

Les grands principes d'apprentissage mis en œuvre dans *À l'école des albums*

À l'école des albums est une méthode qui favorise un travail conduit dans trois dimensions :

- la dimension littéraire et culturelle ;
- la dimension langagière et linguistique ;
- la dimension métacognitive ;

et qui équilibre les quatre domaines d'apprentissages essentiels pour former un lecteur :

- identification et production de mots ;
- compréhension des textes ;
- production de textes ;
- acculturation au monde de l'écrit.

La dimension littéraire et culturelle

► Des présupposés de départ

La lecture est une activité inscrite dans un univers particulier : celui de l'écrit, qui n'est pas l'univers familier de tous les enfants. Pour bon nombre d'élèves, l'école reste le seul cadre de fréquentation des écrits divers. Apprendre à lire, pour ces enfants, peut très vite devenir une réalité purement scolaire. Dès lors, ils installent une représentation très fermée de la fonction de la lecture, ce qui ne facilite pas la construction d'une posture de lecteur et d'une autonomie dans la relation au monde de l'écrit. De nombreux chercheurs stipulent qu'il faut donc inscrire l'apprentissage de la lecture dans une approche plus générale intégrant les pratiques culturelles de l'écrit.

1. Construire une culture de l'écrit pour mieux lire

Ainsi Jacques Bernardin¹ affirme que : « *L'entrée dans l'écrit passe donc par la découverte des usages sociaux et des fonctions qui en fondent l'indispensabilité. C'est pourquoi il importe que l'enfant, avant de se confronter au code (ou en même temps), puisse identifier des pratiques culturelles spécifiques.* »

Gérard Chauveau montre, quant à lui, que les mauvais lecteurs à l'entrée en sixième, au-delà des difficultés dans la maîtrise du décodage, sont ceux qui ont une conception « utilitariste » de la lecture et ne parviennent pas à en intégrer la « dimension symbolique ». « *Leur mauvaise maîtrise des compétences de base de la lecture apparaît inséparable de leur mauvaise maîtrise des fonctions culturelles (cultivées) de la lecture. Il y a concomitance entre des « troubles » (ou des difficultés*

techniques de la lecture) et un manque de « clarté cognitive » au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture.*² » Il faut permettre aux élèves de construire une représentation ouverte des fonctions de l'acte de lire.

Enfin, les travaux de Bernard Devanne³ ou de Mireille Brigaudiot⁴ témoignent eux aussi de la nécessité d'inscrire l'apprentissage du lire-écrire dans une approche de l'écrit comprenant à la fois codes, conventions et usages.

Naturellement, les apprentissages culturels débutent dès la première année d'école maternelle. Néanmoins, comme le rappelle Catherine Tauveron⁵, le travail laborieux que nécessite l'apprentissage de la capacité à identifier les mots – condition indispensable à la maîtrise de l'écrit – implique, dans beaucoup de méthodes et de pratiques, la fin des activités culturelles visant la construction de la posture de lecteur et le développement de la compréhension fine des textes et de leur interprétation. Dans ce cadre-là, les textes donnés à lire à l'enfant au CP (notamment en début d'année) ne posent aucun problème de compréhension et ne facilitent donc pas l'inscription de l'apprentissage dans une démarche d'acculturation.

* Voir Glossaire, p. 282.

2. *Comment l'enfant devient lecteur, Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, 2002, pp.138 à 143.

3. *Lire, écrire des apprentissages culturels, Conduire un CP*, Bordas 2001.

4. *Première maîtrise de l'écrit, GS-CP secteur spécialisé*, Hachette Éducation, 2004.

5. *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* de la GS au CM, Hatier, 2002, p. 13.

1. « Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture », in *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, 2001, p. 18.

2. Accorder une place de choix à la littérature dans l'apprentissage de la lecture

Nous partageons, avec Catherine Tauveron, la certitude que la lecture littéraire est « *constitutive du savoir lire* » parce qu'elle nécessite une attitude particulière. En effet, la lecture littéraire requiert une implication du lecteur qui va au-delà de la compréhension de l'étendue lexicale et syntaxique du texte. Balzac affirmait en son temps que « *lire, c'est créer à deux* » montrant ainsi que le lecteur doit agir sur le texte pour se l'approprier. C'est à cette condition que le lecteur dépasse la simple relation affective (plaisir de lire) pour accéder à la construction des « *profits symboliques* » nécessaires à la construction d'un lecteur efficace.

