

LA MATERNELLE, UNE ÉCOLE DE LITTÉRATURE

MOBILISER
LE LANGAGE
DANS TOUTES
SES DIMENSIONS

CYCLE 1

Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension

CHRISTOPHE LÉCULLÉE



LA M A T E R N E L L E , U N E É C O L E D E L I T T É R A T U R E

MOBILISER
LE LANGAGE
DANS TOUTES
SES DIMENSIONS

—
CYCLE 1

Des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension

Christophe Lécullée

Professeur à l'UPEC-ESPE de l'académie de Créteil, spécialiste de l'école maternelle, expert en littérature de jeunesse, notamment pour le ministère de l'Éducation nationale, et auteur d'ouvrages pour la jeunesse.

Directeur de publication

Gilles Lasplacettes

Directrice de l'édition transmédia

Béatrice Boury

Directeur artistique

Samuel Baluret

Coordination éditoriale

Pierre Danckers

Secrétariat d'édition

Isabelle Sébert

Correction

Isabelle le Quinio

Mise en pages

Patrice Raynaud (avec Sybille Paumier)

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

Couverture

Sybille Paumier

Sur l'espace reseau-canope.fr/maternelle-ecole-de-litterature, des séquences pour la classe, l'interview de l'auteur et l'accès à un parcours m@gistère.

EXTRAIT GRATUIT DE L'OUVRAGE

ISSN : 2425-9861

Disponible en deux formats :

ISBN : 978-2-240-04535-5 / 978-2-240-04398-6

© Réseau Canopé, 2017

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

5 Introduction

PARTIE 1

9 **LES OBSTACLES RENCONTRÉS**

11 Obstacles culturels, sociaux et économiques

12 Obstacles psychologiques et affectifs

13 Obstacles au plan symbolique, de rapport au réel et à l'imaginaire

14 Obstacles liés à la concentration et aux besoins moteurs

14 Obstacles liés à la compréhension de l'histoire

17 Obstacles liés à la compréhension du récit

19 Obstacles liés aux différents constituants de l'album

22 Obstacles liés aux usages et pratiques de classe

PARTIE 2

25 **DÉMARCHES
POUR L'ENSEIGNANT**

27 Objectifs littéraires et choix des œuvres

30 Conditions pour intéresser les enfants aux livres

32 Développer les usages de la littérature de jeunesse

37 Varier démarches et procédures pour comprendre les œuvres

PARTIE 3

53 **PROGRAMMATIONS ET PROGRESSIONS SUR L'ANNÉE**

55 **CLASSES DE PETITE SECTION ET D'ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS**

56 Les objectifs

58 Programmation et progression sur l'année

74 Séquence pour la classe Deux mains deux petits chiens

80 Séquence pour la classe La promenade de Flaubert

89 Séquence pour la classe La série « Petit Ours Brun »

94 Séquence pour la classe Lola

105 **CLASSES DE MOYENNE SECTION**

106 Les objectifs

108 Programmation et progression sur l'année

127 Séquence pour la classe Un conte traditionnel :
Le Petit Chaperon rouge
(version Grimm)

137 Séquence pour la classe Aboie, Georges !

147 **CLASSES DE GRANDE SECTION**

148 Les objectifs

151 Programmation et progression sur l'année

175 Séquence pour la classe L'écureuil et la première neige

186 Séquence pour la classe La surprenante histoire
du Docteur De Soto

197 **BIBLIOGRAPHIE**

199 Index des ouvrages cités

Introduction

Depuis de nombreuses années, les usages de la littérature de jeunesse se développent au sein des classes d'école maternelle. Les politiques publiques des années 1990 ont favorisé, à l'instar des bibliothécaires, des actions visant la démocratisation de l'accès aux ouvrages et le développement du goût de lire. Les années 2000, et notamment les programmes de 2002, ont ouvert un nouveau chantier davantage tourné vers l'initiation à la lecture littéraire. Des pratiques expertes visant l'apprentissage de la compréhension ont fait l'objet d'une multitude de recherches et de préconisations. En 2013, le ministère de l'Éducation nationale propose pour la première fois une liste de référence de 250 titres, nommée « Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle ». Des aspects variés et novateurs prenant en compte les recherches les plus récentes y sont intégrés (la proposition d'œuvres aux difficultés non sous-évaluées, la place de la littérature orale, etc.). En 2015, le programme de l'école maternelle aborde peu le sujet ; ce sont les documents ressources associés qui se chargent d'exposer quantité de préconisations, car les usages et les objectifs littéraires à l'école maternelle restent à approfondir et à réactualiser.

Cette évolution de la place de la littérature en classe n'est, toutefois, pas toujours accessible aux acteurs de terrain. Le manque de formation continue et le peu de temps de formation initiale des professeurs des écoles ne permettent pas de développer ces pratiques et cet enseignement avec efficacité. Sans vouloir stigmatiser les uns ou les autres, des constats s'imposent.

Les enseignant-e-s n'ont pas toujours une vision précise des obstacles que rencontrent leurs élèves et ne peuvent pas toujours définir avec finesse les enjeux et les objectifs d'apprentissage. Le regard littéraire sur les albums et leur valeur n'est pas toujours clairement affirmé. De plus, le foisonnement de livres publiés, republiés chaque année, et le dynamisme éditorial conduisent à brouiller les repères au sein du corpus.

On constate également que les pratiques de classe actuelles se réfèrent à des séquences abouties mais qui ne se situent que rarement dans un tout progressif sur l'ensemble de l'année, voire sur l'ensemble de la scolarité maternelle. Peu d'ouvrages didactiques proposent des progressions littéraires pour cette période préélémentaire. On observe aussi, chez nombre d'enseignant-e-s, la répétition de quelques démarches clefs appliquées à l'ensemble des ouvrages quelle que soit leur diversité, des lectures extralittéraires prétextes à des approches thématiques (l'escargot, le Pôle Nord, etc.) ou la mise en place de démarches « courantes » à l'école maternelle mais identifiées de nos jours comme inadaptées – comme par exemple certaines procédures par anticipation ou le morcellement de la lecture des ouvrages, qui ne favorise que les enfants en connivence avec les usages littéraires (ceux dont les familles leur lisent régulièrement des albums). Enfin, la quantité d'outils pour le maître par niveau de

classe dans le domaine est très inégale. Si la grande section est surreprésentée et si les pratiques d'entrée en littérature se sont un peu développées pour les classes de toute petite et de petite sections ces dernières années, la moyenne section reste généralement oubliée.

Pour répondre aux besoins maintenant identifiés, les objectifs de cet ouvrage sont tout à la fois multiples et pratiques. Les propositions n'ont pas la prétention de donner la bonne démarche mais présentent un ensemble que l'on peut appliquer tel quel ou bien donnent des repères sur lesquels chacun peut s'appuyer pour s'en inspirer, les appliquer, voire les détourner.

La première partie de cet ouvrage prend comme point de départ le jeune enfant et expose les nombreux obstacles qu'il peut rencontrer lorsqu'il s'agit de fréquenter, écouter et comprendre un ouvrage de littérature de jeunesse. Les éléments recensés (obstacles socio-économiques, culturels, psychologiques, affectifs, symboliques, attentionnels, cognitifs, etc.) constituent la base de la création d'une progression et de la mise en œuvre de séquences d'apprentissages adaptées. L'enfant est au centre du processus.

La deuxième partie propose de donner une vision d'ensemble, complète, surplombante (au sens où la prise de hauteur permet de cerner la multiplicité et de prendre du recul) et surtout pragmatique, des pratiques et de l'enseignement de la littérature de jeunesse. Dans un premier temps, elle présente les enjeux des usages littéraires, définit comment choisir une œuvre, expose les objectifs majeurs que sont l'incitation, l'initiation et dissocie la pratique de la littérature de son enseignement.

Elle aborde ensuite trois grandes approches complémentaires pour la classe en listant les activités associées : Comment mettre en place les conditions permettant aux enfants d'être intéressés par les livres et leur lecture ? Comment développer des usages, le goût et l'habitude de lire la littérature de jeunesse ? Comment enseigner la littérature pour permettre aux enfants d'apprendre à comprendre les œuvres ?

Cette dernière sous-partie propose tout d'abord une démarche pour l'enseignant-e partant de la lecture experte personnelle des œuvres comme préalable à la construction de toute séquence, afin de révéler les enjeux, les significations et les constituants formels de chaque ouvrage pour amener les jeunes élèves à les appréhender. Les démarches doivent s'adapter à la singularité, à la diversité des œuvres et à la complexité de la forme littéraire qu'est l'album. Sont présentés ensuite les objectifs liés aux différents niveaux de compréhension, qu'il faut savoir identifier avec finesse pour construire une progression, des séquences et des séances précises.

Un très grand nombre de démarches, d'actions d'enseignement, de procédures, de pistes de travail, d'archivage et d'évaluation conduisant à la compréhension et à son apprentissage sont enfin inventoriées. Cet ensemble doit permettre de construire des séquences diversifiées, cohérentes, adaptées à ce que l'enseignant-e souhaite révéler de chaque ouvrage, mais aussi progressives, pour que les enfants franchissent les obstacles identifiés afin de développer leurs compétences de compréhension.

La troisième partie propose un exemple de programmation et de progression de la toute petite section à la grande section. Elle détaille pour chaque niveau de classe les objectifs à atteindre et donne des repères de progressivité. Les ouvrages sont présentés ensuite un à un de manière évolutive et regroupés suivant des problématiques littéraires réparties au fil de l'année. Les œuvres proposées sont en très grande partie issues de la liste officielle du ministère de l'Éducation nationale « Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle » [2013]¹. Pour chaque section, des séquences détaillées « clés en main » sont également proposées. Elles permettent d'apprécier comment, en partant d'une lecture experte et des objectifs littéraires, l'on peut proposer des démarches adaptées et diversifiées pour construire les apprentissages. La finalité est de faciliter la mise en œuvre pour tou-te-s les enseignant-e-s.

