



HAL
open science

Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle

Isabelle Bastide, Christophe Joigneaux

► **To cite this version:**

Isabelle Bastide, Christophe Joigneaux. Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2014, 53, pp.9-19. hal-04412999

HAL Id: hal-04412999

<https://hal.u-pec.fr/hal-04412999v1>

Submitted on 23 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle

Isabelle Bastide (Master 2 EAD, Université de Lille 3),
isabellelaure.bastide@gmail.com

Christophe Joigneaux (Recifes, Université d'Artois),
christophe.joigneaux@sfr.fr

Résumé

Cet article part de l'hypothèse que l'entrée dans l'écrit peut se faire dès l'âge préscolaire (maternelle), avant même l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'aide de différents supports. En effet, en prenant comme cadre des travaux appartenant au courant de l'« emergent literacy », nous cherchons à étudier comment différents types de lectures partagées observables actuellement à l'école maternelle prennent appui sur les caractéristiques des albums. Nous avons pu distinguer quatre types de lecture (« lectures oralisations », « lectures mises en scène », « lectures dialogiques » et « lectures enquêtes ») et montrer en quoi elles constituent différentes entrées dans l'écrit et les pratiques de lecture.

Mots-clés : maternelle, album, lecture, littératie, entrée dans l'écrit, précoce

L'usage à propos de l'école maternelle du terme de littératie peut encore paraître surprenant aux lecteurs qui ne connaissent pas les travaux anglo-saxons consacrés à « l'emergent literacy » (littératie émergente) ou « l'early literacy » (littératie précoce). Depuis la fin des années 1970, ce domaine de recherche est en plein essor (Neuman & Dickinson, 2011) ; mais il est encore très peu connu en France. Il s'est constitué suite à la remise en question de la croyance selon laquelle l'entrée dans l'écrit ne commence qu'au First Grade (l'équivalent du Cours Préparatoire) avec l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture, ce qui a permis de mettre à jour un ensemble de connaissances, de compétences et de pratiques relatives à l'écrit qui n'avaient été que très peu étudiées jusqu'alors, parce que peu « conventionnelles » au regard de celles qui sont enseignées à l'école.

La première génération de travaux sur "l'emergent literacy" a ainsi participé à la remise en cause par les « New Literacy Studies » d'une conception trop scolastique de la littératie, qui ne prend en compte que les connaissances et les pratiques scripturales les plus académiques de l'écrit, celles qui structurent les curricula des écoles occidentales et les recherches dont elles peuvent faire l'objet. Ce déplacement a abouti à distinguer et à opposer deux modélisations de la littératie. Depuis le travail séminal de Brian Street (Street, 1984), cette conception traditionnelle de la littératie est qualifiée de modèle « autonome » au motif qu'elle serait peu sensible aux effets de la variété des contextes dans lesquels se pratique l'écrit parce qu'elle ne s'intéresserait qu'aux conséquences cognitives de la littératie la plus académique ; elle est pour cette raison opposée au modèle « idéologique » de la littératie qui

prend au contraire pour objet la diversité des pratiques de l'écrit et des contextes culturels dans lesquels ces dernières sont prises. Cette multiplication des points de vue sur la littératie a conduit des chercheurs comme Shirley B. Heath (Heath, 1982, 1983) à décliner au pluriel la notion de littératie, en fonction de critères comme le milieu socio-culturel ou l'âge. C'est la raison pour laquelle l'ensemble des connaissances et des pratiques peu (encore) conventionnelles de l'écrit des enfants d'âge préscolaire a été qualifiée de littératie émergente (ou précoce).

Cette plus grande prise en compte de la diversité des contextes, des usages, des connaissances et des pratiques relatives à l'écrit a considérablement élargi le domaine d'étude subsumé par le terme de "litteracy", au risque d'entraîner une certaine confusion terminologique sur ce qui relève ou non de ce substantif (Street, 2009). En conséquence de quoi, il n'existe pas actuellement de définition claire et limitative de cette notion (Brockmeier & Olson, 2009, 4-5). Cependant, les conceptions les plus ouvertes de ce que recouvre cette notion tendent également à laisser de côté ses dimensions cognitives (Purcell-Gates et al., 2004). Ce qui a conduit à cliver cette littérature en deux camps, composés d'une part par les chercheurs qui continuent à considérer que la littératie est avant tout un ensemble de compétences cognitives (« skills ») et d'autre part ceux qui mettent plutôt l'accent sur l'ensemble des pratiques et des « événements » par et dans lesquels elle se produit.

