



Comptines-albums : “des pratiques orales de transmission” en actes à l’école maternelle

Christine Boutevin

► To cite this version:

Christine Boutevin. Comptines-albums : “des pratiques orales de transmission” en actes à l’école maternelle. Dans F. Torterat et B. Azaoui (Eds). Initiatives collaboratives pour l’enfance (quelles mutations de l’éducation et du travail social ?), Presses universitaires de la Méditerranée, pp.45-54, 2021. <hal-04207837>

HAL Id: hal-04207837

<https://hal.science/hal-04207837v1>

Submitted on 14 Sep 2023

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

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



HAL Authorization

Comptines-albums : « des pratiques orales de transmission » en actes à l'école maternelle

« On peut dire de La littérature populaire qu'elle est vaste et mystérieuse comme la lande dont parle la chanson :

C'est la lande dont le tour,
Pour être fait, veut tout un jour :
C'est la lande où sont mes amours ».

Ainsi commence *Rimes et Jeux de l'enfance*, l'ouvrage d'E. Rolland dans lequel, à la fin du XIXe siècle, est présentée la récolte des textes français du folklore oral, que l'on n'appelle pas encore comptines mais berceuses, chansonnettes, devinettes, formulettes et « que les enfants se transmettent depuis les temps les plus reculés » (Rolland, 1883, p. II). Ce faisant le folkloriste publie le premier recueil, à visée scientifique, de petites formes de l'enfance, dans une anthologie qui fera date.

De fait, les premiers livres de comptines – le terme n'apparaît qu'au début du XXe siècle¹ – sont des anthologies, pour une raison essentielle : les besoins de l'école (Boutevin, 2018a, p. 148-150). *La poèmeraie* éditée en 1926 en témoigne : l'anthologie de poésies choisies pour les enfants contient dans sa première partie, « La souris verte », des textes pour les petits qui « jouent, dansent, nouent des rondes, chantant les vieux airs ou scandant les formulettes éternelles » (Got, 1926, p. XI). Elle est rédigée par Armand Got, « instituteur public » comme le nomme François Albert, ancien ministre de l'instruction publique, qui préface ce volume, maintes fois réédité. D'autres suivront, tout aussi remarquables².

Aussi, lorsqu'en 1993, les éditions Didier jeunesse publient une collection d'albums proposant une seule comptine par volume, l'entreprise apparaît-elle comme tout à fait novatrice³. En effet « Pirouette » développe un concept éditorial et artistique qui réunit, en vingt pages, un court texte de tradition orale, extrêmement connu, et un accompagnement plastique très contemporain (Defourny, 2009, p. 59-61). Ces albums, contrairement aux anthologies mentionnées ci-dessus, sont conçus pour les enfants, certes, pour l'enfant avec un adulte sûrement.

Or qu'en est-il des usages de ces ouvrages ? Comment les petits peuvent-ils y avoir accès ? Quelles expériences de lecture à deux, petit et grand, sont-elles possibles ? Si les associations se sont très vite emparées de ce nouveau support pour des lectures

¹ Le terme apparaît pour la première fois dans le Larousse en 1929, 1922 d'après Dauzat 1973 :

<http://atilf.atilf.fr/>

² Par exemple: Baucomont, J. (1961). *Les comptines de la langue française*. Paris : Seghers ; Bérumont, L. (1974). *Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages*, Paris : Librairie St Germain des prés ; Charpentreau, J. (1984). *Premier livre de comptines*, Paris : Les éditions ouvrières.