En vous souhaitant une bonne lecture et de belles expériences de classe !

¹ Pour accéder à la liste et aux textes de présentation : <http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>

L

E

S

O

R

E

N

C

O

Les obstacles rencontrés

B

S

T

A

C

L

N

T

R

É

S

PARTIE 1

Avant de commencer à construire des stratégies permettant aux enfants d'entrer dans la culture littéraire, avant d'élaborer une progression, des démarches favorisant la découverte et la compréhension des ouvrages, il est préférable qu'un-e enseignant-e recense les obstacles, les difficultés que ses jeunes élèves peuvent rencontrer et qu'ils devront franchir avec son aide. Cette nécessaire prise de conscience se construit dans un mouvement de réciprocité. Elle est intimement liée aux représentations que le maître se fait des objectifs à atteindre. On voit uniquement les obstacles des chemins que l'on décide de parcourir : c'est parce que l'on souhaite que les enfants aient envie de lire des albums que l'on observe les raisons qui les en empêchent. C'est parce qu'il faut comprendre la permanence du personnage pour accéder à la signification d'une fiction que l'on recherche les raisons pour lesquelles les enfants de trois ans peinent à accéder à cette compréhension... Mais les types de difficultés concourent également à définir les objectifs à atteindre. Les chemins se dessinent, les caps se déterminent en fonction des obstacles identifiés. C'est parce que l'on sait que les enfants d'une classe n'ont pas tous accès au livre dans leur milieu familial que l'on définira l'objectif de les inciter à l'usage des ouvrages. C'est parce que les enfants de trois ans ont une vision morcelée, dépourvue de continuité d'un album que l'objectif doit être en petite section la compréhension de la permanence du personnage.

Les obstacles rencontrés par les jeunes enfants pour accéder à un usage personnel autonome des ouvrages (albums, etc.) et pour comprendre leur contenu sont de natures très diverses. Ils peuvent être culturels, sociaux, économiques, psychologiques, affectifs, symboliques, liés au rapport au réel et à l'imaginaire, à l'évocation et la connaissance du monde, à l'attention, la concentration, aux besoins moteurs, à la compréhension de l'histoire, du récit, de l'image, du rapport texte/image(s), de l'agencement de la double page, du montage de l'ensemble de l'ouvrage. Les pratiques scolaires, enfin, peuvent également entraîner un certain nombre d'obstacles qu'il s'agit d'éviter.

Obstacles culturels, sociaux et économiques

À leur arrivée à l'école, nombre d'enfants ne sont pas attirés par les livres. Ils méconnaissent l'objet, ses usages et n'ont pas rencontré les pratiques nécessaires qui conduiraient à la connivence culturelle. Ils n'ont pas vraiment profité des effets des lectures partagées, ne se repèrent pas dans les pratiques et ne se représentent pas les finalités de l'activité.

On observe dans leur environnement familial une multitude de contraintes, de pratiques et de représentations qui ne permettent pas de mettre en place ou de développer de premiers usages des albums littéraires. Il ne s'agit pas dans ce propos d'incriminer les familles ou d'exercer des jugements de valeur mais simplement d'effectuer un constat pour agir.

Le facteur économique, tout d'abord, est à prendre en compte. Les difficultés financières de beaucoup de familles ne permettent pas d'acheter des livres pour enfants au coût trop élevé (un album coûte environ 12 euros). On constate par ailleurs que lorsque la capacité d'achat est effective, les personnes qui souhaitent faire plaisir à leur enfant ou investir dans la lecture par conviction se tournent souvent vers des ouvrages de piètre qualité. La méconnaissance du corpus et des lieux de diffusion (supermarché versus librairie) mais aussi la puissance de feu de certaines grandes maisons d'éditions commerciales, dirigent les parents vers des livres liés à des images de leur enfance (C'était bon pour moi, donc, etc. ; C'est mignon, etc.) ou déterminés par le marketing (adaptations de films d'animation célèbres, novellisation télévisuelle, omniprésence d'une série dans les hypermarchés, etc.). Les titres et les noms des auteurs des ouvrages littéraires récents restent assez confidentiels pour les non-professionnels.

Malgré les politiques de démocratisation du livre (politiques d'incitation et d'offre des années 1980-1990), les bibliothèques jeunesse, présentes dans de nombreuses municipalités et autres espaces dédiés aux livres, ne sont pas fréquentées par certaines familles. Elles n'ont pas l'intention, ni le temps, ne connaissent pas les lieux, la simplicité et la gratuité des modes d'accès aux ouvrages. On note également qu'à la maison, seuls 46% des parents d'enfants de moins de 3 ans lisent

chaque jour un livre à leur enfant (17% déclarent lire une histoire à leur enfant plusieurs fois par jour, et 29% disent le faire une fois par jour)¹. Cela demande du temps, de la disponibilité, une envie de partager un moment de bien-être autour de la lecture, une volonté inscrite dans une logique culturelle. Un autre facteur important de désintérêt découle des pratiques culturelles des adultes à la maison. Elles sont le plus souvent organisées autour des écrans : télévision, ordinateur, smartphone, tablette, et excluent la lecture littéraire (peu de personnes utilisent une liseuse). Les enfants naissent actuellement dans ce monde de domination des écrans, d'images animées plus attractives, hypnotiques, chronophages et demandant moins de concentration. Les technologies nouvelles apportent beaucoup au développement de notre société mais une partie importante des loisirs se déroule entre jeux vidéo et films d'animation. Le modèle offert par l'adulte qu'ils ne voient pas lire ou qui ne lit pas (lecture littéraire) est instauré.

Mais, au-delà des pratiques, les représentations des familles influent elles aussi fortement sur celles des enfants. La conviction de la nécessité d'un éveil par le livre, par la culture et les arts ou de l'importance de devenir un lecteur expert et pas seulement un simple lecteur n'est pas partagée par toutes les familles. Certaines encore, de moins en moins nombreuses, ne pensent pas que la lecture soit possible et utile avant le cours préparatoire. D'autres enfin pensent que la lecture de la littérature est devenue une activité dépassée, d'une époque révolue.

Dans ces conditions, il est bien difficile pour un enfant de se représenter l'idée d'un futur où la lecture trouvera son utilité, où il se voit lui-même en lecteur. En dehors du manque d'intérêt qu'il y trouve, il pourrait même avoir des difficultés à assumer l'image qu'il donnerait de lui-même en situation de lecture ou simplement en manipulant un livre face à d'autres.

¹ Enquête Ipsos 2009 pour La Délégation interministérielle à la famille et le ministère de la Culture : « Comment la lecture aux très jeunes enfants est perçue par les parents et quelles sont les pratiques de lecture au sein des familles ».

D É M A R

P O U R

L ' E N S

Démarches

pour

l'enseignant

C

H

E

S

E

I

G

N

A

N

PARTIE 2

[SOMMAIRE](#)

Avant de passer à la conception précise des mises en œuvre, l'enseignant-e doit se représenter clairement les obstacles que doivent franchir ses élèves, connaître les finalités et les enjeux des usages des ouvrages de littérature de jeunesse, identifier les objectifs qu'il-elle peut définir en fonction des compétences des enfants (parallèlement au niveau de classe). D'un point de vue pratique et méthodologique, il-elle doit choisir des ouvrages adaptés puis en effectuer une lecture experte à son niveau. Cette lecture personnelle lui permettra de déceler les significations et de mettre à jour des éléments du fonctionnement de l'œuvre choisie, qu'il-elle pourra ensuite présenter aux élèves. Ces deux étapes essentielles lui permettront de trouver des stratégies pour construire des démarches adaptées.

Objectifs littéraires et choix des œuvres

LES ENJEUX DES USAGES LITTÉRAIRES

Les enjeux des pratiques littéraires avec de jeunes enfants sont nombreux. Il s'agit tout d'abord de leur permettre de se construire une première culture littéraire et de découvrir et s'approprier un ensemble de références (personnages stéréotypés, systèmes de personnages, titres, auteurs, univers et figures littéraires, motifs récurrents, formes de narration ou de traitements artistiques, usages et non-usage de l'image ou du texte, etc.). L'objectif est que chaque enfant devienne familier des usages du livre et développe de l'intérêt, voire de l'appétence pour la lecture. Les pratiques véhiculées par l'école le conduiront à commencer à acquérir un comportement de lecteur.

La littérature de jeunesse permet également de faire découvrir aux enfants un usage particulier de la langue (à l'oral et à l'écrit), de nourrir et de développer leur imaginaire, de les faire accéder à des univers fictionnels et à une vision symbolique du monde, de les aider à construire des rapports au réel et à l'imaginaire plus élaborés, d'expliquer le réel à travers la fiction, de leur apprendre à penser en leur facilitant l'accès aux idées, d'aborder des valeurs humanistes universelles s'inscrivant dans la résonance des œuvres. Elle leur permet de saisir les pensées, les états mentaux, les motivations d'autrui, de développer des compétences transversales (attention, concentration, mémorisation) et cognitives pour mieux comprendre des histoires, des récits, des albums, pour réfléchir sur leur contenus et leur forme. Elle leur fait découvrir une diversité de représentations artistiques (iconographiques, textuelles...), les initie aux codes de l'album, les amène à se construire un rôle actif de lecteur et une attitude réflexive du point de vue des contenus mais aussi des usages des œuvres lues.