Or, lorsqu'on s'intéresse, comme c'est notre cas, aux inégalités d'apprentissages liés à la pluralité des rapports à l'écrit des élèves ou des enseignants, on ne peut qu'être tenté de croiser un certain nombre d'apports de ces deux traditions de recherche sur la littératie. De ce double point de vue, les pratiques et les supports de l'écrit observables à l'école maternelle nous semblent particulièrement intéressants: ils ont été longtemps ignorés parce qu'ils ne correspondent pas aux définitions les plus traditionnelles et linguistiques de la littératie alors même qu'ils commencent à exploiter, comme cela sera de plus en plus le cas durant la suite de la scolarité, certaines ressources de l'écrit liées à la fixité et la linéarité des marques graphiques (Goody, 1979 ; 2007).

Cet article part de l'hypothèse que l'entrée dans l'écrit peut se faire dès l'âge préscolaire (maternelle), avant même l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à l'aide de différents supports. Nous nous proposons donc, d'étudier ici, comment différents types de lectures partagées observables actuellement à l'école maternelle prennent appui sur les caractéristiques des albums qui en constituent les supports pour entrer dans l'écrit et la pratique de lecture. A cette fin, nous analyserons, en les croisant, deux types de données: des observations de lectures réalisées dans tous les niveaux de classe de maternelle (10 enseignants ou parents ont été filmés deux heures en moyenne) et le corpus composé des douze albums qui ont servi de supports à ces lectures partagées.

Une grande variété de lectures partagées d'albums à l'école maternelle

Comme les pratiques qui étayent les premières acquisitions du langage oral

(Bruner, 1987), les acculturations précoces à l'écrit sont multimodales : les plus jeunes enfants, ne maîtrisant pas toutes les connaissances relatives au code alphabétique d'écriture, ne peuvent donner du sens à l'écrit qu'en interagissant avec plus experts qu'eux et par les médiations croisées de plusieurs modes de représentation et de communication (Kress, 1997). C'est ce qui explique pourquoi les lectures partagées d'albums sont à la fois des moments privilégiés d'entrée dans l'écrit mais que leurs effets en termes de préparation aux apprentissages scolaires ultérieurs soient si difficiles à cerner (Cunningham & Zibulsky, 2011) : si les albums peuvent donner accès aux ressources de tous ces modes de communication et de représentation (oralisations de textes écrits, re-présentations corporelles par le lecteur de la manière dont il faut les interpréter, images, autres interactions langagières, références au contexte plus ou moins immédiat dans lequel il est lu...), cette richesse et cette complexité sémiotique ne sont pas travaillées de la même façon lors de toutes les lectures partagées. Tout dépend de la manière dont ces lectures sont menées et vécues par les différents participants à ce type d'événement littéraire (« literacy event »), pour reprendre la terminologie de Heath (Heath, 1982, 50) mais aussi des articulations possibles ou conventionnelles entre ces différents modes de communication et de représentation. Ainsi, comme dans ce type de situations, l'image et le langage corporel peuvent servir d'illustrations au texte, ils sont le plus souvent mobilisés alternativement: quand l'enseignant lit, il mime; et quand il montre l'image, il cesse de jouer.

Afin de faire partager le texte de l'album, les enseignants ou intervenants que nous avons observés mobilisent différentes ressources. Nous avons ainsi défini :

- deux principaux types de modes de communication: le langage verbal et le langage corporel ;
- ainsi que deux principaux modes de représentation : le texte et l'image.