Ainsi, l'apprentissage de la lecture doit préparer, comme le rappellent les programmes, tout au long du cycle 2, « *l'entrée autonome progressive dans la littérature que les élèves approfondiront au cycle 3* ». Il s'agit donc bien d'apprendre à l'élève à construire une **véritable posture de lecteur de la littérature**. Par ailleurs, la littérature (et notamment le texte narratif) invite le lecteur à mettre en œuvre des processus d'identification ou de projection dans le texte. La lecture constitue alors une sorte de voyage dans un autre univers, dans lequel le lecteur endosse différentes « *cabines d'essayage* »⁶ qui facilitent une expérimentation symbolique. C'est en partie sur cette dimension que se construit le désir de lire, voire le plaisir. Pour développer cette activité fantasmagique, le lecteur s'appuie en partie sur sa subjectivité (pour se représenter l'image des personnages, des situations, combler les informations implicites, s'imaginer dans le récit). Cependant, cette part de créativité doit rester limitée au respect de ce que dit le texte. Dans l'apprentissage de la lecture, il est donc indispensable de proposer des activités pour développer l'imaginaire de l'élève, sa capacité à fabriquer des images mentales, mais aussi sa capacité à réguler son activité subjective en la confrontant à la « *lettre du texte* ».

3. Construire des repères pour une représentation des fonctions textuelles et des dimensions sociologiques de la lecture

Si l'apprentissage de la lecture est lié à la littérature, d'autres types de textes doivent aussi être travaillés. Leur présence favorise la construction de représentations justes des fonctions de l'écrit. Cette ouverture à une dimension sociologique de l'acte de lire est nécessaire à la construction du sujet lecteur. L'enfant doit donc

6. Citton Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires*, Éditions Amsterdam, Paris, 2007, p. 156.

être confronté à des textes de types variés et adapter sa stratégie de lecture au support et à la fonction de l'écrit qu'il découvre.

► Les choix opérés dans notre méthode

1. Construire des savoirs littéraires à partir d'albums

Installer une posture de lecteur de la littérature nécessite de mettre les élèves en contact avec les textes littéraires soulevant des problématiques diverses. On vise ainsi la construction de savoirs indispensables à l'acquisition de l'autonomie dans l'acte de lire.

À *l'école des albums* s'appuie donc sur la lecture de 8 albums choisis parce qu'ils définissent chacun une problématique littéraire particulière. Par ailleurs, l'ordre dans lequel les œuvres sont proposées n'est pas exclusivement dû (comme c'est souvent le cas dans les méthodes de lecture) à des dimensions **quantitative** (plus ou moins de textes) ou **qualitative** (textes plus ou moins difficiles). La programmation des œuvres dans *À l'école des albums* permet d'articuler **apprentissage technique** de la lecture et **construction de savoirs littéraires**.

Explorer l'univers de la fiction nécessite d'acquérir des connaissances sur cet univers pour mieux investir « *son territoire* ». L'élève doit aussi construire une représentation du rôle que joue le lecteur dans cette démarche, comme des profits qu'il en tire.

Les problématiques proposées par les albums de notre méthode sont centrées sur l'acquisition de savoirs de base, c'est-à-dire :

- **connaître et s'approprier différents types de personnages,**
- **s'approprier des modèles textuels différents** (structures narratives, genres littéraires),
- **adopter une posture de lecteur adaptée à l'écriture du texte et se construire une bibliothèque personnelle.**

Le choix des albums et l'ordre dans lequel ils sont utilisés participent à la construction de ces savoirs.

2. La programmation littéraire

a) La notion de personnage

• **Le module 1**, qui n'est pas appuyé sur un album mais sur des textes simples pour installer les tout premiers apprentissages de l'acte lexicale, permet de rappeler quelques aspects de la notion de personnage. C'est un être fictif créé par le choix arbitraire d'un auteur et prenant vie dans une action. Le premier texte isole deux enfants d'une classe : *Marie* et *Roméo*. Puis, très vite, le module bascule vers la création d'une fiction non réaliste avec l'apparition du personnage qualifié par un mot-valise qui le qualifie : un *rari*.

