

Marie-Dominique Andreani-Campana

HISTORIAS DE FICCIÓN EN EL ÁLBUM EN LA ESCUELA INFANTIL: CLASICIZACIÓN Y PATRIMONIALIZACIÓN

Marie-Dominique ANDREANI-CAMPANA

Università di Corsica Pasquale Paoli

marie-dominique.andreani@wanadoo.fr

Resumen

Este artículo se propone analizar los procesos de clasificación y patrimonialización de los libros de historias de ficción en la escuela infantil francesa. Desde los trabajos de Alain Viala en 1992 sobre la cuestión de los clásicos, muchos investigadores igual que Hélène Weis en 2000, Brigitte Louichon en 2008, o incluso como Violaine Houdart-Merot en 2012, han puesto en tensión las definiciones de los términos «clásico» y «patrimonio», este primero apareció para el jardín de infancia en 1992, en *la Maitrise de la langue* (MEN, 1992). Dado que la escuela se considera una instancia de clasificación (Rouxel, 2010), el objetivo es mostrar cómo las maestras de infantil, al utilizar los álbumes para componer corpus y pensar en su enseñanza de la lectura, han participado y participan en la clasificación y patrimonialización de un cierto número de historias. Los álbumes se considerarán como clásicos y constitutivos de un patrimonio bajo las siguientes condiciones: recurrencia en la práctica del aula, pero también recurrencia del corpus en las sucesivas encuestas desde 1948 hasta 2019, o en las obras educativas y finalmente en la *Selection pour une première culture littéraire* (MEN, 2013), donde, al igual que en las listas del ciclo 3 y del ciclo 2, aparecen los términos álbumes clásicos y patrimoniales. En efecto, hay que señalar que, han tenido que dotarse en ausencia de libros de texto, antologías o un corpus oficial; los maestros de infantil tuvieron que recurrir a un corpus implícito hasta 2013, cuando se publicó la selección *pour une première culture littéraire – Selección para una Primera Cultura Literaria*. En esta perspectiva, la palabra «corpus» designará la selección de obras, según una operación que equivale a recortar del conjunto de textos que se pueden dar a leer, un espacio que es también el

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

espejo de los valores de la sociedad, de la profesión y el individuo que hace este corte. Destacaremos los diferentes papeles que desempeñan en estos procesos: la institución, los editores de álbumes, los bibliotecarios, la AGEEM, la prensa educativa, la crítica y la investigación. Así, intentaremos describir, tratando de separar los distintos componentes, el «ecosistema» que une a los profesores, los editores, los bibliotecarios y la institución y que lleva a la clasicidad de ciertos álbumes. De hecho, el análisis de este círculo dinámico de actores que gravitan en torno a la lectura en la clase de preescolar y las encuestas seguidas de entrevistas sobre los conjuntos de obras que se leen allí permiten poner de relieve y explicar los procesos de clasicismo y la patrimonialización de ciertos libros.

Estos álbumes tienen la capacidad de llegar a dos públicos de intereses distintos, los profesores que los transmiten y los alumnos que los reciben, y esto a veces durante cincuenta años, su uso sigue siendo relevante a los ojos de los profesores. Por lo tanto, trataremos de explicar su omnipresencia y su perdurabilidad en las prácticas pedagógicas. ¿Qué memoria literaria, finalmente para la escuela infantil?

Palabras clave: álbum clásico, álbum patrimonial, clasificación, patrimonio, escuela infantil.

LES RÉCITS DE FICTION EN ALBUM A L'ÉCOLE MATERNELLE: CLASSICISATION ET PATRIMONIALISATION

Résumé

Cet article se propose d'analyser les processus de classicisation et de patrimonialisation des albums de récits de fiction à l'école maternelle française. Depuis les travaux d'Alain Viala (1992) sur la question des classiques, de nombreux chercheurs et chercheuses comme Hélène Weis en 2000, Brigitte Louichon en 2008 ou encore Violaine Houdart -Merot, en 2012, ont mis en tension les définitions des termes de « classique » et de « patrimoine » ce dernier apparaissant pour la maternelle en 1992 dans la *Maitrise de la langue* (MEN, 1992). L'école étant considérée comme instance de classicisation (Rouxel, 2010), il s'agira donc de montrer comment les enseignant(e)s de maternelle en convoquant les albums pour composer des corpus et penser leur enseignement de la lecture ont participé et participent à la classicisation et la patrimonialisation d'un certain nombre de récits. Les albums seront considérés comme classicisés et constitutifs d'un patrimoine aux conditions suivantes :

Marie-Dominique Andreani-Campana

la récurrence dans la pratique de classe, mais aussi récurrence du corpus dans les enquêtes successives qui s'échelonnent de 1948 à 2019 ou encore dans les ouvrages pédagogiques et finalement dans la *Sélection pour une première culture littéraire* (MEN,2013) où apparaissent à l'instar des listes cycle 3 et cycle 2 les termes d'albums classiques et patrimoniaux. En effet, il faut noter qu'en l'absence de manuels, de corpus officiel, les enseignant(e)s de la maternelle ont dû se doter d'un corpus implicite jusqu'en 2013, date de sortie de la première *Sélection pour une première culture littéraire*. Dans cette perspective, le mot « corpus » désignera la sélection des œuvres, selon une opération qui revient à découper dans l'ensemble des textes que l'on pourrait donner à lire, espace qui est aussi le miroir des valeurs de la société, de la profession et de l'individu qui opère ce découpage. Nous mettrons en évidence les différents rôles joués dans ces processus par l'institution, les éditeurs d'albums, les bibliothécaires, la presse pédagogique, l'AGEEM, la critique, la recherche. Nous chercherons donc à décrire, en essayant d'en séparer les diverses composantes, « l'écosystème » qui relie les enseignants, les éditeurs, les bibliothécaires et l'institution et qui conduit à la classicisation de certains albums. En effet, l'analyse de ce cercle dynamique des acteurs qui gravitent autour de la lecture en classe de maternelle et les enquêtes suivies d'entretiens sur les corpus qui y sont lus permettent de mettre en évidence et d'expliquer les processus de classicisation et de patrimonialisation de certains ouvrages. Ces albums ont la faculté de toucher deux publics d'intérêts distincts, les enseignants qui les transmettent et les élèves qui les reçoivent, et ce parfois depuis cinquante ans, leur l'usage restant pertinent aux yeux des enseignants. Nous tenterons donc d'expliquer leur omniprésence et leur pérennité dans les pratiques enseignantes. Quelle mémoire lettrée finalement pour l'école maternelle ?

Mots clefs : album jeunesse, corpus littéraire, classique, patrimoine, école maternelle.

FICTIONNAL NARRATIVES IN PICTURE BOOKS AT PRE-SCHOOL: CLASSICISATION AND PATRIMONIALISATION

Abstract

This article aims to analyse the processes of classicisation and patrimonialisation of fictional storybooks in French pre-schools. Since the work of Alain Viala in 1992 on the question of classics, many researchers à Hélène Weis in 2000, Brigitte Louichon in 2008 and Violaine Houdart-Merot in

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

2012, have put the definitions of the terms « classic » and « heritage » in tension. The latter appeared for pre-school in 1992 in the *Maitrise de la langue* (MEN, 1992). As the school is considered as an instance of classicisation (Rouxel, 2010), the aim is to show how preschool teachers, by using albums to compose corpora and to think about their teaching of reading, have participated and are participating in the classicisation and patrimonialisation of a certain number of stories. The albums will be considered as classicised and constitutive of a heritage under the following conditions: recurrence in classroom practice, but also recurrence of the corpus in successive surveys from 1948 to 2019 or in educational works and finally in the *Selection pour une première culture littéraire* (MEN, 2013) where, like the cycle 3 and cycle 2 lists, the terms classic and heritage albums appear. Indeed, it should be noted that in the absence of textbooks, anthologies and an official corpus, preschool teachers had to adopt an implicit corpus—until 2013, when the *Selection pour une première culture littéraire* was published. In this perspective, the word “corpus” will designate the selection of works, according to an operation that amounts to cutting out of the whole. We will highlight the different roles of the corpus in the selection of works, and the different ways in which the corpus is used to express the values of the society, the profession and the individual. We will highlight the different roles played in these processes by the institution, the publishers of albums, the librarians, the educational press, the AGEEM, the critics and the research. We will thus try to describe, by trying to separate the various components, the “ecosystem” of the We will therefore try to describe, by trying to separate the various components, the “ecosystem” which links teachers, publishers, librarians and the institution and which leads to the classicisation of certain albums. Indeed, the analysis of this dynamic circle of the analysis of this dynamic circle of actors who gravitate around reading in kindergarten classes and the surveys followed by interviews on the books that are read there make it possible to highlight and explain the processes of classicisation and patrimonialisation of certain books.

These albums have the ability to reach two distinct audiences of interest, the teachers who transmit them and the pupils who receive them, and this sometimes for fifty years, their use remaining relevant in the eyes of teachers. We will therefore try to explain their omnipresence and durability in teaching practices. What literate memory, finally for the nursery school?

Keywords: children picture book, literary corpus, classic, heritage, pre-school.

Marie-Dominique Andreani-Campana

Introduction

Cette contribution¹ se propose d'étudier comment, depuis plus d'une cinquantaine d'années, les enseignants de maternelle ont participé et participent à la classicisation d'un certain nombre de récits, les récits de fiction – sous la forme « album » – en convoquant des corpus afin de répondre aux différentes injonctions de l'institution². Afin de mettre en évidence le rôle particulier des enseignant(e)s de maternelle dans la classicisation des albums et la constitution d'un patrimoine littéraire scolaire, nous prendrons appui sur les travaux de Francis Grossmann (1996a, pp.59-71, réédité en 2000) et Marie-France Bishop (2012, pp.113-126)³. Ces deux chercheurs mettent en évidence et proposent une description théorisée d'une médiation particulière, celle que prennent en charge les enseignant(e)s d'école maternelle: la lecture de récits de fiction.

Nous émettons donc l'hypothèse qu'en raison du rôle fondamental de la lecture de récit au cycle 1, avec pour corollaire le choix des textes lus (Grossmann,1996a) et en raison d'une longue absence de corpus explicites officiels, les enseignant(e)s de maternelle ont dû se créer des corpus implicites (Louichon, Rouxel, 2009), classicisant ainsi au cours du temps un certain nombre de récits. Pour mettre à jour les corpus effectifs et comprendre le processus de classicisation, nous nous appuyerons sur la trace des corpus mobilisés par les enseignant (e)s grâce aux sept enquêtes et entretiens réalisés de l'après-guerre à 2019⁴, qui permettront de mieux comprendre la constitution, confirmation, reconfiguration, classicisation des albums, constitutifs ainsi d'un nouveau patrimoine littéraire, celui de la maternelle, les entretiens permettant d'approcher les procédés de cette sélection. Les albums seront considérés comme classicisés aux conditions suivantes: la récurrence dans la pratique de classe – corpus effectif ou implicite –, mais aussi récurrence dans les divers corpus explicites de l'institution et des différents acteurs de « l'écosystème⁵ » que sont: les éditeurs d'albums, les bibliothécaires, les

1 Issue de ma thèse intitulé: Les récits de fiction à l'école maternelle: la fabrique d'un patrimoine scolaire. Étude contextualisée en Corse. Thèse soutenue à l'Université de Corse en décembre 2019, sous la direction du Professeur Bruno Garnier.

2 « Accéder aux valeurs morales », « partager ses émotions », « étendre son lexique », « se forger une culture », « faire découvrir le plaisir de lire », « comprendre les textes ». Christian Poslaniec (1998) analysant l'évolution de la littérature de jeunesse depuis 1850 distingue les trois fonctions successives qui lui sont assignées: d'abord, jusqu'aux années 1930, elle instruit, puis, jusqu'aux années 1970, elle éduque, enfin, elle initie.

3 La lecture de récits de fiction y est définie comme un genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). Selon les deux auteurs cités, les genres appartiennent à des histoires professionnelles dans lesquels ils se sont élaborés, sorte de « mémoire collective et impersonnelle » (Bishop, 2012, p.113).

4 1948, 1958, 1996, 2006, 2010-2011, 2012, 2019 (notre enquête contextualisée en Corse).

5 En référence à la métaphore utilisée pour l'art contemporain. La création du Centre National d'art et de culture Georges Pompidou et son ouverture en 1977 ont posé la problématique de la valeur artistique, historique, financière, attribuée aux

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

associations comme l'AGEEM, la recherche universitaire, les sites internet, tous générateurs de corpus sur lesquels les enseignants vont s'appuyer.