Selon les lectures, ils peuvent être mobilisés ensemble ou non, l'un prenant parfois le pas sur l'autre. De ce point de vue, l'analyse de notre corpus nous a permis de dégager quatre types (idéaux) de lectures partagées, dont nous allons présenter les principales caractéristiques distinctives, nous insisterons beaucoup moins celles qu'elles partagent davantage. Les pratiques des enseignants observés s'en rapprochent plus ou moins, selon notamment les moments de lecture ou les albums lus, comme nous le verrons dans la deuxième partie de cet article.

1°) Les lectures oralisations

Nous commençons par l'analyse de ce type de lecture car il correspond aux représentations les plus courantes des lectures partagées et il est le plus simple du point de vue de l'articulation des différents modes de communication et de représentation qu'il sollicite. Les lectures de ce type vont rarement au-delà d'une oralisation, assez linéaire, du texte des albums, dans son intégralité et sa littéralité. Elles donnent très fidèlement à entendre la syntaxe des phrases qui le composent. Ainsi, les différentes pauses ou suspensions, les unités de souffle, les intonations ascendantes ou descendantes correspondent strictement à l'agencement des propositions ou des groupes de mots, et aux différents signes de ponctuation qui permettent de le visualiser à l'écrit, sans que ces

éléments varient selon le sens qu'on peut leur conférer, sans que les éléments picturaux ou que le corps des différents acteurs ne soient mobilisés à cette fin. Donc sans que les lecteurs orientent ou guident autrement les élèves qui les écoutent dans l'interprétation qu'ils peuvent faire de ce qu'il leur est ainsi littéralement lu. Tout se passe comme si ces lecteurs considéraient qu'une telle lecture est suffisante pour que les élèves partagent leur interprétation du texte de l'album, ou construisent la leur de manière autonome. C'est sans doute la raison pour laquelle ces lectures sont strictement linéaires et intégrales (tout le texte écrit est lu dans l'ordre dans lequel il apparaît lorsqu'on suit le sens conventionnel de lecture), ainsi que continues, c'est-à-dire qu'elles sont très rarement interrompues par des commentaires ou des questions faites par les lecteurs. Ces derniers acceptent d'ailleurs très rarement de répondre aux sollicitations de leurs interlocuteurs, au cours des lectures «oralisation» du texte tout autant qu'à la fin de celles-ci. Ce type de lecture met en avant le code linguistique de l'écrit et fait de « la nudité » du texte une porte d'entrée dans l'écrit. Ce type de lecture peut-être rapproché d'un des types de lecture élaboré par Grossmann (Grossmann, 2000) : les lectrices, qu'il définit comme les enseignantes lisant littéralement le texte et qui ne s'autorisent aucun écart par rapport à celui-ci.

2°) *Les lectures mises en scène*

Le mime (facial et gestuel) constitue un des éléments centraux du deuxième type de lectures partagées que nous avons distingué. En mimant des actions ou des émotions, le lecteur donne à voir, et non plus seulement à entendre, sa propre interprétation du texte. Au cours de ce type de lecture, le langage corporel constitue le mode prépondérant de médiation du sens du texte ; le langage verbal joue davantage le rôle d'auxiliaire comme s'il illustrait ce qui est ainsi montré. Dans ce type de lecture, la fonction de représentation des images dessinées de l'album est le plus souvent sous exploitée dans la mesure où s'y substituent des représentations corporelles de ce que les enfants doivent comprendre ou s'imaginer. Pour désigner une action ou un sentiment, ou bien expliquer le sens d'un mot, les lecteurs qui privilégient le jeu corporel commencent par tenter de le faire en le mimant, et les illustrations correspondantes ne sont montrées qu'ensuite, sans faire l'objet de commentaires ou de pointages. Le support lui-même devient accessoire dans la transmission du texte, puisque l'essentiel passe par le corps. Pour autant, nous considérons ce type de lecture comme une entrée dans l'écrit, dans la mesure où l'album aurait une fonction de référence, de point d'ancrage à l'écrit. Nous avons pu constater qu'avant et après la lecture, « celui qui lit » *parle du support* : un certain nombre de mots propres à l'objet livre qui par extension se rattache à l'univers de l'écrit sont énoncés (titre, auteur, première et quatrième de couverture...). Le fait de passer par l'album, pour cette lecture, lui permet de rendre visible aux élèves que les histoires sont le résultat de la production de quelqu'un (l'auteur) et qu'elles existent en partie par la trace écrite, trace qui s'inscrit dans une sphère particulière (régie par des codes qui lui sont propres) et la durée. En effet, il est possible de revenir au texte, objet stabilisé par l'écriture servant de référence au mime.