Dans le même temps, les élèves sont aussi invités à découvrir, par l'écoute, l'aventure d'un héros antique : Ulysse.

• **Les modules 2** (*Un livre, ça sert à quoi ?*), **3** (*Ce que lisent les animaux avant de dormir*) et **6** (*L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*) mettent en scène des personnages qui se construisent par l'acte de lecture. Miroirs de l'enfant (**modules 2** ou **6**) ou animaux anthropomorphisés (**module 3**), chacun, à sa manière, invite l'élève à réfléchir à la façon dont on lit (**modules 2 et 3**). Dans les **modules 2 et 6**, les personnages ne sont caractérisés que par l'image et les actions se rapportant au thème de la lecture. La relation nouée entre les deux personnages du **module 2** est narrée par l'image. Dans le **module 6**, c'est l'évolution du dialogue qui la met en évidence. Progressivement, la petite fille prend le pouvoir sur sa mère dans la narration d'une histoire qu'elle invente. Dans ces deux albums, le rapport familial (frère-sœur, parents-enfants) est interrogé implicitement. Dans le **module 3**, le jeu littéraire se construit autour de la manière dont les personnages lisent :

– soit dans une acception culturelle : mise en abyme de leur propre statut littéraire (le loup ou le crapaud par exemple),
– soit dans un jeu lexical à partir de leurs caractéristiques (physique comme la girafe, rapport social comme le cheval, psychologique comme le paresseux par exemple).

• **Les albums des modules 4** (*Le loup qui voulait changer de couleur*) et **8** (*Un loup au paradis*) jouent avec le détournement des stéréotypes du loup. Ainsi, ils caractérisent des attitudes psychologiques facilitant une observation de soi et des rapports sociaux. Au **module 4**, le loup se montre insatisfait de lui-même du fait de sa couleur. Il fait donc, en vain, plusieurs essais de couleurs pour en changer. Au moment où il choisit de devenir multicolore, il séduit bien involontairement toutes les louves des environs. Il réalise alors que la couleur noire est sienne et qu'il faut s'accepter tel qu'on est. Au **module 8**, le loup rejette sa filiation et rêve de devenir un mouton. Le récit se construit donc autour du rapport de domination et de soumission, interrogeant l'attitude des chefs de clan et la résignation du faible qui veut satisfaire un rêve.

• **Le module 7** (*J'ai un lion à la maison*) traite de la question des amitiés particulières. Julien, le personnage narrateur, découvre un lion installé dans son salon. Passé le premier moment de stupeur et d'effroi, une amitié se tisse entre les deux personnages. En concevant une fiction mêlant le réalisme et à son détournement par l'anthropomorphisation d'un lion, le texte convie le lecteur à une réflexion sur les rapports amicaux, l'évolution inattendue d'une relation imposée, le manque que peut conférer l'absence, l'idée de nostalgie.

• **Le module 9** (*Hänsel et Gretel*) met en scène des personnages traditionnels du conte merveilleux : une marâtre qui convainc un père d'abandonner ses

enfants, un garçon et sa sœur assez rusée pour les sortir d'un mauvais pas, une sorcière qui use aussi de la ruse pour attirer les enfants et les manger. Le récit permet de construire des repères sur un système de personnages assez complexe et d'observer le réseau de relations qui se tisse autour des intentions de ces derniers.

• **Le module 10** (*La revanche des aubergines*), permet de poursuivre la réflexion sur le système des personnages et d'étudier l'évolution psychologique du personnage principal. Conduit par un malin génie à explorer des situations dont il « rêve », il comprend assez vite l'intérêt des contraintes imposées par les relations sociales et familiales. L'expérience le construit et transforme sa perception du monde.

b) Les genres et structures narratives

La progression littéraire est articulée autour de la découverte de divers genres littéraires et de structures textuelles variées. L'élève découvre progressivement que les albums peuvent :

– présenter des situations réalistes (*Un livre, ça sert à quoi ?*, *L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*) ;
– présenter des situations qui ne constituent pas nécessairement une histoire (*Un livre, ça sert à quoi ?*, *Ce que lisent les animaux avant de dormir*) ;
– présenter des histoires qui mêlent réalisme et intervention du merveilleux (*J'ai un lion à la maison*, *La revanche des aubergines*) ;
– présenter des histoires qui se construisent dans un univers non réaliste (merveilleux le plus souvent *Le loup qui voulait changer de couleur*, *Hänsel et Gretel*, *un loup au paradis*).