CHOISIR DES ŒUVRES

Le choix des œuvres dépend de la valeur qu'on leur attribue. L'enseignant-e a pour mission d'édifier une culture littéraire et doit donc sélectionner des ouvrages culturels, artistiques et non de simples objets de divertissement, de prétexte à la construction d'outils pour la langue, d'exploration du monde. Les fictions retenues en classe s'appuient sur des pratiques orales et écrites de transmission. Le ratio doit être équilibré entre des œuvres classiques, patrimoniales, et contemporaines. Les premières, qui ont résisté à l'épreuve du temps (généralement une garantie de qualité, de portée universelle ou de représentations significatives d'une époque), donnent des bases indispensables pour comprendre la création actuelle. Les secondes, très récentes, permettent de s'ouvrir à la diversité, à l'ambition, à l'avant-garde artistique, à des sujets actuels.

Une autre manière d'appréhender la question du choix des œuvres consiste à distinguer d'un côté, les « canons de la littérature de jeunesse », qui donnent les références culturelles utiles pour décoder les autres, « un alphabet culturel contemporain », pourrait-on dire, et dont la qualité s'inscrit dans une continuité (*Bon appétit, Monsieur Lapin !* de Claude Boujon, *Chien bleu* de Nadja, *Bébés chouettes* de Martin Wadell et Patrick Benson, etc.), et de l'autre, les œuvres qui marquent ou ont marqué une rupture par rapport aux stéréotypies antérieures et qui donnent des repères permettant d'apprécier l'évolution de la littérature de jeunesse (comme *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, les premiers ouvrages de Claude Ponti, etc.).

Il convient de cultiver en permanence la continuité et la rupture. La culture se partage entre un ensemble de savoirs nobles et une exigence de changement perpétuel qui a pour objectif de ne pas reproduire

les stéréotypes et d'être en rupture épistémologique par rapport aux représentations antérieures. La transmission culturelle est soumise à la tension entre connaissance des grandes œuvres, réappropriation et contestation permanente. Créer ne consiste pas seulement à assembler mais aussi à transgresser les normes.

Au sein de cette dynamique culturelle et de ses jeux d'équilibre, un certain nombre de repères sont à construire, à enseigner. Il faut cependant prendre garde de ne pas tomber dans l'inventaire formel par souci de variété. Des choix doivent être opérés et traités par la constance, la répétition. Les critères de sélection devront présenter une diversité :

- de grandes catégories littéraires (donc, pour l'école maternelle, les albums, les contes, les albums tout en images, les poésies, les comptines, etc.) ;
- d'auteurs phares mais aussi d'autres moins connus ;
- de lignes éditoriales avec, par exemple, les fers de lance de la création contemporaine, ces héritiers de François Ruy-Vidal, « enfant terrible de l'édition jeunesse », et de l'éditeur américain Harlin Quist que peuvent être les éditions Thierry Magnier, Le Rouergue, MeMo, Rue du Monde. Bien entendu, il ne s'agit pas d'identifier ou de promouvoir la ligne d'un éditeur mais plutôt d'en assurer la pluralité ;
- de choix esthétiques, artistiques, formels au sein des différents éléments constitutifs : texte, image, rapport texte-image(s), matérialité de l'album, etc. ;
- de choix narratifs ;
- d'univers fictionnels proches du réel ou très éloignés de lui ;
- de personnages, de leurs « systèmes » (univers, objets et caractéristiques associés aux personnages principaux), d'états mentaux, de figures littéraires, de motifs récurrents ;
- de valeurs, de sujets, de problématiques (et non de thèmes) ;
- d'œuvres isolées et de séries ;
- d'émotions, de sentiments pour le lecteur.

D'autres aspects sont également à prendre en compte par les enseignant-e-s : ils veilleront à varier les postures de lecture en commençant par faire porter leurs choix sur des œuvres qui permettent de vivre pleinement le premier enjeu de la littérature : plonger dans l'histoire en oubliant le réel. Il s'agit de proposer aux enfants des ouvrages qui favorisent la reconnaissance, la lecture miroir et participative, l'illusion référentielle, l'identification. Le contrat de lecture établi par l'auteur-e demande d'entrer dans la fiction et de prendre les personnages pour des personnes. Cette posture éveille l'approche psychologique du lecteur et met en œuvre son système

de valeurs morales : il ressent des émotions pour les personnages et pour lui-même. Les histoires choisies peuvent porter sur des univers proches du quotidien, permettant la re-connaissance de ses expériences. Elles peuvent aussi proposer de découvrir des mondes plus singuliers en incitant à vivre sur le mode de l'imaginaire des situations inédites, enrichissant l'expérience de chacun. Ces œuvres sont susceptibles de provoquer le plaisir, l'adhésion, la surprise chez les enfants. Les ouvrages choisis peuvent également dans un second temps permettre d'adopter des postures de lecture plus distancées.

Une telle posture conduit à inscrire le lecteur dans la résonance des contenus. Ces derniers traitent de représentations de l'homme et du monde, de grandes questions humaines et universelles. Des albums opportunément sélectionnés constituent l'occasion, par des lectures plurielles, de donner à penser, de faciliter l'accès aux idées par le biais de l'imaginaire tout en restant à la portée des enfants. L'histoire permet de découvrir des mondes possibles sans en faire l'expérience directe et réelle, sans avoir à les vivre, en toute sécurité ! C'est dans cette mise à distance que l'enfant va exercer son jugement moral à propos des actions et des personnages de la fiction. « Le personnage n'est pas une simulation d'un être vivant. C'est un être imaginaire expérimental¹. »

Pour Karlheinz Stierle, « un véritable album nous parle à la fois de lui-même (l'artiste), de l'humain et du monde. En proposant une modélisation de leurs rapports, l'album produit de la connaissance. Pour le lecteur, cette modélisation n'est pas une copie de la réalité mais la possibilité d'en organiser l'expérience² ». Pour Christian Bruel, « Chacun rode ainsi, peu ou prou, son rapport à l'existence grâce aux albums³ ». En entrant en dialogue avec les récits, les enfants abordent une diversité de sujets, de problématiques organisées par l'enseignant-e. Il s'agit de réfléchir sur soi-même, sur des expressions de soi liées aux sentiments, aux émotions, aux états mentaux, aux désirs (amour, peur, envie, amitié, attachement, inquiétude, colère, tristesse, joie, dégoût, surprise, courage, etc.), sur son univers quotidien, affectif, ludique, culturel (coucher, repas, doudou, jeux, etc.), sur son rapport aux autres (parents, amis, etc.), sur sa sphère d'appartenance, sur des sujets délicats (la séparation, la mort, etc.), sur des valeurs (partage, écoute, entraide, égalité, différence, etc.). La valeur littéraire, devenue aussi éthique, sociale

¹ Kundera Milan, *L'art du roman*, Paris, Gallimard, 1987.

² Stierle Karlheinz, « Réception et fiction » in *Poétique*, n°39, p. 311, Théorie de la réception en Allemagne © Éditions du Seuil, 1979.

³ Bruel Christian, *Anthony Browne*, Paris, Étre, coll. Boitazoutils, 2001.

et idéologique⁴ (donc extra littéraire), contribue à la construction de l'identité, de la pensée et participe au développement d'une culture humaniste.

Installer l'enfant dans une posture distanciée qui ne lui est pas forcément familière l'amène à devenir observateur de la forme et du fonctionnement des œuvres. Les différents éléments constitutifs de l'album peuvent être objets d'intérêt au cours de relectures. Cette modeste mise en évidence des aspects formels doit être reliée à des effets de sens. Les enfants de grande section peuvent comprendre par exemple que, dans la double page du cauchemar de Tom dans *Loulou*, le rouge est utilisé comme couleur de cernage car symbole de la peur, du sang ; ou en petite section, que le livre *Je m'habille et je te croque* s'ouvre vers le haut pour que le loup soit plus grand et fasse peur. Ceci conduit à identifier et à comprendre, à terme, des mécanismes (objets de culture littéraire) créateurs de signification et provoquant l'enrôlement, l'emprise ou la distanciation du lecteur. L'enseignant-e prend donc en compte cette dimension littéraire pour choisir des ouvrages significatifs qui proposent une diversité esthétique, artistique et formelle.

Enfin, le choix des œuvres reposera sur les difficultés, les obstacles que peuvent y rencontrer les enfants. Il est entendu qu'un des objectifs des pratiques littéraires à l'école est de concéder au lecteur un rôle actif. Mais le choix, dans les années 2000, de prôner des textes résistants (posant des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation, lacunaires, polysémiques, « qui ont du jeu et le sens du jeu⁵...») n'a pas toujours permis de prendre en compte les enfants de deux à cinq ans et un bon nombre d'élèves de grande section qui n'ont pas construit dans leur culture familiale une connivence avec les usages de la littérature de jeunesse.

À trois ans, tout peut résister : la manière de tenir un livre, l'identification de l'unité d'un personnage... (cf. Partie 1 – Les obstacles). Les chercheurs s'intéressent de plus en plus à cet aspect et tentent de montrer la nécessité de viser davantage de simplicité, de sérier les difficultés de compréhension et de donner des bases culturelles (dans les usages et le choix du corpus). Il ne s'agit pas d'éviter les situations problèmes, mais d'être au fait des obstacles

pour proposer aux enfants des ouvrages et des situations pédagogiques qui ciblent des niveaux de compétences inscrits dans leur zone proximale de développement. La sélection d'ouvrages préconisés par le ministère de l'Éducation nationale « Pour une première culture littéraire à l'école maternelle » prend en compte ces dimensions (reconnaissance des difficultés dès deux ans, davantage de simplicité, construction d'une culture de base pour tous, démocratisation culturelle, etc.) en écartant, par exemple, la profusion d'ouvrages à dimension intertextuelle jouant sur la parodie de textes célèbres⁶.