Ce type de lecture est privilégié avec les élèves les plus jeunes (Toute Petite Section ou Petite Section). Mais d'une part, ces derniers peuvent participer à d'autres types de lecture, et d'autre part on peut assister à des lectures tout aussi théâtralisées dans les

autres classes de maternelle, selon notamment les albums qui y sont lus et le nombre de lectures qui en sont faites.

3°) *Les lectures dialogiques*

Comme dans le type précédent de lectures partagées, le langage oral est ici utilisé pour traduire le sens de ce qui est lu. Mais les lectures de ce troisième type jouent beaucoup plus que les précédentes sur le rythme du débit oral (arrêts, ralentis, accélérations...) et la prosodie afin de mettre en évidence certaines situations, certaines actions ou certains mots jugés « importants » par l'enseignant : *celui qui lit* va jouer avec et sur les éléments linguistiques. Par exemple, les lecteurs vont varier les effets vocaux afin de servir différents objectifs notamment celui de faire entendre la polyphonie des voix engagées dans le texte (discours indirect, discours direct, traduction des émotions ressenties par les personnages) ainsi que le schéma narratif du récit : rebondissement de l'action... De ce fait, par rapport au précédent type, l'ordre d'importance des modes de communication est inversé : les gestes ne viennent que ponctuellement étayer ce qui est oralisé. Ce qui est beaucoup plus le cas des images, qui font plus régulièrement l'objet de pointages et de discussions à propos de ce qui va être ou a été lu. Par exemple, à l'approche de mots « stratégiques » pour la compréhension, le débit de l'oralisation du texte est ralenti avant une interruption et ces mots sont soumis aux élèves sous la forme de questions destinées à élucider leur sens dans ce contexte de qui vient d'être lu. Au besoin, les images sont montrées pour étayer ou guider les dialogues entre le lecteur et ses auditeurs. Par le biais de ce « jeu », et de l'établissement précoce d'une forme de contrat didactique, elle attire l'attention des élèves et incite ceux qui auraient pu décrocher à se recentrer sur ce qui est lu. Cette manière de (ré)susciter l'attention conjointe est donc d'abord étayée par une mise en relief de certains éléments linguistiques du texte, en suspendant le flux de son oralisation, comme pourrait le faire silencieusement un lecteur expert lorsqu'il a le sentiment d'être passé trop vite sur certains passages.

L'album, en tant que support et le texte en tant qu'objet occupent chacun une place importante : le support est constamment présenté aux élèves. En effet, durant ce type de lectures, la double-page en cours de lecture est visible par les élèves. Le support n'est donc jamais tourné vers celui qui lit mettant ainsi en évidence l'appui sur le support et sur le texte lors de la transcription orale de celui-ci. Ce dernier est également l'objet d'une attention particulière due aux « jeux » auxquels il est soumis. Nous émettons l'hypothèse que l'entrée dans l'écrit se fait ici par le support : le livre sert la lecture et ne constitue pas un prétexte à celle-ci.