Des structures répétitives

Les textes des modules 2 à 4 se réfèrent à des structures répétitives construites autour de la récurrence d'une structure syntaxique ou d'un ensemble de phrases.

– **Le module 2** (*Un livre, ça sert à quoi ?*) ne propose pas réellement la narration d'un récit bien que par l'illustration s'esquisse une trame narrative qui met en évidence quelques aspects de la relation entretenue entre l'aîné qui lit et sa cadette qui ne sait pas encore lire. La structure textuelle s'organise autour de formulations de diverses réponses à la question du titre : *Un livre, ça sert à quoi ?*

– **Le module 3** (*Ce que lisent les animaux avant de dormir*) établit une sorte de liste des différentes lectures que peuvent réaliser les animaux le soir : chaque page est organisée autour d'une phrase unique qui évoque ces lectures constituant ainsi des aphorismes.

– **Le module 4** (*Le loup qui voulait changer de couleur*) s'appuie sur la répétition d'une situation durant une semaine. Chaque changement intervient un jour précis. Ce procédé rapproche l'album d'un conte en randonnée structuré sous la forme d'un « journal » littéraire. Les réponses du loup sont répétitives, jusqu'au moment où sa quête aboutit.

On retrouve des aspects répétitifs au **module 10** (*La revanche des aubergines*) dans la manière dont l'enfant va utiliser sa trompette pour exaucer ses vœux.

Une structure dialoguée

Le **module 6** (*L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*) est construit autour d'un dialogue instauré entre une mère et sa fille. L'échange installe la narration d'une histoire que les deux personnages inventent progressivement. La fillette prend peu à peu le pouvoir langagier jusqu'à aboutir à un monologue puisque la mère s'endort.

Deux autres formes dialoguées sont abordées : un extrait de théâtre avec une saynète d'après Courteline (**module 7**) et un extrait de bande dessinée *Zouk, la petite sorcière qui a du caractère* (**module 10**) constituent aussi des formes narratives dialoguées.

Des structures narratives

Les modules 7 à 10 sont organisés autour de textes présentant des structures narratives plus classiques.

Le **texte du module 7** est écrit à la première personne et donne donc le point de vue d'un narrateur-personnage. Ce fonctionnement narratif accentue le jeu entre réalisme et fiction merveilleuse déjà contenu dans le choix des personnages.

Le **texte du module 8** invite à une réflexion importante sur la fonction de l'image dans l'album. En effet, l'illustration donne réellement à voir les relations entre les personnages notamment dans le rapport de domination qui s'installe autour de Loupi. La fin du récit reste particulièrement ouverte et incite le lecteur à une interprétation personnelle subjective pour combler l'implicite.

Le **module 9** propose un conte classique, en version abrégée, mais qui conserve l'essentiel du récit d'origine. L'essentiel de la structuration repose sur l'enchaînement des ruses qu'il faut déjouer pour triompher. L'inversion des pouvoirs féminin et masculin (c'est le personnage féminin qui sauve le personnage masculin) est intéressante pour construire un rapport à la mixité et à l'égalité des sexes.

Le **module 10** propose un récit jouant sur l'intrusion du merveilleux (lié au conte *Aladdin et le génie de la lampe*) dans un univers réaliste contemporain. La langue utilisée (notamment dans les dialogues) est une réplique de la langue orale qui crée des écarts stylistiques intéressants. C'est donc l'occasion d'observer les écarts langagiers permis par la littérature.

c) La prise en compte du lecteur et de sa formation

Les albums sont aussi choisis en fonction des différents rapports que l'on peut établir à la lecture.

La mise en abyme de l'idée de lecture

Trois albums évoquent la question du rapport à la lecture en mettant des personnages en situation de lire ou d'apprécier livres et histoires.