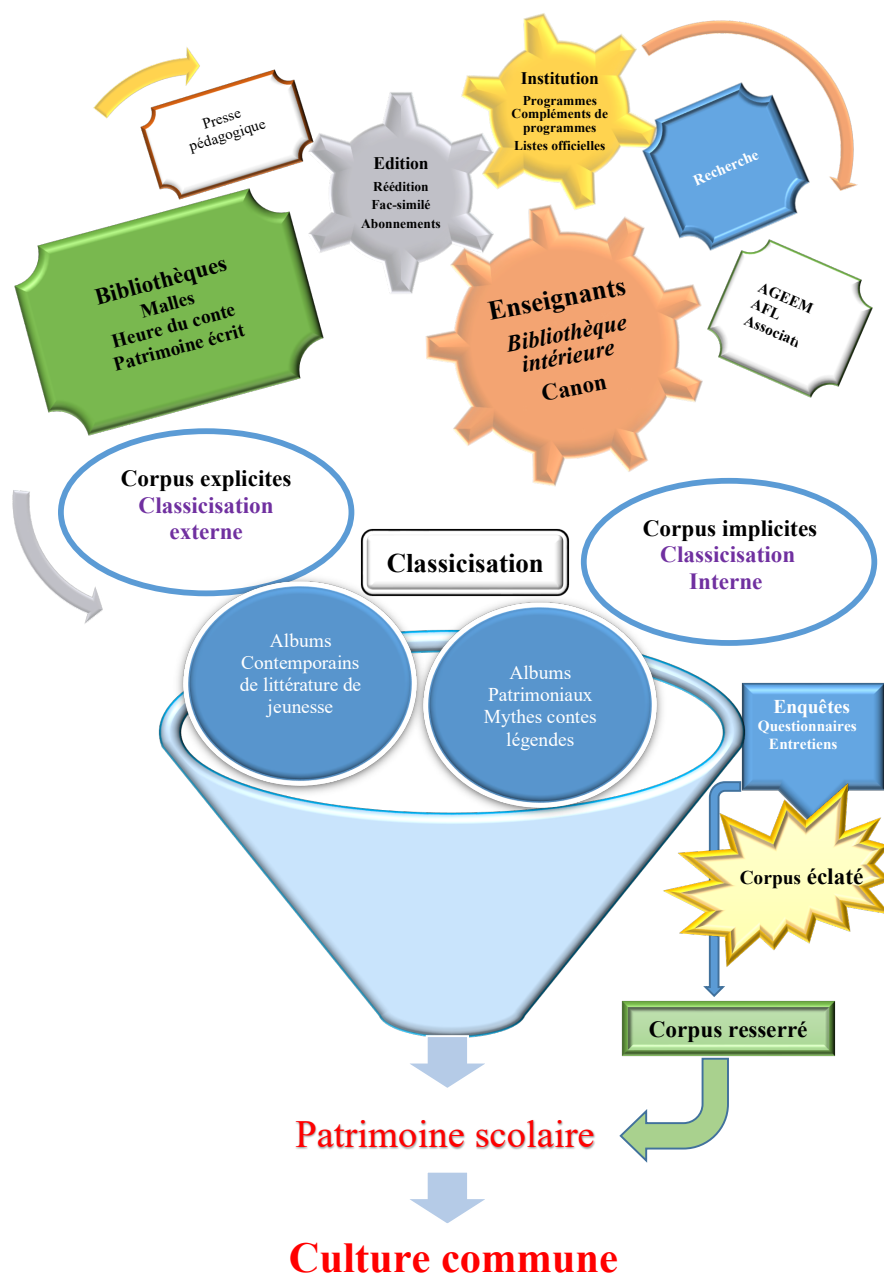


Figure 1. Schéma de l'écosystème de la « fabrique de classiques ».

œuvres d'art contemporain entrant au musée, entraînant la construction de « l'écosystème de l'art contemporain ». Alors que, « classiquement », avant d'entrer au musée les œuvres devaient avoir rencontré une certaine reconnaissance sociale (des artistes, des galeries et du marché), le mouvement se renverse : les artistes produisent directement pour le musée et pour l'exposition, ce qui leur vaut la reconnaissance sociale et leur exposition dans des galeries. Alors que le statut des œuvres, la fonction muséale, les formes de la transmission demandent éloignement et réinscription, la production et la circulation des œuvres se font dans l'immédiateté et la vitesse. Le Centre Pompidou a réussi le paradoxe de maintenir le patrimoine –moderne – et accueillir les avant-gardes –contemporaines.

Marie-Dominique Andreani-Campana

I La maternelle, une instance de classicisation

Dans un premier temps nous interrogerons le rôle de l'institution au travers de ses textes officiels, de ses préconisations⁶ et de ses actions. En effet, une première remarque s'impose en évoquant ici la génération de corpus. Les corpus effectifs sont établis, suivant les contextes, à partir des programmes avec des listes institutionnelles, ou à partir des programmations et progressions faites par les enseignants ou encore conseillées par les formateurs d'enseignants⁷.

1) L'institution

Depuis la naissance de l'école maternelle, le récit⁸ y joue un rôle fondamental avec comme support⁹, les recueils de contes, le livre illustré¹⁰, puis l'album¹¹. Le cheminement dans la prescription pour l'école maternelle permet de mettre en évidence que la place de ces récits a été constante, et qu'ils représentent la manière dont la société et l'école, dans sa mission d'apprentissage, envisagent l'éducation du jeune enfant grâce à cet objet didactique (Escarpit, 2008 ; Bishop, 2012 ; 2013). En effet, les récits sont présents dans les textes officiels depuis la création des salles d'asiles par Marie-Pape Carpentier, puis de l'école maternelle par Pauline Kergomard qui vont écrire elles-mêmes des récits à destination des enfants (Carpentier, 1860¹²; Kergomard 1890)¹³. À l'école maternelle, le mot « récits » au pluriel apparaît dès le décret du 2 août 1881 au Titre 1^{er}, article 2 :

6 Par exemple, la lecture en réseau implique une élaboration de corpus.

7 Inspecteurs, Inspectrices, Maîtres formateurs. En 1972, les inspectrices d'écoles maternelles deviennent des IDEN, inspecteurs et inspectrices départementaux de l'éducation nationale.

8 Qu'on lit, que l'on écoute, que l'on conte et raconte, que l'on invente et qui se transmet par oral et par écrit.

9 Nous évoquons ici les supports écrits et lus aux élèves.

10 Par exemple : *Les biens de la terre et causeries enfantines* (1879). Pauline Kergomard met en scène deux enfants auxquels une institutrice enseigne par la visite d'un jardin et des champs ce que sont le blé, les pommes de terre, la canne à sucre, le raisin etc. et comment on les transforme. Notons qu'en 1881, le décret de création des écoles maternelles mit au programme les « connaissances sur les objets usuels ». Elle écrit également *Histoire de France des petits enfants* (1883), qui est abondamment illustré.

11 La série *Mademoiselle Lili*, héroïne de P.-J. Stahl (Pierre-Jules Hetzel), illustrée par L. Froelich, créée en 1862 et citée par Pauline Kergomard, à la page 2 de son ouvrage *Cinquante images expliquées*, 2^{ème} édition. Hachette, 1900.

12 Par exemple : *Histoires et leçons de choses* (1860), *Les Animaux sauvages* (1869). Dans l'arrêté réglant l'organisation pédagogique des écoles maternelles signé le 28 juillet 1882 par Jules Ferry, à l'article Leçons de choses. Connaissances sur les objets usuels. Premières notions d'histoire naturelle (Art. 14 et 19 du décret) les textes de Marie Pape Carpentier sont toujours présents. L'ouvrage *Histoires et leçons de choses* précise la volonté d'abandonner le merveilleux des contes pour enfants, au profit du conte réaliste vulgarisant le savoir tout en restant moralisateur. C'est un ensemble de textes qui concernent l'histoire naturelle, la géographie et aussi l'histoire sainte.

13 Elle réalisa un album d'images à visée pédagogique qui porte le titre de *Cinquante images expliquées : album pour les enfants*, publié chez Hachette. Pour Pauline Kergomard, « Les images sont encore ce que nous avons de meilleur pour amener l'enfant à parler ». *L'éducation maternelle dans l'école. Première série*. 1886, p. 143.

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

Les premiers principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiaux, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu¹⁴.

Au Titre II, article 21 du même décret, on trouve les thèmes des récits qui seront lus aux élèves des écoles maternelles publiques : « les récits porteront principalement sur les grands faits de l'histoire nationale et sur des leçons de choses ». Les programmes sont à nouveau modifiés en 1887. Ils évoquent les « récits et les contes » transmis oralement, à partir de contes du patrimoine. Ainsi jeux, récits et contes font partie intégrante des programmes de l'école maternelle. Les instructions officielles du 20 juin 1923 en direction des écoles primaires élémentaires pour la Section préparatoire¹⁵ évoquent à l'article *Morale* : Causeries très simples. Contes moraux. Biographies d'hommes illustres.

Cependant, il nous faut tout de suite évoquer le « long silence institutionnel qui va suivre de 1921¹⁶ à 1977¹⁷ » (Garnier, 2009, p.10) et par voie de conséquence comme l'écrit Viviane Bouysse la part prépondérante qu'ont dû prendre certains acteurs pour faire évoluer l'école maternelle en l'absence de textes ministériels :

On n'a pas assez mesuré tout ce que le « mythe » de l'école maternelle française doit à toute une lignée d'inspectrices générales et départementales militantes, à une association professionnelle fortement mobilisatrice : l'Association générale des institutrices des écoles maternelles –AGIEM¹⁸– fondée en 1921 (Bouysse, 2006).

Si la lecture de récits de fiction a toujours été préconisée dans les classes maternelles depuis le XIX^e siècle¹⁹, un développement décisif a été franchi après la Seconde Guerre mondiale (Mareuil, 1969, pp.119-132 ; Bishop, 2013, p.15), dans les années 70, puis 90, qui va se traduire dans les textes officiels successifs et les actions déployées dans les écoles.

En effet, les années soixante à soixante-dix sont marquées par l'interrogation sur la place de la lecture et de ses fins, dans un contexte où la culture médiatique se fait omniprésente. À partir de 1975, la loi Haby²⁰ voit le jour et donne à la maternelle trois nouvelles fonctions : « éveil de la personnalité,

14 Décret du 2 août 1881 *Écoles maternelles organisation, surveillance et inspection*.

15 Élèves de six à sept ans.

16 Rapport et Décret du 5 juillet 1921 modifiant les articles 1 à 8 du décret du 18 janvier 1887 relatifs à l'organisation des écoles maternelles et des classes enfantines.

17 Circulaire d'août 1977, les finalités, les objectifs et les méthodes préconisées à la maternelle sont redéfinis.

18 Aujourd'hui AGEEM.

19 Le décret du 2 août 1881, reprenant une appellation déjà proposée en 1818, a donné le nom d'écoles *maternelles* aux établissements qui avaient été désignés jusqu'alors sous celui de *salles d'asile*. Signataire Jules Grévy.

20 Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

Marie-Dominique Andreani-Campana

de compensation des inégalités et de dépistage des handicaps ». Le décret du 19 avril 1977 abrogera l'article qui attribuait aux seules institutrices les postes en maternelle.

Des mouvements pédagogiques engagés, des équipes militantes, des bibliothécaires et la multiplication des sections jeunesse dans les bibliothèques publiques vont contribuer à faire évoluer la place que le livre pour la jeunesse et la lecture occupaient²¹.

Cosignée par le ministre de l'Éducation nationale et celui de la Culture, la circulaire du 1er octobre 1984, texte fondateur, définit un lieu central de l'école où est réunie une grande variété d'ouvrages, la bibliothèque centre documentaire – la BCD et lance une expérimentation dans les académies de Créteil, Grenoble, Lyon et Poitiers.

En 1989, le recteur Migeon est chargé par Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, d'une réflexion destinée à déterminer les principales actions à mettre en œuvre pour améliorer la réussite scolaire des élèves. Dans son rapport, les propositions qu'il formule sont nombreuses à concerner la lecture et plus largement la maîtrise de la langue, notamment la proposition n°16 : *Autour de « Lire à l'école »*. Ces propositions se retrouvent dans le « Plan pour la lecture » qui est annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation engageant une politique volontariste pour favoriser l'accès des écoles aux livres pour la jeunesse (MEN, 1989). Plusieurs opérations ont pris place dans le cadre de ce plan, la création de nouvelles BCD²² et l'opération « *Des livres pour les écoles* » qui s'est déroulée sur trois ans, 1990-91 à 1993-94²³ et qui avaient pour but de favoriser l'équipement des écoles, notamment les plus démunies, en matière d'équipement pour la lecture. Ce fond va fixer un premier corpus, institutionnel, pour les écoles destinataires (Lagarde, 2015, pp.104-113). En 1997, la Direction du ministère a publié un répertoire intitulé *1001 livres pour les écoles*, fruit du travail d'un groupe de personnes appartenant à l'Éducation nationale et sollicitées pour leur action dans le cadre professionnel ou associatif en faveur de la lecture et de la littérature de jeunesse (Beaufort, 1997 ; Lagarde, 2015, p.125). Ce répertoire, représente un outil original tiré à 125 000 exemplaires et adressé gratuitement à toutes les écoles et aux responsables de la formation initiale et continue. Il regroupe

21 Colloque de Paris des 13 et 14 juin 1979. Le ministère de l'Éducation ayant décidé d'entreprendre, un effort tout particulier pour la formation des maîtres et pour la connaissance des moyens à mettre en œuvre pour limiter le nombre des échecs et redoublements en rapport avec l'apprentissage de la lecture.

22 Dans son discours du 15 février 1990, qui précède la réforme des cycles et suit la loi d'orientation, L. Jospin affirme de nouveau : « La bibliothèque, c'est le cœur de l'école ». Le texte fondateur est évidemment la circulaire n°84- 360.

23 Circulaire n°90-133 du 21 juin 1990.

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

les 1001 livres sélectionnés dans le cadre de l'opération « *Des livres pour les écoles* » ainsi qu'une sélection d'ouvrages parus en 1994 et 1995 Il a été assorti de recommandations et d'outils pour les maîtres comme la brochure *La maîtrise de la langue à l'école*²⁴, qui a été tirée à 400 000 exemplaires et adressée à tous les maîtres des écoles. Y apparaissent pour la première fois les termes de classiques et de patrimoine (MEN, 1992, pp.74, 106) que l'on retrouvera, pour les albums, dans la publication *Livres et apprentissages* (MEN, ONL, 1999). L'objectif de ce dernier ouvrage est double : c'est d'une part un ouvrage pédagogique sur la place et l'usage du livre du cycle 1 au cycle 3, mais aussi un corpus de livres classés par cycle avec la mention : liste des livres contemporains, liste des livres classiques²⁵. Les ouvrages y sont classés par ordre alphabétique des titres, avec la mention de l'année d'édition et de la première édition²⁶. Une troisième liste intitulée « des livres en constellation²⁷ » propose un classement en cinq parties numérotées²⁸. *L'album d'Adèle* de Claude Ponti, par exemple, apparaît dans la liste des *Livres contemporains* (MEN, ONL,1999, p.23) et dans la liste des *Livres en constellation* (MEN, ONL,1999, p. 38) et encore à la rubrique *L'image éducation du regard* (MEN, ONL, 1999, p.40). On retrouvera cet album sur les listes de 2013 et de 2020, avec la mention C, « classique » à l'instar des listes cycle 3²⁹ et cycle 2³⁰. Cet album, qui est paru en 1986, est classé contemporain en 1989, et est devenu en 2005 un « classique » sur le site internet de l'ONL, soit en une vingtaine

24 Brochure surnommée « Le petit livre rouge » par les enseignants. D'une part, il donnait, sans se substituer aux programmes, des orientations qui s'appuyaient sur le bilan des acquis de la recherche en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en indiquant les questions qui restaient en débat. D'autre part, il présentait un ensemble de stratégies pédagogiques, proposées aux maîtres pour organiser leur enseignement par cycle.

