



HAL
open science

La lecture conjointe : modes d’appréhension d’un album jeunesse et postures de lecteur entre 18 mois et 36 mois : étude menée en bibliothèque de quartier

Marie-José Annenkov

► To cite this version:

Marie-José Annenkov. La lecture conjointe : modes d’appréhension d’un album jeunesse et postures de lecteur entre 18 mois et 36 mois : étude menée en bibliothèque de quartier. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20002 . tel-01950946

HAL Id: tel-01950946

<https://theses.hal.science/tel-01950946>

Submitted on 11 Dec 2018

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Cotutelle internationale avec :

Présentée et soutenue par :
Marie-José ANNENKOV

Le jeudi 22 janvier 2015

Titre :

LA LECTURE CONJOINTE

Modes d'appréhension d'un album jeunesse et postures de lecteur
entre 18 mois et 36 mois. Etude menée en bibliothèque de quartier

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED CLESCO : Psychologie

Unité de recherche :

LISST-Cers

Directeur(s) de Thèse :

Chantal ZAOUCHE GAUDRON, Professeure, Université Toulouse Jean Jaurès

Rapporteurs :

Patrick BEN SOUSSAN, Praticien hospitalier, Psychiatre, Institut Paoli-Calmette, Marseille
Catherine FRIER, Maître de Conférences HDR, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble

Autre(s) membre(s) du jury :

Jacques FIJALKOW, Professeur émérite, Université Toulouse Jean Jaurès
Chantal ZAOUCHE GAUDRON, Professeure, Université Toulouse Jean Jaurès

*A mes enfants,
Julien, Magali, Alice*

*A leur compagne ou compagnon
Yarie, Frédéric, Christophe*

*A mes petits-enfants
Matthias et Tess
Romain et Samuel*

*A celui qui, jour après jour, m'apprend à marcher
vers l'avenir sans jamais me retourner vers le passé*

Le temps de la gratitude

Une thèse est un travail d'équipe. Ce fut ma principale découverte de ces quatre dernières années. Une découverte qui donne un sens émouvant au *Nous* de modestie que nous déclinons au singulier, règle grammaticale oblige, mais dans mon cœur ce *Nous* de modestie est pluriel.

Professeure Chantal Zaouche Gaudron, vous dire merci, ne donne pas la mesure de ma gratitude envers vous. Vous m'avez accordé votre confiance au seuil de ce projet improbable qu'était débiter une thèse à 62 ans. Vous m'avez accompagnée dans mes doutes et mes paniques, dans mes éclats de rire, vous m'avez accompagnée enfin dans la solitude de la doctorante, parfois si dépourvue devant le savoir de tous. Grâce à vous, Chantal, grâce à vos questions exigeantes, tant sur le fond que sur la forme, vous avez permis, qu'enfin, je parvienne à l'écriture totale de cette thèse que je présente maintenant devant un jury de qualité.

Je remercie infiniment, les membres du jury Patrick Ben Soussan et Catherine Frier de leur présence et de la confiance qu'ils m'ont témoignée en acceptant d'y participer. Et un merci spécial pour Jacques Fijalkow pour son soutien sans faille.

Un merci pluriel à ceux de l'Ecole doctorale CLESCO et à ceux de LISST-Cers. et à son Directeur, le Professeur en sociologie François Sicot, qui m'a accueillie dans son laboratoire, en cours de thèse, avec notre Professeure et mes amis de thèse.

Mais que serait cette longue aventure de quatre années sans les 21 mamans et les 21 enfants, qui, m'ont permis d'observer, de commenter, de tirer des conclusions, d'écrire ma thèse enfin ? Comment ne pas associer aux mamans et aux enfants l'accueil chaleureux de l'équipe de la bibliothèque, notamment Didier Jean et Christine Delannoy, ses conservateurs. Merci à Madame Harivel, Responsable des bibliothèques de Toulouse pour son autorisation à mener mon travail avec eux tous.

Mais que serait cette route sans mes compagnons de laboratoire, Raymond, Elodie, Olivia (la première), Stéphanie, Flora, Laurence, Christine, Marie, Olivia (l'autre) ? Céline aussi. Notre travail en séminaire doctoral, nos pauses partagées, nos inquiétudes et nos rires ont créé la toile quotidienne de ma thèse.

Mais que serait mon parcours sans la confiance inconditionnelle, dès les premières semaines d'Amandine et Lucie, et du Professeur Yves Prêteur aussi, qui a su me dire « *que ce*

projet était ambitieux, mais réalisable ». Merci aussi à Véronique Rouyer et Ania Beaumatin de leur écoute. Merci aussi à Myriam de Léonardis. Le tout début du chemin.

Que serait cette aventure sans Florence Grellier et Sandrine Chapoulie et leur aide pour mes recherches bibliographiques ? J'étais si perdue devant tous les logiciels de recherche !

Un infini merci à Nicole et Anne, mes deux amies et collaboratrices, à qui je dois tant par notre réflexion commune sur le livre et ses lecteurs.

Un grand merci à Dominique Rateau et à l'équipe d'Erès dont les nombreuses publications sur les tout-petits et les livres m'ont beaucoup aidée à défricher mon sujet.

Un merci à Cathy Gantelme, Directrice de la crèche maternelle de Montauban et à l'ensemble de ses assistantes maternelles si engagées dans le travail du livre et des tout-petits. Nous avons eu tant d'échanges passionnants ensemble !

Que serait ma thèse si je n'avais pu me rendre régulièrement à la Maison de la Recherche ? Et donc un grand merci à mes co-voitureurs Loïc et Estelle. De plus Estelle, tu as assuré avec talent une aide technique à la constitution de mes vidéos, mon outil de travail. Je t'en remercie infiniment.

Merci à Ivan, Joachim, Monia et surtout à Pat pour leur secours dans mes traductions.

Merci Alice de m'avoir trouvé un joli tableau CSP !

Merci Valérie pour votre aide précieuse à la mise en forme !

Mais surtout merci à mes trois enfants qui m'ont tant encouragée !

Et enfin merci à mon petit Romain, (2 ans alors) de m'avoir soufflé le choix de *La chenille qui fait des trous* et à mon petit Matthias, (5-7 ans alors), de m'avoir régulièrement posé cette question : « *Grand-mère, ça avance ta thèse* » ?

Une pluie de mercis à Henri, Philippe, Céline, Sabine, Mireille, Rémi, Lin, Jean-Paul, Marie-France, Alain, Christiane, Margit, Denise, Yves, Virginie, Marie, Pierrette, Nanou, Chris-Chris, Nelly, Nadine, Marie-Lise, Emmanuela, Monique, Catherine et Didier, mes amis, libraires de ma librairie préférée *Des Livres et vous à Sarrant*.

Oui, une thèse est un travail d'équipe. Quelle équipe nous avons tous formé dans le sourire du quotidien !

Oui, grâce à ceux de la lumière et de l'ombre, envers qui ma gratitude est immense,

« *La thèse de grand-mère est finie.* »

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	1
PARTIE A. PARTIE THEORIQUE	5
Chapitre 1. HISTOIRE DES REPRESENTATIONS DE L'ENFANT ET ESSOR DE L'ALBUM DE JEUNESSE	5
1.1. Histoire des représentations de l'enfant	5
1.1.1. L'enfant à travers l'histoire : les travaux d'Ariès	5
1.1.2. L'enfant à travers l'histoire des psychologues du XXe siècle	9
1.1.3. La représentation de l'enfant à travers l'histoire de la psychanalyse	13
1.2. Essor éditorial de l'album.....	17
1.2.1. Historique de l'album de jeunesse	17
1.2.2. Des évidences à débusquer	22
Chapitre 2. TROIS LIEUX DE LECTURE	24
2.1. Apport de la situation de lecture conjointe à l'école	25
2.2. La situation de lecture conjointe en bibliothèque	27
2.3. La situation de lecture conjointe en famille.....	29
Chapitre 3. APPORTS DE L'ALBUM DE JEUNESSE EN LC	31
3.1. L'objet livre, support d'enrichissement pour l'enfant	31
3.1.1. La lisibilité de l'album	31
3.1.2. Hétérogénéité des objectifs des albums de jeunesse	32
3.1.3. Les rapports entre les textes et les illustrations	33
3.1.4. L'album de jeunesse double objet de choix : choix de l'enfant, choix des parents.....	36
3.1.5. Les fonctions de l'album de jeunesse	37
3.1.6. Structure textuelle de l'album de jeunesse.....	38
3.2. Apport de l'album de jeunesse à l'enfant en tant que structure narrative en LC ?	40
3.2.1. Comment l'enfant découvre-t-il la structure du récit ?	40
3.2.2. Qu'apporte à l'enfant la structure d'un album ?	41