Le **module 2** permet de travailler tout à la fois les

situations et lieux de lecture (notamment par l'analyse de l'image) et les motivations à la lecture. La qualification très particulière (*livre-ami, livre-aventure que l'on vit sans bouger, livre-refuge, etc.*) des fonctions de la lecture, proposée par le texte, peut encourager l'apprenti-lecteur à établir un rapport intime aux œuvres lues ou écoutées en fonction de sa propre subjectivité. Ainsi il commence à structurer sa bibliothèque intérieure. L'image apporte des compléments au texte en le mettant en situation. Les nombreuses références intertextuelles* contenues dans l'image ne sont pas nécessairement accessibles au jeune enfant. Il n'est donc pas indispensable de les relever en totalité ou d'attirer l'attention de l'élève sur l'ensemble des propositions.

Les **modules 3 et 6** évoquent tous les deux la lecture du soir, ce moment privilégié dans le rapport à la lecture. Dans *Ce que lisent les animaux avant de dormir*, le jeu se construit sur l'anthropomorphisation des activités animalières : thème qui interrogera nécessairement l'apprenti-lecteur. C'est surtout sur le décryptage de certaines formes d'humour (notamment liées à la présence de références intertextuelles et aux caractéristiques des animaux) et dans l'absence de structuration chronologique de l'œuvre que peuvent s'installer les apprentissages culturels.

Dans *L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*, c'est la question de l'histoire qui est posée avant celle du livre et de la lecture. Il s'agit de la relation que tissent parfois parents et enfants dans la lecture partagée. Ce sera donc l'occasion d'aborder ces questions, notamment pour que les élèves qui n'ont pas installé ce rapport dans leur vie personnelle puissent le découvrir. Il est aussi intéressant d'observer le jeu qui s'établit entre l'histoire que souhaite raconter la mère (histoire dont elle éradique les éléments violents comme le dragon qui crache du feu) et celle qu'invente la fillette en se constituant une foule de péripéties assez désagréables. Ce sera l'occasion de faire réfléchir les élèves à leur goût personnel en matière de récits.

Les œuvres qui permettent de construire la pensée et de structurer un rapport au monde

Les autres albums permettent d'aborder de nombreux aspects sociaux et psychologiques qui participent à la construction de soi, à la découverte du rapport aux autres. En ce sens, ils constituent des bases intéressantes pour les séances visant à travailler les principes du « vivre ensemble » et de formes de découverte éthique, voire morale⁷.

Au **module 4**, les élèves pourront interroger la perception que l'on peut avoir de soi : le loup ne se plaît pas parce qu'il trouve sa couleur triste (et non pas parce qu'il est loup). Il cherche donc à modifier son apparence et découvre que cette métamorphose de l'image de soi a des répercussions sur son rapport aux autres (les louves ne le laissent jamais tranquille).

* Voir *Glossaire*, p. 282.

7. Visant un enseignement laïque de la morale.

Au module 7, les élèves seront conduits à réfléchir – par la compréhension de l’humour du texte et des effets de décalage entre la situation narrative et sa perception par les différents protagonistes – à l’importance des relations interpersonnelles. Si rien ne prédestinait le lion et son hôte à nouer une relation amicale (le lion s’impose dans la vie de Julien), la fin du récit narre le manque et la réciprocité que Julien envisage. Le jeu des implicites dans le niveau de connaissance des personnages, la fin ouverte impliquent une participation* et une distanciation* du jeune lecteur, très formatrices, à condition d’être rendues explicites. L’élève pourra être invité à porter un jugement moral sur les attitudes des personnages et à prendre par là-même du recul avec ses propres comportements.

Au module 8, les lecteurs découvrent un système relationnel fondé sur le rapport soumission-domination dans un univers clanique non démocratique. Le récit reste ouvert avec la fuite de Loupi à la fin du récit. Il s’agira donc de se demander jusqu’où le personnage doit aller pour se faire accepter. Il faudra aussi faire interpréter la fin ouverte : pour quelles raisons le loup s’enfuit-il à la fin ?

Le conte proposé **au module 9** présente de nombreux centres d’intérêt. D’une part, il évoque des relations familiales difficiles avec la présence d’une marâtre qui fausse la relation père-enfants, mais qui ne triomphe pas. D’autre part, comme nous l’avons déjà montré, le jeu des personnages inverse les valeurs traditionnelles masculin – féminin. En effet, il met en exergue le fait qu’une fille peut aussi sauver son frère, malgré les représentations de ce dernier qui se montre au début très protecteur. Enfin, la présence de la sorcière et la ruse liée à la gourmandise invitent à réfléchir sur les dangers qui guettent le faible dans la société.