4°) *Les lectures enquêtes*

Le dernier type de lecture est assez proche du précédent, mais il s'en distingue par le rôle prépondérant donné à l'image des albums, sans pour autant les autres modes de communication ou de représentation en soient exclus. Ces lectures exploitent, davantage que les précédentes, toutes les opportunités qu'offrent les particularités de la situation scolaire de lecture partagée. Comme les lectures précédentes, elles font participer les élèves, mais au point de susciter de véritables débats interprétatifs, comme le préconisent les programmes de 2002. Pour cela, des procédés qu'on ne trouve pas dans les autres types de lecture, sont utilisés. Ainsi l'oralisation du texte est dramatisée non pas pour permettre aux auditeurs

d'accéder relativement directement au sens de ce qui est lu, mais pour les inciter à le reconstruire à partir d'un faisceau d'indices plus ou moins convergents. Elle est ponctuée de moments de suspens(ions) qui créent un sentiment de frustration chez les élèves dans la mesure où le lecteur n'apporte pas de façon directe et immédiate les informations manquantes qui permettraient de lever les interrogations. De façon très significative car propre à ce type de lecture, ces informations sont même parfois tuées ou cachées par le lecteur, quand il refuse de répondre à des questions d'élèves dont les réponses « tueraient » trop rapidement ce suspens ou quand il diffère la découverte par les élèves des images qui lèvent toutes les ambiguïtés du texte qui vient d'être lu. Sont significatifs de cette manière de faire partager les lectures d'albums les échanges de ce type :

Elèves : « Là y à quoi ? Pourquoi y a ça ? » (à propos d'une carte du ciel, figurant sur l'image)

Lecteur : « Ah c'est une question, qui a une idée ? ». N'obtenant pas de réponses probantes il ajoute « Vous réfléchissez, on verra tout à l'heure. »

De même, toutes les réponses suscitées par le lecteur ne sont pas immédiatement validées par lui, mais laissées en débat tant qu'il n'y a pas accord collectif sur les justifications données à ces réponses. Cet accord est d'ailleurs souvent obtenu par le dévoilement sinon progressif du moins tardif des images (le guidage iconique s'effectue alors moins par pointages que par balayages de la portion de l'image où se situe l'indice à prélever) ou d'autres modes de représentation accessibles dans la classe (affiches sur ou autour du tableau ; dessins sur le tableau pour mettre les élèves sur la piste des inférences à faire...). Ce type de lecture partagée questionne le support et exploite donc davantage de ressources propres aux albums, tout en les contextualisant au sein d'un système sémiotique excédant celui que constitue ce support. L'album est ici utilisé comme support d'entrée dans l'écrit et la littérature au moyen d'un système de mise en relations internes (entre des éléments présents sur des pages différentes ou entre le texte et l'image) et externes (à d'autres histoires ou personnages comme celui de Lancelot dans *Les P'tites poules*), mettant ainsi en avant l'importance du sens et de l'existence de liens entre les éléments appartenant à la sphère de l'écrit (support, composantes (texte, images...), structure, personnages, histoires, ...).

Les albums, facteurs ou supports de cette variété de lectures partagées ?

Jusqu'à présent, nous nous sommes gardé de préciser quoi que ce soit sur la nature des albums lus en classe. Nous avons ainsi implicitement fait l'hypothèse que cette dernière n'avait que peu de conséquences sur les pratiques de lecture partagée observée, à la manière de la plupart des recherches qui portent sur ce « literacy event » d'un point de vue strictement socio-culturel et qui ne précisent qu'incidemment le titre des albums qui servent de support à ces lectures. Les recherches qui prennent le parti pris inverse, en étudiant les caractéristiques des albums à l'exclusion des usages qui en sont faits, semblent elles aussi partager cette hypothèse. Cela expliquerait pourquoi dans la littérature aussi bien

anglophone et francophone, les recherches portant sur la littérature de jeunesse n'intègrent que rarement ces deux dimensions, pratiques et sémiotiques, d'étude des albums. Cela n'est pas très étonnant dans la mesure où cet exclusivisme fait écho à la façon dont plus généralement s'opposent les approches cognitives et socio-culturelles de la littérature. Peu convaincues par cette division du travail de recherche, certaines recherches portant sur la littérature de jeunesse prônent la « réintégration du texte » dans l'étude des pratiques de lecture partagée (Moss, 2003). Cette réintégration permet entre autres de mettre à l'épreuve l'hypothèse implicite de la neutralité du contenu des albums sur les pratiques de lectures partagées. Comment donc la variété des pratiques que nous venons d'analyser peut-elle être référée à certaines caractéristiques des albums dont nous avons observé la lecture ?