3.2.3.	Comment l'enfant découvre-t-il l'organisation du texte lu ?	43
3.2.4.	En lecture conjointe, l'enfant entre dans un processus de pensée construite ?	44
3.2.5.	Développement du vocabulaire (oral) et développement de l'écrit par la LC.....	47
3.3.	La lecture conjointe et les processus cognitifs	50
3.3.1.	Lecture conjointe et développement de la pensée de l'enfant	52
3.3.2.	Capacités d'apprentissage et développement du vocabulaire suite à des programmes d'éducation compensatoires.....	55
3.3.3.	Capacité à faire des inférences.....	59
3.4.	Lecture partagée et transformations cognitives chez l'enfant	60
Chapitre 4. EN LECTURE CONJOINTE, L'ENFANT ACQUIERT DES POSTURES DE LECTEUR.....		64
4.1.	Cadre de référence de notre travail.....	65
4.2.	Approche littéraire et approche clinique	68
4.2.1.	Approche littéraire	68
4.2.2.	Approche clinique.....	72
4.3.	Travaux réflexifs et travaux empiriques.....	77
4.3.1.	Les travaux réflexifs	77
4.3.2.	La subjectivation et subjectivité.....	79
4.3.2.1.	<i>Interactions</i>	80
4.3.2.2.	<i>Le sujet lecteur</i>	81
4.3.3.	Les travaux empiriques : hypothèses, concepts, processus analysés	82
Chapitre 5. PROBLEMATIQUE.....		88
PARTIE B. PARTIE EMPIRIQUE		95
Chapitre 1. METHODOLOGIE		97
1.1.	Déroulement.....	97
1.1.1.	Population.....	97
1.1.2.	Contexte.....	98
1.1.3.	Choix de l'ouvrage.....	99
1.1.3.1.	<i>La matérialité du livre</i>	99
1.1.3.2.	<i>Description symbolique du récit</i>	99
1.1.4.	Consigne	100
1.1.5.	Réalisation d'un CD offert aux mamans	101
1.2.	Modalités de recueil et d'analyse des données	101
1.2.1.	Premier entretien.....	101
1.2.1.1.	<i>Objectif</i>	101
1.2.1.2.	<i>Présentation</i>	102
1.2.1.3.	<i>Analyse</i>	102

1.2.2. Enregistrement des vidéos de lectures conjointes	102
1.2.2.1. <i>Présentation</i>	102
1.2.2.2. <i>Objectif</i>	103
1.2.2.3. <i>Analyse des vidéos</i>	103
1.3. Second entretien, entretien semi-directif.....	107
1.3.1. Objectif	107
1.3.2. Présentation.....	108
1.3.3. Analyse	108
Chapitre 2. ANALYSE DES DONNEES.....	109
2.1. Analyse individuelle des pratiques familiales	109
2.2. ANALYSE TRANSVERSALE DES PRATIQUES FAMILIALES	119
2.3. Analyse individuelle des vidéos	123
2.3.1. Piv ou le livre sans la mère	124
2.3.2. Ros ou l’album je veux le toucher !	127
2.3.3. Egl ou le plaisir du livre.....	131
2.3.4. Hor, deux fois sinon rien !	134
2.3.5. Flo ou Non ! Non ! Non !.....	138
2.3.6. Orc ou ça, ce n’est pas bon pour les bébés !	142
2.3.7. Mar ou le petit gâteau au chocolat	146
2.3.8. Oli ou une belle histoire	150
2.3.9. Jac ou la tourneuse de page.....	154
2.3.10. Yac ou la mère qui fait ce qu’elle peut	158
2.3.11. Amb ou le lecteur autonome	162
2.3.12. Cer ou vivre avec le livre	166
2.3.13. Iri, 4 lecture ou rien !	170
2.3.14. Mag ou les belles images	174
2.3.15. Syl ou l’acrobate	178
2.3.16. Ama ou doucement présente jusqu’au refus	182
2.3.17. Ver ou le savoir heureux	186
2.3.18. Ash ou un lecteur vibrant d’émotions	190
2.3.19. Rom ou la méditation.....	194
2.3.20. Coq ou le livre recréé.....	198
2.3.21. Fle ou la passion du livre	202
2.4. Analyse transversale.....	206
2.4.1. LC fusionnelle ou avec renoncement fusionnel caractérisé	207
2.4.1.1. <i>Fusion complice</i>	208
2.4.1.2. <i>Câlin, mais aussi renoncement à la fusion induit par l’enfant</i>	209
2.4.1.3. <i>Renoncement à la fusion induit par la mère, avec conflit</i>	209
2.4.1.4. <i>Renoncement à la fusion induit par la mère, sans conflit</i>	209
2.4.1.5. <i>Renoncement à la fusion induit par l’enfant, sans conflit</i>	210

2.4.1.6. <i>Renoncement à la fusion induit par l'enfant, avec conflit</i>	210
2.4.2. Guidé, être guidé en lecture conjointe	211
2.4.2.1. <i>Guidage jubilatoire</i>	212
2.4.2.2. <i>Guidage non-directif</i>	213
2.4.2.3. <i>Guidage semi-directif</i>	214
2.4.2.4. <i>Guidage directif</i>	214
2.4.2.5. <i>Quand la mère ne guide pas</i>	215
2.4.3. Faciliter la clarté cognitive de l'enfant en lecture conjointe	216
2.4.3.1. <i>Catégorie 1 ou La clarté totale</i>	217
2.4.3.2. <i>Catégorie 2 ou L'écrit à l'ombre</i>	217
2.4.3.3. <i>Catégorie 3 ou Illustrations et écrit à l'ombre</i>	220
2.4.4. Les projets de la mère et de l'enfant en LC	222
2.4.4.1. <i>Constat de l'existence de projets identiques et différents</i>	222
2.4.4.2. <i>Attentes et surprises de ce constat</i>	223
PARTIE C. SYNTHESE ET DISCUSSION.....	227
Chapitre 1. SYNTHESE.....	227
1.1. Les modes d'appréhension	227
1.2. Les postures de lecteur et le lecteur vacant	233
1.3. L'être-au-livre	234
Chapitre 2. DISCUSSION	237
2.1. Une aire intermédiaire	237
2.2. Un carrefour d'évènements cognitifs, narratifs, affectifs	238
2.3. Une situation d'apprentissage du savoir du livre.....	239
2.4. Une situation paradoxale	240
2.4.1. Construction de l'album par l'enfant dans la diversité de ses modes d'appréhension.....	242
2.4.2. Construction des postures de lecteur	243
2.4.3. Construction de l'être-au-livre de l'enfant, ancêtre de l'adulte-lecteur	244
CONCLUSION.....	249
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	255

Nous avons cherché comment, dans une situation de lecture conjointe, la mère et l'enfant appréhendent l'album de jeunesse et comment, de ce fait, s'instaurent chez l'enfant de 18 mois-36 mois les premières postures de lecteur. Se demander comment la mère et l'enfant découvrent l'album de jeunesse, dans ce triangle Mère/Album/Enfant conduit alors à analyser leurs modes d'appréhension : interactifs, cognitifs, d'objet, narratifs, émotionnels, de subjectivation. Nous étudions également les liens de ces modes d'appréhension avec les postures de lecture de l'enfant et ses conséquences dans l'éveil de son être au livre.

Au plan empirique, auprès d'un échantillon constitué de 21 dyades mère-enfant, nous avons procédé en trois temps. Tout d'abord, nous avons réalisé un premier entretien qui nous a permis de recueillir le discours des mères quant aux pratiques familiales de chaque enfant. _Dans un second temps, nous avons filmé les dyades, lisant toutes le même album à leur enfant dans une bibliothèque de quartier. Enfin, trois mois après chaque observation filmée, nous avons mené un second entretien qui constituait alors une analyse méta vidéo.

A partir des résultats obtenus, nous avons ainsi pu définir la lecture conjointe comme une aire intermédiaire, pouvant s'apparenter à l'Aire Intermédiaire de Winnicott (1971) et à la Zone Proximale de Développement de Vygotski (1933). Nous avons ainsi conceptualisé l'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe (AILC). Nous avons également approfondi, dans une perspective du développement du jeune enfant lecteur, le concept de Lecteur potentiel de Frier (2006).

Mots clefs : Lecture conjointe, Posture de lecteur, Aire intermédiaire, Zone proximale de développement, Interactions maternelles.

Our study focuses on the mother /child shared reading experience and how the first reading postures are thereby awakened in the 18 to 26 month old infant. How exactly do the mother and child discover the children's book? The mother/book/child triangle leads us to an analysis of their mode of apprehension: interactive, cognitive, of the book object, of the narrative, emotional, subjectivity. The link between these different modes of apprehension are also studied along with the child's reading postures and their consequences on the infant's discovery of the book.

On the empirical level, a sample , consisting of 21 mother/child dyads was studied in three stages. First of all an interview was carried out which allowed us to collect information concerning family practices from the mother of each child. Second, the mother/child dyads were filmed, the mothers all reading the same story to their child in a local library. And lastly, three months after each filmed observation, a second interview consisted in a meta video analysis.

The results obtained from this study enabled us to define the joint reading as an intermediary zone, close to Winnicott's *Intermediary Zone* (1971) and Vygotski's *Next Proximal Zone of Development* (1933). We thus conceptualized the *Intermediate Zone of Shared Reading (IZSR)*. We also went further into Frier's concept of *Potential Reader*, keeping in mind the perspective of the development of the infant reader.

Key Words : - Shared reading, Reading attitudes, intermediate zone, Next proximale zone of development, Mother child interactions

INTRODUCTION

La lecture conjointe est riche d'intérêt tant par sa dynamique que par ses apports mis en évidence par praticiens et chercheurs. Mais quels contenus et signification donner à l'expression, devenue commune, qu'est la lecture conjointe ?