Le module 10 vise à développer l’esprit critique du lecteur en le conduisant à observer la manière dont Tanguy gère la liberté qu’il acquiert lorsque ses vœux sont exaucés. L’évolution de l’attitude du personnage ainsi que l’ennui qui le gagne petit à petit dans la solitude sont à considérer. Ces éléments sont intéressants pour organiser des débats sur la notion de liberté et ses limites. L’implicite de la fin constitue aussi un point important de la lecture car il permet de mieux structurer le rapport mère-fils dans le conflit qui les oppose. Il impose aussi une réflexion personnelle au jeune lecteur sur ce sujet.

3. Mettre les textes en réseau

La construction de la culture de l’élève passe aussi par la mise en réseau des textes lus et/ou travaillés. Le réseau n’est pas un objectif d’apprentissage mais un moyen pour permettre à l’enfant de construire les liens nécessaires à la compréhension des problématiques textuelles.

Prenons l’exemple du **module 8** *Un loup au paradis*. Pour comprendre les enjeux du récit et le rapport de domination / soumission qui s’installe dans celui-ci, les

élèves ont besoin de références culturelles au sujet des deux clans qui s’opposent dans l’histoire. Tout d’abord, il leur faut connaître le stéréotype du loup dans son acception archétypale : personnage dangereux (comme dans *Le petit chaperon rouge*) qui est en combat fréquent contre les agneaux (*Le loup, la chèvre et les sept chevreaux* et surtout *Le loup et l’agneau*). Ainsi, il pourra mieux saisir toute l’étrangeté de la quête du loup et surtout analyser avec nuance l’attitude du bélier qui, peut-être, cherche à venger ses congénères ou tout simplement est un être autoritaire. L’interprétation de cette attitude reste totalement ouverte. Les élèves pourront donc exprimer un jugement personnel. Pour cela, il est important de leur permettre de s’approprier les références en lisant de nombreux ouvrages et en gardant la mémoire des textes lus grâce à la présence d’une bibliothèque de classe et d’outils de référence (tel le cahier de littérature⁸) dans lesquels on note les titres des œuvres lues, les personnages rencontrés, etc. **La mise en réseau n’est donc pas nécessairement un prolongement** à l’étude de l’album de référence du module. Elle est souvent **un préalable** permettant d’entrer dans la problématique. Elle peut aussi se **dérouler simultanément** à la lecture de l’œuvre pour en faciliter la compréhension ou **la prolonger** afin de conforter les nouveaux savoirs installés. Par exemple, durant le travail développé dans le **module 5**, on commence à lire ou à relire des histoires de loups pour mieux cerner le caractère du stéréotype. Avant le **module 7**, on pourra lire des textes à énigmes pour permettre aux élèves de mieux saisir l’effet de surprise provoqué par la présence d’un personnage qui n’est pas nommé. Ainsi, les élèves entreront plus facilement dans la lecture participative*. *A contrario*, la lecture du conte *Hänsel et Gretel* nécessite une réflexion plus approfondie sur la notion de ruse. On pourra donc lire des ouvrages en amont, mais aussi en prolongement du travail, pour s’approprier les structures de la ruse et comprendre les intentions des personnages. Ces prolongements permettent de stabiliser et d’exercer ce savoir nouveau.

Les fiches de présentation des objectifs et modalités de chaque module⁹ proposent donc des suggestions de mise en réseau des albums (énoncés de problématiques, titres d’œuvres, fonction dans le réseau).

4. Travailler les usages sociaux de l’écrit

a) La lecture d’écrits fonctionnels ou documentaires

• **Dès le module 1**, l’élève apprend à construire des repères pour une lecture fonctionnelle et un ancrage sociologique de sa lecture. En observant tout d’abord divers « **objets à lire** » : calendrier, couverture d’album, page d’éphéméride, cartes à jouer (ainsi que tous les supports de la classe et ceux collectés hors de la classe).

*Voir Glossaire.