25 Cet ouvrage verra une seconde édition en 2003 après la parution des programmes de 2002 instituant la construction d'une « culture littéraire » à l'école primaire. Dans sa préface à la seconde édition de *Livres et apprentissages à l'école*, Luc Ferry rappelle l'objectif de cet ouvrage « conçu et réalisé spécifiquement à l'intention des professeurs des écoles » : il s'agit « d'un ouvrage pédagogique sur la place et l'usage du livre dans l'enseignement du cycle 1 au cycle 3 » qui « doit pouvoir servir de guide dans l'univers foisonnant de la littérature de jeunesse ». L'introduction des « Orientations générales » précise que les listes de livres proposées, réactualisées depuis l'édition de 1999, sont « complémentaires et en aucune façon concurrentes des listes publiées par le ministère » (qui n'existent pas pour la maternelle). L'objectif est d'offrir « un répertoire de livres [...] à ne pas manquer » sous forme de « listes équilibrées », sélectionnant « le meilleur de toutes les maisons d'édition », sans particulière « révérence à l'égard des "classiques" de la littérature de jeunesse », ni « souci éperdu de coller à l'actualité ».

26 Ce que l'on ne retrouvera pas malheureusement dans les corpus suivants.

27 L'ONL utilise le terme de *constellation* en le distinguant de celui de *réseau* afin de circonscrire la notion à une action de mise en relation d'ouvrages, répondant à « un problème de compréhension ou d'interprétation » [...]. Ainsi l'objectif essentiel d'une lecture en constellation à l'école, c'est de faire découvrir aux jeunes élèves la nature dialogique du langage (« Tout texte est porteur des mots des autres » - Bakhtine) et le rôle de l'intertexte dans l'interprétation du texte et des images.

28 I. À la découverte du livre, II. Un genre : le conte (différentes éditions de Boucle d'or), III. Le personnage, IV. Un thème : le temps et V. L'image : éducation du regard.

29 Parue en 2002, 2004, 2007,2013.

30 Parue en 2007, 2013,2019.

Marie-Dominique Andreani-Campana

d'années³¹ et est toujours présent trente-quatre ans après sa parution dans les corpus officiels. Enfin, au début du XXI^e siècle, le processus de « scolarisation de la littérature de jeunesse³² » (Butlen, 2008-2009, p.29- 49) s'achève avec son officialisation dans les programmes de 2002 et l'entrée au Cycle 1 de « la construction d'une première culture littéraire » (MEN, CNDP, 2002, p.8, p. 81 ; MEN, CNDP, 2006, p.82). Construire une culture littéraire dès la maternelle est donc devenu depuis 2002, plus qu'une ambition légitime pour ses élèves, une obligation institutionnelle, un réel défi à relever pour des enseignants du premier degré sans formation spécifique pour pouvoir se repérer dans la multitude des productions et créer une culture commune. En 2011, un corpus sera placé en annexe XIII dans *Le langage à la maternelle* (MEN, CNDP, 2011, pp .146-165).

En 2013, la *Sélection pour une première culture littéraire* (MEN, 2013) paraît enfin – soit onze ans après celle du cycle III –, bien qu'ait été instaurée en 2005 une « option littérature de jeunesse » au CRPE³³. Cette liste a été réactualisée en 2020 avec une nouvelle catégorie*. Celle-ci désigne des albums « : issus d'un même conte traditionnel et qui peuvent prendre la forme d'une réécriture, d'un emprunt, d'une parodie... » (MEN, 2020). Cette nouvelle catégorie proposée par l'institution correspond à la définition des objets sémiotiques secondaires des œuvres patrimoniales proposée par Brigitte Louichon. (Louichon, 2017, pp.23-36).

31 Il est cependant absent de la réédition de 2003 de *Livres et apprentissages à l'école* (CNDP/Savoir Livre 2003), qui présente pour le cycle 1, un classement en trois rubriques : Exemples de Livre en constellations, Exemples de Livres en réseaux et Titres. Dans la rubrique des Exemples de constellations, on voit apparaître la notion de récits du patrimoine. En effet il y est proposé de travailler sur la constellation : versions des contes et récits du patrimoine (ONL, 2003, p. 53-54). L'analyse des titres proposés montre qu'il s'agit de différentes adaptations dans différentes éditions du conte source : *Le bonhomme de pain d'épice*, *La moufle*, *Les trois ours*, *Le gros navet*, *La soupe au(x)caillou(x)*, *Les trois petits cochons*, albums qui correspondent dans la liste de 2020 à la catégorie *.

32 Thème du colloque organisé du 27 au 30 septembre 1995 à l'Université de Metz par Jean-Marie Privat, Pierre-Marie Beaude et André Petitjean. Didier Delaborde y propose un classement des albums et un tableau comparatif des collections conservées dans les bibliothèques des écoles primaires et des établissements d'enseignement secondaire d'une part, et dans les bibliothèques publiques d'autre part, à partir des données réunies au moyen d'une enquête.

33 Très peu de candidats ont présenté des albums cycle 1 en l'absence de liste, si l'on se réfère aux rapports de jury de l'épreuve de littérature de jeunesse qui listent les ouvrages présentés. L'épreuve orale optionnelle de littérature de jeunesse au CRPE a été créée par l'arrêté du 10 mai 2005 et supprimée par celui du 28 décembre 2009. Cette épreuve a permis de travailler la littérature de jeunesse en tant qu'objet littéraire, esthétique, et non plus seulement comme support pour lire-écrire-parler. Elle a aussi permis de l'aborder sous ses aspects historiques, sociologiques et idéologiques, ce qui a provoqué une large diffusion des travaux de Marc Soriano, Denise Escarpit, Isabelle Nières-Chevrel, Sophie Van der Linden et – pour le volet didactique – Catherine Tauveron et Christian Poslaniec, comme une consultation accrue des revues spécialisées, notamment *La Revue des livres pour enfants* – et des sites –Ricochet, Télémaque... Cette épreuve a également suscité la publication des nombreux ouvrages. Dans cette épreuve, le candidat apportait une œuvre de son choix, la lisait et devait dans son exposé « faire apparaître les connaissances (histoire, thèmes, tendances, relations avec la littérature) et la culture du candidat (textes, illustrations) dans ce domaine et s'attacher à montrer les apports de la littérature de jeunesse à l'enseignement à l'école maternelle et élémentaire ».

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

Institution	
Apparition et utilisation des termes : « classique » et « patrimoine »	
Classique	Patrimoine
<p>- 1992. <i>Maitrise de la langue</i>, p. 160.</p> <p>- 1999. <i>Livres et apprentissages</i>, p.28-31 :</p> <p>deux catégories: albums contemporains albums classiques avec date de l'édition actuelle et date de 1^{ère} parution ;</p> <p>- 2002. Sélection pour une première culture littéraire cycle 3 :</p> <p>-deux catégories P (patrimoine), C (classique) ;</p> <p>- 2005. Site de l'ONL :</p> <p>-deux catégories classiques et/ ou patrimoniaux</p> <p>- 2007, liste de référence de 250 ouvrages de littérature pour la jeunesse à destination du cycle 2, cette liste comporte majoritairement des albums (119) deux catégories P et C ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2011 <i>Le langage à la maternelle</i> • 2013 Sélection pour une première culture littéraire cycle1, P, C • 2020 catégories P, C et * 	<p>- 16 juillet 1980 le terme apparaît dans les programmes du CM</p> <p>-1992 <i>Maitrise de la langue</i>. p.106.</p> <p>- 2002 Instructions officielles</p> <p>2002 <i>Sélection pour une première culture littéraire cycle 3</i> : deux catégories P, C ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2003 Patrimoine défini comme un texte « libre de droit ». (Communiqué de presse de Luc Ferry du 18 novembre 2003) <p>- 2005. Site de l'ONL :</p> <p>-deux catégories classiques et/ ou patrimoniaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2013 Sélection pour une première culture littéraire cycle1, P, C. • 2020 catégories P, C, et *

Figure 2 : tableau d'apparition des termes classique et patrimoine dans les textes officiels

2) Les enseignants

Les enquêtes vont permettre de mettre à jour un noyau stable de textes qui vont devenir des « classiques », un corpus commun, un patrimoine scolaire au sens de bien commun, les entretiens vont permettre d'approcher les pratiques enseignantes.

L'enquête de 1948³⁴ : 187 réponses

Cette enquête commandée par Mlle Léandri, Inspectrice des Écoles Maternelles de la Seine, pour

34 *L'Éducation enfantine* du 15 novembre 1948, n° 3, pp. 3-5. On remarque le rôle de la presse pédagogique dans la diffusion des travaux de l'AGIEM.

Marie-Dominique Andreani-Campana

le congrès de Blois de l'AGIEM³⁵, a été publiée dans *L'Éducation enfantine*³⁶ de novembre 1948 (Bishop, 2013, p.16). On voit apparaître le rôle de la presse pédagogique comme relais de l'AGIEM et des inspectrices des maternelles. Les enseignantes de maternelle devaient classer les récits suivant trois critères : ceux qui émeuvent le plus, ceux qui amusent le plus et ceux qui plaisent le plus. Les institutrices citent : les *Contes* de Perrault dont *Le Petit Chaperon rouge*, *Le Petit Poucet*, *La Belle au Bois dormant*, les *Contes* de Grimm avec *Blanche neige*, *Le Loup et les Sept Chevreaux*, *Le Joueur de Flûte de Hamelin*. Alphonse Daudet est cité 94 fois avec *La Chèvre de Monsieur Seguin*. La Fontaine est également avec *Le Loup et l'Agneau*, *La Tortue et les deux Canards*, *Le Corbeau et le Renard*. Andersen est cité avec *Poucette*, *La Petite Marchande d'Allumettes*, *Le Vilain Petit Canard*. Les deux volumes de Sarah Cone Bryan, *Comment raconter des histoires aux enfants*³⁷ sont également mentionnés.

Au sortir de la guerre, cette enquête fait apparaître un corpus commun de « textes patrimoniaux ». En raison de la densité des réponses, on peut penser qu'il est le résultat d'une utilisation plus ancienne et pérenne de ce répertoire textuel. Il constitue donc ce que l'on peut considérer comme un premier patrimoine littéraire scolaire pour la maternelle (Bishop, 2013, p.16). Ce patrimoine est composé de contes. Le conte est considéré comme le support privilégié des valeurs morales de la République jusqu'aux années 1960 (Laroque, 2017 ; Weis, 2013, pp.215-230).

L'enquête de 1956 : 79 classes maternelles et 85 classes enfantines

Cette enquête est commanditée par la directrice d'école normale de Chartres, Josèphe Grandjeat. Elle concerne 79 classes maternelles et 85 classes enfantines. Elle est commentée dans une conférence pédagogique et porte dans son intégralité sur le choix des corpus à lire : *Que choisir, pourquoi et comment faire partager les textes aux enfants*. Cette enquête est publiée dans le numéro de la revue *Enfance* consacrée aux *Livres pour enfants*. On voit apparaître au travers de ce numéro, l'intérêt débutant de la recherche pour la littérature de jeunesse et la nécessité pour une Directrice d'école

³⁵ *Les contes à l'école maternelle*.

³⁶ On voit ici apparaître l'importance de la presse pédagogique.

³⁷ Ouvrage paru en 1911 pour sa traduction française. Henriette S. Brès, future Inspectrice générale des maternelles, collabora à son adaptation. De 1946 à 1948, les éditions Fernand Nathan publièrent, dans la collection « Belles images, belles histoires », huit contes extraits de ce recueil, traduits par Élisée Escande et illustrés par Simone Ohl, aujourd'hui cinq de ces albums sont réédités aux éditions MeMo.

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

normale en charge de la formation de connaître, en l'absence de corpus officiel, les corpus effectifs. Elle cite un certain nombre d'albums du Père Castor³⁸. Elle cite *Sambo* édité dans la collection des Petits livres d'or et également *Epaminondas*³⁹, *Le Roman de Renart*, *Le Vaillant petit Tailleur*, *Maïa l'abeille*⁴⁰. Les choix sont toujours motivés par l'enfant, son âge et sa psychologie. Elle cite l'enquête de 1948 et signale que les résultats en sont très proches⁴¹ (Grandjeat, 1956, pp.141-157). On trouve donc dans les deux enquêtes un patrimoine commun de contes à partager. On voit apparaître ici une nouvelle fonction du conte qui deviendra un genre au service du plaisir de lire et qui ouvre sur des activités pédagogiques⁴². L'étude du corpus nous montre l'arrivée des Petits livres d'or et la pérennité du Père Castor. L'offre éditoriale de lecture ne s'étant réellement développée et transformée qu'à partir des années 70 le conte est donc encore très présent. De plus il est censé correspondre aux goûts des enfants.

Quant aux livres d'images, bien qu'il n'y ait plus de classes maternelles sans un embryon de bibliothèque, ils sont encore insuffisamment nombreux. Ce sont essentiellement des albums en couleurs : Albums du Père Castor, Petits et Grands Livres d'Or, et autres albums Hachette, Collection « Amis-Amis » (Hatier), Collection « Belles images, Belles histoires » (Nathan)... La Farandole, Gautier-Languereau, L'école des loisirs, sont un peu moins représentés. Delpire, Tisné, Harlin Quist, Grasset-jeunesse sont parfois inconnus de certaines institutrices (Toubeau, 1975, p.21).