³ Un tel dispositif est apparu avant 1993, mais pas en collection (voir Nières-Chevrel, I. et Perrot, J. (dir.) (2013). *Dictionnaire du livre de jeunesse*. Paris : Cercle de la librairie, p. 224.

individuelles ou collectives, en France comme au Québec (Rayna *et al.*, 2015), la place qu'occupe l'album pour une approche de la comptine en classe maternelle est un champ encore inexploré, alors même que le Ministère de l'éducation nationale recommande l'usage de ce support pour la transmission de la littérature, notamment orale⁴. C'est pourquoi, le contexte d'une recherche collaborative interrogeant l'articulation entre comptines et langage en Maternelle, a semblé propice à l'expérimentation d'un tel usage. Il s'agira donc de s'interroger tout d'abord sur ce que signifie lire et chanter des comptines avec des albums, puis de présenter le cadre de l'expérimentation dans une classe de Moyenne section (MS) et de mettre en évidence quelques gestes professionnels didactiques, observés au cours d'un rituel de lectures de comptines, moment traditionnel pour l'apprentissage de ces petites formes écrites de l'enfance (Martin, 1997), contribuant au développement de la culture littéraire des élèves.

1. Lire et chanter la « comptine-album » : une pratique sociale bien documentée

Avant de présenter l'expérimentation menée, il est nécessaire d'interroger la lecture d'albums avec de tout jeunes enfants non lecteurs. Précisons que les albums dont il est ici question sont désormais appelés « comptines-albums », dans le prolongement des travaux portant sur les livres de poème(s) pour la jeunesse. En effet, la typologie de ces ouvrages établie par C. Boutevin permet d'enrichir la catégorie des « poèmes-albums » (Boutevin, 2018a, chap. 5 ; 2018b) conçus selon les mêmes principes.

Depuis une dizaine d'années, V. Boiron (2010, 2014 et 2015) a mené diverses enquêtes pour éclairer la lecture des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle. Ses analyses mettent en lumière les gestes professionnels des enseignants lors de « lectures dramatisées » qui mobilisent la lecture à haute voix du texte, l'analyse des images et les échanges langagiers. Elles portent essentiellement sur des albums de fiction narrative.

Or il existe des travaux de recherche sur l'usage des « comptines-albums », menés par des psychologues de la petite enfance, non pas dans le contexte scolaire, mais dans les sphères sociales et culturelles. En effet l'équipe de recherche de Sylvie Rayna et d'Olga Baudelot, qui s'intéresse plus particulièrement aux pratiques culturelles des associations⁵, auprès des tout-petits, en 2011, décrit les bases des activités observées : des livres, y compris de comptines, sont choisis pour leurs qualités littéraires et graphiques afin que chacun puisse découvrir et s'appropriier les histoires, les images, à son rythme, sans contrainte particulière. La lecture individuelle et le partage sont privilégiés (Dréan *et al.*, 2011, p. 19-20). Il faut donc considérer cette autre sphère et cet autre champ scientifique pour mieux comprendre ce que signifie lire en chantant des albums de comptines (Rayna *et al.*, 2015).

⁴ [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/05/0/Presentation_selection-maternelle_140727_relu_MCM_\(2\)_342050.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/05/0/Presentation_selection-maternelle_140727_relu_MCM_(2)_342050.pdf)

⁵ Il s'agit de l'association *Lire* à Paris et *ACCES* (Actions Culturelles Contre les Exclusions et Ségrégations).

Dans une publication éponyme (Rayna *et al.*, 2015), sont posés les fondements historiques (Touchard *et al.*, 2015, p. 41-73) de ce qui devient une pratique culturelle de la lecture clairement identifiée, avec ses acteurs (bibliothécaires, animateurs socioculturels), ses objets (des « comptines-albums » ou des anthologies de comptines), son public (parents, bébés, tout petits, une population bien souvent issue de l'immigration, habitants des quartiers prioritaires de la ville) et ses lieux (des centres de la PMI⁶, des bibliothèques et des maisons de quartier⁷).

Or pour ces chercheurs et ces acteurs, lire en chantant des « comptines-albums » est une pratique qui ne va pas de soi. Tout d'abord les comptines possèdent un déficit de légitimité dans le champ littéraire (Soriano, 1974, p. 265-275 ; Boutevin, 2018b, p. 42-43) au point qu'il est sans cesse nécessaire de démontrer leur appartenance aux genres poétiques (Berranger, 2004 ; Marcoin et Chelebourg, 2007 ; Nières-Chevrel, 2009). Aussi quand les comptines se transforment en livres, elles gagnent de la valeur, devenant des objets culturels plus précieux : ce sont de beaux livres illustrés (Defourny, 2009). En passant de l'oralité à l'écrit, sur un support au sein duquel elles côtoient des images d'artistes illustrateurs, elles peuvent entrer dans les pratiques de lecture de l'album.