Avant d'être une rencontre d'un enfant avec une histoire lue par sa mère, la lecture conjointe est une rencontre avec l'histoire de l'enfance à travers les âges. Notre recherche n'aurait pu avoir lieu le siècle dernier et moins encore les siècles précédents. La lecture conjointe suppose une représentation de l'enfant autre que celle du soin ou de son bon traitement quotidien. En cela, la lecture conjointe s'inscrit dans les représentations contemporaines de l'enfant léguées par la psychologie du développement et la psychanalyse. L'essor des éditions des albums de jeunesse témoigne de l'impact de la lecture conjointe ; en témoignent également les librairies pour enfants, les coins enfance dans les bibliothèques de quartier ; en témoignent les colloques et les ouvrages théoriques sur les bébés lecteurs, l'affirmation des bienfaits de lire aux enfants. Lire des histoires aux enfants leur permet de s'épanouir intellectuellement et affectivement. Telle est l'affirmation qui fait aujourd'hui consensus concernant la lecture conjointe. L'enfant de nos jours est donc considéré comme un être « intelligent », et nous nous faisons un devoir autant qu'un plaisir de cultiver cette intelligence dès le berceau, livres en main. A peine parle-t-il que nous lui expliquons les événements du monde, avec lui, nous parlons. Nous souhaitons lui transmettre des connaissances, lui raconter de jolies histoires qui éveilleront son imagination, lui lire des albums de jeunesse.

La lecture conjointe est alors apparue dans les institutions qui encadrent l'enfant, la famille, l'école, la bibliothèque. Ces cadres institutionnels expriment un continuum symbolique de la famille à l'école. Des travaux sont donc consacrés aux divers contextes où se déroule une lecture conjointe. En famille, dans la tendresse, souvent fusionnelle, la notion de choix de l'histoire se cultive, en bibliothèque également, même si la notion de silence et de relative immobilité s'impose comme une contrainte n'existant pas en famille. La lecture de la mère y est déjà peut-être moins fusionnelle. L'école attribue une grande importance à l'écoute de la lecture avant même que l'enfant ne sache lire. Mais la caractéristique de ce travail en est l'obligation. En famille ou en bibliothèque, cette demande d'écoute est plus souple. Il est à

noter toutefois que des liens entre ces différents cadres institutionnels existent : en effet, le jeune enfant et sa famille se rendent à la bibliothèque, l'élève, également, fait des visites dans ce lieu avec son maître. Les espaces de lecture de conjointe, bien que différents, ne sont donc pas cloisonnés.

D'autres travaux, tels que ceux de Benoît et Mesnager (1988) ou de Le Manchec (1999) sont consacrés, non plus aux cadres de la lecture conjointe, mais au livre lu, interrogeant la construction de l'album de jeunesse par l'enfant et les apports de l'album de jeunesse à l'enfant. L'album est alors étudié pour son récit, ses images, sa couverture. Dans ces travaux, le livre est étudié comme un objet à manipuler et à commenter. La lecture conjointe est décrite comme situation permettant à l'enfant de découvrir très jeune, le livre, à l'école comme à la maison. Enfin, la plupart des travaux ont une visée cognitive ou d'apprentissage pour le jeune enfant.

Dans les travaux contemporains, nous pouvons trouver aussi de nombreuses données et analyses de ces résultats concernant l'enfant et non le livre. Les auteurs cherchent alors comment l'enfant accroît son vocabulaire grâce à la lecture conjointe, ce qu'il fait et ce qu'il dit grâce au livre, ces capacités d'inférence, le plaisir qu'il en retire et comment, peu à peu, il s'instaure sujet de sa lecture, comment il apprend à débattre et à échanger avec ses pairs, à acquérir des connaissances, à apprendre la chronologie du temps narratif, à entrer dans la culture, à vivre mieux ses fantasmes d'enfant, à lester ses peurs en en parlant avec son entourage, à mieux vivre la séparation. La lecture conjointe est décrite alors comme une situation permettant de mieux connaître l'enfant et de mieux l'aider à grandir en harmonie dans son environnement. L'enfant se développerait dans l'Eden des livres.

L'objectif de notre recherche, menée exclusivement en bibliothèque, est l'étude la lecture conjointe conçue comme un triangle Mère/Enfant/ Album. Nous mettrons à l'épreuve des faits cette définition triangulaire de la lecture conjointe, étudiant les modes d'utilisation du livre, c'est-à-dire la manière de la mère et de l'enfant ont de l'appréhender et de l'explorer, en parlant ensemble, dans l'espace-temps de la lecture conjointe. Nous tenterons de définir la lecture conjointe par l'analyse approfondie de ces modes d'appréhension de l'album jeunesse qui sont tant ceux de la mère que ceux de l'enfant. Comment, en lecture conjointe, la mère et l'enfant appréhendent-ils l'album de jeunesse ? L'analyse de nos données ainsi que les travaux de la psychologie de l'enfant que nous mettrons en regard interrogent les modes d'appréhension, événements principaux de la lecture conjointe. L'ensemble de ces événements cognitifs, narratifs, émotionnels, et de subjectivation nous

introduiront au cheminement de l'enfant découvrant l'album de jeunesse dans la situation de lecture conjointe. Nous analyserons la singularité de chaque situation de lecture conjointe. Chaque mère, chaque enfant, chaque rencontre est unique, mais nous nous attacherons aussi à élaborer une généralisation des processus qui constituent la lecture conjointe.

Une précision important toutefois : le choix de notre recherche fut de travailler en bibliothèque plutôt que dans un cadre familial qui aurait introduit trop de variables non contrôlables (horaires, cadre, relations interpersonnelles famille-observatrice), qui auraient nui à la clarté de la situation de recueil des données. Par ailleurs, nous avons fait le choix d'une bibliothèque, comme institution signifiante de pratiques familiales de lecture. Nous avons pu le dire de ces pratiques, lors d'un entretien avec les mères donnant ainsi une toile de fond contextuelle à notre recherche. Nous avons travaillé dans un bureau de la bibliothèque laissé à notre disposition afin de permettre une bonne qualité d'enregistrement sonore de nos vidéos. Nous n'avions pas de micro à notre caméra.

Nous poserons la lecture conjointe comme une rencontre entre un enfant et sa mère qui lui lit un album de jeunesse. Les événements qui surgissent à l'occasion de cette rencontre sont multiples. Ils nous ont surpris. Nous présentons notre thèse comme la *péripétéia* (Bruner, 19, 2010) de la lecture conjointe.

Notre document se compose de trois grandes parties A, partie théorique, B, partie empirique et enfin de la partie C, synthèse et discussion qui précéderont notre conclusion.

Dans la première partie de notre thèse, la partie A, nous décrivons le caractère actuel de cette *péripétéia*, en dressant bref historique des approches de l'enfant et dans ce même chapitre 1 de la partie A, nous commenterons l'essor contemporain des albums pour enfants. Nous réfléchirons dans le second chapitre, nous réfléchirons sur les cadres institutionnels de la lecture conjointe : l'école, la bibliothèque, la famille. Nous présenterons dans le troisième chapitre la littérature scientifique concernant l'enrichissement cognitif que peut apporter l'album de jeunesse pour l'enfant. Enfin, dans le chapitre quatre, dernier chapitre de notre première partie, nous présenterons nos cadres de références littéraires, cliniques et expérimentaux.

Dans la seconde partie, nous présentons dans un premier chapitre, notre dispositif de recherche : son déroulement, sa population, la bibliothèque dans laquelle nous avons mené notre travail. Nous présenterons également dans ce chapitre nos outils du recueil de nos trois sources de données : 21 vidéos de dyades mère/enfant de 18 mois-36 mois, un enregistrement d'entretien avant chaque vidéo afin de recueillir les pratiques familiales, et un second entretien méta vidéo.

Le second chapitre de notre partie B, de notre *péripétéia* est constitué de l'analyse des données recueillies une analyse individuelle des 21 vidéos et une analyse transversale de ces mêmes vidéos. L'analyse individuelle met en évidence la singularité de la combinaison des modes d'appréhension du livre par la mère et par l'enfant, la mise en place de postures de lecture et l'être-au-livre singulier de chaque enfant. L'analyse transversale met en évidence les processus de la lecture conjointe.

Enfin, dans notre dernière partie C, Synthèse et discussion, nous présentons en deux chapitres, une synthèse de l'ensemble de nos observations concernant les modes d'appréhension du livre, les postures de lecteur, et l'être-au-livre- de chacun des enfants (chapitre 1). Dans notre chapitre 2, à partir des données de notre synthèse, nous développons l'idée de la complémentarité des travaux de Vygotski (1933), Bruner (2008), Winnicott (1971), Frier (2006). De cette discussion avec les auteurs convoqués dans notre recherche, nous faisons émerger la notion d'Aire transitionnelle de Lecture Conjointe (AILC). Nous analysons ces caractéristiques.

La Conclusion de notre travail, reprenant, sa progression et ses points essentiels, écrit la fin de notre *péripétéia*. Une fin provisoire, ouvrant sur des perspectives venant approfondir notre histoire.

Commençons donc, notre *thèse-péripétéia* par l'Histoire et par Ariès (1973).

Partie A. PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1. HISTOIRE DES REPRESENTATIONS DE L'ENFANT ET ESSOR DE L'ALBUM DE JEUNESSE

Le livre auquel nous nous intéressons dans notre recherche est l'album de jeunesse que l'enfant manipule et découvre avec sa mère. Il est essentiel de noter que l'album jeunesse, ces dernières années, s'est développé largement tant en qualité qu'en quantité impliquant une représentation contemporaine de l'enfant dont il nous paraît, au seuil de notre recherche, nécessaire d'interroger l'évidence. En effet la représentation de l'enfant varie selon l'histoire et les savoirs tels que la pédagogie, la psychologie et la psychanalyse. Si cette rencontre du très jeune enfant avec le livre peut paraître incongrue à certains, pour d'autres elle indique une évolution de l'histoire de l'enfant. Des pionniers de la réflexion sur l'enfance ont interrogé la façon dont on conçoit l'enfant dans son développement social et psychique et dès lors ont permis de questionner son rapport au monde des adultes, ses possibilités d'existence sociale et psychologique, ses possibilités d'appropriation de leur environnement et de ses effets sur eux.