L'enquête de 1996 : 203 questionnaires

Cette enquête a quarante ans d'écart avec la précédente, longue période qui voit fleurir l'album jeunesse, naître de nouvelles maisons d'édition et la reconnaissance par la recherche de la littérature de jeunesse.

Francis Grossmann dans son ouvrage intitulé *Enfances de la lecture* étudie un corpus d'album lus à l'école maternelle, issu d'une enquête⁴³ par questionnaire et d'une enquête par entretien. Il y souligne combien le répertoire textuel de l'école maternelle est marqué par les orientations successives

38 *Frou le Lièvre* (1935), *Panache l'Écureuil* (1934), *Apoustiak* (1948), *Michka* (1941).

39 Sara Cone Bryant, traduit par Élisée Escande et illustrés par Simone Ohl. Fernand Nathan 1947

40 Classique de la littérature pour enfants autrichienne, l'ouvrage est publié pour la première fois en France par les Éditions Stock en 1925. Après la guerre, Stock fait paraître en 1956 une version modifiée de la traduction de G. Maury.

41 Questionnaire : 1° Établir un choix des contes que vous réservez aux enfants : -de 2 à 4 ans ; -de 4 à 5 ans ; -de 5 à 6 ans. Choix limité des contes pour une seule année scolaire. Quels éléments d'appréciation guident votre choix

2° Dans la présentation du conte : -rôle de l'illustration ; -rôle de la musique.

3° Rapports du conte avec : -le thème de vie ; -le dessin libre ; -le jeu dramatique.

4° Les réactions des enfants : -aux contes de fées ; -aux légendes mythologiques ; -aux histoires d'animaux ; aux histoires de plantes ; -aux contes étrangers ; -aux contes burlesques ; -le merveilleux légendaire et le merveilleux mécanique ; -les réactions comparées des garçons et des filles dans les trois sections. 5° Le pouvoir des mots dans les contes.

6° Le rôle du conte dans la vie de l'enfant à l'école maternelle.

42 Modèle éducatif d'Éric Plaisance.

43 Francis Grossmann a demandé aux enseignant(e)s de citer trois albums ou livres lus aux élèves durant l'année scolaire.

Marie-Dominique Andreani-Campana

que prend la pédagogie à l'école maternelle, mais aussi par l'évolution qui va voir les livres pour enfants conquérir progressivement l'espace scolaire. Il souligne les deux tendances qui partagent l'école maternelle française, et qui prennent de l'importance l'une par rapport à l'autre suivant les contextes : tout d'abord l'objectif didactique qui fonde la spécificité de la maternelle française avec les apprentissages que peuvent fournir les lectures, et deuxièmement le souci de l'épanouissement de l'enfant, de son développement psychologique⁴⁴. À côté des contes patrimoniaux, la représentativité du conte moderne, caractérisé par la fantaisie et l'humour, plus en prise sur le quotidien de l'enfant, s'est accentuée. Sur 203 questionnaires, il a obtenu 74% de réponses, mentionnant un ou plusieurs titres. La liste des livres lus aux enfants frappe à la fois par son hétérogénéité – corpus éclaté– et par la concentration de certains titres ou auteurs⁴⁵. Quelques « albums vedettes » de L'école des loisirs apparaissent en bonne place. Les réponses fournissent donc une photographie de l'état en 1996 d'un répertoire en pleine mutation mais aussi la pérennisation de certains titres de contes et d'albums. Différentes couches diachroniques se superposent : d'une part, les contes traditionnels ou appartenant aux recueils très utilisés en maternelle comme *Magie du Conte* (Boulay,1986) ou encore et toujours Sarah Cone-Bryant, *Comment raconter des histoires à nos enfants* (Cone Bryant,1911)⁴⁶, les albums du Père Castor, qui reprennent beaucoup de contes traditionnels comme *Boucle d'Or* et notamment des contes russes comme *Roule Galette* ou *Poule Rousse*⁴⁷. On trouve aussi les albums « pionniers » de L'école des loisirs, comme ceux de Leo Lionni *Pilotin*⁴⁸, et de Iela Mari *Les Aventures d'une Petite Bulle rouge*⁴⁹. Ces deux albums sont toujours édités et présents dans les classes.

Le corpus se compose également d'albums plus récents issus de la littérature enfantine publiés à L'école des loisirs ou chez Nathan, avec des auteurs comme Claude Boujon, Tommy Ungerer, Pef. Comme le souligne Francis Grossmann, on voit apparaître la prépondérance de L'école des loisirs suivie des éditions Nathan et enfin Flammarion grâce aux albums du Père Castor. Nous évoquerons plus loin le rôle des abonnements de L'école des loisirs dans la constitution de corpus et la classicisation.

Francis Grossmann pense que L'école des loisirs va dans les faits se substituer aux albums du Père

44 Dans les années 1970, c'est l'aspect psychologique qui est mis en avant.

45 *Roule galette* 1950, *Boucle d'or et les trois ours* 1956, *Petit ours brun* 1977, *Spot* 1980. Cette série pour les plus petits qui propose des scénarios de la vie quotidienne et un texte simple deviendra un classique en 1999.

46 Version française chez Fernand Nathan.

47 1956.

48 1973

49 1968

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

Castor (Grossmann, 1996 b, p.87; Chartier et Hebrard, 1989, p.440)⁵⁰.

En effet, nous pouvons déplorer que le choix des livres s'effectue davantage en fonction de l'implantation éditoriale qu'à partir d'une politique fondée sur l'examen des textes. Cependant, nous pensons qu'il faut y voir aussi l'injonction « d'initier les enfants à une culture accordée à la société notre temps » (MEN, 197, p.15)⁵¹

Nous retenons de l'enquête de Francis Grossmann la mise en évidence la construction en quarante années de strates de textes patrimoniaux, classiques, contemporains qui vont dorénavant cohabiter dans le corpus des enseignants de maternelle. Certains textes cités vont pouvoir passer d'une lecture « plaisir⁵² » (Marcoin, 1993, pp.13-24) vers des apprentissages plus structurés comme la construction d'une première culture littéraire et donc perdurer. Ainsi, Roule Galette, archétype du conte en randonnée est toujours présent dans les classes « la présence longue, à l'école maternelle, des contes en randonnée, témoigne d'une intuition des récits adaptés à des élèves jeunes » (Weis, 2021).

L'enquête de 2006 : 27 enseignants

Laurence Pasa et Claire Beges publient une enquête dans leur article intitulé *Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ?* (Pasa et Beges, 2006, pp.89-101). Cette enquête porte sur le cycle II et sur les vingt-sept enseignants interrogés, six sont en grande section. Sur vingt-cinq albums présentés, les enseignants devaient en choisir cinq et en exclure cinq en expliquant leur choix. Cette enquête présente un triple intérêt étant donné les albums sélectionnés par les deux chercheuses, les dénominations⁵³ du corpus proposé et les livres choisis par les enseignants(e)s interrogé(e)s. Les albums proposés aux enseignants ont été choisis selon cinq catégories que les chercheuses ont été choisis selon cinq catégories que les chercheuses ont préalablement définies⁵⁴: le livres « anciens⁵⁵»,

50 Les Albums du Père Castor ont occupé une position dominante sur le marché entre 1945 et 1965, ce qui est le cas pour L'école des loisirs aujourd'hui.

51 Expression utilisée dans la Circulaire n° 77-156 du 29 avril 1977. *Français, langues anciennes, classes des collèges (6^e, 5^e, 4^e, 3^e). Classes de sixième et cinquième*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

52 Lecture fonctionnelle et lecture plaisir sont les deux axes autour desquels les discours organisent les finalités de la lecture à la fin des années 70. Dans l'univers de la lecture jeunesse, les évolutions positives du monde des bibliothèques ont incité à réviser les pratiques scolaires de la lecture. La « lecture plaisir », dont le modèle est la lecture en bibliothèque va pénétrer le monde scolaire et notamment la maternelle. « L'Heure du conte est de plus un plaisir en commun ; et nous savons tous quels avantages offrent dans l'éducation une joie ressentie ensemble » (Leriche, 1934)

53 Cette étude annonce se proposer d'aborder les pratiques d'enseignement à partir des livres de jeunesse et tente de préciser ce qui détermine leur choix par les enseignants. Elle s'intéresse en particulier aux usages qu'ils projettent d'en faire dans leur classe.

54 Mais qui n'ont pas été indiquées aux enseignants.

55 Les chercheuses n'utilisent pas le terme de patrimoine pour Charles Perrault, Jacob et Wilhelm Grimm et Hans-Christian Andersen qui sont dans la même catégorie que Kipling (1894) et Jean de Brunhoff (1939).

Marie-Dominique Andreani-Campana

«résistants⁵⁶», «supports⁵⁷», «thématiques⁵⁸» et «pédagogiques⁵⁹». Ces albums sont tous écrits par des auteurs différents et proviennent de treize maisons d'éditions. Le plus choisi est *Histoire courte d'une Goutte*⁶⁰, récit du cycle de l'eau, un album de grand format, illustré à partir de la technique du collage et de la craie grasse pouvant donc servir de support à un travail en découverte du monde et/ou en arts plastiques. C'est effectivement ce critère qui ressort des commentaires des dix-huit enseignants l'ayant choisi. Deux autres livres, également classés dans la catégorie des « supports », comptent parmi les plus choisis : *Le chat de Gustave Klimt*⁶¹ et *Histoire d'une petite souris qui construit une maison*⁶². Pour les enseignants, le premier s'inscrirait dans une séquence de découverte du peintre. Le second ne contient pas de texte et permettrait donc un travail en lien avec le langage et la dictée à l'adulte pour la production d'écrit, ses illustrations laissent également envisager une exploitation en géométrie. Si le livre est d'abord choisi pour ses aspects formels – les illustrations, le format et le thème en particulier – il est également un écrit exploitable sur le plan littéraire. Notons enfin que pour les plus jeunes enseignants, l'attrait de ces livres réside dans la possibilité d'y recourir lors de séquences disciplinaires différentes. Deux autres albums souvent sélectionnés font partie des albums « thématiques » : *Ami-ami*⁶³ et *Papa*⁶⁴. Les commentaires des enseignants laissent penser qu'ils ont effectivement été attirés par deux thèmes classiques de la littérature de jeunesse, les loups et les cauchemars. Enfin, c'est la renommée de Claude Ponti qui a valu à l'album *Blaise et le Château d'Anne Hiversère*⁶⁵ d'être sélectionné. Les albums rejetés sont les contes car proposés dans une édition « trop longue » pour le cycle II. On voit

56 La catégorie des livres résistants a été définie en référence à Catherine Tauveron (1999).

57 Les livres « supports » sont susceptibles d'être utilisés lors d'activités autres que la lecture, par exemple en arts plastiques ou en découverte du monde.

58 Les livres « thématiques » traitent de problématiques propres à la jeunesse, tels que les monstres, les peurs, les sorcières, les cauchemars et les loups.

59 Les albums dits « pédagogiques » sont trois albums qui ont une structure narrative répétitive (il s'agit d'histoires en randonnée), souvent utilisée pour les débuts de la lecture : *Calinours se réveille* (1991), *C'est un fil* (2003), *Le concert des hérissons* (1991). L'alpha bêtisier (2001) présente un intérêt pour la découverte des graphèmes et des phonèmes.

60 *Histoire courte d'une goutte* de Beatrice Alemagna parue en 2004 chez Autrement jeunesse. Les deux chercheuses ont choisi là un album très récent plutôt que *Perlette goutte d'eau* de Marie Colmont, illustratrice Béatrice Appia (pour l'édition de 1936) et Gerda Muller (pour l'édition de 1960) chez Flammarion « Père Castor ». L'album a été sélectionné car il permet de travailler: le thème du cycle de l'eau en découverte du monde et, deux médiums en arts plastiques grâce à ses illustrations, ce que n'offrent pas Perlette et de nombreux autres albums.

Même si tous ces albums présentent le cycle de l'eau sous la forme d'une fiction, dans laquelle la goutte d'eau anthropomorphisée voyage et se métamorphose à l'instar de Perlette, ils ne proposent pas des illustrations ayant une technique utilisable en classe maternelle. De plus, le texte de B.Alemagna est très court.

61 2004

62 1991.

63 2002

64 1995

65 2004

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

que la littérature de jeunesse devient un outil didactique transversal. Elle semble pouvoir se présenter alors comme une alternative aux livres documentaires pour le cycle de l'eau ou la germination. Une très faible proportion d'enseignants évoque des projets de lecture-écriture. Nous remarquons que les chercheuses n'utilisent pas le classement P et C de la liste pour le cycle III, la liste pour le cycle II proposant ce classement ne sortira qu'en 2007.

Les enquêtes de 2009- 2010/2010-2011

Durant deux années scolaires, Stéphane Bonnery (Bonnery, 2013, pp.15-21 ; Bonnery et al.,2015, pp.43-56)) a conduit une enquête par questionnaires auprès d'enseignants d'écoles maternelles et élémentaires situées dans différents contextes sociaux afin de faire un état des lieux des genres et des titres les plus utilisés dans les classes. Nous nous intéressons dans cette enquête aux résultats pour les cycles 1 et 2, où dominent les albums⁶⁶. Les enseignants ont répondu par écrit entre 2009 et 2011 à un questionnaire diffusé par voie postale ou distribué par des formateurs. Le questionnaire demandait de citer les livres utilisés depuis le début de l'année. Les titres recueillis ont ensuite été classés en fonction des catégories proposées par les listes de référence du ministère de l'Éducation Nationale⁶⁷. Pour le cycle 1, les albums représentent 75% et les contes et fables 13%, les albums sans texte 7% des réponses. En cycle 1, un petit nombre de titres est très utilisé : *Roule galette*, *Le petit chaperon rouge*, *Les trois petits cochons* et *Boucle d'or*. Ce sont des titres qui relèvent de la catégorie des contes patrimoniaux. Les œuvres de la création vivante sont rarement citées plusieurs fois, les exceptions ne concernant que quelques albums ayant connu un grand succès. Ainsi, la plupart des autres récits illustrés et albums les plus cités sont très connus, ces *best-sellers* étant soit récents –*Le loup est revenu*⁶⁸ – soit « bien installés » dans l'édition et les pratiques pédagogiques – nous dirons classiques –, *Petit bleu et petit jaune*⁶⁹ par exemple. En revanche, l'enquête montre qu'en ZEP, le répertoire de contes utilisés en cycle 1 se limite souvent aux titres les plus cités, quand hors ZEP, la diversité des référents patrimoniaux est plus large. Ce moindre répertoire de contes en ZEP tient en partie, nous dit Stéphane Bonnery, à ce que les enseignants pratiquent moins ce genre en cycle 1 que les enseignants hors

66 La moitié des réponses provient de l'Académie de Créteil.

67 Albums sans texte, albums, bandes dessinées, contes et fables, poésies et jeux langagiers, romans et récits illustrés, théâtre.