De fait, la pratique orale de transmission des comptines, commune aux parents, aux enseignants, aux acteurs culturels, ce n'est pas lire en chantant, mais dire et chanter (Bruley et Tourn, 1988). La comptine traditionnelle appartient à la littérature orale : elle est historiquement transmise par la voix parlée, chantée et accompagnée d'un ensemble plus ou moins complexe de jeux corporels (Bustarret, 2007). Donc l'utilisation d'un livre et une « colecture » pour partager les comptines a pu interroger les praticiens. Même si l'arrivée des « comptines-albums » les a séduits, l'intérêt du livre n'est pas évident pour tous (Touchard *et al.*, 2015, p. 50-51). En effet, on peut penser que la comptine est première, sa mise en album seconde, voire secondaire, ou encore que les images font obstacle, brident l'imaginaire. Cependant, finalement, comme le dit Touchard : « une alliance entre le chanter et le lire va légitimer la comptine dans la pratique de lecture de l'équipe » (*ibid.*, p. 49) des associations française et québécoise (Genest *et al.*, 2015, p. 75-89).

Pour quelles raisons ? Comme l'explique cette lectrice formatrice à *Lire* à Paris en rapportant les propos d'une bénévole de l'association (Touchard, 2015, p. 64) :

Le livre-comptine contribue ainsi à la dynamique d'animation dans le lieu, « c'est un outil pour toucher des enfants qui ne viennent pas saisir d'eux-mêmes des livres », un médium qui réunit autour de lui les personnes présentes, et le caractère festif du chant partagé participe à une atmosphère chaleureuse du lieu. La lecture chantée s'avère particulièrement accessible aux parents les plus éloignés du livre, non

⁶ Protection maternelle et infantile : « Le service de protection maternelle et infantile (PMI) est un service départemental, placé sous l'autorité du président du conseil départemental et chargé d'assurer la protection sanitaire de la mère et de l'enfant ». <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/open-data/aide-et-action-sociale/la-protection-maternelle-et-infantile-pmi/article/la-protection-maternelle-et-infantile-pmi>

⁷ Une « Maison de quartier » est un lieu d'accueil et de loisirs présent dans certains quartiers de grandes villes. Elle assure des missions sociales et culturelles auprès d'une population souvent vulnérable.

francophones ou plus proches d'une culture orale qu'écrite. Elle est moins « impressionnante », moins connotée « apprentissage scolaire », elle les met plus facilement à l'aise.

Le livre requiert le partage et la participation de tous, car il est un médium. Avec les praticiens de la lecture, il accompagne les parents et les enfants (y compris les bébés) dans leur initiation aux textes rythmés, chantés, joués et leur découverte d'univers graphiques d'artistes singuliers (Boyer *et al.*, 2015). En cela, la lecture chantée ensemble de « comptines-albums », choisies parmi une offre éditoriale de qualité, peut relier les familles aux bibliothécaires, aux animateurs et aux enseignants et vise à lutter contre l'exclusion culturelle de parents parfois éloignés du monde de l'écrit. Cet objet paraît donc bien adapté pour favoriser les échanges intergénérationnels, le partage multiculturel et l'insertion sociale des futurs élèves.

2. Une exploration de lecture chantée en classe maternelle

Ce sont donc sur les résultats de ces recherches menées sur des terrains associatifs et culturels qu'a émergé l'idée d'une possible transposition du questionnement dans la sphère scolaire. En effet, il n'est pas rare que, dans le cas des pratiques de la lecture, les acteurs de l'école empruntent aux bibliothécaires ou aux animateurs leurs ressources, leurs dispositifs, leur organisation. En 1984, par exemple, sont créées les BCD (Bibliothèque-Centre Documentaire) au sein des écoles primaires⁸.