1.1. HISTOIRE DES REPRESENTATIONS DE L'ENFANT

1.1.1. L'enfant à travers l'histoire : les travaux d'Ariès

Ariès (1973) développe l'idée que le sentiment de l'enfance n'est pas une évidence, qu'il n'a pas toujours été celui que nous connaissons de nos jours. Il démontre que le sentiment de l'enfance peut être considéré comme un objet d'histoire de France, un objet qui montre les évolutions de la mentalité de la société française avec apparition de sentiments et de comportements nouveaux face à l'enfance. Le sort de l'enfant est lié, selon lui, tant à l'image de l'enfance, qu'aux sentiments de l'enfance, qu'à ses comportements. L'auteur interroge deux évidences : l'âge de l'enfant et les âges de la vie.

L'âge ne constituait pas avant le Moyen-Âge, un indice d'identité civile comme de nos jours. Jusqu'au XIII^e siècle, la notion d'enfance n'existe pas, puis, quand elle commence à exister, c'est comme un adulte miniature l'enfant en tant que tel n'existe pas. On ne peut donc pas mener une étude sur l'enfant : avant cette représentation, on trouve l'enfant Jésus, lié au mystère religieux qui est rarement représenté nu, comme il le sera à la fin du Moyen-Âge, L'âge demeurant indéterminé.

Au XV^e siècle, Gerson (1363-1429) dans son ouvrage *Il faut amener les enfants au Christ*, écrit que les très jeunes enfants sont à éduquer pour les protéger de leurs faiblesses physiques et psychologiques, mais un tel courant de pensée reste minoritaire. L'enfant de deux ans, du Moyen Âge au XVI^e siècle, est considéré généralement comme une bête.

Enfin, viendra le temps de la représentation laïque de l'enfant du XV^e et XVI^e siècle, dans des scènes qui le représentent en famille ou avec des compagnons de jeu, dans une identité personnalisée et civique qui annonce déjà le sentiment contemporain de l'enfance que nous connaissons de nos jours. Si l'enfant existe, ce n'est pas en tant que sujet, mais dans un rapport à la religion, à l'adulte ou à la société qui fait de lui un citoyen avant d'être sujet. Toutefois notons déjà une information intéressante relatée par Ariès concernant Louis XIII apprend à lire à trois ans et cinq mois en découvrant des images de la Bible avec sa nourrice et comment, à quatre ans, il découvre l'écriture.

Ce n'est qu'au XVI^e siècle qu'apparaît la notion d'âge. L'âge des enfants comme celui des adultes, n'est nullement évident. Ainsi le révèlent certains tableaux de cette époque qui datent avec précision la vie des personnages, dont l'âge des enfants qui évoluent dans ces tableaux, auparavant rien n'était moins évident que l'âge. La seconde évidence est celle de la définition « des âges de la vie » qui apparaît, elle aussi au Moyen-Âge. Le premier âge cite Ariès (1973, 8) « *C'est l'enfance qui plante les dents et commence cet âge jusqu'à 7 ans, et en cet âge qui est né est appelé enfant, qui vaut autant dire comme non parlant, pour ce qu'en cet âge il ne peut pas bien parler ni parfaitement former ses paroles, car il n'a pas encore ses dents bien ordonnées, ni afferries* ». Il est intéressant de noter la mise en relation entre l'état biologique « ne pas avoir de dents » et l'impossibilité symbolique de parler. A cette époque, on ne peut donc imaginer un enfant « sans dent », ne parlant pas, ayant une quelconque activité intellectuelle à partir d'un livre. On imagine alors le poids signifié par la non parole réelle et symbolique chez l'enfant. Ariès note aussi que chaque âge de la vie a été différemment étudié selon les siècles. Ainsi, le XIX^e siècle fut le siècle privilégié de la représentation iconographique de l'enfance. Ariès s'intéresse aux images de l'enfance mais aussi au langage par exemple qui l'exprime. Ce n'est que tardivement que le mot « bébé » fait

son apparition. Ainsi, le XVIIe siècle est gêné par l'absence de mots désignant les bébés : ils sont nommés « bambino », « pitchoun », « marmousets », « fan, fan », « baby ».

C'est le XIXe siècle qui comblera cette lacune linguistique. A cette lacune, d'identité civile (nomination de l'âge de l'enfant) et linguistique (un nom commun pour les décrire) s'ajoute une lacune existentielle dont les deux premières ne sont que l'expression symbolique. Ainsi, l'enfant par sa vulnérabilité extrême donne à l'adulte, non pas une préoccupation d'éducation, avec ou sans livres, mais des soucis pour l'éternité du salut de son âme.

La lecture d'Ariès nous apprend que longtemps le sentiment de l'enfance n'a pas existé ou que les jeunes enfants n'étaient considérés que pour le salut éternel de leur âme, sans être pour autant éducatifs, petits êtres sans dents et sans paroles. Sans mots. Nous ne pouvons donc, à partir de ces données, imaginer dans ces siècles passés un enfant qui parle, qui est écouté par les adultes, tenant un livre, objet support de mots. Cela n'advient qu'avec la pédagogie moderne, l'essor de la psychologie de l'enfant et la psychanalyse. Les pionniers de ces disciplines auront l'audace d'affirmer que l'enfant est un être éducatif, l'enfant est un être de mots qu'on peut observer et écouter ce changement radical de perspective de la rencontre de l'enfant par l'adulte de l'antiquité à nos jours que nous allons approfondir maintenant. Cet enfant existant, reconnu comme interlocuteur par l'adulte, est celui de notre recherche, bien différent de l'enfant des siècles passés, appendice de l'adulte ou de la Vierge Marie, ou petit citoyen en herbe mais non encore enfant-sujet des verbes savoir, apprendre, désirer, parler, lire, écouter une histoire que sa maman lui lit.

Au XXe siècle, avec l'évolution de la pédagogie, l'apparition de la psychologie du développement et la psychanalyse, la représentation de l'enfant change. Dans une lente progression, l'enfant va devenir acteur et non plus seulement objet de maternage, inscrit dans des changements socioculturels qui vont l'instituer personnage social comme en témoignent les travaux sous la direction de Schneider et Mietkiewicz (2013). Qu'en est-il du statut de l'enfant à travers l'évolution de la pédagogie et l'apparition de la psychologie de l'enfant, et de la psychanalyse. Comment du statut d'objet l'enfant va-t-il passer au statut de sujet de sa vie et de sujet parlant ? Montagner (1993) attire notre attention sur la nécessité non pas d'observer l'enfant, objet de compétences, mais comme acteur donnant un sens à ses actions à son appropriation sociale comme à la construction des actes de sa vie.

Nous nous proposons donc d'étudier le passage de l'enfant objet à l'enfant sujet. Cet enfant sujet qui alors peut devenir lecteur, dans le cadre d'une situation de lecture conjointe, est rendu possible grâce à l'évolution de la pédagogie, de la psychologie de l'enfant et l'apparition de la psychanalyse au XXe siècle. L'enfant à travers l'histoire de la pédagogie

Que nous apporte l'histoire de la pédagogie sur la représentation que nous pouvons nous faire de l'enfant à qui sa mère raconte une histoire ?

L'histoire de la pédagogie de l'Antiquité à nos jours révèle une conception de l'enfant qui s'articule selon deux grandes lignes de forces : l'enfant qui est à dompter, l'enfant qui est à construire comme interlocuteur de l'adulte et qui se construit. Ces deux lignes sont en alternance présentes dans l'histoire, comme invitant à conceptualiser deux chemins philosophiques de l'humanité. La représentation de l'enfant, la pédagogie qui s'adresse à lui, varient avec la conception de l'humain par les humains, dans un mouvement de pendule, avec des avancées, puis des régressions quant à la rencontre de l'enfant représenté comme différent de l'adulte, autonome, à respecter, puis à nouveau des avancées, rendant ainsi complexe mais riche, la réponse à notre question : l'histoire de la pédagogie inscrit-elle une représentation de l'enfant à qui la mère racontant une histoire et qui en tirerait profit ?

Notons également une autre distinction importante : les représentations de l'enfance que nous connaissons sont soit écrites, soit nous sont transmises oralement (telles que celles de Socrate dans l'Antiquité ou de Decroly de nos jours). Nous avons donc cherché comment évoluait la représentation de l'enfance selon les mouvements pédagogiques qui la conceptualisent à travers le temps.

Socrate, dès le Ve siècle avant Jésus-Christ, pose la question de la pensée humaine et l'époque gallo-romaine institue la notion d'humanisme à transmettre à l'enfant. Très tôt donc, se pose pour l'éducation l'enfant comme lieu de transmission du savoir, même si le support de cette transmission est alors plus oral qu'écrit. L'enfant serait-il ainsi un être de questions posées sur le monde et le pédagogue aurait-il la fonction d'y répondre ? Cette question nous éloigne de l'enfant dont il faudrait assurer le salut éternel. Socrate (470-399 av JC), en s'occupant d'aider l'enfant à se révéler dans ses interrogations, par un processus de maïeutique, le pose comme un sujet existant psychiquement. Dès Socrate, l'élève est interlocuteur. Toutefois, notons-le, ce n'est pas pour autant que dans cette situation d'interaction - maître élève - nous voyons apparaître le couple livre/enfant (ou rouleau/enfant).