En reprenant les propos de Michel Picard⁷, nous proposerons en guise de synthèse que des ouvrages littéraires, choisis au bénéfice de tous les enfants, permettent dans un double mouvement de découvrir et de s'approprier une culture et éventuellement de la remettre en cause, favorisent l'appropriation d'une diversité de repères littéraires, et enfin, conduisent à varier les postures de lecture. Ils donnent à vivre sur le mode de l'imaginaire des situations inédites, enrichissant l'expérience de chacun, permettent d'aborder des valeurs humanistes universelles, contribuent à la connaissance de différentes formes de représentation et offrent une pluralité d'interprétations concédant un rôle actif au lecteur.

DES OBJECTIFS MAJEURS

INCITER ET INITIER

Les critères de choix une fois définis, l'enseignant-mettra en place un environnement, des actions, des enseignements accompagnant, construisant, promouvant et soutenant la lecture des œuvres de littérature de jeunesse. Les pouvoirs publics et les professionnels (bibliothécaires, enseignants, éditeurs, libraires, écrivains, conteurs, etc.) ne cessent de se mobiliser pour inciter à lire davantage la littérature et pour mieux initier les enfants à cette lecture littéraire. Inciter et initier à la lecture des œuvres de littérature constituent les deux objectifs majeurs des pratiques scolaires.

L'incitation à la lecture des œuvres de littérature regroupe toutes les actions qui conduisent à fréquenter des livres, à développer le futur goût et l'habitude de lire. La finalité est de développer un comportement de lecteur.

⁴ Dufays Jean-Louis, conférence « La question des corpus littéraires : quels enjeux pour quelles pratiques ? ». Colloque « L'offre de lecture et la construction d'une culture littéraire du premier au second degré », Journée d'étude de l'université de Cergy-Pontoise, IUFM de Versailles, mars 2008.

⁵ Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier, 2002, p. 17.

⁶ Pour accéder à la liste et aux textes de présentation : <http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>

⁷ Picard Michel, *La lecture comme un jeu*, Paris, Minit, 1986.

L'initiation à la lecture des œuvres de littérature consiste à amener l'élève à construire et à s'approprier des repères, des codes, des savoirs, des compétences de lecteur. Les actions d'initiation permettent d'enseigner à comprendre les ouvrages de littérature de jeunesse.

Ces deux dimensions, même si elles diffèrent, sont complémentaires, intimement liées et s'autoalimentent sans cesse.

PRATIQUER ET ENSEIGNER

Ainsi, tout au long de l'année, la lecture des ouvrages de littérature de jeunesse fait l'objet d'attentions constantes de la part des adultes. L'enseignant-e met à profit des situations ordinaires, quotidiennes et spontanées ainsi que les moments plus réguliers et ritualisés pour mettre les enfants en position de découvrir, de s'approprier, de répéter et de pratiquer les usages de la lecture des ouvrages. Grâce à cette pratique culturelle scolaire d'incitation, l'enfant apprend en classe à utiliser les livres, à se sentir à son aise pour le faire, à se familiariser avec

eux, à développer des usages courants des ouvrages littéraires et à se construire un comportement de lecteur. L'enseignant-e organise cette « lecture pratiquée », aménage l'espace, accompagne, sollicite, guide l'enfant et lui rappelle les enjeux de l'action.

L'enseignant-e va également mettre en œuvre des séquences pour enseigner la lecture des œuvres de manière beaucoup plus dirigée et explicite, en organisant des moments de « lecture enseignée » visant l'initiation et l'apprentissage de la compréhension des textes. Il-elle porte l'attention sur la compréhension des récits mais aussi sur la situation elle-même. Il-elle dit alors explicitement ce qui est en jeu (« nous allons apprendre à comprendre l'histoire de cet album »).

Incitation, initiation, lecture pratiquée et lecture enseignée ne peuvent se développer sans la mise en place de conditions permettant à tous les enfants d'être intéressés, disponibles, attentifs, à l'écoute. Il s'agit maintenant de détailler l'ensemble de ces objectifs et des mises en œuvre qui en découlent.

Conditions pour intéresser les enfants aux livres

Obstacles particulièrement visés : culturels, sociaux, économiques, psychologiques, affectifs, liés à l'attention et à la concentration.

Plusieurs types d'action permettent de mobiliser les enfants pour de premières écoutes, lectures et utilisations des livres en suscitant leur intérêt.

– **Des lectures en situation duelle et en tout petits groupes.** Les recherches ont montré que les enfants construisent leur appétence pour les livres dans la relation qui s'établit avec l'adulte médiateur aux moments de la lecture et au sein des activités partagées autour des ouvrages (en choisissant, en commentant, en jouant, etc.). Cette

relation empreinte de disponibilité, de calme, de fusion en l'absence de tensions extérieures envahissantes génère un bien-être et un plaisir fondateur. La dimension relationnelle et affective construite en relation duelle paraît donc essentielle. De plus, le regard et le corps sont mobilisés pour une attention conjointe, préalable à de très nombreux apprentissages. Certains enfants, jusqu'en grande section, ont besoin de cette étape avant de commencer à se diriger spontanément vers les albums. De nombreux moments dans la journée peuvent être l'occasion de ces rencontres. De la même manière, il peut être opportun de lire aux élèves les plus fragiles, qui ne se sentent pas

P R O G R

E T P R

S U R L

Programmations et progressions sur l'année

A

M

M

A

T

J

O

G

R

E

S

S

'

A

N

N

É

E

PARTIE 3

[SOMMAIRE](#)

Les programmations² et progressions³ sont ici présentées sur l'année par niveau de classe. Elles se réfèrent aux étapes correspondant au développement de l'enfant, aux différents obstacles qu'il rencontre et à la déclinaison des objectifs visés pour assurer la compréhension et son apprentissage.

Il n'est pas toujours aisé d'isoler et de sérier ces objectifs. Ils sont définis ci-après et recouvrent les attendus de l'année. Ils fixent des repères essentiels, ciblent des axes de travail, comme par exemple la découverte par section des personnages archétypaux ou des textes patrimoniaux fondamentaux. Ils déterminent également les étapes de la progressivité et évoluent d'une année sur l'autre dans le but de construire une cohérence sur l'ensemble de l'école maternelle. Il s'agit surtout de ne pas aller trop vite et de placer chaque œuvre dans un tout adapté, continu et progressif, pour la réussite de tous les élèves quelle que soit leur diversité.

Ces objectifs sont suivis d'une proposition de programmation et de progression « chrono-logique » prenant en compte avec précision chacun d'entre eux. Chaque album y a sa place et peut être lu dans l'ordre proposé. Cet ensemble est ponctué de propositions de séquences « clefs en main » construites en lien avec la singularité des œuvres choisies et faisant appel aux procédures didactiques les plus adaptées pour franchir les obstacles repérés.

Les œuvres citées sont en très grande majorité issues de la « Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire à l'école maternelle » proposée par le ministère de l'Éducation nationale. Le choix réalisé consiste à ne pas tomber dans une sorte d'élitisme et à écarter certains ouvrages bien trop compliqués qui conduisent à creuser l'écart entre les enfants. Il ne s'agit pas de combler de supposées lacunes, des déficits ou des manques, mais bien de permettre à tous de s'approprier les pratiques culturelles scolaires et d'apprendre à comprendre.

Toute proposition de progression est par nature discutable. Le but est de proposer un exemple fonctionnel, pragmatique, qui peut être suivi strictement comme il peut constituer une base, des repères initiaux pour une adaptation à sa classe. Il semble, toutefois, impossible de lire tous les ouvrages présentés en une année. Certains serviront de supports à des séquences de lectures enseignées et d'autres enrichiront les lectures quotidiennes, répertoires.

L'enseignant-e, de plus, en fonction de ses objectifs, doit choisir de privilégier la qualité et non la quantité. Les démarches efficaces demandent du temps, pour comprendre les ouvrages et y revenir. Un ouvrage littéraire mérite d'être découvert dans ses multiples dimensions, ses aspérités, ses enjeux, ses spécificités, en fonction de différentes postures de lecteur et non uniquement du point de vue de la compréhension globale de l'histoire, même si cet aspect reste essentiel.

L'enseignant-e, enfin, ne doit pas oublier d'expliquer les objectifs visés à ses jeunes élèves pour qu'ils distinguent le plus clairement possible les différentes lectures partagées et leurs finalités : celles de la maison (prêts d'ouvrages...) destinées à des échanges familiers ou à des temps de lectures autonomes, et celles de l'école, visant des apprentissages explicites et définis par l'enseignant-e.

Avertissement

Certaines séquences proposent de reproduire des pages d'albums pour effectuer des projections en grand format, pour construire des jeux, etc. Pour des questions de propriété intellectuelle, la reproduction numérique est destinée exclusivement à la classe et ne peut être transmise ou diffusée [cf. BO n° 16 du 19 avril 2012].

² La programmation s'inscrit dans une logique temporelle. C'est une organisation, une répartition des contenus d'apprentissages sur une durée déterminée (par période, sur l'année scolaire, sur le cycle).

³ La progression s'inscrit dans une logique didactique : c'est un enchaînement construit selon une logique des apprentissages par étapes successives à partir des acquis précédents et des objectifs d'apprentissage. Il s'agit d'une organisation en séquences et séances selon un ordre progressif, qui tient compte des rythmes d'acquisition et des progrès de chaque enfant.