L'exploration exposée s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche collaborative en REP+ (réseau d'éducation prioritaire) Simone Veil, dans la circonscription de Montpellier-Nord, laquelle appartient aux quartiers prioritaires de la ville. Cette recherche envisage une double orientation : l'analyse des apprentissages langagiers de la petite enfance s'appuyant sur la didactique du français et de la littérature ainsi que celle des représentations des enseignants et des partenaires (bibliothécaires, artistes notamment), dans une perspective socio-discursive (Torterat *et al.*, 2020). Les observations ont été menées au sein de l'école maternelle Michelet entre octobre et décembre 2018-2019.

En amont de cette observation, en juin 2018, une demi-journée a eu lieu avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école. Le travail a porté sur l'analyse des pratiques enseignantes avec les comptines comme support didactique et pédagogique, de la Toute Petite section à la Grande section. À l'issue de cette formation, il a été décidé que l'année suivante, la recherche s'appuierait sur des observations en classe de *moments de langage*.

D'un commun accord avec une enseignante de MS, des observations directes et régulières d'un moment ritualisé de comptines, d'une durée de 15 à 20 minutes, ont été mises en place. Ces temps de présence conjointe au sein de la classe ainsi qu'un entretien d'autoconfrontation ont donné lieu à des échanges permettant d'interroger les comptines comme objet pour une entrée dans la culture littéraire. Ce travail d'observation a été complété par une recension des ouvrages de comptines et de poésie

⁸ Circulaire n° 84-360 du 1er octobre 1984, Bulletin Officiel n° 10.

présents dans la BCD. Une catégorisation prenant en compte le type de livres, patrimoine ou contemporain, les thèmes abordés, les personnages, etc. a débuté.

En effet, la collaboration entre une chercheuse en didactique de la littérature, spécialiste de la poésie pour l'enfance et la jeunesse, et une enseignante expérimentée (plus de trente ans de carrière) a infléchi le questionnement de départ sur les apports langagiers des comptines. L'équipe de recherche a déjà éclairé ce processus de collaboration entre les équipes éducatives du REP et les enseignants-chercheurs de l'Université de Montpellier dans des travaux auxquels le lecteur est renvoyé (Torterat et Dupuy, 2019 ; Torterat *et al.*, 2020). Pour ce qui est de ce travail en MS, il s'est alors agi d'interroger ces petites formes de l'enfance comme genre littéraire, partie intégrante d'un fonds patrimonial commun permettant de développer la culture du livre chez des enfants de quatre ans.

Dans cette classe, une certaine variété des modes d'accès à ce patrimoine a pu être observée, lors d'interactions ritualisées collectives, au coin regroupement. Des pratiques de transmission (Boutevin, 2018b) telles que l'écoute d'enregistrements audio, l'interprétation musicale à la guitare de la maîtresse, la diction sans musique, les jeux de doigts étaient déjà riches. Lorsque l'enseignante a introduit la « comptine-album » dans ce rituel, cela a constitué une de ces pratiques parmi d'autres. Dans cette exploration, quatre observations de lecture chantée, faites entre octobre et décembre, ont retenu l'attention pour cette recherche. En voici la description détaillée.

Première observation le 09/10/2018
Au coin regroupement, l'enseignante prend le livre <i>Une souris verte</i> (Didier jeunesse, 1993), s'assoit face aux élèves et leur demande s'ils connaissent le livre en feuilletant devant eux l'album. Ils font des hypothèses : un élève chante « Un éléphant qui se balançait ». L'enseignante montre l'image de la souris qui n'est pas reconnue. Elle s'arrête alors sur la couleur que les élèves nomment. Le titre de la comptine est prononcé par certains d'entre eux. Les élèves chantent la comptine pendant que l'enseignante tourne, montre les pages du livre et chante avec eux. Elle fait aussi les gestes correspondant à certains éléments du texte et les élèves de même. Puis les élèves écoutent et chantent la comptine enregistrée en même temps que la maîtresse feuillète le livre et murmure le texte chanté.
Deuxième observation le 27/11/2018
L'enseignante prend l'album <i>Loup y es-tu ?</i> (Didier jeunesse, 1993). Elle le pose devant elle face aux élèves, prend sa guitare et demande qui veut chanter. Elle désigne un élève qui commence la comptine et tout le monde chante le refrain. L'enseignante tourne la page et pointe du doigt les éléments vestimentaires représentés sur celle de gauche. On reprend en chantant et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'album. À la dernière page, tous les élèves se mettent à crier.
Troisième observation le 13/12/2018
L'enseignante prend l'album <i>Loup y es-tu ?</i> (Didier jeunesse, 1993). Des élèves lèvent immédiatement la main. Elle dit qu'elle ne peut pas jouer de la guitare et montrer le livre en même temps et désigne une petite fille très volontaire prénommée Erlinda ⁹ .

