuxième illustration : pratiques collaboratives au service de l'usage des albums

Il s'agit ici aussi d'une école d'indice socio-économique de 10. Au départ, l'équipe souhaitait mettre en place des activités à réaliser en cycle 5-8 mais la situation sanitaire l'en a empêchée. Les enseignantes ont donc construit des projets au sein de chaque classe mais en sachant très bien ce que chacune d'elles réalisait. Ainsi, la situation sanitaire s'améliorant en fin d'année, les élèves des différentes classes ont pu partager leurs créations : les élèves de troisième maternelle ont joué leur histoire animée devant les élèves de primaire et les élèves de primaire ont joué leur spectacle de marionnettes devant les élèves de troisième maternelle. Chacun des deux spectacles avait été créé à partir d'un album.

Dans la classe de primaire (classe verticale P1-P2), l'accent a été mis sur l'acculturation à travers la mise en réseau de trois albums d'un même auteur⁵. Les albums sélectionnés se référant à des contes célèbres, un travail préalable permettant de s'assurer que les élèves possédaient les référents culturels a été réalisé.

En maternelle (classes verticales M2-M3), un travail autour du rangement de la bibliothèque de la classe a été construit avec les élèves: étiquetage, règles de la bibliothèque, rangement, etc. ont été réalisés avec et par les élèves. Les enseignantes soulignent la responsabilisation des plus grands de la classe (M3) avec qui le travail a été réalisé. Elles mettent aussi en évidence que, l'an prochain, elles recommenceront l'activité avec les élèves qui entameront leur troisième année de maternelle. Les enseignantes constatent également que les enfants vont davantage à la bibliothèque et qu'à présent, les élèves investissent les livres et les histoires durant leur temps libre: ils créent des livres, des histoires avec des personnages découpés et les présentent à leur enseignante ou leurs camarades.

Toute l'équipe souligne que si elles n'avaient pas participé à ce projet, elles n'auraient probablement pas réalisé toutes ces activités. Elles insistent sur le fait qu'elles devront se discipliner pour continuer à mener ce type de travail l'an prochain, même si elles n'ont plus d'heures pour cela. L'accompagnement fourni a, d'après les propos de l'équipe, répondu à leurs attentes. La présentation du méta-outil et des albums a donné un « coup de boost » à l'équipe tout en laissant beaucoup de liberté et d'autonomie, ce qui a été très apprécié.

Troisième illustration: usage de la grille d'analyse du méta-outil albums alliant pratiques collaboratives et différenciation

Cette troisième école a un indice socio-économique semblable à celui de la première illustration (aux environs de 10, selon les implantations de l'école). La présentation du méta-outil « albums » et des albums a été le point de départ permettant à l'équipe de créer et approfondir son propre projet. Le méta-outil a été utilisé pour sélectionner les albums exploités en classe: « donc on remplissait à chaque fois la grille et on voyait si on n'avait pas déjà un album similaire et voir si c'était vraiment utile de ravoir la même chose. (...) ça nous a permis de toucher à plein de choses... à des choses auxquelles on ne faisait pas forcément attention avant: la page de garde, par rapport à ce qui va venir après, toutes des petites choses comme ça où parfois on... enfin, c'est vrai que parfois on s'attardait plus à l'histoire elle-même qu'à la page de garde ou le titre-même... pour l'anticipation ça a vraiment été très utile ».

L'équipe a fonctionné par partage d'informations: les enseignantes ont mis en commun les albums qu'elles possédaient pour les analyser ensemble à l'aide de la grille et

⁵ Trois albums de Mario Ramos: *Mon ballon*, *C'est moi le plus beau*, *C'est moi le plus fort*.

sélectionner ceux qui les intéressaient. Ensuite, la répartition du travail entre personne AP et enseignante était planifiée et organisée sous forme de co-enseignement en parallèle et permettait une différenciation a priori, par les méthodes :

On travaillait surtout en demi-groupes, nous, comme on était deux. Et on se facilitait l'échange énormément. Donc on travaillait une heure quelque chose et l'autre groupe travaillait avec ma collègue et par exemple, ben... anticiper le contenu, l'une pouvait tant l'écrire que l'autre le dessiner par rapport aux élèves. On ne travaillait pas forcément la même, enfin... si, mais d'une manière différente en fait.

D'après la personne AP, le projet a eu des effets sur les élèves en termes de motivation tout d'abord. Ensuite, il a eu des effets sur les pratiques enseignantes :

Ils [les enfants] adorent travailler les albums, forcément... c'est plus concret pour eux et imagé aussi. (...) Enfin, moi, mes collègues ne travaillaient pas autant avec les albums avant. Donc ça a vraiment incité à l'utilisation des albums en profondeur et pas juste lire un album comme ça. (...) On pouvait s'attarder plusieurs séances sur le titre alors qu'avant on ne le faisait pas forcément.