Au Moyen-Âge, le livre apparaît alors que l'adulte, dans un contexte très religieux, ne prend soin que du salut éternel de l'âme. Quand l'enfant survit, la mère s'occupe du corps mais non de l'esprit. A la fin du Moyen-Âge avec Erasme et Montaigne, apparaît la notion de construction du savoir. L'enfant cessant d'être un adulte miniature est considéré comme étant à construire et à éduquer dans la perspective d'un humanisme qui forme son jugement plutôt qu'il ne le remplit. On s'introduit alors à l'esprit de la Renaissance. Puis viendra le temps de

Rousseau (1762) où l'enfant demeure à construire. L'enfant n'est plus représenté comme objet de pouvoir de l'adulte. On s'introduit alors à la représentation moderne de l'enfant qui découvre le savoir par la classe et ses activités (Freinet, 1964, Pain 2007) par ses institutions (l'école de Jules Ferry), par sa citoyenneté (l'école démocratique du GFEN, Groupe français d'Education Nouvelle). Ces différentes représentations de l'enfant qui déboucheront plus tard sur la pédagogie institutionnelle avec l'Office Central de Coopération à l'Ecole, avec les Centres d'Etude des Méthodes d'Enseignement Actives, (CEMEA) avec les CRAP, Cercles d'Action et de Recherche Pédagogiques. L'enfant devient acteur de son savoir, ce qui est largement repris avec des chercheurs des années 2000, dont les travaux de pédagogues tels que Terwagne (2008) ou Fijalkow (2010) relatifs à l'utilisation des livres dans les classes introduisant une représentation nouvelle de l'enfant. L'enfant devient maintenant celui qui écoutant lire une histoire peut en retirer profit, tant pour apprendre à lire, écrire que pour grandir. Mais tous ces travaux sont à considérer comme pionniers, freinés par les institutions officielles. Le couple enfant /livre lu par la mère apparaît rarement encore dans l'histoire de la pédagogie. Elle fait de notre question un objet encore insolite dans l'histoire de la pédagogie classique parce que ce qui est en jeu dans la pédagogie c'est la construction de l'enfant. Construction de l'enfant par le savoir, mais non pas la construction de conduites structurantes de la personnalité comme nous la découvrons avec les travaux des psychologues. L'enjeu des recherches de ces derniers étant la structuration psychologique de l'enfant et non la structuration de la relation pédagogique.

Ces premières conclusions relatives à la pédagogie disent de l'enfant qu'il est certes à éduquer mais non pas encore un enfant acteur de sa vie, sujet de ses actions, dans un environnement social et psychologique. Le temps de la lecture conjointe qui l'affirme sujet de sa lecture n'est pas encore advenu. Qu'en est-il de la représentation de l'enfant dans les travaux des psychologues du siècle dernier et du début de ce siècle ? En quoi est-elle différente de celle des pédagogues ?

1.1.2. L'enfant à travers l'histoire des psychologues du XXe siècle

Le regard sur l'enfant des psychologues du XXe siècle apporte une tonalité nouvelle parce qu'il situe l'enfant dans l'évolution ontogénétique et phylogénique de l'homme, suite aux travaux fondamentaux de Darwin (1859), et comme appartenant à une culture.

Comment cette nouvelle représentation de l'enfant, autrefois inexistant puis adulte centré, s'élabore-t-elle si différemment ?

Il nous paraît nécessaire, dans un premier temps, de dérouler et d'articuler les unes après les autres ces différentes théories, que nous reprendrons ensuite en regard de la lecture conjointe dans les chapitres suivants.

Au début du siècle, les travaux des psychologues de l'enfant insistent, en effet, sur les aspects du biologique, et ce n'est que vers la fin du XXe siècle que la représentation se fera plus sociale, mais n'introduisant toujours pas ou très rarement le livre. Darwin dont les psychologues du XXe siècle s'inspirent, étudie l'évolution phylogénétique et ontogénétique des espèces, ainsi que la notion de continuité dans le développement. Ce sont ces études que prolongeront les psychologues du XXe siècle en étudiant, dans un esprit neuf, plus particulièrement l'évolution ontogénétique de l'enfant. Qu'apporte cette approche de l'enfant, encore non étudiée précédemment, en termes d'évolution ? De quelle évolution s'agit-il ? L'évolution qui préoccupe les psychologues est celle de l'enfant quand il devient sujet du verbe agir, seul ou avec les autres, seul ou dans un environnement ; sujet du verbe se développer avec des composantes affectives ou cognitives, composantes distinctes ou allant de pair ; sujet du verbe apprendre selon des explications neurologiques, par assimilation ou accommodation de la réalité, grâce aux interactions avec son milieu. Ce qui est en jeu dans l'approche des psychologues est plutôt l'étude des temps successifs de l'évolution psychologique de l'enfant ce qui explique que dans tous les travaux nous retrouvons le terme de « stade », même si l'étude de ce concept varie de l'un à l'autre.

Un autre point important à souligner est que la petite enfance devient un objet d'étude privilégié par ce que permettant de comprendre l'avènement de l'âge adulte et sa structuration.

Gesell (1880-1961), psychologue de la petite enfance, a une approche génétique. Il conçoit des échelles de développement et définit des normes d'acquisitions des enfants à différents âges. Il est connu pour ses observations rigoureuses et ses films de l'enfance. Pour lui, l'individu doit être observé dès le plus jeune âge parce que c'est dès cet âge-là qu'il s'affirme humain. En cela, il met en lumière le caractère évolutif de l'homme, dont l'enfance est un temps primordial d'évolution. Il introduit donc une représentation de l'enfant, toujours en évolution et introduisant à l'âge adulte.

Piaget (1966), quant à lui, s'est intéressé au développement cognitif de l'enfant avec ses travaux sur l'acquisition par l'enfant de la permanence et de la conservation de l'objet en les pensant notamment en termes de processus d'accommodation et d'assimilation. Ce sont dans ces processus, tels qu'il les a observés, que l'enfant s'inscrit pour s'approprier efficacement et progressivement la réalité, en la modifiant, au cours d'une évolution génétique qui lui

permettrait de développer sa pensée logique. Cette progression suivant des étapes ou stades. L'enfant est intelligent, telle est la représentation de l'enfant que nous lègue Piaget.

Un autre grand psychologue du XXe siècle, Wallon (1941,2006), a étudié également l'enfant dans son évolution psychologique, dans ses stades successifs. Le stade tel que le définit Wallon est une étape que l'enfant franchit en effectuant des mouvements oscillatoires. L'enfant avance par temps successifs, correspondant à une réalité biologique là encore, mais entouré des autres : son père, sa mère, sa fratrie, sa famille au sens large, ses voisins, ses pairs, à la crèche, à l'école. Les recherches de Wallon portent sur les dimensions sociale, affective, cognitive la progression psychologique de l'enfant. Elle ne se réalise que dans l'articulation simultanée des trois fonctions. Une représentation nouvelle de l'enfant émerge : celle d'un enfant qui, lentement, dans des stades successifs, et avec d'autres, son entourage, progresse dans son évolution psychologique, entouré d'autres, « les socii ». Avec Wallon (1941,2006), apparaît pour la première fois la notion de milieu. L'enfant acquiert des conduites dans un environnement humain. Wallon étudie l'origine sociale de la fonction symbolique et en cela, la définit différemment que Piaget pour qui elle correspondait davantage à un mécanisme individuel.

Vygotski (1933, publié en français en 1997) introduit le concept central de « Zone proximale de développement » (ZPD). Plus que les autres, il accorde une place essentielle aux interactions sociales. Vygotski approfondit la notion de milieu et affirme que l'enfant ne pense que par interactions avec son entourage. La Zone Proximale de développement est constituée par l'ensemble des interactions entre tous qui permet à chacun de progresser dans son travail d'acquisition d'une tâche concrète (pour le bébé) ou d'élaboration plus symbolique (pour l'enfant plus grand) et ceci grâce à des interactions avec un adulte tuteur qui accompagne l'enfant dans son activité l'activité. Selon Vygotski, le sens du monde jaillit de la vie et de ses interactions avec l'environnement, et même si dans son œuvre n'apparaît pas le couple enfant/livre, il en laisse la possibilité d'émergence, en insistant sur l'acquisition du symbolique par l'enfant dans une relation avec l'adulte. L'enfant est alors représenté comme possédant un grand potentiel d'intelligence que l'adulte peut révéler. L'enfant a une intelligence différenciée de l'adulte mais a besoin d'être accompagné par lui pour se l'approprier.

Bruner (2008) qui développe largement la place de l'étayage de l'adulte, développe aussi une représentation de l'enfant qui se construit. Pour Bruner l'enfant est situé dans une culture. L'adulte comme l'enfant appartiennent à une culture locale, construite et narrée. Ainsi, apparaît enfin le récit implicite du livre même s'il n'est pas encore nommé. Les travaux

de Bruner ne portent pas sur l'enfant et le livre mais l'utilisation du terme de « culture » laisse sans nul doute place au livre. Les albums reflètent cette culture, locale et construite, au moment de la lecture à l'enfant. Ils l'insèrent dans cette construction culturelle, dans un même temps, l'éveillent à cette culture.

Selon Vygotski (1933) et Bruner (2008) l'homme se développe dans la culture, de la naissance à la mort, et l'enfant est un moment de ce développement, décentré de l'adulte, autonome, mais étayé par lui, dans ses acquisitions physiques, intellectuelles, sociales, affectives, symboliques. Cette nouvelle façon de représenter l'enfant, entre interactions sociales et place première du symbolique culturel, introduit sans aucun doute à l'évolution de la représentation de l'enfance telle qu'elle apparaît de nos jours. Les grands psychologues du XXe siècle quant à eux, ont insisté sur la notion d'accompagnement de l'enfant, d'étayage et sur le rôle de l'adulte pour ses apprentissages cognitifs et sociaux. Les travaux de Vygotski (1933) ont marqué de leur empreinte l'ensemble des travaux contemporains en introduisant l'enfant dans un processus social vivant des interactions multiples qui lui permettent d'apprendre et de grandir en harmonie avec son environnement, moteur de son développement. Nous trouvons dans cette approche un cadre conceptuel possible à la situation de lecture conjointe même si elle n'est pas encore instaurée dans la vie quotidienne de l'enfant comme elle est aujourd'hui.