68 1994

69 1970

Marie-Dominique Andreani-Campana

ZEP. Les enseignants de ZEP utilisent plus des albums de création récente, focalisés sur le quotidien enfantin comme s'habiller, perdre son doudou, etc. ce que l'on appelle les « albums scripts ». Dès le plus jeune âge, l'entrée dans la culture littéraire est privilégiée hors ZEP, quand, en ZEP, la lecture est surtout l'occasion d'enseigner du lexique. Les enseignants n'ont pas eu besoin de liste pour identifier les *bestsellers*⁷⁰ de la littérature de jeunesse. Il nous faut rappeler encore une fois que les enseignants de cycle 1 ne possèdent pas de liste aux dates de cette enquête. Pour comprendre l'influence, sur ces choix, des prescriptions institutionnelles, Stéphane Bonnery (Bonnery, 2015, p.48) a comparé les titres cités dans les questionnaires et ceux qui sont conseillés par les différentes « listes de référence⁷¹ ». Les listes ne donnant qu'un titre par auteur la comparaison est en fait difficile.

L'enquête de 2011

Max Butlen et Patrick Joole dans les actes du colloque intitulé *Recherches et formations en littérature de jeunesse*, états des lieux et perspectives rapportent les résultats d'une enquête menée dans les hauts de Seine et le Val d'Oise et qui concerne les cycles 1, II, III (Butlen et Joole, 2012, pp. 87-101)⁷². Il est spécifié que ces deux départements ont bénéficié d'actions de formation et de promotion de la littérature de jeunesse. L'enquête a été conduite par voie de questionnaires.

Pour les albums, une douzaine d'auteurs et d'illustrateurs font la base d'une première culture littéraire : Boujon, Pennart, Solotareff, Ungerer, Corentin, Ramos, Rascal, Pommeaux, Lecaye, Lobel, Pef, Voltz, Brown, Ponti. Pour les contes, c'est Le Petit Chaperon rouge, les frères Grimm bien avant Andersen. « La culture commune se solidifie » autour d'un trio ; *les Trois petits cochons*⁷³, *Boucle d'or et les trois ours*, *Roule galette*. Les enseignants évoquent les mises en réseau autour des contes avec les productions éditoriales contemporaines « qui usent et abusent de l'intertextualité, de l'hyper textualité des détournements et des salades de contes ». Le corpus est à la fois fermé mais aussi éclaté.

Max Butlen et Patrick Joole nous parlent:

⁷⁰ *Bestsellers* ou plutôt *longsellers*

⁷¹ Liste du cycle III (2002, 2004, 2007) et du cycle II (2007).

⁷² Ce colloque s'est tenu le 22 juin 2011 à la BNF a été organisé par la Bibliothèque nationale de France-Centre national de la littérature pour la jeunesse-La Joie par les livres, l'université de Cergy-Pontoise-IUFM/Centre de recherche textes et francophonie, avec le concours de l'AFRELOCE.

⁷³ 1958

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

D'un capital commun qui se constitue autour des livres dont on parle, qui sont présentés en formation et qui bénéficient de dispositifs pédagogiques⁷⁴. Puisqu'ils sont lus, ils bénéficient de rééditions successives et comme ils sont disponibles dans les écoles, les inspections, ils sont d'autant plus choisis (Butlen et Joole, 2012).

Bien que la liste pour le cycle 1 ne soit pas encore publiée, on voit bien ici se mettre en place ce que nous avons appelé un « écosystème », avec les auteurs les plus souvent cités qui sont des auteurs représentatifs de l'explosion de l'album des années 1970 à 2000. Ces auteurs appartiennent pour une grande part à L'école des loisirs.

L'enquête de 2012

Christine Plu et Patrick Joole réalisent une enquête aux cycles 1, 2, 3 par questionnaires dont on trouve le compte rendu dans un article intitulé *Les œuvres en corpus à l'école, un nouveau patrimoine ?* (Plu et Joole, pp.287-302). Cette nouvelle enquête avait pour but de déterminer les causes du resserrement du corpus mis à jour par l'enquête citée précédemment. Il s'agissait de prouver une corrélation entre le choix des livres, la culture personnelle et les objectifs dans la pratique professionnelle des enseignants. L'enquête reprend donc les noms d'auteurs les plus cités dans celle de 2011 et rajoute certains auteurs comme Anne Herbauts ou Hélène Riff. Une partie du questionnaire met l'accent sur le conte et interroge les critères de choix. Une autre partie du questionnaire est consacrée aux pratiques de classe pour établir le lien entre objectifs pédagogiques et choix des œuvres.

Le résultat confirme les deux mouvements d'ouverture du corpus et de resserrement sur quelques auteurs. Claude Ponti est cité en bonne place alors qu'il était le dernier dans l'enquête précédente. Certains auteurs sont identifiés par rapport à un ensemble de titres qui indiquent une adhésion des enseignants à l'univers de l'auteur mais aussi à certains titres phares, d'autres auteurs sont cités pour un seul titre. Les contes sont très présents et Perrault plus que Grimm. Le choix des œuvres est lié au projet de classe ou d'école mis en place et de la lecture en réseau. Il est donc effectué en fonction d'une thématique plutôt que dans l'objectif de constituer une culture littéraire. Les enseignants n'utilisent pas certains auteurs jeunesse qu'ils apprécient pourtant mais qui leur paraissent trop complexes ou parce que ces albums ne sont pas accompagnés d'un discours d'escorte et d'outillages pédagogiques.

Les auteurs du questionnaire avancent l'hypothèse du resserrement du corpus – classicisation ? – comme révélateur d'une sécurité pédagogique, c'est-à-dire une confiance dans leurs prédécesseurs

⁷⁴ Les albums sont souvent choisis pour les fiches avec analyse de l'album, déroulé de séances et exercices à photocopier que l'on peut trouver dans les sites des inspections, les blogs d'enseignants ou dans les revues pédagogiques.

Marie-Dominique Andreani-Campana

et la validité de la pérennité. Ces œuvres seraient facilement compréhensibles, lisibles, accessibles. Il faut donc analyser les caractéristiques de ces livres pour mieux comprendre les choix des enseignants. C'est dans la proximité avec les contes que réside pour les auteurs de l'enquête un des premiers facteurs de simplicité. Nous rappelons la définition de Brigitte Louichon sur la littérature patrimoniale et son « cortège d'objets sémiotiques secondaires ». En effet, un bon nombre d'albums jeunesse sont à classer au titre d'objets sémiotiques secondaires. La connivence avec le lecteur s'appuie sur les figures archétypales et des scénarios venant des contes et souvent détournés. Cette simplicité des contes semble donc être recherchée par les enseignants dans ces albums contemporains. Ces œuvres permettent également de répondre à l'injonction de transmettre aux élèves le plaisir de lire car ces albums sont souvent humoristiques. Les chercheurs décrivent un processus qu'ils qualifient de « patrimonialisation interne » (Plu et Joole, 2015, p.298). Un microcosme livresque à usage scolaire qu'ils qualifient de « petit canon » ou de « canon caché » pour reprendre l'expression d'Alain Viala (Viala. 2015, pp.83-92), car les enseignants utilisent peu les corpus officiels proposés et les analyses des chercheurs ou de spécialistes sur des auteurs comme ceux présents dans un ouvrage intitulé *L'Album, le parti pris des images* (Alary, Chabrol-Gagne, 2012). Les auteurs parlent de la constitution d'une « contre liste » et l'élaboration d'un phénomène de patrimonialisation parallèle, inconscient et involontaire. « Les critères en seraient donc la proximité avec le conte, la présence d'humour, la facilité de relation de l'œuvre avec d'autres œuvres grâce à l'évidence thématique et l'apparente simplicité narrative et esthétique ». Les choix se révèlent donc pragmatiques, influencés par l'expérience et le souci de l'élève. Le patrimoine imposé a donc une influence relative.

Notre enquête 2014-2018

Le questionnaire que nous avons établi était destiné à mettre en évidence les corpus utilisés. Il se situait peu après la publication de la *Sélection pour une première culture littéraire* pour le cycle 1⁷⁵. Il ne comporte pas de liste préétablie, dans l'enquête par questionnaire en revanche, celle-ci elle a été utilisée lors des entretiens. La liste proposée est volontairement identique à celle de l'enquête de Christine Plu et Patrick Joole et contextualisée dans l'Académie de Corse. L'Académie de Corse comprend soixante-cinq écoles maternelles publiques : trente-quatre en Haute-Corse et trente et une

75 Pour le questionnaire et le détail des résultats consulter notre thèse *Les récits de fiction à la maternelle : la fabrique d'un patrimoine scolaire*, sous la direction de Bruno Garnier. Université de Corse Pascal Paoli.

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

en Corse du Sud. Les retours ont été assez faibles mais les entretiens fructueux. Nous avons veillé lors de nos entretiens à ce que le corpus représenté comprenne des enseignants plus ou moins anciens dans le métier et en REP. Tous les enseignants qui ont répondu utilisent l'album quotidiennement. Si l'album ne sert pas comme embrayeur d'activités, il est lu au moment de « l'heure du conte »⁷⁶. Les enseignants respectent donc le « rendez-vous quotidien avec le livre » (MEN,2002, p.18).

Les titres cités spontanément par les enseignants présentent, comme dans toutes les enquêtes précédents, un fort éclatement⁷⁷. Lors de l'entretien, en présence de la liste, on retrouve le même corpus d'auteurs surtout avec la Moyenne et la Grande section. Un corpus plus spécifique se dégage pour les Petites sections qui ne se reconnaissent pas les auteurs de la liste proposés même s'ils les connaissent et surtout en début d'année, les auteurs cités paraissant trop complexes à aborder. Les enseignantes utilisent plutôt des albums avec des personnages, auxquels l'enfant peut s'identifier comme *Petit ours Brun*, *Tchoupi*, *Trotro*, *Zou...* et des thématiques proches du quotidien des enfants. Pour les contes, *Le Petit Chaperon rouge* des Grimm car il n'est pas dévoré par le loup, *Boucle d'Or et les Trois Ours*, *Les Trois Petits Cochons* sont lus aux élèves, mais avec la version où les trois cochons sont sauvés, gommant l'avertissement lancé au lecteur. La triplification dans les contes est souvent utilisée pour «faire trois» en numération et *Boucle d'Or* pour «petit, moyen, grand».

Dans le corpus des titres qui reviennent le plus, le plus ancien est un ouvrage de Tomi Ungerer de 1968 et le plus récent est un ouvrage de Mario Ramos de 2006. On retrouve ici la prégnance de L'école des loisirs : sur les vingt-trois titres cités, seulement deux titres du même auteur sont d'une autre maison d'édition, les éditions du Rouergue en l'occurrence. Beaucoup de ces titres ont une

⁷⁶ L'expression « l'heure du conte » a été utilisée par les enseignantes les plus anciennes lors des entretiens. Elle est sans doute la trace de leur ancienne formation initiale et d'un vocabulaire professionnel qui perdure. Elle est utilisée pour évoquer une activité ritualisée de lecture, une « lecture offerte ». « Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire » (MEN,2002, p.20). Cette activité de lecture est en général située avant « l'heure des mamans ». Elle est utilisée pour évoquer une activité ritualisée de lecture, une « lecture offerte »,

« Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire ». Le rapport de l'IGEN sur la maternelle (MEN, IGEN, 2011, p.97) souligne la « subsistance de formes anciennes » à l'emploi du temps.

L'expression est utilisée par Joseph Grandjeat dans sa conférence intitulée *Contes et récits à la maternelle* de 1956. « L'heure du conte » est aussi citée par Francis Grossmann en 1996 (Grossmann b,1996, p.88). Marie-France Bishop évoque « le moment du conte » (Bishop,2013,p.17). « L'heure du conte » est empruntée au vocabulaire professionnel des bibliothécaires. Max Butlen situe l'arrivée de « l'heure du conte » dans les écoles durant les années 60-70. L'école s'inspire alors des animations lecture dont les sections Jeunesse des bibliothèques municipales ont héritées de l'Heure joyeuse et qu'elles ont reprises et généralisées dès les années 60 (Butlen,1996, p.104).

⁷⁷ En fait, les enseignants ont tendance à mentionner l'album qu'ils sont en train d'utiliser et donc les titres portés dépendent du thème en cours au moment du renseignement du questionnaire.

Marie-Dominique Andreani-Campana

vingtaine d'années d'ancienneté, montrant la classicisation faite par les enseignants. On retrouve ici la notion de « strates », décrite par Francis Grossmann. Ces titres ou leurs auteurs sont présents dans la *Sélection pour une première culture littéraire* qui vient là officialiser un corpus déjà existant et non pas servir de référence pour construire de nouveaux corpus. Les albums proviennent de la bibliothèque de classe ou d'école quand elle existe. Ils y sont présents depuis longtemps et renouvelés quand ils sont trop défraîchis car considérés comme des « valeurs sûres ». Les livres sont achetés en librairie avec la dotation municipale, mais il n'existe pas de librairie spécialisée en littérature de jeunesse en Corse. La cherté des albums est mise en avant et explique aussi le faible renouvellement. En revanche, les enseignants utilisent très volontiers et notamment pour la mise en réseau, les disponibilités des sections jeunesse des bibliothèques, des médiathèques, ou de la BCP de Corte en se référant aux réseaux proposés sur internet ou par les bibliothécaires. Le corpus d'albums traduits en langue corse par les enseignants(e)s pour les classes bilingues reprend le corpus des classiques en langue française.