Classes de petite section et d'enfants de moins de 3 ans

Les objectifs

La programmation et la progression proposées prennent évidemment en compte les obstacles cognitifs liés à la compréhension de l'histoire, du récit et des différents éléments constitutifs de l'album que peuvent rencontrer les très jeunes enfants. Mais la spécificité de cette tranche d'âge nécessite qu'on s'intéresse particulièrement au niveau symbolique, à l'évocation du monde, au rapport au réel et à l'imaginaire. On portera également une attention soutenue aux pratiques favorisant l'attention, la concentration, l'implication du jeune lecteur dans l'illusion référentielle et prenant en compte ses besoins moteurs.

Accéder à des premières représentations des mondes réels et imaginaires, entrer dans des univers symboliques.

- Par des premiers niveaux d'évocation : réel passé, jeux d'imitation, jeux de langage routiniers, comptines, narrations du personnage de classe, etc.
- Par des premières représentations livresques du monde : imagiers, figurations de comptines.
- Par des protohistoires, des imagiers narrativisés et des albums énumératifs.
- Par de tout premiers récits.

Construire la notion de personnage et comprendre son unicité, sa permanence, à travers différents usages et aspects.

- Des jeux passant de la comptine ou du jeu de doigts au livre.
- La présence d'un personnage de classe, d'une marionnette.
- L'usage de marionnettes pour entrer dans la fiction et comprendre la permanence du personnage.
- Des imagiers représentant des personnes de la vie quotidienne de l'enfant (personnes représentées).
- Des protohistoires mettant en scène des personnages de la vie quotidienne de l'enfant : maman, papa, enfants, amis, grands-parents, etc.
- Des personnages animaux anthropomorphisés représentant des enfants et des personnes de la vie quotidienne de l'enfant dans des univers plus ou moins proches : *Petit ours Brun* de Danièle Bour, *Tromboline* et *Foulbazar* de Claude Ponti, *Lola* d'Olivier Dunréa, le petit ours de *Non* de Claudia Rueda, etc.
- Des ouvrages dans lesquels les personnages sont bien identifiables et clairement représentés.
- Les premiers personnages archétypaux : le loup, le monstre.
- Un personnage stéréotypé en littérature de jeunesse : l'ours.
- Des stéréotypes comportementaux des personnages : le grand méchant loup, le monstre effrayant.
- La construction de la norme du personnage archétypal ou stéréotypé par la fréquentation de différents textes emblématiques.
- La construction plus fine des personnages, en s'intéressant à leur être : les émotions, les sentiments, les réactions des personnages ; leurs pensées : l'inquiétude dans la séparation, la peur, la surprise, la perte, la joie, le soulagement, la colère, etc.

Découvrir des figures littéraires fondatrices (la peur, l'amitié, l'amour filial, etc.) et des univers de référence proches et plus éloignés (la maison, la chambre de l'enfant, la forêt, la ville, la campagne, la ferme, la nuit, la lune, l'hiver et la neige).

Découvrir et comprendre des textes fondamentaux et des productions contemporaines.

- Des comptines, des jeux de doigts, des jeux chantés, des chants : « Le grand cerf », « Ainsi font, font, font », « Une souris verte », « Promenons-nous dans les bois », etc.
- Des textes patrimoniaux, des classiques de l'enfance, contes fondateurs et différents textes de référence : « Boucle d'Or et les trois ours », « Les trois petits cochons ».
- Des albums classiques : *Bonsoir lune* de Margaret Wise Brown et Clement Hurd, *Album* de Christian Briel, *Loup* d'Olivier Douzou, *Le beau vert dodu* de Nancy Van Laan, etc.
- Des séries avec un ou plusieurs personnages dans des récits simples : *Je m'habille et...* de Bénédicte Guettier, la série d'Audrey Poussier (*Mon pull*, *La piscine*, etc.), *Petit Ours Brun* de Danièle Bour, *T'choupi* de Thierry

Courtin, *Léo et Popi* d'Helen Oxenbury, *Mimi* de Lucie Cousins, *Tromboline et Foulbazar* de Claude Ponti, *Lola* d'Olivier Dunréa, *Petit Bateau, Petit Avion*, etc. de Michel Gay, 4 *Histoires d'Amir* d'Anaïs Vaugelade.

Découvrir des univers singuliers d'auteurs, d'illustrateurs majeurs : Danièle Bour, Michel Gay, Bénédicte Guettier, Jeanne Hasbé, Yuichi Kasano, Claude Ponti, Audrey Poussier, Gay Wegerif.

Entrer dans des processus d'implication et de distanciation permettant la compréhension.

Découvrir, connaître et comprendre des textes qui abordent des sujets favorisant l'illusion référentielle, qui résonnent et donnent à raisonner sur des problématiques récurrentes en littérature de jeunesse. Ces textes favorisent la lecture participative et permettent d'accéder à des niveaux supérieurs de compréhension nécessitant une première prise de distance. Il s'agit de percevoir, et de réfléchir :

- sur soi-même ;
- sur des expressions de soi liées aux sentiments, aux émotions, aux désirs (amour, peur, envie, inquiétude, colère, tristesse, joie, dégoût, surprise, courage, etc.) ;
- sur son univers quotidien, affectif et ludique (coucher, repas, doudou, jeux, etc.) ;
- sur son rapport aux autres (parents, amis) ;
- sur sa sphère d'appartenance, sur des valeurs (partage, écoute, entraide, etc.).

Comprendre les récits les plus simples et d'autres un peu plus complexes.

- Par des scripts reprenant des comptines, des petits jeux connus.
- Par des protohistoires mettant en scène des actions emblématiques et identifiables de la vie quotidienne de l'enfant : liées au quotidien et au rythme de vie (repas, sommeil), à l'affection (parents, animaux, doudou), au jeu, etc.
- Par des imagiers narrativisés et des albums énumératifs.
- Par des récits faisant progressivement appel à la mise en relation d'actions dans des relations de causalité de plus en plus continue.
- Par des premiers récits cumulatifs, répétitifs.
- Par des premiers récits proches de la vie quotidienne avec un personnage et des premiers enchaînements causals.
- Par des premiers récits proches de la vie quotidienne avec plusieurs personnages et des enchaînements causals.
- Par des premiers récits présentant des mondes plus éloignés de la réalité de l'enfant ou plus imaginaires, plus surprenants.
- Par des histoires et des récits un peu plus longs.
- En franchissant les obstacles liés à la méconnaissance des univers de référence, à la relative complexité des enchaînements de causalité ou à la nécessité d'élucider des difficultés dans le domaine de la connaissance du monde (d'ordre scientifique, technique, etc.).
- En franchissant les obstacles liés aux premiers implicites : inférences simples prenant appui uniquement sur l'une des instances de l'ouvrage ou inférences simples liées à des connaissances extérieures et personnelles.
- En franchissant les obstacles liés aux complexités des différentes instances : texte, images, rapport texte-image(s), montage de la double page, montage de l'album.

Découvrir différents types de progression d'histoires.

- Différents types de structures répétitives
 - Accumulation avec ou sans présence identifiée d'un personnage principal (certains les appellent randonnée par accumulation).
 - Suppression : les histoires commencent la plupart du temps par une construction, une accumulation, ou des ajouts successifs ; puis arrive la phase de déconstruction, suppression ou retraits, qui peut être progressive ou soudaine (on les appelle aussi randonnée par élimination).
 - En randonnée avec permanence du personnage (ou du sujet) principal : par énumération (liste) ou par rencontres successives.
 - En randonnée avec changement de personnages : par remplacement ou par emboîtement (comme des poupées russes).
 - En boucle : organisation circulaire, on revient au début. Les histoires peuvent aussi être en randonnée.

– Des schémas narratifs simples sans répétition.

Comprendre des histoires simples racontées par des textes avec images, des albums tout en images, des textes sans images (courts ou connus), la voix sans texte ni image, et racontées avec des supports médiateurs (marionnettes, objets, etc.).

Découvrir une première diversité de traitements artistiques : textes, aspects paratextuels, images, rapport texte-image(s), montage de la double page, montage de l'album.

Écouter, jouer avec, s'approprier la musicalité, le rythme, des sonorités, des mots de la langue.

Découvrir des représentations poétiques du monde, des premiers textes au registre poétique.

Commencer à comprendre l'humour de certains ouvrages.

Découvrir quelques jeux portant sur la fiction au sein des ouvrages.

Programmation et progression sur l'année

Les cinq premières actions décrites (de « Premières évocations » à « Entrer dans la fiction par de courtes histoires avec marionnettes, accessoires, puis sans » ne seront pas abordées successivement mais plutôt simultanément.

PREMIÈRES ÉVOICATIONS

Obstacles particulièrement visés : niveau symbolique, représentation et évocation du monde, rapport au réel et à l'imaginaire. Accès à une langue particulière, différente.

L'entrée dans le monde de la littérature suppose une première évocation du réel et de l'imaginaire, un premier accès au niveau symbolique que l'on abordera à travers des activités et des jeux.

– Activités langagières d'évocation du réel passé en réception et en production.