A partir de ces auteurs, comment les psychologues contemporains vont-ils permettre une nouvelle représentation de l'enfant ? En reprenant les hypothèses : l'enfant est intelligent, son intelligence développe des conduites autant cognitives qu'émotives. Ces conduites se forgent en interaction avec l'environnement. Malrieu (1963) s'est attaché principalement à décrire le monde affectif de l'enfant quand il devient sujet. Ainsi l'enfant se sentira alors lui-même, distinct et autonome de son entourage le plus proche, de s'en séparer tout en s'identifiant à lui. Malrieu (1991) ajoute deux éléments théoriques à ses prédécesseurs : la notion d'institution et d'œuvre. Selon lui, le développement de l'enfant se fait grâce à la socialisation et à une adaptation aux institutions qui l'accueillent Malrieu (1996) et (2003). Ces institutions lui permettent alors d'être interlocuteur au sein d'un lien social.

Les psychologues dont nous venons de parler, conduisent leurs recherches sur des domaines aussi différents que ceux de l'enfant et la culture, de l'enfant et son environnement, Ils ont une représentation commune : l'enfant est sujet des verbes « évoluer » et « se développer », de façon continue, puis discontinue mais insistante, sujet qui fait de lui un être à part entière distinct de l'adulte, avec une affectivité, une intelligence spécifiques qu'il acquiert progressivement avec l'aide respectueuse et aimante de l'adulte. Cette nouvelle représentation

a été élaborée imposée au XXe siècle par différents chercheurs qui font de l'enfant un humain de valeur, à entourer et à aimer, entre lien social et interactions. Un enfant à combler d'affection, un enfant considéré comme intelligent pouvant découvrir des livres. Ceci nous introduit alors à une nouvelle représentation de l'enfant : celle élaborée par les psychanalystes qui vont modifier cette conceptualisation de la valeur de l'enfant en présentant par leurs travaux de l'enfant qui devient lieu d'une vie psychique fantasmatique à écouter et reconnaître.

1.1.3. La représentation de l'enfant à travers l'histoire de la psychanalyse

Les psychologues comme les psychanalystes, développer l'hypothèse suivante : l'enfant aurait une vie psychique propre et différente de l'adulte et celle-ci se constituerait à partir de la première relation d'objet qui constituerait leur vie psychique interne.

Pour Freud, ce premier objet est le sein qui, tellement désiré par l'enfant, peut être halluciné. Freud (1905) pose alors l'hypothèse princeps de la psychanalyse : l'enfant est sujet du manque et sujet d'une vie interne qu'il nomme vie psychique. Ce manque l'accompagnera sa vie durant et structurera sa vie psychique. L'enfant n'avait été jamais représenté comme il l'est avec Freud : lieu de manque, au sein d'une vie psychique et de pulsions sexuelles (Eros) et de pulsions de mort (Thanatos). L'enfant était, jusque lors, représenté socialement comme pur et innocent mais non pas comme pulsionnel comme l'écrit Freud dans *Les trois essais sur la théorie sexuelle* (1905). De même, en abordant le mythe œdipien dans l'analyse du petit Hans, Freud (1905) change totalement la représentation familiale. L'enfant est située dans une mémoire familiale, dans une maturation sexuelle de zones érogènes et dans un réseau d'identifications complexes qui traversent des phases. Freud (1909) retrouve l'enfant à partir de la psychanalyse des adultes, notamment dans l'analyse du *Petit Hans*. Il définit l'adulte à partir du vécu infantile. L'enfant pour Freud n'est objet d'étude qu'à partir de l'adulte mais l'adulte ne prend sens qu'à partir de l'enfance. Freud (1920) est donc dans une double représentation : l'enfant dans sa réalité n'existe pas (sauf dans l'épisode du For/Da) et l'enfant existe. Freud est sans doute le premier théoricien à avoir dialectisé l'enfant et l'adulte dans une mémoire de l'inconscient, donnant ainsi à l'enfant un statut d'ancêtre psychique de l'adulte. Représentation fondamentale qui sera reprise par tous les psychanalystes, toutes écoles confondues. Sa fille, A. Freud (1927) affirmera la nécessité des principes externes d'éducation et de pédagogie de l'enfant qui l'aideront à surmonter ce manque. L'enfant, selon elle, existe dans la réalité. A. Freud quitte la vie fantasmatique tellement élaborée par son

père. Pour elle, l'enfant est un être réel qui connaît le manque et ses effets destructeurs pour lui ou son entourage. Il est à éduquer. Elle fera école avec Spitz (1974) qui s'intéresse plus particulièrement à la relation mère/nourrisson. Il étudie les carences affectives liées à la séparation du nourrisson et de sa mère. L'enfant, est selon lui, un être dépendant affectivement de la mère dès son enfance et ce, sur la scène de la réalité de sa vie. Ses travaux sur l'hospitalisme et la dépression anaclitique témoignent du sentiment dépressif de l'enfant lors des séparations de guerre (1993).

Klein (1937/2001), s'opposant violemment à cette hypothèse de la scène réelle pour le nourrisson, développe non pas une pédagogie mais une psychanalyse de la vie fantasmatique des jeunes enfants. Klein est la première à poser cette hypothèse : par le jeu, le psychanalyste permet à l'enfant d'exprimer et de symboliser par le langage avec l'analyste, sa vie fantasmatique constituée de ses pulsions dépressives et agressives liées à la perte de l'objet et au manque qu'il a alors suscité. Klein (1937) révèle les pulsions de haine contre l'objet suscitées par la perte de l'objet maternel et le besoin de réparation lié à cette haine. Elle étudie haine et réparation, « *Amour et haine.* » L'enfant est alors représenté non plus comme pur et innocent, ni comme pervers mais comme un être ambivalent. Klein, insiste sur la connaissance de la vie interne de l'enfant que le psychanalyste peut aider à s'exprimer. En ce sens, elle développe et approfondit le savoir induit par Freud en posant l'enfant comme ayant une vie psychique et des fantasmes, mais en y ajoutant l'étude du mécanisme de l'ambivalence et de la nécessité d'exprimer cette ambivalence. L'enfant est un sujet à écouter, si ce n'est par ses mots comme il en sera plus tard, du moins par l'observation de ses jeux.

Winnicott (1951) refusera de prendre position dans ce débat : l'enfant est-il éduicable ou à psychanalyser ? Winnicott s'engage sur les deux termes du débat en travaillant sur l'environnement. Comme Klein, il élabore une psychanalyse de l'enfant à partir du jeu et du concept fondamental de sa recherche clinique que sont les phénomènes transitionnels. Mais Winnicott (1951 /2010) ajoute un point essentiel : la clé de voûte de son travail de psychanalyste est l'équilibre de l'enfant, sa possibilité créative liée à l'importance de l'environnement, principalement la mère qui donne des soins (care) et répare du traumatisme de la séparation en donnant à l'enfant un sentiment de continuité. Seul ce sentiment de continuité dit Winnicott (1958/ 2006) lui permettra de s'introduire au monde culturel, au symbolique surtout. Winnicott, le premier donne un nom au manque de l'enfant : « séparation ». Comme Klein, Winnicott (1951, publié en 1959 et 1988) insiste sur la nécessité pour l'enfant de se réparer, sur la nécessité pour lui d'être mieux connu par l'adulte grâce à ses activités ludiques. Winnicott reconnaît que l'enfant est un être de manque lié à une

séparation première de l'objet mais il est aussi pédiatre. Winnicott (1940/2004) travaille sur la réalité externe des enfants pendant la guerre comme Freud A. et Spitz. En cela, il les rejoint dans leur hypothèse relative à l'éducation des jeunes enfants. Ses travaux témoignent de l'approfondissement de sa pensée clinique auprès des enfants de la guerre, qui ont tant souffert de séparation. Il étudie les effets destructeurs de ces séparations sur leur vie interne et externe et sur la nécessité de restaurer l'environnement de ces enfants pour éviter leur destructivité envers eux-mêmes ou les autres. Ainsi, Winnicott (1984) représente l'enfant au sein d'une vie interne et externe donnant une double consistance à son existence d'enfant. Comment ces travaux nous introduisent au livre pour l'enfant. Il ne se réfère pas au livre, mais le terme de culture l'est et nous retrouvons là le pendant chez Bruner, sur le mode psychanalytique de ce que nous avons trouvé différemment. L'enfant, écrit Winnicott, a besoin de récit et de culture pour grandir et devenir sujet du verbe "évoluer" malgré la douleur de la séparation du premier objet qu'est la mère.