8. Voir *Organiser les apprentissages*, p. 22.

9. Voir *Déroulement des séances*, à partir de la p. 39.

À la fin du module 2, les élèves seront invités à lire un documentaire présentant le rôle et quelques usages d'une bibliothèque. Ils aborderont dans le même temps l'observation d'une relation texte-image particulière : la légende.

Le module 3 propose une entrée spécifique et inhabituelle dans la lecture de l'album en déstructurant la linéarité de sa mise en page. Ainsi, on incite les élèves à des lectures buissonnières (lire la dernière page, s'interroger sur une situation et lire une page pour trouver des réponses). À la fin du module, ces derniers seront conduits à lire un texte proposant des définitions du mot *loup* pour installer une première approche de la notion de dictionnaire de langue.

Le module 4 installe dans les textes d'entraînement une lecture ludique, celle des devinettes.

Le module 5 est totalement dédié à des lectures qui ne s'appuient pas sur un album, organisées autour de la thématique des fourmis. Ces textes favorisent la construction de connaissances visant une meilleure compréhension de l'œuvre : *L'histoire de la petite fourmi qui voulait déplacer des montagnes*. On trouve deux types de textes différents :

- un documentaire permettant d'analyser le rôle des légendes, de prélever des informations sur le thème ;
- des extraits de poèmes ou des aphorismes sur le thème pour découvrir que la fourmi est un animal qui intéresse les poètes.

À partir du module 7, pour éclairer et prolonger la lecture des œuvres, on s'appuie sur des extraits littéraires et non littéraires variés. Par exemple, pour le module 7, on peut évoquer la présence d'un poème, d'une saynète, de lettres, des jeux langagiers autour du lexique, des extraits de journaux. Le module 8 est centré sur la lecture de documentaires et d'un résumé.

Au module 9, on attache une attention particulière à la lecture d'extraits de différentes versions d'un même conte, mais aussi de définitions permettant de mieux comprendre le sens du conte. Enfin, au module 10, on interroge des liens interdisciplinaires avec la lecture d'une information sur la nutrition afin de mieux comprendre le sens de l'album, d'une recette de cuisine. On clôt l'année avec la découverte d'extraits d'une bande dessinée humoristique.

b) Le développement de conduites culturelles

Il apparaît fondateur que l'élève continue à être confronté au livre comme objet culturel. L'organisation des apprentissages et de l'espace classe doit donc laisser une large place à l'objet livre et à la relation individuelle de l'enfant au livre. **Le choix d'équiper chaque élève d'un manuel** et non d'une série d'albums – comme c'est traditionnellement le cas dans les méthodes ou pratiques d'apprentissage avec albums – **permet**, entre autres choses, **de conserver** à l'œuvre sa dimension artistique et **son statut d'œuvre littéraire**. Ainsi est valorisée une **autre approche** de

l'apprentissage de la lecture à partir de la littérature, **qui évite d'instrumentaliser l'œuvre tout en installant une clarté cognitive** et des **repères sur la fonction des différents objets à lire** (œuvres et manuels). Ces points seront développés ci-après dans les chapitres consacrés aux dimensions langagières et métacognitives des apprentissages.

Nous préconisons donc de laisser les ouvrages à la portée des enfants tout au long de l'année. Certains albums¹⁰ pourront même être présents dans la bibliothèque avant le début du module, puisque aucune activité d'anticipation n'est prévue pour ces modules.

L'apprentissage de la lecture s'articule aussi autour de la construction de stratégies de lecture adaptées au support et au contexte. Pour cela, nous suggérons de prévoir, dans l'emploi du temps, des moments de lecture autonome, réguliers et récurrents dans lesquels chaque enfant installe progressivement une relation personnelle à l'acte de lire (choix du livre qu'il veut lire, observation ou non de la couverture, lecture complète ou sélective, échange sur son ressenti de lecteur, etc.).

Pour renforcer cet apprentissage, il est possible de suggérer aux parents de vos élèves d'acheter, dans la mesure du possible, les œuvres travaillées à l'issue du module (certaines ont été publiées au format de poche)¹⁰ et/ou d'instaurer un prêt tournant des albums dans les familles.

10. cf. Présentation des séquences littéraires en début de chaque module (organisation des séances).