– Jeux symboliques d'imitation différée en classe (coins jeux, jouets proches du quotidien, etc.) accompagnés par l'enseignant-e (jeu, langage, recherche de réflexivité) et leurs représentations (photos, etc.). Par le jeu symbolique, l'enfant construit, dans l'action, une représentation du monde réel en le reproduisant, en jouant avec lui, en se l'appropriant et en le transformant. Il le met ainsi à distance. Le monde connu est autre et l'enseignant-e verbalise, explique cet acte de simulacre (« On fait comme si on... », « Comme le font

les papas et les mamans... », etc.). Il-elle peut aussi ouvrir le jeu à de nouvelles propositions de scénarios, à d'autres présentations, représentations du réel. La prise de conscience de cette symbolisation du monde par l'action impliquée (comme le sera la posture d'implication du lecteur, mais en substituant l'action physique à l'activité l'intellectuelle) constitue la finalité de cette pratique dans le domaine d'apprentissage visé. La mise à distance passera également par la présentation, l'évocation du jeu a posteriori grâce à la photographie : on constituera avec les enfants des imagiers de la classe, des albums écho, des cahiers de vie destinés à la prise de conscience de leur présence et de leur activité en classe, à la remémoration et à la communication aux familles. Pour faciliter le lien entre photo du jeu et jeu, l'enseignant-e doit expliciter sa démarche quand il-elle photographie les enfants : « Je vais vous prendre en photo. Comme ça, quand on regardera les photos, ça nous permettra de nous souvenir que nous faisons comme si nous cuisinions et de le revivre dans notre tête... » Reconnaître les protagonistes et la situation de jeu grâce à son évocation iconographique et langagière constitue un pas important dans l'accès à la symbolisation.

- Premiers jeux de langage routiniers (« Bateau sur l'eau », « Ainsi font, font, font... »). Usage et plaisir d'une langue différente de l'oral quotidien : écouter, jouer avec, s'approprier la musicalité, le rythme des sonorités, des mots (obstacles liés à la compréhension du texte). Développer une attention conjointe et des capacités de mémorisation (obstacles liés à l'attention, la concentration et aux besoins moteurs).

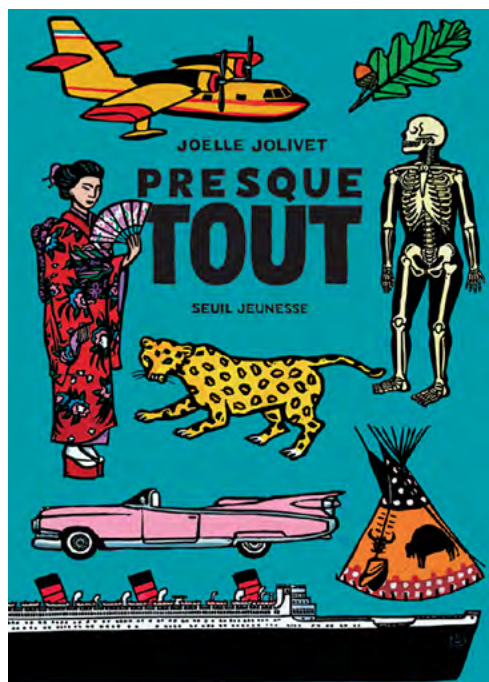
PREMIÈRES REPRÉSENTIONS DU MONDE AVEC LES IMAGIERS

Obstacles particulièrement visés : niveau symbolique, représentation et évocation du monde au sein d'un livre.

La finalité est de constituer le livre comme un espace de représentation. Quand on n'a que deux ou trois années d'expérience, il n'est pas évident d'imaginer une relation entre des images planes, colorées et l'objet réel. L'attention conjointe, l'observation, associées à la parole de l'adulte, sont indispensables.

Quelques exemples adaptés à la tranche d'âge

- *Presque tout* de Joëlle Jolivet, Seuil jeunesse (et *Zoo logique*)
- *Vroum Vroum* de François Delebecque, Les grandes personnes (et les autres ouvrages de la série : *Les animaux de la ferme*, *Les animaux sauvages*)



1



2

1: *Presque tout*, Joëlle Jolivet, Laura Jaffé.

© Éditions du Seuil, 2004

2: *Vroum! Vroum!*, François Delebecque.

© Éditions des grandes personnes, 2011

- Choisis ton masque de Mitsumasa Anno, L'école des loisirs
- Album de Gabriel Bauret et Grégoire Solotareff, L'école des loisirs
- L'imagier des gens de Blexbolex, Albin Michel jeunesse
- Tout un Monde de Katy Couprie et Antonin Louchard, Thierry Magnier (et les autres ouvrages de la série, dont À table !)
- Des couleurs et des choses de Tana Hoban, Kaléidoscope (et ses autres ouvrages)
- Goélands et salicorne de Humbert Nicolette, La joie de lire
- L'imagier Deyrolle, Gallimard jeunesse
- Petit Musée d'Alain Le Saux et Grégoire Solotareff, L'école des loisirs
- Maximagier d'Alain Le Saux et Grégoire Solotareff, Seuil jeunesse
- Un triangle de Néjib, Gallimard jeunesse
- Axinamu de Pittau et Gervais, Les grandes personnes
- L'album d'Adèle de Claude Ponti, Gallimard jeunesse
- Couleurs de Grégoire Solotareff, L'école des loisirs
- L'imaginier d'Hervé Tullet, Seuil jeunesse⁴
- Les petits bonheurs du pré d'Anne Weiss, Mila
- Tout le monde bâille de Masayuki Yabuchi, L'école des loisirs

COMPTINES, REPRÉSENTATIONS DE PERSONNAGES ET PREMIERS SCRIPTS NARRATIFS INITIANT AU RÉCIT

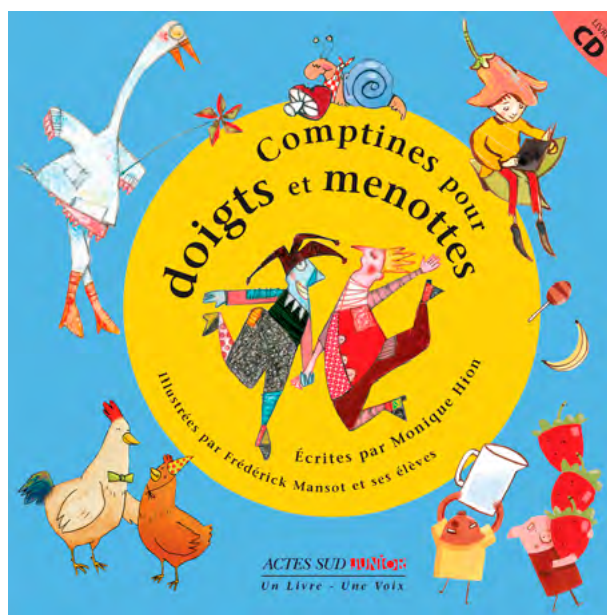
Obstacles particulièrement visés : niveau symbolique, représentation et évocation du monde, rapport au réel et à l'imaginaire. Accès à une langue particulière, différente. Compréhension de premières histoires courtes et de la notion de personnage.

AVEC LES COMPTINES

Écouter et dire des comptines racontant de très courtes histoires (« Monsieur pouce », etc.). Ces pratiques constituent une étape essentielle favorisant la compréhension des textes littéraires.

Ouvrages

- Comptines pour doigts et menottes (avec CD) de Monique Hion et Frédérick Mansot et ses élèves, Actes Sud Junior
- À pas de velours (avec CD) d'Isabelle Chatellard et Stéphane Girel, Didier jeunesse



1



2

1: *Comptines pour doigts et menottes*, Monique Hion.
© Actes Sud, 2009

2: *À pas de velours*, Isabelle Chatellard, Stéphane Girel.
© Didier jeunesse, 2001

⁴ Voir une version sur le site de l'auteur : www.herve-tullet.com/fr/boite-17/L-imagier.html

- *Enfantines* de Marie-Claire Bruley, Lya Tourn et Philippe Dumas, L'école des loisirs
- *Anthologie de la comptine traditionnelle francophone* (avec CD) d'Andy Arleo, Marie-Laurentine Caetano (coordination de l'édition) et Rémi Guichard, Éveil et découvertes

DE LA COMPTINE VERS LE LIVRE

Jouer les comptines présentes dans les ouvrages puis découvrir leur représentation dans un livre.

- *Deux mains, deux petits chiens* de Nadja, L'école des loisirs. Cet album fait l'objet d'une séquence détaillée sur reseau-canope.fr/maternelle-ecole-de-litterature.

Mais aussi :

- *Cinq petits doigts* de Nadja, L'école des loisirs
- *J'aime la galette* de Martine Bourre, Didier jeunesse. Et de nombreux ouvrages dans la même collection
- *Picoti, picota* d'Antonin Louchard, Bayard



1



2

- 1: *J'aime la galette*, Martine Bourre.
© Didier jeunesse, 2008
- 2: *Picoti, picota*, Antonin Louchard.
© Bayard Éditions, 2011

PREMIERS DÉTOURNEMENTS

Pour des comptines ou des chansons de la classe très connues

- Commencer à apprécier l'humour des ouvrages par le détournement final : *Une poule* de Jean Maubille, L'école des loisirs.
- Allongement du texte :
 - *Dans sa maison, un grand cerf* de Jutta Bauer, L'école des loisirs ;
 - *Bébert l'escargot* de Jean-François Dumont et Andrée Prigent, Kaléidoscope.

ENTRER DANS LA FICTION AVEC LE PERSONNAGE DE CLASSE (MARIONNETTE, ETC.)

Obstacles particulièrement visés : compréhension de l'histoire et de la notion de personnage.