II Les acteurs de l'écosystème et la classicisation des corpus

Le processus de choix qui conduit à la construction de corpus et à la classicisation d'un certain nombre d'ouvrages qui les composent est nécessairement complexe et nécessite la présence de plusieurs acteurs. Nous les évoquons ici très, trop rapidement⁷⁸.

Vont apparaître durant l'entre-deux guerres dans le paysage de l'école maternelle les bibliothèques jeunesse, dans le monde de l'édition, les albums du Père Castor qui vont influencer sur les corpus, mais également la presse pédagogique, la critique et la recherche plus tardivement.

1) Bibliothèques et classicisation des corpus



Figure 3. Page d'accueil du catalogue général littérature de jeunesse de la BNF.
Claude Ponti : *Mille secrets de poussins*. © L'école des loisirs, 2005 (détail)

⁷⁸ Voir notre thèse

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

C'est dans ce contexte de l'après Première guerre mondiale que sont nées les bibliothèques pour la jeunesse en France, destinées à former des « citoyens du monde⁷⁹ ». Aujourd'hui, si « école et bibliothèques ont longtemps eu un discours sur la lecture différent, voire opposé » (Weis, 2015, pp. 209-2014), les différents acteurs de l'écosystème que nous décrivons : enseignants, bibliothécaires, institutions responsables des politiques culturelles, chercheurs, éditeurs, ont une représentation de la lecture relativement unifiée. Les bibliothécaires jeunesse sont confrontées, comme les enseignants, au phénomène d'inflation éditoriale de la littérature de jeunesse. Il faut donc analyser les stratégies de choix des corpus par les bibliothécaires pour « estimer » cet impact sur la composition des corpus de l'école maternelle.

Conséquence de la politique éditoriale actuelle, la durée de vie des livres pour enfants raccourcit de plus en plus, au grand dam des auteurs, désespérés de voir leurs livres partir au pilon. La vigilance des bibliothécaires doit s'exercer pour laisser aux œuvres le temps de faire leurs preuves et devenir éventuellement des classiques de l'enfance. Les bibliothèques deviennent le seul lieu qui prolonge l'existence des livres et offre au public une mémoire de l'édition... même récente (Ezratty, 2004).

L'Inspection générale des bibliothèques a publié en décembre 2013 un rapport examinant *Les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires*. Le rapport dresse un tableau des partenariats institutionnels et, posant la bibliothèque publique comme « un lieu pour l'école », il passe en revue les formes de soutien que les bibliothèques peuvent apporter.

Nous évoquerons ici deux dispositifs : « le raconte-tapis⁸⁰ » et « les malles -lecture » qui nous paraissent pour le premier un révélateur et pour le second, un facteur de classicisation. Le dispositif du « raconte tapis » fait partie des animations proposées aux classes maternelles dans le cadre de « l'heure du conte » en bibliothèque. Le corpus des cinquante-cinq titres proposés compte une majorité des albums classiques ou patrimoniaux des listes de référence ou des corpus utilisés par les enseignants, augmentant ainsi la visibilité de certains titres contemporains.

Le dispositif de prêt des malles lecture est né d'une réflexion sur la complémentarité des lieux bibliothèque et école et de la complémentarité des fonds. Les objectifs sont de garantir ainsi : l'importance, la circulation et le renouvellement de l'offre de lecture.

⁷⁹ Le projet de l'Heure Joyeuse montre l'émergence d'une belle utopie : des bibliothèques et des livres d'enfants pour faire « œuvre de paix », au lendemain de la Première Guerre mondiale.

⁸⁰ « Le raconte tapis » est une marque déposée. Le concept a été créé en 1988. Un corpus de « tapis » est proposé sur le site. Racontetapis, le plaisir de lire (free.fr)

Marie-Dominique Andreani-Campana

Les livres choisis par les bibliothécaires pour être mis en avant dessinent aussi, et, partant, participent à promouvoir un modèle de lecture et une conception de la littérature (Rabot 2015, p.318).

La difficulté du choix peut se traduire par une concentration sur un nombre réduit de titres médiatisés ou connus demandés par les enseignants, notamment dans le cadre de la construction de lectures en réseau. Si les bibliothèques jouent donc un rôle essentiel dans cette « économie de l'attention », comme instance de construction de la valeur, de la visibilité et de la classicisation, les discours d'escorte vont apparaître progressivement.

Par exemple, en novembre 2015, à l'occasion des 50 ans de *La Revue des livres pour enfants*, un colloque international a été organisé par la Bibliothèque nationale de France, Centre national de la littérature pour la jeunesse, en partenariat avec l'Association française de recherche sur le livre et les objets culturels de l'enfance – AFRELOCE⁸¹ – et l'université Sorbonne-Paris-Cité. Les chercheurs se sont interrogés sur la place et le rôle de la critique en littérature pour la jeunesse. La revue *Strenae* consacre son numéro 12 de 2017 aux réflexions, discussions et échanges menés au cours de ce colloque puis dans sa continuité.

Définie par une communication dissymétrique entre des producteurs et médiateurs adultes et un destinataire enfantin, la littérature pour la jeunesse n'existe en effet que par la fonction qu'on assigne et les valeurs esthétiques ou éducatives qu'on associe à cette communication spécifique. Autrement dit, il ne peut guère exister de littérature pour la jeunesse sans discours d'accompagnement qui en définisse les limites, les caractéristiques et les enjeux (Lévêque et Meyer, 2017).

2) Monde de l'édition et classicisation des corpus

Dans leurs deux articles de 1977 dans les *Actes de la recherche en sciences sociales* Jean- Louis Fabiani et Jean- Claude Chamboredon (Chamboredon et Fabiani, 1977) ont étudié les règles spécifiques de la production des albums –stratégies commerciales de conquête des marchés et de reconversion, principes de production du public, durée de vie et facteur d'obsolescence des produits, constitution d'une légitimité– et la relation entre l'organisation des firmes et le discours et la pratique des éditeurs. Ils analysent également la transformation du contenu des livres– transformation de la thématique, changement du mode d'utilisation des livres. On est passé d'albums peu chers – albums du Père Castor– à fonction pédagogique à des albums qui sont, par le coût et la facture, « des sortes de livres d'art pour enfants », et pourtant, ils vont aussi pénétrer le monde scolaire.

⁸¹ Créée en 2001

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

Ce sont donc les enseignants les moins considérés de l'Éducation nationale, ceux ou plutôt celles qui ne sont pas encore pleinement reconnues parce qu'elles ne dispensent pas des savoirs scolairement quantifiables, les institutrices de maternelle, qui vont le plus facilement se retrouver sur les nouvelles valeurs de la littérature de jeunesse. Les éditeurs vont très vite comprendre qu'elles sont leur premier allié et vont déployer de grands efforts pour investir l'École maternelle (Delaborde, 2000, p.263).

Dès les années 1920, Paul Faucher avait entrepris des recherches pour la création d'un « outillage éducatif, imagerie, album, livres, matériels, adapté aux besoins réels des jeunes enfants » (Mareuil, 1969, p.130). Si au début beaucoup de libraires accueillirent avec réserve ces publications qui contrastaient absolument avec la production de l'époque, les parents et les éducateurs avertis leur réservèrent au contraire un accueil enthousiaste. Par leur intermédiaire, les albums du Père Castor pénétrèrent peu à peu dans les écoles maternelles, dans les bibliothèques scolaires, devinrent des livres de lecture courante. Comme le signale Myriam Berissi (Berissi, 2019, p.21), ce sont les instituteurs qui ont fait le succès de la collection en important les albums dans leurs classes. De 1932 à 1939, quatre-vingts albums du Père Castor parurent chez Flammarion, différents par leur forme et leur contenu. Dès 1936, les albums du Père Castor largement connus et diffusés en France, commencèrent leur carrière internationale et furent traduits en toutes les langues⁸².

Dès l'après-guerre se mettent en place, les rapports entre les professionnels du livre : bibliothécaires, éditeurs, écrivains, illustrateurs, les théoriciens de l'offre de lecture, les chercheurs, militants du livre, psychologues, sociologues, les enseignants et les institutions.

Dans les années 70, d'autres collections nouvelles, d'autres œuvres vont paraître et vont être utilisées par les institutrices des écoles maternelles devenues exigeantes sur la qualité des lectures à faire à leurs élèves.

Nous prendrons ici uniquement l'exemple de la maison d'édition de L'école des loisirs étudiée par Jean Pierre Crescent (Crescent, 1980) pour sa politique éditoriale et par Lucie Lechanoine- Durand (Lechanoine –Durand, 2018), pour ses abonnements qui sont pour nous un facteur de classicisation puis de patrimonialisation des albums. Ils soulignent tous les deux que la maison d'édition a eu la remarquable idée de réaliser des réimpressions régulières des titres de son catalogue, même les plus anciens, ce qui permet que les premières publications soient toujours en vente aujourd'hui (Crescent,

⁸² Pour ses 90 ans le Père Castor a entrepris de publier quatre albums iconiques « restaurés », dans une grande édition cartonnée : *La Plus Mignonne des petites souris*, *Poule rousse*, *La Vache orange*, et *Michka*. Pour cette série spéciale, l'éditeur a effectué un travail de chromie à partir des originaux ou des premières éditions, pour retrouver la qualité des images de Lucile Butel, Étienne Morel et Rojan.

Marie-Dominique Andreani-Campana

1980, pp.25-27)⁸³. De plus, la place des clubs de livres développés par L'école des loisirs à partir de 1981⁸⁴, dont l'ensemble est appelé École des max, constituent « la clef de voûte sur laquelle repose l'équilibre économique de la maison d'édition (Chanoine –Durand, 2018, p. 17) mais constituent également un levier de prescription et de classicisation une forme de « bibliothèque éditoriale⁸⁵», en empruntant la formule employée par Florence Gaiotti à propos du catalogue de L'école des loisirs pour le cycle 2 (Gaiotti, 2009, p.61-69). Cet abonnement présente des nouveautés mais aussi systématiquement des classiques. Même s'il s'agit d'une stratégie éditoriale, elle concerne directement les enseignants puisqu'ils vont être utilisés par la maison d'édition comme relais de souscription et se voir offrir un abonnement gratuit en fonction du nombre d'abonnements récoltés dans l'école⁸⁶.

Ce système d'abonnement est un des leviers de classicisation à double titre.

D'une part:

Malgré l'exigence de diversité qui préside à la sélection, certains titres resurgissent dans les clubs plusieurs fois au cours du temps. Pour l'éditeur ces titres sont des produits d'appel car très connus, mais pour la bibliothèque d'école qui s'enrichit chaque année de l'abonnement cadeau c'est un facteur de pérennité des titres (Lechanoine-Durand,2018, p.57).

D'autre part :

Le fait de passer par les enseignants plutôt que de s'adresser directement aux familles a un double intérêt pour L'école des loisirs. Le premier est celui de la pérennité : tandis que les élèves défilent, l'enseignant, lui, reste ; le convaincre permet de toucher plusieurs générations d'enfants par son intermédiaire (Lechanoine-Durand,2018, p.57).

D'après l'étude de Lucie Lechanoine–Durand, le club le plus touché par le phénomène du retour de certains titres est Kilimax, pour les enfants de 5 à 7 ans. Il est intéressant de remarquer que les titres reproposés à intervalle régulier sont des albums qui sont considérés comme les grands classiques de la maison d'édition, permettant de forger une culture commune autour des « ouvrages phares » de

83 Au fil des réimpressions, la qualité des tirages ne faiblit pas, grâce à un système d'unités de retraitage. Aux commencements de la maison d'édition, en décembre 1965, le catalogue compte seulement neuf titres dont : *Les trois brigands* de Tomi Ungerer et *Les aventures d'une petite bulle rouge* de Iela Mari en 1968 ; *Petit bleu et petit jaune* de Leo Lionni en 1970 ; et à partir de la même année, la série *Barbapapa*, d'Anette Tison et Talus Taylor. En juin 1980, le catalogue en comporte 426 titres. En 2018, le catalogue est désormais riche de 4500 titres d'après Jean-Louis Fabre.

84 En 1981, L'école des loisirs met en place un système d'abonnement annuel qui comporte une sélection de livres choisis dans sa production éditoriale. Avec l'arrivée de François Mitterrand, un rapport est commandité pour faire l'état des lieux du livre en France et proposer des solutions pour améliorer sa place, il s'agit du rapport Pingaud-Barreau. La politique du livre a consisté notamment à apporter un soutien à la création, à la production et à la diffusion. C'est l'adoption de la loi sur le prix unique du livre qui permet à L'école des loisirs d'envisager un plan de vente directe de ses livres.

85 L'école des Loisirs propose des outils et a élaboré des « documents d'accompagnement » autour des titres de son catalogue sélectionnés par le ministère de l'Éducation nationale. La maison d'édition a publié pour le Salon de Montreuil deux brochures, une pour leurs 48 titres du cycle 2, une pour les 51 titres du cycle 3.

86 « Ces avantages sont mentionnés au dos des fascicules de l'année 1999-2000 » (Lechanoine-Durand,2018, p.57).

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

L'école des loisirs chez différentes générations d'enfants. À partir de 2006, *L'école des max* propose à ses abonnés des contenus complémentaires afin d'enrichir la lecture. Ces bonus sont à destination des parents, des enseignants, et des jeunes abonnés. Le but est de les accompagner pour savoir que faire avec le livre. Cette mission répond notamment aux besoins des enseignants, dont la formation sur le livre jeunesse est pour le moins lacunaire.