Pour pouvoir répondre à cette question, nous allons d'abord « réinjecter » dans notre analyse certaines des caractéristiques plus ou moins spécifiques à chacun de ces albums. Commençons par les albums qui ont fait l'objet lectures partagées se rapprochent des « lectures par mise en enquête du texte ». Sur la première de couverture de l'album *Les P'tites poules, la bête et le chevalier*, on peut voir tout en bas une partie de la « bête », sans que cela suffise à identifier cette dernière. Les élèves questionnent l'enseignante, sur cette portion de l'image, celle-ci reste évasive à ce propos jusqu'au moment où, au fil de la lecture, la représentation complète de la « bête » apparaîtra sur une des images rencontrées. Jusqu'alors, elle se contente de relever les différentes hypothèses échafaudées par les élèves, sans trancher parmi ces dernières et sans leur permettre de le faire en accédant à leurs demandes réitérées de tourner les pages suivantes. On le voit, c'est bien parce que, dans cet album, les images contiennent des informations sur la « bête » qui ne sont que suggérées par son titre et certains passages du début du texte qu'elle peut ainsi « tenir en haleine » ses élèves sur l'identité précise de ce personnage central. *La nuit des lutins* présente cette même caractéristique d'une certaine autonomie de la narration iconique par rapport à la narration textuelle. Cet aspect n'est cependant pas exploité avant la « seconde lecture » de l'album, au cours de laquelle l'enseignante se contente de montrer aux élèves la suite des images le composant. C'est alors qu'une des élèves se rend compte qu'il y a des éléments dessinés qui n'ont pas été présentés dans le texte lorsqu'elle pose la question « Pourquoi y a ça ? » (cf. supra) à propos d'une carte du ciel. C'est donc bien parce qu'il existe dans ces albums une relation de complémentarité entre le texte et les images (Nikolajeva & Scott, 2001) que les « lectures enquêtes » peuvent être pratiquées. Mais ce n'est pas pour autant une condition suffisante, comme le montre le fait que cette relation texte/image n'a été exploitée que lors de la seconde lecture de l'album *La nuit des lutins*.

Dans l'album *Coco Bobo* qui a fait plutôt l'objet d'une « lecture mise en scène », la relation texte/image est beaucoup plus redondante dans la mesure où les portions du texte et les images qui leur sont mises en regard au sein de la même double-page représentent de la même façon les mêmes éléments narratifs. Cette relation peut expliquer pourquoi le jeu (corporel) de l'enseignant pour re-présenter les passages successifs du texte qu'il commence à oraliser peut se substituer à une analyse collective (partagée) des images correspondantes.

La "lecture dialogique" de *Tchoupi dans le jardin* peut elle aussi être justifiée par

une des principales caractéristiques de cet album : les « mots dessins ». Tout au long de l'album, sur la page de gauche, on trouve le texte dont certains mots sont remplacés par un dessin figurant leurs référents. Cet agencement des mots et des dessins incite le lecteur à passer d'un code graphique à un autre (des mots aux dessins) pour combler les « trous » dans la lecture du récit. Il peut donc bien se livrer au jeu de questions et de réponses autour de certains mots « stratégiques » et à un étayage avant tout oral de la relation entre le texte et les images des albums. Ce « jeu » permet à la fois une entrée dans l'écrit et dans une forme de contrat didactique.

L'hypothèse selon laquelle certaines caractéristiques des albums composant notre corpus peuvent être associées à différents types de lectures partagées dont ils ont été les supports n'est donc pas dénuée de fondements empiriques. Néanmoins, comme nous l'avons déjà remarqué à propos de *La nuit des lutins*, cette relation est loin d'être stricte. C'est ce que montre encore plus clairement l'analyse des albums faisant l'objet d'une simple oralisation. Aucune des caractéristiques communes à ces albums ne peut en effet être associée à ce type de lecture partagée. En outre, ce sont toujours les mêmes lecteurs qui font ce type de lecture d'albums, quels que soient ceux-ci. Il semble donc que ce ne soit que dans ce cas que la nature de l'album n'influe pas ou très peu sur le type de lectures partagées qui peuvent en être faites. En conséquence, cela rend relativement peu opportun le cloisonnement des recherches portant d'une part sur le contenu des albums et d'autre part sur les pratiques de lecture partagée.