⁹ Le prénom est modifié mais pas l'origine albanaise.

Celle-ci s'installe au pied de la maîtresse face aux autres élèves. L'enseignante dit : « Attention il faut bien chanter les paroles quand elle montre l'image », et pose le livre devant la petite fille (sens de lecture face au public). Elle ouvre le livre à la première page de lecture. Erlinda le soulève face à ses camarades qui chantent en même temps que l'enseignante joue et chante. Erlinda tourne les pages de l'album face aux autres élèves et dit ce que met le loup à chaque nouvelle double page (« ma culotte », « mon pantalon », « ma chemise », « mes bottes », « mes lunettes », « mon chapeau »). L'enseignante redit à chaque nouveau vêtement : « On écoute Erlinda », elle répète et aide l'enfant. À la fin de la « comptine-album », Erlinda ferme le livre et retourne sur le banc.

Quatrième observation le 13/12/2018

C'est le même jour. L'enseignante sort un second album (*Am stram gram*, Didier jeunesse, 2002) et désigne un petit garçon prénommé Jawad¹⁰. Elle le fait s'installer par terre avec l'album. Elle s'assoit sur le banc des enfants face à l'élève qui tourne le livre vers lui. L'enseignante lui explique qu'il faut qu'il tourne le livre pour le montrer à tout le monde, et elle le fait. Jawad tourne les pages de l'album en essayant de dire la comptine. L'enseignante l'aide et les camarades disent et chantent la comptine en même temps. Jawad montre les écritures sur l'album ; parfois il dit qu'il n'y a rien parce qu'il n'y a pas de texte. L'enseignante l'invite alors à tourner les pages et dit « Am stram gram » en lui montrant le texte. À la fin Jawad retourne sur le banc en laissant le livre ouvert à terre. La maîtresse retourne sur sa chaise face aux élèves et fait redire et chanter à nouveau la comptine par tous.

Cette description va permettre de mettre en évidence quelques gestes professionnels didactiques (Bucheton, 2008, p. 20-27) du travail spécifique d'une enseignante, de la littérature avec des « comptines-albums », en contexte scolaire : le propos se focalise sur le choix des livres, sur la pratique de la lecture chantée collective et sur le rapport à l'objet-livre comme objet d'apprentissage.

3. Quelles pratiques de transmission orale de la littérature ?

3.1. Le choix d'albums complexes

Le développement de la culture du livre des élèves passe tout d'abord par le choix de l'enseignante. Quel répertoire cherche-t-elle à faire acquérir aux élèves ? Quels albums retient-elle ?

Les trois « comptines-albums » sélectionnées appartiennent au fonds de la BCD de l'école qui présente une douzaine de volumes de la collection « Pirouette » de Didier jeunesse dont les trois premiers publiés en 1993. Or cette BCD n'est plus fréquentée aujourd'hui par les élèves. Déjà en 1998, Chapron et Vernotte soulignaient les injonctions ministérielles paradoxales : malgré une politique volontariste, « aucun poste spécialisé, voire supplémentaire, d'instituteur n'est prévu, et les moyens de gestion de la BCD, à l'exception de quelques subventions, reposent sur la bonne volonté budgétaire des municipalités ou sur divers partenariats locaux à rechercher » (1998, p. 83). C'est pourquoi, la

¹⁰ Le prénom est modifié mais pas l'origine arabe. L'enfant est de famille arabophone.