Il est communément admis que la marionnette exerce un pouvoir important sur les jeunes enfants. À la fois source et catalyseur d'attention et de langage, le personnage de classe se situe dans le monde du jeu, dans l'espace transitionnel entre le réel et l'imaginaire. Il contribue aussi à construire la notion de personnage et sa permanence dans l'action. Ses aventures, qu'il raconte ou qui sont narrées par l'enseignant-e, constituent de premiers scripts qui s'enrichissent tout au long de l'année. Il fait ainsi part de petites tranches

de sa vie (il a acheté des cadeaux pour la classe, a pris le car, a peur dans la cour, a fait une bêtise ou une farce, a eu une petite sœur, etc.), de ses activités en dehors des temps de classe, ses loisirs, ses vacances. On découvre aussi ses joies, ses peines, ses peurs, ses colères et autres émotions ; ses sentiments, ses désirs, ses réactions, ses motivations, ses valeurs, ses pensées, tout ce qui constitue l'« être » d'un personnage. Le repérage de ses états mentaux, leur mise en évidence permettent à l'enfant de s'attacher, de rejeter, de se décentrer, de se projeter et d'exprimer de premiers jugements, attitudes identiques à celles qu'il exercera au moment des lectures partagées.

Pour davantage d'informations sur la médiation avec une marionnette personnage de classe, rendez-vous sur le site Bien Lire⁵.



Exemple d'un personnage de classe.

© Christophe Lécullée

ENTRER DANS LA FICTION PAR DE COURTES HISTOIRES AVEC MARIONNETTES, ACCESSOIRES, PUIS SANS

Obstacles particulièrement visés : compréhension de premières histoires courtes et de la notion de personnage. Repérage de la permanence du personnage.

À la manière de comptines narratives courtes (« Monsieur Pouce », etc.), l'usage de petits personnages comme des marionnettes à doigts, par exemple, contribue à la découverte de la notion de personnage, de jeux fictionnels collectifs et de premiers scripts narratifs. Un petit personnage peut venir dire une comptine, chanter un court chant (un petit poisson pour « Les petits poissons dans l'eau », etc.). Il peut raconter une courte histoire (une petite souris raconte sa promenade dans la classe ou sa rencontre avec un chat...), seul ou avec l'aide d'une autre marionnette. Le moment de leur arrivée peut être ritualisé. Elles peuvent faire partie de la communauté de la valise à histoires...

⁵ Site Bien Lire : Atelier La marionnette, outil médiateur du langage en cycle 1, www.cndp.fr/bienlire/02-atelier/fiche.asp?theme=1110&id=1363

SÉQUENCE POUR LA CLASSE

Deux mains deux petits chiens



Deux mains deux petits chiens, Nadja.
© L'école des loisirs, 2013

COMMENTAIRES

L'ALBUM

L'album présente la comptine suivante :

« Tagada... tagada... tagada... un petit chien courait sur la route
OUAH! OUAH! OUAH! OUAH! Il a rencontré un autre petit chien
Qui va le plus vite? Ils ont fait la course
Grrr... brrr... wouf! wouf! Ils ont fait... la BAGARRE!!!
Smack smack smack smack et ils sont devenus amis pour la vie!!! »

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Deux mains deux petits chiens est l'album de Nadja retenu dans la « Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire à l'école maternelle » proposée par le ministère de l'Éducation nationale. Qui connaît les autres albums de Nadja, *Chien bleu*, *Méchante*, *L'enfant des sables*, sera surpris par le style d'illustration, caricatural et expressif, moins proche du réel mais à la tonalité plus amusante, plus cartooniste¹². La grande originalité de cet ouvrage est de présenter simultanément sur la double page les mains jouant la comptine (pages de gauche) et l'image de ce qu'elles représentent : des chiens en action (pages de droite). Il dissocie et figure ce que l'enfant voit et ce qu'il imagine (par le biais de ce que l'illustratrice imagine et dessine). Ce procédé permet à l'enfant de relier un réel vécu (la connaissance de la comptine) à sa représentation figurative (les mains) mais aussi à la représentation de ce que ce réel évoque (les chiens). Le très jeune lecteur accède ainsi explicitement à une première présentation sous forme de livre d'une fiction déjà découverte par le biais de l'oral, de la dramatisation et du geste. Le jeu introduisant deux personnages et mimant leur histoire devient une forme littéraire écrite et accessible.

¹² Terme utilisé par Sophie Van der Linden dans *Lire l'album*, L'Atelier du poisson soluble, 2006.

Cette forme ludique conduit à construire progressivement des représentations symboliques renvoyant au réel et à commencer à distinguer les différents mondes (réel, imaginaire, représenté). Au cours de relectures multiples, l'enfant peut prendre le temps d'observer et d'imaginer ces différentes figurations du réel.

Toutefois, l'enseignant-e devra expliciter clairement, par le geste et les mots, le passage du mouvement des mains à la représentation figée de ce mouvement sur la page. Les mains et les chiens sont accompagnés de traits de mouvements (couramment utilisés en bande dessinée) suggérant le déplacement, la vitesse, la rotation... et même les aboiements. Voilà qui constitue une première initiation aux codes de la représentation du mouvement dans une image statique. Le symbole du cœur fera également l'objet d'une explication.

POINTS D'APPUI DE LA SÉQUENCE

- Un fonctionnement par étapes plutôt qu'en séances, afin de mieux répondre aux besoins des enfants et à l'organisation d'une toute petite ou petite section.
- Un premier accès à l'histoire par la comptine, par le jeu avec les mains, la voix, la dramatisation.
- Un temps long d'appropriation de la comptine.
- Une présentation et une appropriation de l'album en petits groupes.
- Une alternance entre les phases d'action et d'observation.

EXEMPLE DE SÉQUENCE

Niveaux : toute petite section, petite section

Place dans les programmes (2015)

Domaine d'apprentissage : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. L'écrit ».

Objectif visé : « Écouter de l'écrit et comprendre ».

OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE

- Accéder à des premières représentations des mondes réel et imaginaire, entrer dans des univers symboliques.
- Écouter, jouer et dire l'histoire.
- S'approprier la musicalité, le rythme, les sonorités et les mots du texte.
- Construire la notion de personnage et comprendre sa permanence.
- Comprendre un récit court très simple, la succession d'actions et l'enchaînement logique global.
- Découvrir une figure littéraire fondatrice : l'amitié.
- S'impliquer et prendre de la distance pour comprendre l'histoire.
- Découvrir un traitement artistique spécifique et des codes de représentation (dont l'expression du mouvement).

LA DÉMARCHE

Phase de découverte de l'histoire

Les tâches de l'enseignant-e

1. Présenter, jouer (avec les mains), faire répéter et mémoriser la comptine.
2. Raconter la comptine en jouant avec deux marionnettes.

Phase de compréhension de l'album

Les tâches de l'enseignant-e

3. Lire l'album à de multiples reprises.
4. Relire l'album en présentant et expliquant certains aspects formels de l'ouvrage.
5. Relire l'album en éclairant et en expliquant le sens global de l'histoire : la rencontre et la construction d'une amitié.

Phase de prise en charge du récit

Les tâches des élèves

6. Réciter l'histoire avec différents médiateurs : leurs mains et les marionnettes pendant la lecture de l'enseignant-e.

7. Jouer l'histoire avec différents médiateurs : leurs mains et les marionnettes pendant qu'un enfant la récite avec l'album (à tour de rôle).

PHASE DE DÉCOUVERTE DE L'HISTOIRE

ÉTAPE 1 : VIVRE ET RESENTIR UNE PARTIE DE L'HISTOIRE ET QUELQUES-UNES DE SES TENSIONS

Objectifs

- Entrer dans l'activité, être attentif, écouter.
- Découvrir les personnages et l'histoire, entrer dans la fiction.
- Réécouter, participer activement (gestes, expressions du visage, dire quelques mots), répéter la comptine.

Organisation

En petits groupes puis éventuellement en groupe classe.

Déroulement

Présenter la comptine

Il est plus adapté en toute petite section et en début de petite section de présenter la comptine en petits groupes ou même parfois individuellement avant de la reprendre éventuellement avec l'ensemble de la classe. Pour réciter la consigne et créer de bonnes conditions d'attention, l'enseignant-e adoptera une diction claire et lente. Il-elle doit dramatiser, s'engager physiquement, renforcer l'expression des émotions ressenties, proposer une version stable (même mélodie, même rythme, mêmes gestes et paroles à chaque fois) afin de favoriser l'écoute, la prise de repères, la participation active et la mémorisation.

Exemple d'une manière de procéder

L'enseignant-e est assis-e avec les élèves, il-elle regarde sa main placée en position de tête de chien (doigts tendus, pouce dessous fermé pour pouvoir faire la bouche qui aboie). Il-elle joue :

« Oh, un petit chien ! [Waf! fait le chien], comme il est mignon ! [caresser la main qui mime le chien] Tu vas bien ? Tu es tout seul ?, etc. » Le chien répond en aboyant. Puis : « Qu'est-ce que tu fais ? [Waf waf!] Tagada tagada tagada tagada tagada, etc. [mimer la course du chien, puis commencer la comptine] "Tagada tagada tagada, un petit chien courait sur la route..." [et ainsi jusqu'à la fin du texte]. »

Répéter et mémoriser

C'est par imprégnation-répétition de l'ensemble du texte accompagné des gestes que les élèves mémorisent la comptine. Elle sera énoncée plusieurs fois dans la journée ou dans la semaine. Les jeunes enfants aiment répéter les situations dans lesquelles on dit les comptines. Ils reconnaissent la situation, s'y sentent sécurisés dans le plaisir de l'action partagée.

On veillera à rendre les élèves actifs en « surdramatisant » soi-même pour favoriser l'imitation immédiate, puis différée.

Après un temps d'imprégnation et en fonction de la maturité des enfants, l'enseignant-e sollicitera également des productions autonomes, collectives ou individuelles, sans l'appui de la parole de l'adulte.

ÉTAPE 2 : FIGURATION DES PERSONNAGES

Objectifs

- Construire le lien entre la narration avec les mains et celle avec les deux personnages de chien.
- Renforcer la connaissance et la compréhension de l'histoire.