Depuis octobre 2021, reprenant l'idée de L'école des loisirs, quatre maisons d'édition jeunesse⁸⁷ se sont associées pour créer « Le livreur d'histoires ». Reposant sur le même principe d'abonnement que celui de L'école des loisirs, ce système permet aux enfants de recevoir un livre adapté à leur âge chaque mois : l'éveil des tout-petits, les premiers livres, les histoires du « Père castor » et lectures et découvertes.

3) AGEEM, associations pour la lecture, recherche et classicisation

La réflexion pédagogique est innovante à l'AGIEM dès sa naissance avec les congrès. En 1979 se tient à Paris un colloque intitulé *Apprentissage et pratiques de la lecture à l'école* (CNDP, 1980). Une production de l'AGIEM de la circonscription des écoles maternelles de la Haute Vienne intitulé *Vers l'attitude de lecteur dès l'école maternelle* (AGIEM,1980) y fait expressément référence dans son préambule ainsi qu'à la brochure rédigée par la direction des écoles à la suite du colloque. En 1990, lors du 63^{ème} colloque intitulé *Et si l'on parlait...langage !* l'AGEEM propose une conférence du professeur Guy Denhière intitulée : *Le récit : construction représentation et rôle dans le développement de l'enfant* ainsi qu'une communication de Lydia Gaborit sur *Le conte entre l'oral et l'écrit*. L'AGEEM produit dès 2004 un DVD intitulé *Entrer dans la lecture littéraire*, afin de répondre aux interrogations des enseignants sur la dimension littéraire de la lecture à la maternelle. En 2004 également le n°116 du *Courrier des Maternelles* intitulé *Entrer dans la littérature dès l'école maternelle ? Oui mais comment?* (AGIEM,2004), donne une large part dans son dossier *Analysons nos pratiques* aux différentes utilisations de l'album dans les classes et aux changements que va impliquer la lecture littéraire⁸⁸. Le congrès de Lille, en 2012, intitulé *L'école maternelle, un premier*

87 Gallimard jeunesse, Flammarion jeunesse, Casterman et Sarbacane, toutes appartenant au groupe Madrigall. Grâce à la diversité de leurs catalogues réunis, les quatre maisons proposent des ouvrages aux formes multiples : albums, livres sonores, bande dessinées, documentaires et premiers romans.

88 Album instrument : utilisé pour promouvoir tous les domaines d'activités (par exemple, les mathématiques, les arts visuels...); Album thème : Noël, Galette des Rois, Carnaval, ... Album accompagnateur d'évènement : comme aide psychologique, moyen de mettre à distance une situation émotive forte : la rentrée scolaire, la naissance d'un petit frère, le départ d'un proche... Album objet de consommation : les lectures se succèdent et un album « annule » l'autre. On accumule

Marie-Dominique Andreani-Campana

partage culturel pour tous pose la question de la transmission du patrimoine. La problématique retenue du *Guide de réflexion* est la suivante : « Quels répertoires d'écrits construire dans l'école, dans la classe, pour identifier, comprendre, échanger des émotions, connaître des textes du patrimoine afin de partager une culture littéraire commune ? ». Cet axe de réflexion pose la question de « Qu'est-ce qu'un texte du patrimoine ? ». De là, découlent d'autres questions : « Y a-t-il un patrimoine classique et un patrimoine contemporain ? » « À partir de quel moment un texte contemporain entre-t-il dans le patrimoine littéraire ? ». Là encore, la réflexion de l'AGEEM est menée au plus près des interrogations des enseignant(e)s, en l'absence de textes d'accompagnement de l'institution, comme une sélection officielle pour le cycle 1.

La recherche pédagogique, relayée par les associations militantes a conduit à un mouvement global de création de bibliothèques, de publications adaptées au plus jeune âge, et du fait du succès des albums jeunesse [de qui ∞], à leur entrée dans le champ de la recherche littéraire, universitaire et sociologique. En effet, durant un certain temps, l'album n'a pas été considéré comme un objet suffisamment légitimé pour mériter une approche universitaire. Cependant l'apparition des termes classiques et patrimoine dans les textes officiels a amené la recherche à poser la question définitionnelle des classiques et du patrimoine (de Peretti et Ferrier, 2012) et également lors des XIII^{ème} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à l'université de Cergy-Pontoise (Bishop et Belhadjin, 2015). Aujourd'hui, sur Éduscol, on trouve les deux définitions suivantes :

Pour favoriser la construction d'une première culture littéraire, les sélections proposent un choix équilibré entre littérature patrimoniale (les œuvres de référence tombées dans le domaine public) ou classiques de la littérature jeunesse (œuvres plus récentes souvent étudiées et rééditées) et œuvres récentes.

Conclusion

Nous avons donc choisi d'associer la recherche du processus de classicisation à la construction d'un genre professionnel propre aux enseignants de l'école maternelle : la lecture de récits de fiction, la composition de corpus d'albums à lire nous paraissant en faire partie intégrante en raison de la

les albums dans le coin lecture de la classe... Album coup de cœur : le choix se fait au niveau de la classe par chaque enseignant, sans véritable programmation au niveau de l'école...

Album exploité de façon technique : première et dernière de couverture, ordre des pages, chronologie, images séquentielles... la classification (classification de Dewey en BCD, par exemple. En raison de la difficulté que représente cette classification pour les jeunes élèves, les enseignants de maternelle font classer les albums selon des critères définis par les enfants). Album détourné : les illustrations ne servent que de support au langage oral, elles ne sont pas interrogées dans leur relation au texte. Album référent didactique : il est résumé par la maîtresse, il devient texte de référence pour l'entrée dans le lire-écrire. Album plaisir : c'est l'heure traditionnelle du conte. Album lieu d'information, de recherche documentaire.

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

longue absence de corpus institutionnels. En effet, nous avons émis l'hypothèse que les enseignant(e)s, en convoquant des corpus d'albums et en pensant leur enseignement prescrit par les textes officiels, pouvaient être des acteurs de la fabrique de classiques et constituer ainsi un patrimoine littéraire scolaire. S'agissant d'albums, il a fallu nous pencher sur la répartition des rôles et des pouvoirs des responsables institutionnels et des enseignants, sur les tensions entre les éditeurs et l'institution, sur le rôle des bibliothèques, dans la construction et la pérennisation de ces corpus qui fonctionnent comme un « écosystème ». En l'absence de textes officiels, nous avons mis en évidence également le rôle de l'AGIEM et des associations dans la réflexion sur les corpus en direction des enseignants. Nous voulons souligner dans cet article que les enseignants de maternelle n'ont été que très peu ou très tardivement accompagnés dans leur réflexion sur la lecture littéraire par l'institution⁸⁹, et par la recherche (Boiron et Kervin, 2012, pp.131-146 ; Bishop, 2013, p.13).

L'étude des textes officiels relatifs aux récits de fiction nous permet d'expliquer la manière empirique dont les enseignant(e)s ont dû construire leur corpus pour conduire leurs activités de lecture et par voie de conséquence ont conduit à la création progressive de blogs d'enseignants et au développement d'une presse pédagogique d'accompagnement⁹⁰ qui ont contribué à classiciser un corpus d'albums, L'évolution des programmes scolaires et le foisonnement des albums ont finalement conduit l'institution à créer des ressources pour aider les enseignants dans leur choix – documents d'accompagnement, sites spécialisés et publications scientifiques – et à une récente publication d'une sélection d'œuvres de littérature de jeunesse. Les liens entre l'institution scolaire et l'édition pour la jeunesse, noués lors la loi Guizot, en 1833, se sont resserrés d'hier à aujourd'hui, l'édition étant fortement influencée par le marché ouvert par l'entrée en 2002 d'une première culture littéraire à construire au programme des classes de maternelle

Nous avons donc essayé de mettre en lumière, le cercle dynamique qui relie les enseignants,

⁸⁹ À la suite de la parution des programmes de 2002, l'institution a mis onze ans avant de publier une liste pour le cycle I, soit en 2013 puis 2020. Pour le cycle II, parution de la première liste en 2007 puis en 2013 et en 2018. Pour le cycle III, parution de la première liste en 2002 avec une notice intégrée et des exemples de mise en œuvre, puis des listes successives en 2004 avec notice intégrée, 2007, 2013 et 2018 avec une notice des ouvrages. En tant que directrice d'école maternelle d'application nous avons été conduite, à la suite des programmes de 2002 et avant la sortie du document d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle* de 2006, à formaliser dans deux écrits, *Entrer en littérature aux cycles I et II : les ogres construction d'un archétype* (2004-2005) et *La Ruse : comprendre et interpréter* (2005-2006), les actions d'innovation réalisées dans notre établissement avec le Rectorat de la Corse, ayant pour objet la construction d'une culture littéraire.

⁹⁰ Par exemple : les éditions *La classe maternelle* proposent à la vente des *Kits* qui comportent un dossier pédagogique et un album.

Marie-Dominique Andreani-Campana

l'institution, les éditeurs et les bibliothécaires, en tentant d'en séparer les diverses composantes. Ayant posé ces bases théoriques et historiques, et défini les acteurs qui gravitent autour de la lecture en classe de maternelle, nous commençons à comprendre comment s'opère la classicisation de certains ouvrages au travers des enquêtes passées et notre enquête.

Si nous analysons les albums devenus des classiques, comme le souligne Didier Delaborde dans sa thèse :

La forme du conte, avec ses évolutions historiques, reste le modèle canonique de la production textuelle pour la jeunesse, des premiers albums narratifs aux premières lectures. Elle permet par sa décontextualisation, mais surtout par la vulgate analytique (Diatkine, Bettelheim...) qui l'accompagne désormais de faire passer les nouvelles valeurs qui se sont substituées aux valeurs traditionnelles, comme elle avait permis jadis de faire passer le moralisme et le didactisme. La plasticité de cette forme, qui autorise même qu'on la subvertisse sans souffrir dans son fonctionnement, en fait la plus aisée et la plus payante à utiliser pour un auteur pour la jeunesse pour ce qu'elle est la plus conforme à l'horizon d'attente des adultes prescripteurs. (Delaborde, pp.161-162).

Ainsi, *Roule galette* est l'exemple parfait de l'album qui peut être utilisé à la fois comme « didactique » pour développer la capacité des enfants à repérer les différentes phases d'un récit, mais aussi pour une « vocation culturelle », en entrant dans des lectures en réseau sur les contes en randonnée ou sur le motif de la ruse. La pérennisation de cet album nous donne donc à voir la profession d'enseignant de maternelle dans le choix des récits en album pour leur capacité à s'adapter à différents usages : « Il sert à tout et pourtant, c'est un texte littéraire... » (Weis,2021).

C'est également, le retour constant des mêmes titres qui légitime ces albums que l'on trouve dans les conférences pédagogiques de formation continue, sur les sites des inspections, mais aussi sous la forme des « Raconte - tapis » en bibliothèque, dans les malles de lecture des CDDP, CRDP, sur les sites internet, blogs, également dans les travaux de recherche— où ils apparaissent également dans les albums utilisés dans les classes observées par les chercheurs. Nous constatons que ces ouvrages sont accompagnés d'analyses littéraires mais aussi de fiches pédagogiques imprimables que l'on trouve sur

les sites des éditeurs, dans la presse pédagogique⁹¹, dans les blogs d'enseignants⁹². Il existe donc bien 91 Pour exemple le Hors-série de La classe maternelle : activités autour de l'album *Roule Galette* 80 pages d'exploitation pédagogique. « Ce copieux dossier exploite la célèbre histoire de *Roule galette*. L'étude de ce conte traditionnel, dont la structure répétitive convient bien aux classes de maternelle, propose un vaste choix d'activités, notamment en lecture et en numération, mais aussi en topologie, en logique ou en arts plastiques. Outre le descriptif détaillé des séances pour l'enseignant, elle offre une cinquantaine de fiches de l'élève à photocopier ».

92 Les blogs d'enseignant(e)s ou encore les sites des Groupes départementaux maternelle des inspections. Les enseignants y trouvent une documentation susceptible de les aider à préparer au mieux leur séquence ainsi que des fiches pédagogiques. Les indications proposées par les sites pédagogiques en ligne, et dans une moindre part dans la presse pédagogique, influencent aujourd'hui dans 90 % des cas leurs choix de corpus. Plus les outils sont faciles d'accès et pourvoyeurs

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

un fonds de livres qui, nous le pensons, constituent un patrimoine littéraire scolaire, fondé par l'usage, dont les appellations changent⁹³ : « les intemporels⁹⁴ », « les incontournables⁹⁵ » pour l'édition, appelés « classiques de l'enfance », par l'institution pour les albums contemporains. Pour Anne Marie Chartier:

De fait c'est la nouvelle instance de légitimation de la littérature de jeunesse pratiquée et non prescrite. C'est bien ce que visait l'adjectif « classique » employé sous Ferry : les classiques ce sont les auteurs et les œuvres lus dans les classes. Dans la littérature de jeunesse comme dans la littérature tout court, une école qui veut transmettre, et pas seulement inciter, ne cesse de construire et de reconstruire des « classiques » (Chartier, 2007, p.215).