BCD dans cette école ne constitue plus qu'un lieu de ressources pour les enseignants. Les élèves ne peuvent avoir accès à ces albums que si la maîtresse les sort de l'espace de la BCD pour les introduire dans l'espace de la classe.

Comme le dit Chabanne : « choisir une œuvre et celles qu'on lui associe apparaît comme un geste professionnel majeur, révélateur non seulement d'une conception de l'objet-littérature, mais surtout de ce qu'est l'enseigner » (2008, p. 236-237). En choisissant les trois « comptines-albums » des éditions Didier jeunesse, l'enseignante manifeste un intérêt accru pour trois textes du patrimoine ancestral : « La souris verte » est répertoriée dans l'anthologie d'E. Rolland parmi les « Formulettes d'élimination au jeu » (1883, p. 248), de même « Am stram gram¹¹ » (p. 250) ; « Loup y es-tu » est recensé comme historiette en 1858 sur le catalogue de la Bibliothèque nationale de France (paroles de L. Neuville¹²). Ces comptines font partie du répertoire déjà là dans les familles, dans les crèches, dans les classes antérieures. Mais les albums choisis proposent un univers plastique et graphique contemporain, d'une richesse telle qu'ils nécessitent une médiation particulière. Ces livres, sans doute inconnus du milieu familial de ces enfants, deviennent ici le médium du patrimoine de la littérature orale, mais pas seulement, ils permettent de commencer à découvrir la complexité de l'album pour la jeunesse et plus particulièrement les « reformulations par l'image » (Connan-Pintado et Tauveron, 2013, p. 97-110) où le texte-source est l'original. Or si l'on en croit une enquête sociologique menée entre 2009 et 2011, certes les albums complexes sont bien proposés aux élèves dans les ZEP mais « sur le mode de l'évidence » (Bonnéry *et al.*, 2015, p. 51), alors que tout un travail est nécessaire pour en saisir la complexité. Autrement dit le choix ne suffit pas.

3.2. Une lecture répertoire spécifique

Il s'agit bien ici de ce que les programmes avec les chercheurs nomment des « lectures répertoires » (Boiron, 2010 ; MEN, 2017). L'enseignante propose des lectures de « comptines-albums » qui complètent les connaissances des élèves. En effet ceux-ci ont déjà en mémoire les trois textes du patrimoine retenus – ils sont d'ailleurs affichés au tableau – c'est pourquoi ils parviennent à chanter en même temps que l'album est feuilleté. Cette pratique collective du lire en chantant va de pair avec d'autres moments d'écoute, de mémorisation, de jeux... Elle vise à développer la culture du livre en donnant la possibilité aux élèves de s'emparer de l'objet pour dire, chanter ensemble. Les spécificités de cette lecture répertoire sont les suivantes : elle n'a pas pour but de recueillir les impressions subjectives des élèves après une lecture à haute voix du maître, ni la justification de leur opinion ; l'enseignante ne lit pas toute seule l'album et la manipulation du livre ne lui incombe pas forcément à elle uniquement.

Dans le coin regroupement, qui forme comme une « bulle » de sécurité entre pairs et enseignante, la maîtresse face aux élèves montre les doubles pages l'une après l'autre,

¹¹ Il s'agit d'une variante : « Pek, — sam, — tram, — bour — et bour — era — cacam, — nostram ».

¹² <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42906090j>

déployant l'espace du livre et le temps de l'écoute. À un autre moment, l'élève prend en charge le feuilletage, face à ses camarades, la main bienveillante de l'enseignante venant parfois se poser sur son épaule, les autres élèves aident et participent à la lecture chantée. Le livre, médium pour cette lecture, permet le partage. Au contraire de la lecture à haute voix, la lecture chantée requiert la participation vocale du public : on lit en chantant ensemble, l'enseignante allant jusqu'à déléguer la manipulation de l'album comme dans le cas de la troisième et de la quatrième observations avec Erlinda et Jawad.