Matériel

Marionnettes à doigt de deux petits chiens ou reproduction dessinée ou scannée des deux petits chiens de la deuxième double page. Pour en faire deux marottes qui présentent les deux profils, recto et verso, il faut, après le scan, doubler l'image et utiliser la fonction Miroir ou Retourner horizontalement.



Marionnettes à doigt de deux petits chiens.
© Christophe Lécullée

Organisation

En petits groupes ou éventuellement en groupe classe.

Déroulement

L'enseignant-e présente les deux marionnettes et joue la comptine avec elles. Il-elle le fera plusieurs fois dans la journée, sur deux jours ou plus, puis il-elle pose les marionnettes et joue à leur dire qu'elles vont maintenant écouter sagement leur histoire, qu'il-elle va rejouer avec ses mains et avec l'aide des enfants de la classe.

PHASE DE COMPRÉHENSION DE L'ALBUM

ÉTAPE 3 : LECTURES DE L'ALBUM

Objectifs

- Découvrir l'album.
- Effectuer le lien entre la comptine désormais connue et l'histoire racontée dans le livre.

Matériel

L'album.

Organisation

En petits groupes.

Déroulement

L'enseignant-e explique ce qui va se passer.

Exemple de consigne de départ :

« Je connais un livre très intéressant. Il raconte l'histoire des deux petits chiens qui deviennent amis. »
L'enseignant-e présente le livre : « Le livre s'appelle *Deux mains deux petits chiens*. » Il-elle s'efforce de faire au groupe une lecture continue (sans commentaire). Il-elle permet aux enfants de voir en permanence les doubles pages, mime et montre ce qu'il-elle dit avec la main qui reste libre. Il-elle lit ensuite une seconde

fois l'ouvrage (qui sera relu fréquemment). Il-elle peut demander aux enfants d'effectuer les mouvements des mains à chaque double page.

Pendant toute la période, l'album reste à disposition dans le coin regroupement.

ÉTAPE 4 : COMPRENDRE PLUS FINEMENT L'OUVRAGE (LA FORME)

Objectifs

- Établir des liens précis entre chaque double page et chaque événement de l'histoire. Comprendre chaque événement de l'histoire.
- Découvrir certains aspects formels de l'album liés aux codes de la représentation (ombre, traits de mouvement, symbole du cœur).

Matériel

L'album.

Organisation

En petits groupes.

Déroulement

Après de premières lectures découverte, l'enseignant-e verbalise et explique certains aspects formels de l'ouvrage.

- On voit en même temps les mains et ce qu'elles jouent.
- Les taches grises représentent l'ombre de la main et des chiens (cette explication n'est pas indispensable).
- Les traits de mouvement (demander aux enfants de les reproduire avec leurs mains) : ceux qui sortent de la bouche représentent des aboiements.
- Les trois cœurs que l'on voit sur la dernière double page (les reproduire en les dessinant devant les enfants) veulent dire qu'ils s'aiment. D'ailleurs, le texte dit : « et ils sont devenus amis pour la vie ».

ÉTAPE 5 : COMPRENDRE PLUS FINEMENT L'OUVRAGE (LE FOND)

Objectif

Comprendre le sens global de l'histoire : la rencontre et la construction d'une amitié.

Matériel

L'album.

Organisation

En petits groupes.

Déroulement

L'enseignant-e commente sa lecture page par page, explique les états et les réactions des personnages afin de mieux faire comprendre l'histoire. En toute petite section ou en petite section, l'on peut parfois solliciter les élèves par des questions, mais cela constitue rapidement un obstacle à la compréhension (cf. Partie 1 – Obstacles liés aux usages et pratiques de classe).

Double page 1. Observation du chien, il sourit, il nous regarde, il est content. Il remue même la queue (explication).

Double page 2. Pourquoi les deux chiens se dressent-ils ? Leurs yeux et la queue qui bougent montrent qu'ils s'amusent. Ils se rencontrent et font connaissance.

Double page 3. Les chiens s'amusent toujours, ils sourient. Explication des langues tirées.

Double page 4. Les chiens ne se battent pas vraiment, ils jouent à la bagarre. D'ailleurs, les yeux et les gueules montrent qu'ils sont joyeux, qu'ils s'amusent.

Double page 5. Les chiens se font des bisous. Il faut expliquer les éléments de causalité dans l'enchaînement : ils se sont rencontrés, ils ont bien joué et maintenant, ils sont devenus amis. On fera l'analogie avec ce qui se passe entre les enfants de la classe.

PHASE DE PRISE EN CHARGE DU RÉCIT

ÉTAPE 6 : RÉCITER L'HISTOIRE AVEC DIFFÉRENTS MÉDIATEURS : MAINS ET MARIONNETTES

Objectif

Réciter l'histoire en suivant le livre et en utilisant différents médiateurs : les mains et des marionnettes.

Matériel

L'album, plusieurs marionnettes reproduisant les petits chiens.

Organisation

En petits groupes.

Déroulement

L'enseignant-e relit ou montre les pages de l'ouvrage et demande aux élèves de réciter l'histoire en mimant avec les mains. Ils recommencent ensuite cette activité avec les marionnettes des petits chiens. On peut varier les formules : certains jouent l'histoire avec les mains tandis que les autres le font avec les marionnettes, puis on inverse les rôles. Les enfants qui ne parlent pas jouent avec les autres.

Les marionnettes des petits chiens seront archivées avec l'album afin que les enfants puissent continuer de se les approprier en jouant avec.

ÉTAPE 7 : RÉCITER L'HISTOIRE AVEC DIFFÉRENTS MÉDIATEURS : LIVRE, MAINS ET MARIONNETTES

Objectif

Réciter l'histoire en suivant le livre et en utilisant différents médiateurs : l'album, les mains et les marionnettes.

Matériel

L'album, plusieurs marionnettes reproduisant les petits chiens.

Organisation

En petits groupes.

Déroulement

Cette fois, l'enseignant-e tente de s'extraire de l'activité de narration. Les élèves volontaires pourront tour à tour s'emparer de l'album et le réciter. Comme au cours de la séance précédente, les autres enfants pourront mimer avec leurs mains ou avec les marionnettes.

L'enseignant-e notera ce que chacun a réussi à faire à l'issue de cette étape.

POUR ALLER PLUS LOIN OU POUR COMPLÉTER LA SÉQUENCE

Organisation : en petits groupes

On pourra :

- chercher à inventer (à l'oral) d'autres jeux que font les petits chiens, d'autres événements et de nouveaux gestes pour les figurer ;
- présenter ces créations au reste de la classe (tous les groupes peuvent le faire) ;
- s'enregistrer (audio ou vidéo) pour transmettre la comptine (et ses éventuelles extensions) aux familles, à une autre classe ou pour les diffuser sur l'ordinateur, les tablettes ou le tableau numérique de la classe.

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



Littérature et langage à l'école maternelle. Tome 1
Olivier Graff, Christian Poslaniec, Fanny Graff-Bouchard
Janvier 2011
Livre : Réf. 590CY024 – 22 €
En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/litterature-et-langage-a-lecole-maternelle-tome-1.html



Littérature et langage à l'école maternelle. Tome 2
Christian Poslaniec, Olivier Graff, Fanny Graff-Bouchard
Décembre 2011
Livre : Réf. 590CY026 – 22 €
En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/litterature-et-langage-a-lecole-maternelle-tome-2.html



Des albums pour apprendre à parler
Florence Bruneseaux-Gauthier, Martine Vertalier, Emmanuelle Canut
Septembre 2012
Livre : Réf. 540B4096 – 19 €
En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/des-albums-pour-apprendre-a-parler.html



Danser avec les albums jeunesse
Laurence Pagès, Pascale Tardif
Novembre 2015
Livre + DVD : Réf. 941B3130 – 25 €
En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/danser-avec-les-albums-jeunesse_8151.html



Ponts des arts
Une collection d'albums proposant d'aborder l'art par la fiction
Livre : Réf. 690N0006 – de 14,95€ à 16€ l'album
En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/pont-des-arts.html



Enseigner la littérature jeunesse à l'école maternelle
Parcours Magistère
Juin 2016
En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/enseigner-la-litterature-jeunesse-a-lecole-maternelle.html

Comment enseigner la littérature de manière progressive, de la classe des moins de trois ans à la grande section de l'école maternelle ? L'approche de cet ouvrage est inédite :

- partir des obstacles culturels, sociaux, affectifs, psychologiques, cognitifs rencontrés par les élèves ;
- dresser l'inventaire des procédures et des démarches actuelles ;
- organiser une progressivité annuelle par niveau de classe et sur l'ensemble du cycle 1.

Les objectifs, programmations et progressions proposés apportent une vision globale et précise des actions à mener.

Autre dessein, celui d'assurer une première culture littéraire commune à tous les élèves : les œuvres présentées sont, dans leur très grande majorité, issues de la sélection d'ouvrages pour l'école maternelle du ministère de l'Éducation nationale.

Enfin, dans *La maternelle, une école de littérature*, les enseignant-e-s trouveront un ensemble résolument pratique avec de nombreuses séquences détaillées pour chaque section.

En ligne, sur reseau-canope.fr, d'autres séquences pour la classe, l'accès à un parcours m@gistère en autoformation, et une interview de l'auteur.

Christophe Léculée. Professeur à l'UPEC-ESPE de l'académie de Créteil, spécialiste de l'école maternelle, expert en littérature de jeunesse, notamment pour le ministère de l'Éducation nationale, et auteur d'albums pour la jeunesse.

Cet ouvrage existe en version imprimée