Dans les instructions officielles le mot patrimoine est utilisé au sens large : notre patrimoine, le patrimoine européen, le patrimoine universel etc. Il recouvre un certain nombre de textes que l'institution trouve nécessaire de transmettre à tous les élèves. Ce patrimoine contient des textes du patrimoine et des « classiques de l'enfance ». Si nous avons une définition précise du texte patrimonial proposée par Brigitte Louichon, il n'en est pas de même pour les classiques de l'enfance, dont la définition reste en tension. Violaine Houdart-Mérot (Houdart-Mérot, 2012, pp.23-36) souligne que la divergence d'emploi de ce mot s'accroît au XX^{ème} siècle : sens historique, génie français laudatif ou dépréciatif... Elle souligne que les deux notions d'œuvre patrimoniale et d'œuvre classique coexistent dans le monde scolaire du premier degré et qu'à part le fait que les œuvres patrimoniales sont libres de droit, rien ne les distingue vraiment ni le genre, ni la chronologie, les contes et les fables étant cependant plutôt du côté patrimonial. Pour Brigitte Louichon cette distinction est financière, le critère important étant le coût éditorial. Étant libre de droit, l'œuvre patrimoniale retrouve finalement son sens premier de bien commun appartenant à tous. Il nous semble cependant que le texte patrimonial et les classiques de l'enfance ou de la littérature de jeunesse sont deux entités différentes. Nous proposons pour le terme de classique de l'enfance une définition éditoriale pour le circonscrire, c'est à dire une œuvre unique rééditée. Françoise Gaiotti propose l'appellation de « classique contemporain » qui nous semble éclairante (Gaiotti, 2009, pp. 61-69).

d'activités plus ils participent à l'élaboration de corpus. L'œuvre choisie exemplifie l'objet d'étude et la caution de son exploitation pédagogique par des sites en ligne surtout émanant d'autorités officielles renforce son exemplarité.

93 Notamment chez les éditeurs et les libraires.

94 En 2016 au Grand Palais, se déroule une exposition de livres rares et estampes intitulée : LE PETIT PRINCE & BABAR, CES CLASSIQUES INTEMPORELS DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE CÉLÈBRENT LEURS 70 ANS ET 85 ANS CETTE ANNÉE.

95 Sur le site de l'éditeur Les j'Oli livres jeunesse : « 5 livres classiques et intemporels pour nos enfants, 5 livres incontournables de la littérature enfantine. Parce que leurs héros et/ou leurs auteurs ont marqué l'édition jeunesse, voici 5 albums à découvrir ou à redécouvrir en famille toujours avec plaisir... » <https://www.olilalu.com/post/5-livres-classiques-et-intemporels-pour-nos-enfants>

Marie-Dominique Andreani-Campana

Les recherches sur la patrimonialisation le montrent très clairement : c'est nous qui décidons quels sont les artefacts qui vont avoir statut de patrimoine. L'opération part donc bien du présent pour viser des objets du passé, même si celui-ci est très récent. C'est donc bien l'élaboration des corpus qui crée les classiques et le patrimoine. Le patrimoine scolaire émerge de la notion d'usage et de la continuité d'utilisation d'un certain nombre d'albums, qu'ils soient classiques ou patrimoniaux. Les albums contemporains deviennent donc des classiques de la littérature de jeunesse quand l'école les utilise de façon pérenne. L'école devient alors une réelle « instance de classicisation » (Rouxel, 2010, pp.115-123).

Ce patrimoine scolaire a la faculté de toucher deux publics d'intérêts distincts, les enseignants qui le transmettent et les élèves qui le reçoivent. Ce critère est indispensable à la classicisation puis la patrimonialisation de certains albums.

Pour conclure, les processus de classicisation et de patrimonialisation sont des processus durables et dynamiques qui doivent être étudiés dans le temps avec l'observation des entrées et les sorties de certains titres. La fabrique d'un patrimoine partagé, nous paraît aujourd'hui, répondre à la grande aspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française.

Références bibliographiques

- AGIEM. (1980). *Vers l'attitude de lecteur dès l'école maternelle*. Circonscription des écoles maternelles de la Haute Vienne : OCCE.
- AGIEM. (1990). *Si on parlait...Langage*. Actes du colloque de Chambéry.
- AGIEM. (2004). Entrer dans la littérature à l'école Maternelle ? Oui mais comment ? *Le courrier des maternelles*,116, 17-18.
- Andreani, M.-D. (2004-2005). Entrer en littérature aux cycles I et II : les ogres construction d'un archétype, [en ligne], (consulté le 10 10 2019).,www.ac-corse.fr/DAFIP/file/232/
- Andreani, M.-D. (2005-2006). La Ruse comprendre et interpréter. [En ligne], consulté le 10- 10 -2019. 1^{ère} partie www.ac-corse.fr/DAFIP/file/268/
- 2nd partie file:///Users/mariedoandreani/Downloads/Ecrit_Andreani_La_ruse_2.pdf
- Andreani, M.-D. (2019). *La lecture de récits de fiction à la maternelle :la fabrique d'un patrimoine*

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

scolaire. Étude contextualisée en Corse. Thèse soutenue à l'Université de Corse sous la direction du Professeur Bruno Garnier.

- Alary, V. et Chabrol-Gagne, N. (2012). *L'Album, ou le parti pris des images.* Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Beaufort, G. (1997). 1001 livres pour les écoles. *AFL, Les actes de lecture*, 59, 7.
- Berissi, M. (2019). De Faucher à Freinet, L'éducation nouvelle. *NVL*, 219, 18-23.
- Bishop, M.-F. (2012). La lecture de récits de fiction à la maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui*, 179, 113-126.
- Bishop, M.-F. (2013). Lire des récits à l'école maternelle : toute une histoire ! *N.V. L*, 197, 13-20.
- Boiron, V. (2013). Apprendre à comprendre la littérature de jeunesse au cycle 1. [En ligne], consulté le 04- 01- 2021.
URL : https://documen.site/download/apprendre-a-comprendre-un-texte-lu-et-ou-illustre_pdf
- Boiron, V. et Kervin, B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères*, 46, 131-148.
- Bonnery, S. (2013). Quels livres fait-on lire en maternelle et à qui ? *Revue Dialogue*, 150, 15-21.
- Bonnery, S., Crinon J. et Marin B., (2015) Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire, *Spirale*, 55, 43-56.
- Bouysse, V. (2006). L'école maternelle un modèle quasi mythique. *La revue de l'inspection générale*, 3, 19-25.
- Butlen, M. (2008). *Les politiques de lecture et leurs acteurs 1980-2000.* Lyon : INRP.
- Butlen, M. (2008-2009). La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution. Histoire d'une légitimation, *L'École des lettres*, 4, 29-49.
- Butlen, M. (2015). La promotion des livres pour la jeunesse par les associations : 50 ans d'évolution. *Cahiers du CRILJ*, 7, 126 -149.
- Butlen, M. et Joole, P. (2012). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école : une enquête dans les Hauts-de-Seine et le Val-d'Oise, *Recherches et formations en littérature de jeunesse : état des lieux et perspectives, Actes du colloque organisé le 22 juin 2012 (pp.87-101).* Paris : Bibliothèque Nationale de France.

Marie-Dominique Andreani-Campana

- Carpantier, M.-P (1860). *Histoires et leçons de choses*. Paris : Hachette.
- Chamboredon, J.-C. et Fabiani, J.-L. (1977). Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance (1). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 60-79.
- Chamboredon, J.-C. et Fabiani, J.-L. (1977). Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance (2). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 5-74
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7- 42.
- CNDP/Savoir Livre. (1999). *Livres et apprentissages*. Paris Hachette.
- Cone Bryant, S. (1911). *Comment raconter des histoires à nos enfants*. Paris : Nathan.
- Cressent, J.-P. (1980). Une maison d'édition pour la jeunesse : l'école des loisirs, mémoire de diplôme de bibliothécaire d'État, sous la direction de Claude Bernard, ENSB, 55 p.
- Delaborde, D. (2000). *Les Stratégies de légitimation dans h champ de la littérature de jeunesse depuis 1968*. Thèse soutenue à l'Université de Metz en janvier 2000 sous la direction de J.M. Privat.
- De Peretti, I. et Ferrier, B. (2013). *Enseigner les classiques aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Berne : Peter Lang coll. ThéoCrit'.
- Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Paris : Magnard.
- Ezratty, V. (2004) Un peu, beaucoup, à la folie... passionnément ? : les bibliothécaires face à une production éditoriale pour la jeunesse toujours plus abondante, *BBF*, 3,13-21.
- Gaiotti, F. (2009). La bibliothèque éditoriale : un outil pour la classe, en AA. VV., *La littérature en corpus* (pp.61-69). Dijon : Sceren. CRDP Bourgogne.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 5-15.
- Grandjeat, J. (1956). Les contes et récits à l'école maternelle. *Enfance, Les livres pour enfants* tome 9, 3, 141-157.
- Grossman, F. (1996 a, 2^{ème} édition actualisée en 2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

- Grossmann, F. (1996 b). « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? ». *Repères*, 13,
- Hill, E. (1980). *Spot* Paris : Nathan.
- Inspection générale des bibliothèques. (2016). Rapport–n° 2013-020 décembre 2013. *Les relations des bibliothèques des collectivités territoriales avec les établissements scolaires*. [En ligne], consulté le 04 -01- 2021. URL :<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/144000141.pdf>
- Houdart-Mérot, V. (2012). *Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ?* Berne : Peter Lang.
- Kergomard, P. (1890). *Cinquante images expliquées*. Paris : Hachette.
- Lagarde, C. (2015). Lecture et littérature pour la jeunesse à l'école : du rapport Migeon au Projet éducatif territorial. *Les cahiers du CRILJ*, 7, 104-126.
- Laroque, L. (2017). Contes et valeurs : quelle évolution depuis 1923 à l'école primaire. Textes officiels et manuels scolaire. *Le français aujourd'hui*, 197, 15-26.
- Lechanoine – Durand, L. (2018). *L'école des max : les abonnements à l'école des loisirs*. Mémoire de master 1, sous la direction de Christian Sorrel, Université de Lyon. ENSSIB.
- Levêque, M. et Mayer, V. (2017). Regards sur la critique de la littérature pour la jeunesse. Introduction. *Strenae*, 12. [En ligne], consulté le 17-11-2022. <https://doi.org/10.4000/strenae.1696>
- Lionni, L. (1973). *Pilotin*. Paris : L'école des loisirs.
- Louichon, B. (2008). L'album patrimonial, *Modernités*, 29, 101-113.
- Louichon, B. (2017) La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école, *Diptyque*, 34, 23-36.
- Louichon, B. et Rouxel, A. (2009). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.
- Marcoin, F. (1993). Le plaisir de lire, entre ancienneté et nouveauté, en AA.VV., *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants* (pp.13-24). Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Mareuil A. (1969). Quelques remarques sur le contenu littéraire de l'enseignement préscolaire français. *Enfance*, tome 22, 1-2 ,119-132.
- Mari, I. (1968). *Les Aventures d'une Petite Bulle rouge*. Paris : L'école des loisirs.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1989). *La réussite à l'école : rapport à Monsieur*

Marie-Dominique Andreani-Campana

Lionel Jospin Ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports : 27janvier1989, [réd., par le Recteur Michel Migeon]. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1989). *Livres et apprentissages à l'école*. CNDP (Savoir Livre).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1992). *Maitrise de la langue*. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). 14 février 2002. Arrêté du 25-01-2002, paru au Journal officiel du 10-02-2002. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Paris : éditions du CND.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2006). *Le langage à l'école maternelle*. Collection Textes de référence – École Documents d'accompagnement des programmes des programmes du 25 janvier 2002. Outil pour la mise en œuvre des programmes. C N D P.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, EDUSCOL (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Paris : Scéren CRDP (Ressources pour faire la classe). C N D P.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, IGEN. (2011). *L'école maternelle*. [En ligne], consulté le 17-11-2022 https://www.gisti.org/IMG/pdf/2011-108-igen-igaenr_215545_1_.pdf

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DGESCO. (2013). *La littérature à l'école. Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire. École maternelle*, [en ligne], consulté le 12-08-2020. URL : https://mission-maternelle-76.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/litteraturec1-2013_eduscol.pdf

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DGESCO. (2020). *La littérature à l'école. Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire. École maternelle* [En ligne], consulté le 10-08-2020. URL: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/55/6/LISTE_DE_REFERENCES_CYCLE_1_2020_1242556.pdf

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1999). *Livres et apprentissages, travaux thématiques*. [En ligne], consulté le 14-11-2022 URL : http://onl.inrp.fr/ONL/travaux_thematiques/

Les récits de fiction en album à l'école maternelle : classicisation et patrimonialisation

livresdejeunesse/endebat/patrimoine/cycle1

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. (2003). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris : CNDP.

Pasa, L. et Beges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 89-101.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.

Plu, C. et Joole, P. (2015). Les œuvres en corpus à l'école un nouveau patrimoine ?, en AA.VV., *Les patrimoines littéraires à l'école* (pp.287-303). Paris : Honoré Champion.

Rabot, C. (2015). *La construction de la visibilité littéraire en bibliothèque*. Presses de l'ENSSIB.

Rouxel, A. (2010). Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classicisation, en AA.VV., *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp.115-125). Rennes : Presses universitaires de Rennes (Paideia).

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

Toubeau, Y. (1975). La lecture de l'image à l'école maternelle. *Bulletin d'analyse des livres pour enfants*, 43, 26.[En ligne], consulté le 19 -11- 2022. URL :http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_6258.pdf

Viala, A. (2013). Le canon caché, en AA.VV., *Les patrimoines littéraires à l'école usages et enjeux* (pp. 83-92). Diptyque. Presses universitaires de Namur.

Weis, H. (2000). Petite fabrique de classiques : la sociologie au service de la littérature de jeunesse. *La revue des livres pour enfants*, 193-194,113-115.

Weis, H. (2005). *Les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975 : Modèles et modélisation d'une culture pour l'enfance*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.

Weis, H. (2013). La longue absence des contes de Grimm dans les manuels scolaires français. Ce que cache la forêt des contes., en AA.VV., *Les Patrimoines littéraires à l'école, usages et enjeux* (pp. 215-230). Namur : collection Diptyque, presses universitaires de Namur.

Weis, H (2021). Introduction : le texte de jeunesse au risque de l'école », *Strenae* 19. [En ligne], consulté le 03- 09- 2022. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/8718> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/strenae.8718>

Marie-Dominique Andreani-Campana

Weis, H. (2021). Le conte en randonnée, un classique pérenne de l'école maternelle, *Strenae*. 19.[En ligne], consulté le 12 -11-2022. URL: <http://journals.openedition.org/strenae/8774>; DOI: <https://doi.org/10.4000/strenae.8774>