Les praticiens et théoriciens de la théorie de l'attachement dont le psychanalyste Bowlby (1946) et dont Ainsworth (1978). L'un et l'autre développent un point précis de la séparation celle de sa réalité externe, avec l'étude du contact physique entre la mère et l'enfant et la notion de proximité. C'est de cette proximité dont dépendront ses capacités émotives corrélatives à la séparation : retrouver la mère en pleurant, dans la sérénité, en exprimant de la gaité ou avec de l'angoisse ou avec sourire. L'enfant est alors représenté, certes dans une dimension de manque, de séparation, d'environnement aussi, mais dans un espace physique qui exprime la proximité ou l'éloignement de l'enfant et de la mère. Bowlby allie la vie psychique (les émotions) le monde physique (la proximité) pour mieux comprendre comment l'enfant s'y adapte. L'enfant n'est pas que réalité interne, il est aussi cadre et distance (ou proximité à la mère) et ses mécanismes de défense, décrits en termes de patterns, dépendront de cette distance ou de cette proximité, de même en dépendra le vécu de la mère qui lui aussi sera formulé en patterns.

Lacan (1966) parle peu de l'enfant proprement dit, bien qu'il en parle à propos du stade du miroir, en étudiant l'avènement de l'homme pris par le symbolique et en étudiant l'expérience du miroir que Wallon, avant lui l'avait décrite. L'homme n'entre pas dans le langage, il est surpris par lui comme il est surpris par le miroir qui le fait jubiler à se reconnaître grâce au bon regard de la mère qui accompagne cette expérience. L'enfant, là encore, n'est pas seul. L'enfant est un être de langage. Cette hypothèse que Dolto (1985) développe dans toute son œuvre. Elle représente l'enfant comme un être de désir et de paroles, un être à reconnaître et à écouter et à qui l'adulte doit répondre dans la vérité du désir, de l'un

et de l'autre. Ainsi Dolto donne-telle consistance à l'enfant, par l'observation de sa vie psychique, fantasmatique et réelle, mais elle y ajoute la notion d'écoute de l'enfant, de dialogue avec lui.

Les psychanalystes tels que Lebovici (1988) Diatkine (2003), (1995) Bonnafé (2001) approfondiront dans leur travaux la vie psychique de l'enfant mais ils y ajoutent une dimension nouvelle : sa vie sociale, dans son quartier, dans sa banlieue. Ils élaborent une politique de santé publique contre l'exclusion. Par ailleurs, il faut noter que pour Lebovici (1998), il existe quatre types d'enfants chez la mère : le fantasmatique, l'imaginé, le mythique et l'enfant narcissique. Ainsi Lebovici (1988) définit l'enfant comme objet de la mère, de sa réalité et de son fantasme.

L'important à retenir est que les psychanalystes ont donné une nouvelle représentation de l'enfant, être de manque et de séparation, être de langage, être possédant une vie interne et externe, être de sexualité, avec en lui une possible destructivité liée au manque mais surtout être dont la nécessité première est d'accéder au symbolique pour grandir et parler, enfant distinct de l'adulte, ayant besoin de soin pour vivre sa réalité en harmonie avec sa vie interne mais qui emportera en lui, son manque et ses mécanismes de défense toute sa vie, son enfance.

Le terme commun à tous ces savoirs qui élaborent des représentations multiples de l'enfant par tous ces pionniers est sans doute « Prendre soin ». Prendre soin du salut de son âme, prendre soin de son intelligence, prendre soin de son éducation, prendre soin de sa vie psychique, prendre soin de son environnement, prendre soin de sa réalité et de son quotidien, de son cadre de vie. La Déclaration des droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies, signée le 20 novembre 1959, énonce cette perspective que « *L'humanité se doit de donner à l'enfant le meilleur d'elle-même* » Prendre soin de l'enfant, c'est aussi créer une école centrée sur l'enfant comme le déclare la loi Jospin, loi d'orientation promulguée en 1989 et qui insiste sur le fait que l'enfant (comme l'étudiant) ne doit pas subir son système d'éducation mais doit en être l'acteur. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective d'un enfant acteur, dès le plus jeune âge, de sa lecture, grâce à l'implication de sa mère. Un enfant acteur, c'est un enfant qui deviendra sujet, qui deviendra lecteur. Telle est aussi notre hypothèse. Prendre soin de l'enfant, c'est prendre soin de l'adulte qu'il deviendra, c'est prendre soin de la paix a dit Montessori (1936) dans sa conférence pour la paix.

Lire une histoire à un enfant, c'est sans doute d'une certaine façon, prendre soin de lui, affectivement et intellectuellement. Les travaux des psychologues et des psychanalystes du

XXe siècle ont permis la mise en place de la lecture conjointe, si prégnante de nos jours, mais il faut ajouter à ce changement des mentalités et de la représentation de l'enfant un essor éditorial de l'album sur lequel nous allons maintenant nous interroger. Cette seconde perspective de notre travail, associée à l'ensemble des travaux qui précèdent, interroge l'évolution connue par l'album de jeunesse depuis le siècle dernier, témoin de son industrialisation au sein d'une économie de marché conquérante.

1.2. ESSOR EDITORIAL DE L'ALBUM

1.2.1. Historique de l'album de jeunesse

Nous étudions l'évolution de l'album dans sa dimension chronologique pour saisir ce qui dans cette progression éditoriale témoigne des transformations de l'objet album, associée à l'histoire des hommes. Nous souhaitons principalement montrer comment les changements quantitatif et qualitatif de la situation éditoriale de l'album viennent éclairer notre question de thèse.

Deux évènements spécifiques signent cette évolution éditoriale qui changera définitivement le rapport de l'enfant à l'album : son abondance et le rapport texte/ image. Ces deux points varieront avec l'histoire et feront de l'album un objet progressivement plus accessible à l'enfant, en tant que contenant, en tant que contenu.

Depuis le début des années 1900, l'album de jeunesse est devenu une littérature très abondante, plus encore à partir de 1960. Dans un même temps, le développement de la trichromie et de la quadrichromie modifient considérablement les illustrations. De ce fait, l'accessibilité du sens du texte évolue avec l'importance prise progressivement par les illustrations. Initialement, les illustrations complétaient le texte, de nos jours elles expriment un sens intrinsèque. Les albums peuvent s'adresser maintenant soit à des enfants encore non-lecteurs qui découvrent les livres seuls, en regardant les illustrations, soit avec l'adulte qui leur en fait récit, leur faisant découvrir outre le format, le questionnement du texte et la mise en rapport avec les illustrations. Comment tout cela est-il advenu ?

Vander Linden (2006) nous propose une rétrospective de l'album. Nous proposons d'étudier cette évolution éditoriale en trois temps : avant la Première Guerre mondiale, entre les deux guerres, et après la Seconde Guerre mondiale afin de saisir les progrès de la réalisation des albums permettant un rapport progressif de sa proximité avec l'enfant.

Au début du XXe siècle, l'humoriste Benjamin Rabier développe le comique animalier sous le mode de la caricature : *Ecoutez-moi 1905*, *Le Fond du sac (1906)*, *Chantecler 1909* par les Editions Tallandier.

Le début de la production industrielle des albums de jeunesse débute autour de 1914 lors du rachat de la maison Hetzel par Hachette. Certains éditeurs parlent alors de grande consommation et parfois même de médiocrité. Les albums s'inscrivent dès ces années-là dans une économie de marché. La compétition règne déjà dans le domaine de la production des albums de la petite enfance. Sont édités *Premiers paysages* par Maurice Denis, chez Henri Laurens. André Hellé, quant à lui, créateur de jouets crée en 1911, *La boîte à joujoux en 1913* et *l'Alphabet de la Grande guerre. (1918)*, son album *l'arche de Noé (1926)*, La Première Guerre Mondiale va entraîner une diminution de la production faute de matières premières. Sont publiés surtout alphabets et chansons.

C'est l'époque aussi des magazines *Bécassine*, (1905) de *La semaine de Suzette (1960)* et des *Pieds nickelés.(1908)*.

En 1915 on assiste à propagande patriotique avec *Les musiques de guerre Gravures en couleurs* par Paul Thénez (éditeur Tolmer) ; *Les aventures de Flambeau, chien de guerre* racontées par Benjamin Rabier (1916). On assiste à une transmission des valeurs de guerre, de patriotisme qui ne sont pas pour autant adaptées à l'enfance malgré la tentative de compenser cela par l'humour et des éditions d'albums animaliers plus proches de l'esprit enfantin.

Dans les années 1920, de nouveaux talents apparaissent : Maurice Berty, Marie-Madeleine Franc-Nohain, Manon Iessel, Edy-Legrand, Félix Lorient, André Pécoud, Maggie Salcedo, Adrienne Ségur, Geneviève Acremant. On assiste à nouveau à un signe d'abondance éditoriale qui va rendre plus accessible aux enfants de nombreux albums.

Entre les deux guerres des collections publient « Aurore », « La joie de nos enfants ». Il est également fait appel à la littérature étrangère avec la collection *Maïa* chez Stock.

En 1928, Paul Winckler fonde en France, la première agence d'importation d'images américaine avec *Opéra Mundi*. C'est un temps important qui laisse une place notable à l'illustration qui vient accompagner le texte.

En 1931, apparaissent les éditions des Albums du père Castor qui débute l'ère de la production industrielle de l'album qui, quittant son statut de livre purement artistique, s'ouvre à la grande consommation pour un large public, ce qui caractérise nos temps modernes et établit le début de l'ère de l'album de jeunesse constitué dans une perspective de proximité de l'enfant.

Jean de Brunhoff, peintre décorateur, racontait à ses fils de jolies histoires d'où naquirent *l'Histoire de Babar, le petit éléphant publié par les éditeurs du Jardin des modes en 1931*. Laurent de Brunhoff prit la suite, ainsi virent le jour les *Albums de Babar* qui vont donner l'accès pour la première fois à l'enfant à l'album quotidien, dans sa multitude, édités par Hachette à partir de 1937. Ces albums remportèrent un succès international.