Epilogue : Qu'est-ce qui est partagé dans les lectures partagées ?

La lecture d'un album à l'école maternelle ne se résume pas, comme nous avons pu le constater, à sa lecture. En effet, l'album fait l'objet d'une temporalité particulière, visant probablement à se démarquer de la lecture familiale: avant, après la lecture « on parle de », « on parle sur ». En effet, la lecture est précédée à chaque fois par un ensemble d'actions ritualisées, ensemble variant d'un enseignant à l'autre mais toujours présent. Cela commence par l'annonce de l'activité « Je vais vous lire l'histoire de... », « Aujourd'hui le titre de mon histoire c'est... », « Vous êtes prêts à écouter l'histoire ? »... Cette entrée en matière est suivie d'une vérification de la posture : être bien assis, attentifs... Une fois la lecture terminée, différentes expressions viennent à l'appui : « Ca y est c'est terminé. », « L'histoire est finie. », « Je vous raconte la suite plus tard. »...Ce rituel qui n'est pas mobilisé systématiquement lors d'autres activités scolaires, nous laisse penser qu'il permet de marquer une rupture entre la lecture scolaire de l'album et sa lecture familiale, qui dans l'acte même de lecture peut se rapprocher des différents types que nous avons définis. En effet, comme le soulignait Frier (2006), l'album est l'objet de lecture dans différents espaces notamment l'école et la famille. Elle précise que ces pratiques bien que déterminées l'une par l'autre cherchent à s'autonomiser dans leur construction : cet ensemble d'actions ritualisées, tel que nous l'avons défini peut être envisagé comme un marqueur scolaire spécifiant l'activité de lecture.

Cependant, par leur diversité, les lectures partagées en maternelle, permettent plus ou moins aux jeunes élèves d'entrer dans différentes caractéristiques de l'écrit (lecture et écriture) :

- un vocabulaire et des acteurs spécifiques : une histoire, au sens large du terme, a un auteur, un illustrateur, un titre..., elle existe au sein d'un support dont le type peut varier (album, ...);
- une stabilité temporelle et mémorielle : on peut revenir à la trace écrite, ce qui donne à voir comment se servir de cette fixité de l'écrit pour prendre ce qu'il représente comme objet de réflexion, retrouver ou croiser des informations ou des indices (Goody, 1979);
- une fonction référentielle (« On va voir dans le texte », « Qu'est qu'on nous dit dans l'histoire ? ») ; Autant de petits gestes d'étude et de pensées que sollicitent non seulement un nombre croissant d'albums de jeunesse mais aussi plus largement un grand nombre de supports composant la littératie scolaire (Bautier et al., 2012);
- l'appartenance d'un écrit à un système sémiotique qui l'excède : en prenant appui sur les références internes et externes présentes dans l'album.

Par conséquent, toutes les lectures partagées ne construisent pas les mêmes connaissances et pratiques de l'écrit. Ainsi se pose la redoutable question de la délimitation de la ou des littératies, et pour ceux qui optent pour le pluriel, des relations que peuvent entretenir les différentes littératies, précoces ou plus matures.

Nous comptons poursuivre cette recherche dans deux directions. D'une part, en continuant à étudier la nature de la relation entre le contenu des albums et les pratiques de lectures partagées dont ils sont les supports, à l'école maternelle ou dans les familles. Si nous souhaitons aller voir dans les familles « ce qu'il est en est », c'est que les seuls à pratiquer dans notre corpus la « lecture oralisation » sont des parents d'élèves. Concernant les pratiques des enseignants, nous aimerions davantage croiser leurs pratiques de lecture partagée avec d'autres facteurs que le contenu des albums, comme leurs pratiques pédagogiques, leurs conceptions de l'usage (scolaire) des albums, la lecture répétée du même album, l'âge des élèves, leurs statuts dans la classe...