Ce témoignage montre également que l'exploitation des albums a également été envisagée sur plusieurs séances différentes, ce qui tend vers l'usage préconisé par Lécullée (2017) et qui permettrait d'avoir des effets tels que ceux relevés par Sulzby (1994) et Bessis et Sallantin (2012), à condition toutefois que l'album soit relu à chaque séance.

Le méta-outil « albums » et l'accompagnement prodigué ont donc répondu aux attentes de l'équipe pédagogique. Le suivi à la demande et les quelques réunions réalisées ont permis à l'équipe de se sentir autonome, libre et de disposer de temps pour organiser le travail souhaité. D'après une enseignante, le projet devrait donc être pérenne, même sans les heures AP, ne fût-ce que par les nombreuses idées reçues qui permettent d'envisager l'usage des albums différemment qu'uniquement comme support de lecture-plaisir.

Enfin, le dernier élément mis en évidence par l'équipe concerne une suggestion d'amélioration du méta-outil : il pourrait être complété ou remanié afin de mettre en évidence les liens avec les compétences du référentiel, ce qui faciliterait la sélection des aspects à étudier avec les élèves.

Quatrième illustration : articulation de la lecture experte, de la différenciation et du co-enseignement

L'équipe enseignante souligne la motivation et l'enthousiasme que le projet a suscités. Elle l'exprime lors des concertations : « Nous (enseignantes, personne AP) sommes aussi plus motivées, nous sommes re-motivées » ; ou encore par mail : « encore de

belles mises en place, ce projet est fou... on trouve et on exploite une nouvelle façon d'enseigner... la lecture. Belle sortie des sentiers battus. Encore merci ».

Outre la recension de tous les albums et leurs usages potentiels (le travail du lexique, la compréhension via la prise d'indices), elles disent avoir enfin compris ce qu'est la différenciation. Avant, disent-elles, « on nous avait mal formées. Cela nous faisait peur. On n'arrivait pas à faire le lien avec le plan de pilotage. Maintenant, on comprend que cela peut se faire de mille manières. Déjà si les élèves se rendent compte qu'ils ont appris ».

Une d'entre elles s'exprime avec l'approbation des autres :

Je suis contente d'avoir un outil différenciation. Notre définition du mot a changé (...). Avant, on pensait qu'on devait faire des exercices différents pour les faibles et pour les forts et ça nous prenait un temps fou, c'était aberrant. Ici, on comprend que c'est surtout amener différentes manières de faire. Quand on prépare pour les plus faibles, les forts en profitent car ils y prennent toujours quelque chose. Il faut encore qu'on le fasse comprendre aux parents.

L'équipe constate que les élèves ont « super évolué » en lecture. C'est la première fois, depuis plusieurs années, que cela va plus vite que les dernières années, tant au point de vue du décodage que de la compréhension. Le projet a remis en route d'anciennes pratiques et a permis d'aller plus loin, par exemple la lecture plaisir des élèves de P2 pour les élèves de M3. Le niveau des élèves de maintenant ne le permettait plus, disent-elles, mais le fait d'avoir une personne supplémentaire a permis de refaire ce qu'on faisait avant.

Les regroupements d'élèves sont pensés en fonction des apprentissages et des objectifs de ceux-ci. Par exemple, pour l'équipe du primaire, cela a du sens de faire des groupes hétérogènes pour les activités autour d'albums afin d'éviter d'accentuer ou de conserver les inégalités entre élèves. Par ailleurs, en troisième maternelle, des groupes de besoins ont été créés en fonction de la richesse du vocabulaire pour travailler plus spécifiquement cet apprentissage. Ces groupes en troisième maternelle fonctionnent dans un dispositif de coenseignement parallèle avec la personne AP. Celle-ci étant une ancienne enseignante de l'école, la communication a été facilitée, d'autant plus que la personne AP et l'enseignante ont la même ancienneté et « on est de la même génération, on prépare ensemble, on en parle ensemble ». Pour ses élèves, l'enseignante de troisième maternelle dit qu'elle voit « une grande différence avec les années précédentes : ils arrivent à inférer ».

Cette appropriation de l'usage des albums dans une démarche de différenciation en mettant en place du coenseignement, n'a été rendue possible, à notre sens, que grâce à différentes conditions dans cette école : le projet émanait des enseignantes, elles ont

le soutien de la direction et l'équipe enseignante est très soudée. Ces trois conditions réunies ont permis de passer outre des difficultés apparues suite au changement de personne AP au milieu de l'année scolaire et engendrées par la situation sanitaire.