3.3. Le rapport à l'objet-livre album

La lecture chantée de la « comptine-album » n'est pas une simple oralisation chantée. On observe un ensemble de gestes didactiques dans cette pratique. Dans le premier moment, l'enseignante installe le livre, le tourne dans le bon sens pour la situation didactique, fait des pauses pour montrer des éléments de l'image correspondant au texte de la comptine, s'arrête pour que les enfants disent à leur tour. L'attention est portée sur le support, car l'objet choisi est un album dont les caractéristiques (Van der Linden, 2013) deviennent en classe un apprentissage : ouverture, feuilletage et fermeture qui marque le temps de la lecture chantée. Et ce n'est pas seulement le texte entendu qui donne la structure à la comptine (refrain, reprise du groupe verbal : « je mets mon..., ma..., mes...), mais l'album, lui-même, sa matérialité, la succession des doubles pages avec « le pli qui sépare en deux parties égales l'espace du livre ouvert » (*Ibid.*, p. 11).

De plus, l'image est utilisée pour identifier le titre – notamment le signe iconique et plastique dans le cas de *La souris verte*, personnage récurrent et présent sur toutes les doubles pages de l'album. On observe à plusieurs reprises le geste didactique de l'enseignante qui consiste à pointer certains éléments de l'image, geste caractéristique de la lecture d'albums en maternelle (Boiron, 2010, p. 112-119). Il concerne d'ailleurs aussi bien le texte que l'image. L'enseignante montre les écritures dans la quatrième observation pour relier l'activité à la découverte de l'écrit, un des objectifs essentiels des programmes de maternelle (MEN, 2015). Cette approche de la « comptine-album » n'est d'ailleurs pas isolée des autres apprentissages des comptines : les textes des comptines sont affichés au tableau, puis l'enseignante les range dans un porte-vues qu'elle met à disposition des élèves, constituant ainsi une sorte d'anthologie qui regroupe les chansons, les jeux de doigts, les comptines, les poèmes... de l'année.

Pour conclure, il s'agissait ici de mettre en évidence une pratique exploratoire en actes de la « comptine-album » en Maternelle, expérimentée dans le cadre d'une recherche collaborative. On l'aura compris, la didactisation de cet objet présente bien sûr des liens avec les pratiques sociales en bibliothèque ou dans les associations. Mais elle s'inscrit aussi dans des pratiques de la lecture d'albums au cycle 1 et vient compléter celles déjà décrites par les didacticiens pour les albums narratifs. Ces éléments observés,

les perspectives pour la recherche engagée désormais sont de deux ordres. Premièrement, approfondir l'analyse concernant le lien entre pratiques sociales et culturelles et pratiques enseignantes en développant le partenariat, autour des livres de comptines et de poèmes, avec la médiathèque située à proximité du terrain d'expérimentation. Deuxièmement, introduire dans cette classe, la lecture d'histoires dont la comptine constitue un intertexte : la « comptine-album » peut être le point de départ vers la lecture d'autres livres, pour une lecture au second degré, parce que ces élèves peuvent/doivent lire aussi des œuvres complexes.

Bibliographie

Berranger, M.-P. (2004). *Les genres mineurs dans la poésie moderne*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Bonnéry, S., Crinon, J., Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale*, 55, 43-56. Récupéré de <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1021>

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères*, 42, 105-126. Récupéré de <http://journals.openedition.org/reperes/254> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.254>

Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle, *Repères*, 50, 83-104. Récupéré de <http://journals.openedition.org/reperes/778> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.778>

Boiron, V. (2015). Pratiques contrastées de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle, *Spirale*, 55, 31-42. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1021.

Boutevin, C. (2018a). *Livres de poème(s) et poème(s) en livres pour la jeunesse aujourd'hui*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Boutevin, C. (2018b). 1, 2, 3...poèmes ! « Pratiques orales de transmission » de la poésie à la maternelle. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (éds), *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives* (p. 41-59). Bruxelles : Belgique, Peter Lang.