D'autre part, en travaillant sur les relations qu'entretiennent ces différents types de lectures partagées avec les autres pratiques et connaissances relevant de la littératie, précoce ou plus tardive. Les études statistiques peinent sur ce plan à établir des résultats robustes, notamment parce qu'elles ne peuvent pas s'appuyer sur un cadre théorique bien établi (Whitehurst & Lonigan, 1998). Peut-être que des investigations ethnographiques plus systématiques sur les conséquences cognitives de différents types de lectures partagées pourraient être utiles à cette fin.

Bibliographie :

Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C., Marin B., (2012) : « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, 45, pp. 63-80.

- Brockmeier J & Olson D.R., (2009) : «The literacy episteme» in Olson D.R., Torrance N. : *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, pp. 3-21.
- Cole M. & Cole J., (2006) : «Rethinking the Goody myth» in Olson D.R. & Cole M. : *Technology, literacy, and the evolution of society: Implications of the work of Jack Goody*, Mahwah, Erlbaum, pp. 305-324.
- Cunningham A.E., Zibulsky J., (2011) : « Tell me a story : Examining the benefits of shared reading » in Neuman S.B., Dickinson D.K. (Eds.) : *Handbook of early literacy research, Vol.3*, New York, The Guilford Press, pp. 396-411.
- Frier C. (dir.), (2006) : *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz.
- Goody J., (1979) : *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goody J., (2007) : *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- Grossmann F., (1996) : «Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle?», *Repères*, 13, pp. 85-101.
- Grossmann F., (2000) : *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, Peter Lang.
- Heath S.B., (1982) : «What no bedtime story means : Narrative skills at home and at school », *Language in society*, 11, pp. 49-76.
- Joigneaux C., (2009) : «La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle», *Revue Française de Pédagogie*, 169, pp. 17-28.
- Joigneaux C., (2012) : «Inégalités d'apprentissage et apprentissages des inégalités à la maternelle», *Diversité Ville-École-Intégration*, 170, pp. 112-118.
- Joigneaux C., (2013) : «Early literacy, apprentissage et inégalités scolaires», *Actes du Cinquième Séminaire International Vygotski*, A paraître.
- Kress G., (1997) : *Before writing : Rethinking the paths to literacy*, London Routledge.
- Moss G., (2003) : « Putting the text back into practice : Junior-Age non-fiction as objects of design » in Jewitt C., Kress G. (Eds.) : *Multimodal Literacy*, New York, Peter Lang, pp. 73-87.
- Neuman S.B., Dickinson D.K. (dir.), (2011) : *Handbook of early literacy research, Vol.3*, New York, The Guilford Press.
- Nikolajeva M. Scott C., (2001) : *How picturebooks work*, New York, Garland
- Olson D.R. & Torrance N., (2009) : «Preface» in Olson D.R., Torrance N. : *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, pp.xiii-xxi.
- Purcell-Gates V., Jacobson E., Degener S., (2004) : *Print Literacy Development. Uniting Cognitive and Social Practice Theories*, Harvard U.P.
- Privat J.M. & Kara M., (2006) : *La littératie. Autour de Jack Goody, Pratiques*, 131-132.
- Street B.V. (2009) : « Ethnography of writing and reading» in Olson D.R., Torrance N. (Ed.) : *The Cambridge Handbook of Literacy*, New York, Cambridge University Press, pp. 329-345.
- Whitehurst, G.J., Lonigan C.J., (1998) : «Child development and emergent literacy», *Child*

development, 69 (3), pp. 848-872.

Resume

This article assumes that the input in writing may do so from preschool (kindergarten), even before learning to read and write using different media. Indeed, taking as part of the work belonging aware of "emergent literacy", we aim to study how different types of shared readings currently observable in kindergarten bear on the characteristics of albums. We have four types of reading ("reading oralisations", "staged readings," "dialogic reading" and "reading surveys") and show how they were different entries in the writing and reading practices.

Keywords : Nursery school, album, reading, literacy, entry into the writing, early