EN GUISE DE CONCLUSION

Ces illustrations montrent l'émulation qui a pu naître à partir des outils proposés aux enseignants, notamment lorsque le projet peut ensuite être construit en équipe. Ces exemples montrent également comment l'entièreté de chaque équipe a pu collaborer pour permettre aux projets de chacun d'aboutir.

Les résultats au test diagnostique que nous avons fait passer en début et en fin d'année scolaire 2020-2021 viennent corroborer les témoignages des enseignants. À titre d'exemples, nous avons pu constater, pour les questions liées à la compréhension et à l'acculturation à l'écrit, une diminution de l'hétérogénéité des classes

Pour la compréhension, on constate en effet dans les trois écoles⁶ illustrant l'usage ou le cheminement vers la lecture experte que l'évolution en cours d'année des élèves dits « faibles en lecture »⁷ est plus grande que celle des élèves dits « forts en lecture ». En effet, l'intervalle entre la plus petite évolution et la plus grande évolution dans le groupe des « forts » est compris entre 0 et 33 % tandis que l'intervalle entre la plus petite et la plus grande évolution des élèves considérés comme faibles en lecture est comprise entre 42 et 50 %. On remarque ainsi une évolution des compétences en compréhension plus forte chez les élèves dits faibles que chez les élèves dits forts. Puisque les élèves faibles ont davantage progressé que les élèves forts, on assiste alors à une réduction de l'hétérogénéité de la classe et une réduction des inégalités sur ce point. Afin d'avoir une vision plus précise de la situation en fin d'année, nous avons cherché à voir si les élèves faibles du début d'année sont toujours les élèves faibles en fin d'année. Force est de constater que, même si l'écart est réduit entre forts et faibles, il persiste en fin d'année. En effet, nous avons, en fin d'année, un taux de réussite oscillant entre 67 et 100 % pour les plus faibles alors que nous avons un taux de réussite de 100 % en fin d'année scolaire pour les plus forts des trois écoles.

Par ailleurs, pour évaluer l'acculturation à l'écrit, le nombre d'élèves qui arrivent à distinguer le narrateur de l'histoire de celui qui la lui lit augmente entre le début et la fin de l'année (tous élèves testés confondus). Plus précisément, pour cet item évaluant l'identification du narrateur, on mesure une évolution du taux de réussite comprise entre 33 et 50 % pour les élèves dits faibles en lecture de ces trois écoles

⁶ La deuxième, troisième et quatrième illustration.

⁷ Il s'agit, comme ci-dessus, des élèves estimés « forts » ou « faibles » en lecture en début d'année par leur enseignant.

et une évolution du taux de réussite comprise entre 0 et 36 % pour les élèves dits forts. Ici aussi, malgré cette diminution de l'hétérogénéité des classes, la différence de résultats au test en fin d'année entre élèves dits faibles et forts est encore perceptible. La différence entre forts et faibles est en effet encore comprise entre 0 et 11 %. Elle est donc encore présente, même si réduite, dans deux des trois écoles (une seule des trois écoles ne montrant pas de différence (0 %) entre forts et faibles en fin d'année).

De manière générale, les équipes enseignantes ont pu s'approprier l'outil lorsque différentes conditions étaient réunies, mais pas toujours les mêmes. Cela apparaît dans les illustrations que nous avons proposées. En effet, ce qui a motivé une équipe, c'est le fait de réaliser des activités en cycle et de permettre aux élèves de partager leurs créations. Cette équipe a apprécié le soutien du méta-outil et simultanément la liberté et l'autonomie qu'il permet. Une autre équipe met l'accent sur le partage d'informations à travers la mise en commun et l'analyse collective des albums jeunesse de l'école. Le coenseignement a permis aussi de pratiquer la différenciation a priori dans cette école. De plus, les enseignantes de cette équipe soulignent l'importance de nouvelles idées reçues via l'outil qu'elles pourront mettre en lien avec les nouveaux référentiels. La dernière illustration met en avant, comme conditions de faisabilité, le soutien de la direction et la cohésion de l'équipe. Cette dernière caractéristique paraît commune aux écoles choisies pour illustrer ce travail de co-construction en vue de réduire les inégalités d'apprentissage des élèves.

Pour terminer, si l'accompagnement prodigué a permis aux équipes de démarrer et investir leur propre projet autour des albums, ces illustrations ne laissent peut-être pas encore suffisamment percevoir la sensibilité aux inégalités que peut produire l'usage des albums même si, dans le troisième exemple, l'exploitation d'un même album était réalisée au cours de plusieurs séances. Ensuite, comme le montrent les deux premiers exemples, si la séance de présentation de la grille et des albums a permis d'amorcer une réflexion sur l'usage des albums, la grille n'a pas forcément été utilisée. Il conviendrait donc de comprendre pour quelle raison et d'essayer d'accompagner les enseignants à en percevoir l'intérêt pour le développement de leur lecture personnelle experte. De même, si l'attention aux éléments intervenant dans la compréhension du récit est plus précise et développée, on voit que la réflexion à ce sujet pourrait être approfondie. Mais, en quelques mois seulement, ces témoignages montrent que des changements peuvent être opérés.