Boyer, F., Paulmin, A.-S. et Touchard, C. (2015). L'album de comptines : un objet culturel hybride. Dans S. Rayna, C. Séguret et C. Touchard (dir), *Lire en chantant des albums de comptines* (p. 157-174). Toulouse : France, ERES. Récupéré de <https://www.cairn.info/lire-en-chantant-des-albums-decomptines--9782749248547-page-157.htm> DOI 10.3917/eres.rayn.2015.01.0157

Bruley, M.-C. et Tourn, L. (1988). *Enfantines : jouer, parler avec le bébé*. Paris : L'École des loisirs.

Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Bustarret, A. (2007). Le folklore enfantin dans le développement de l'enfant. Dans M. Moreau, P. Ben Soussan, A. Bustarret et M. Cazalet, M. (dir.). *1, 2, 3... comptines !* (p. 39-48). Toulouse, France : ERES. Récupéré de <https://www.cairn.info/un-deux-trois-comptines--9782749207490-page-39.htm>

Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Repères*, 37, 227-260. Récupéré de <http://journals.openedition.org/reperes/437> ; doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.437>

Chapron, F. et Vernotte, F. (1998). III. L'école et ses bibliothèques. Dans D. Arot (éd.), *Les Bibliothèques en France : 1991-1997* (p. 83-97). Paris, France: Éditions du Cercle de la Librairie. Récupéré de <https://www.cairn.info/les-bibliotheques-en-france-1991-1997---page-83.htm> doi:10.3917/elec.arot.1998.01.0083.

Connan-Pintado, C. et Tauveron, C. (2013). *Fortune des Contes des Grimm en France. Formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*. Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise Pascal.

Defourny, M. (2009). *Le Livre et l'enfant*. « De la comptine à l'album » (p. 53-67), Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Genest, M.-F., Le Gall, S. et D'Anjou, C. (2015). Le livre de comptines et son utilisation dans la pratique de la médiation du livre à Montréal. Dans S. Rayna, C. Séguret et C. Touchard (dir), *Lire en chantant des albums de comptines* (p. 75-89). Toulouse : France, ERES. Récupéré de <https://www.cairn.info/lire-en-chantant-des-albums-decomptines--9782749248547-page-75.htm>

Linden (Van der), S. (2013). *Album[s]*. Conflans-Sainte-Honorine, France : Éd. de Facto ; Arles, France : Actes Sud.

Marcoïn, F. et Chelebourg, C. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris, France : A. Colin.

Martin, M.-C. (1996). Les comptines dedans & dehors. *Le français aujourd'hui*, 114, 29-33.

Ministère de l'éducation nationale (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin officiel* spécial n°2 du 26 mars 2015.

Ministère de l'éducation nationale (2017). La littérature de jeunesse. Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires. Récupéré de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/9/Ress_c1_langage_litterature_pratiques_culturelles_-_copie_774769.pdf

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris, France : Didier jeunesse.

Rayna, S. et Baudelot, O. (dir.). (2011). *On ne lit pas tout seul ! Lectures et petite enfance*. Toulouse, France: ERES.

Rayna, S., Séguret, C. et Touchard, C. (dir) (2015). *Lire en chantant des albums de comptines*. Toulouse, France : ERES

Rolland, E. (1883). *Jeux et rimes de l'enfance*. Paris, France : Maisonneuve et Larose.

Soriano, M. (2002, 1^{ère} éd. 1974). *Guide de littérature pour la jeunesse*, « Formulettes » (p. 265-275). Paris, France : Delagrave.

Torterat, F., Azaoui, B., Boutevin, C. et Dupuy, C. (2020). Une recherche collaborative en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), entre initiatives de terrain et reconfiguration du travail. *Recherches & éducations*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/7984>

Torterat, F. et Dupuy, C. (2019). Entre discours militants et pratiques effectives : une recherche collaborative en éducation prioritaire. Dans J.- F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes (dir.), *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (p. 141-152), Toulouse, France : Presses universitaires du Midi.

Touchard, C., Barreau, H. et Séguret, C. (2015). Lire en chantant : histoire d'une pratique. Dans S. Rayna, C. Séguret et C. Touchard (dir), *Lire en chantant des albums de comptines* (p. 41-73). Toulouse, France : ERES. Récupéré de <https://www.cairn.info/lire-en-chantant-des-albums-decomptines--9782749248547-page-41.htm>