BIBLIOGRAPHIE

- Bessis, C. et Sallantin, R. (2012). La compréhension en lecture au cycle 3 : Des concepts, un outil diagnostique. *Développements*, 11 (2), 25-35.
- Bonnéry, S. (2010). « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculée par la littérature de jeunesse », Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), in Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales, [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>, Paris, 2010.
- Bonnéry, S. (2009) « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, 167.
- Brugelles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57 (2), 261-292.
- Canut, E. et Leclair-Halté, A. (2009). L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ? *Dyptique*, 17, 5-10. In : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00523782/document>
- Canut, E. et Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179 (4), 51-66.
- Carignan, I. (2009). La mobilisation de stratégies de lecture sur trois formes de documents en 3e secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (2), 161-178.
- Descampe S., Robin F., Tremblay Ph. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Service général du Pilotage du Système éducatif, Fédération Wallonie Bruxelles.
- Dupin de Saint-André M., Montésinos-Gelet I. et Morin M.-F. (2008). *Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Montréal : Centre de diffusion du Département de didactique de l'Université de Montréal.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). Pilotage & contrats d'objectifs. Prof, 40. In : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2607>
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP*, 1, 37-56.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. (dir.). (2016). Lire-écrire : Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Doi : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.

Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs (Etats-Unis) : Prentice Hall.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalité scolaire*. Lyon : PUL.

Lécullée, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature. Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension*. Paris : Canopé.

Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (dir.) (2010). *La littérature au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec (Canada) : Presses de l'Université du Québec.

Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.

Poslaniec, C. (2009). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes ?* Paris : Hachette Education.

Rey, B. (1999). La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue française de pédagogie*, 126, 133-141.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. Doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>.

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

Thomas, N. (2019-2020). *La lecture interactive. Etude de ses effets sur l'enfant de maternelle et son environnement*. Consulté en ligne le 2 juin 2021 : file:///C:/Users/Ade & Seb/AppData/Local/Temp/These_N_Thomas-1.pdf

Sulzby, E. (1994). *Postscript: Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study*. In Ruddell, R. et Ruddell, M. (dir.). *Theoretical Models and Process of Reading* (4th ed.). s.l. : Harry Singer. Récupéré le 2 juin 2021 :

https://www.academia.edu/29948733/Childrens_Emergent_Reading_of_Favorite_Storybooks_with_Postscript.

LISTE DES ALBUMS

- Bachelet, G. (2004). *Mon chat le plus bête du monde*. Seuil et Crapule.
- Bonilla, R. (2018). *Frangins!* Père Fouettard.
- Bonniol, M. et Bertrand, P. (2003). *Cornebidouille*. L'école des loisirs.
- Bromley, N. et O'Byrne, N. (2013). *Attention!* Ouvrir doucement. Père Castor.
- Corentin, P. (1990). *L'Afrique de Zigomar*. L'école des loisirs.
- Corentin, P. (1991). *Plouf!* L'école des loisirs.
- de Pennart, G. (2001). *Balthazar!* Kaléidoscope.
- Donaldson, J. et Scheffler, A. (2013). *Gruffalo*. Gallimard Jeunesse.
- Escoffier, M. et Di Giacomo, K. (2013). *Le jour où j'ai perdu mes supers pouvoirs*. Kaléidoscope.
- Escoffier, E. et Maudet, M. (2013). *La croccinelle*. Frimousse.
- Gravett, E. (2009). *Le problème avec les lapins*. Kaléidoscope.
- Gravett, E. (2018). *Cyril et Pat*. Kaléidoscope.
- Guilloppé, A. (2004). *Loup noir*. Casterman.
- Hoose, P., Hoose, H. et Tilley, D. (1999). *Ohé, petite fourmi!* De La Martinière Jeunesse.
- Nagata, T. (2010). *Le ver de terre. Les sciences naturelles de Tatsu Nagata*. Seuil Jeunesse.
- Perrin, C. (2019). *Vite vite vite!* Rue du monde.
- Soutif, F. (2012). *Bouh!* Kaléidoscope.
- Van Zeveren, M. (2012). *Mais que dit l'escargot à chapeau?* L'école des loisirs.
- Voltz, C. (2008). *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu...* L'école des loisirs.
- Yarlett, E. (2016). *Glouton le croqueur de livres*. Gründ.
- Yarlett, E. (2019). *Cher Monstre*. Albin Michel Jeunesse.