En 1935, Paul Faucher crée la collection « *Le roman des bêtes* » qui évoque la nature : la rivière avec *Martin-pêcheur*(1938), la forêt avec *Panache l'écureuil* (1941), la campagne avec *Froux le lièvre* (1947). Tout cela au fil des saisons. Les textes sont écrits par Lida et illustrés par Fedor Rojankowki. Le livre présente le monde aux enfants dans la simplicité des saisons et du monde animalier. Il devient porteur de réalisme.

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, les éditeurs de revues se replient en Zone libre. Les maisons d'éditeurs juifs Nathan, Calmann-Lévy, Férenczi, Gédalge et Offenstadt sont « aryanisées » en 1941 (placés sous la direction de non-juifs).

Paul Faucher continue la production des *Albums du Père Castor*.

Avant les années 1980

Livres d'enfance, livres de France mentionne l'immense effort éditorial du livre de jeunesse, au sortir de la Seconde Guerre mondiale au service de la Paix et de la lutte contre le racisme. Une exposition organisée par l'Unesco à la fin de l'année 1951 regroupe des livres pour la jeunesse de 40 pays. Apparaissent aussi les éditeurs tels que Bias, Casterman, Coccorico, La Farandole, Fleurus, G.P. Rouge et Or, Magnard. Les documentaires prennent aussi un essor considérable avec des auteurs tels qu'Alain Bombard, Maurice Herzog ou Paul-Emile Victor. « 700 titres sont publiés environ chaque années et 16 millions de magazines sont vendus chaque année à la jeunesse » (Renonciat, 1998, 26).

L'éditeur Robert Delpire, publicitaire et éditeur d'art de 1950 à 1960, constitue une nouvelle étape inscrite dans le temps de la nouvelle loi de du 16 juillet 1949 interdisant toute publication d'image porteuses de violence ou de racisme. Nous sommes alors dans les mois qui suivent la Seconde Guerre mondiale. Il se développe un nouveau statut pour l'image qui prenant une large place dans l'album annonce les temps modernes de l'album. Robert Delpire (1956) publie *Les larmes de crocodile* d'André François. Cet album est livré dans un coffret qui a la forme d'un crocodile, précurseur des albums de nos jours aux formats multiples, épousant de multiples formes géométriques et de multiples tailles.

En 1965, l'Ecole des Loisirs édite des documentaires et des romans de poche. L'Ecole des loisirs valorise les créateurs d'histoires en images tel que Claude Ponti, Tomi Ungerer, Philippe Corentin, Albert Lamorisse, photographe du célèbre Ballon rouge, Sonia Delaunay. Cette évolution vers le documentaire favorise la rencontre avec l'enfant considéré comme intelligent et interlocuteur de l'adulte. C'est une étape importante qui annonce les années à venir. Dans cette même orientation, de l'enfant interlocuteur et porteur d'imaginaire, Maurice Sendak, *Max et les Maximonstres en 1967* introduit une nouvelle forme d'illustration permettant l'expression de l'inconscient de l'enfant et quitte le figuratif classique introduisant aux images symboliques des années suivantes.

L'année 1968 témoigne de la contestation éditoriale des albums de jeunesse. L'image devient symbolique avec les Editions Milan qui, en 1985, lancent *le Magazine Toupie*. Actuellement, Les éditions Milan publient pour les jeunes enfants et pour les plus grands. Harlin Quist souhaite quitter la spécificité de l'enfant et invente des livres contenant des messages plus larges. De même, François Ruy-Vidal mentionne des auteurs tels que Marguerite Duras ou Ionesco et des sujets tels que la mort ou le sexe sont abordés ce qui suscite d'importantes polémiques notamment par Françoise Dolto qui évalue de telles publications comme des incursions de la fantasmagorie du monde des adultes dans celui des enfants.

En 1975, une nouvelle maison d'édition est créée par Christian Bruel et Anne Galand, *Le sourire qui mord*. Elle propose une réflexion à l'enfant sur divers thèmes pouvant les préoccuper en mettant l'image au service de la poésie du texte. L'éditeur se donne pour objectif d'être à l'écoute de l'enfant et de son développement identitaire. Non seulement l'enfant est reconnu intelligent et interlocuteur de l'adulte mais on lui attribue une riche vie psychique symbolique à laquelle les auteurs d'albums s'adressent maintenant. En 1996, *Le sourire qui mord* est repris par Gallimard jeunesse, créé en 1972. Gallimard jeunesse a l'originalité d'introduire des grands auteurs dans ses collections pour les faire découvrir aux enfants de 7-10 ans. Gallimard jeunesse porte alors l'album de jeunesse au rang de littérature. Puis adviennent la multitude des livres sensoriels, sonores, tactiles, carrés ou ronds, surtout pas pointus ou tranchants, des livres tout doux, des livres-doudou, issus de maisons d'édition : Editions du Sorbier, Thierry Magnier, Rue du Monde, Editions Messidor/La Farandole, Seuil Jeunesse, Mijade/Pastel et tant d'autres encore. Chez chacun de ces éditeurs, on note un nombre exponentiel d'auteurs et d'illustrateurs.

A partir de la fin des années 1980

L'objet livre, plus soigné, plus original ou singulier, voire même insolite apparaît en tant que tel. Cela marque une nouvelle étape encore. Les années 1980 voient également l'essor des livres-documentaire (Gallimard, Hachette, Nathan, Le Centurion, Bayard et Milan).

En 1990 l'album prend toute son ampleur avec de multiples maisons d'éditions telles que les éditions du Rouergue qui font un grand travail sur les images. Jacques Binsztok crée le secteur Jeunesse du seuil en 1993 publiant des auteurs tels que Kveta Pacovska, Béatrice Poncelet, Paul Cox, Thierry Dedieu, Hervé Tullet ou Béatrice Alemagna. Apparaît un florilège de nouvelles petites éditions avec l'important travail de Marc Soriano qui indique la possibilité d'un nouveau contenu de la littérature de jeunesse abritant maintenant des interrogations morales et identitaires permettant à l'enfant une véritable construction psychologique *La revue internationale de l'éducation familiale*, en 2005, dont la thématique est *Familles et modèles éducatifs dans la littérature de jeunesse* abrite des recherches qui témoignent de la construction psychique de l'enfant à partir de la littérature de jeunesse n'hésitant pas à avoir recours à l'art. En 1997 l'éditeur Thierry Magnard se rapproche des artistes contemporains lors de la création de ses albums.

Pour terminer notre rétrospective de l'évolution éditoriale de l'album de jeunesse mentionnons le site http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/album_bnf.pdf qui livre une rétrospective de l'album de jeunesse dans un article intitulé « L'Album, emblème du livre pour enfant ».

Splash ! écrivait Nougaro, l'enfant est prêt à nager, à lire et à grandir du lieu de cet essor du livre, à partir de cet essor, dans une piscine d'albums pleine à ras-bord, de qualité inégale mais véhiculant tant de passion pour le jeune enfant !

Le site SNE, présidé par Hélène Wadowski et dont la chargée de mission est Christine Filloux relate le développement de la présence de la littérature jeunesse dans les écoles, dans les médias, dans les salons du livre ainsi que les ventes en 2011 qui s'élevaient à 94 millions pour un chiffre d'affaires de 372 millions d'euros. Le même dynamisme apparaît en 2012 avec la révision de la loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse. Cette loi rappelle la responsabilité des éditeurs dans la publication des textes, des plus aisés aux plus difficiles, des documentaires à l'identitaire, du descriptif au philosophique, de la fable morale à la métaphysique. Cette loi veut tenir compte des suggestions de tous et de la créativité de chacun dans le respect de l'enfance, introduisant un contrôle des publications.

La mise en œuvre du salon du livre à Paris, avec Les Rencontres avec les maisons d'Éditions du livre organisées en 2012 à Montpellier, avec des échanges réguliers avec le

ministère de l'Education Nationale souligne encore ce dynamisme si propice à l'essor des albums de jeunesse et à leur accès aux très jeunes enfants dans un quotidien familial et scolaire.

1.2.2. Des évidences à débusquer

Comme nous venons de le voir, la fin des années 90 et les années 2000 ont vu un grand essor éditorial des albums pour enfants. Suite à notre analyse de l'évolution des représentations de l'enfant, nous sommes tentée de rapprocher cet essor de l'album jeunesse de l'évolution de la représentation de l'enfant qui résulte des courants successifs de pensée de la psychologie de la pédagogie, de la psychologie du développement et de la psychanalyse examinés plus haut ? Ces trois courants ont éveillé dans la mentalité commune le désir de prendre soin de l'enfant, de le reconnaître progressivement comme un sujet à part entière, interlocuteur de l'adulte, sujet actif et en devenir de son savoir et de sa construction tout autant psychologique que fantasmatique dans un environnement attentif à lui et aidant. Il est important de noter que la tendance contemporaine des albums de jeunesse est de jouer un rôle de transmission des valeurs culturelles de la famille nucléaire et du monde plus généralement (albums qui traitent du racisme, des religions, du patriotisme pendant les guerres et de la paix une fois les guerres finies).

Ces valeurs de transmission et de représentation de l'enfant qui le désignent interlocuteur intelligent, dans un rapport étroit à l'adulte qui l'accompagne dans son verbe grandir ont contribué à faire de l'album cet objet pas comme les autres que l'enfant vont découvrir sur les genoux de leur mère. Les professionnels du livre ont sans doute, par amour de l'enfant et des livres, par leur professionnalisme aussi, eu le désir d'éveiller l'enfant au monde par cet outil étonnant qu'est le livre, prolongement heureux du jeu en lui-même. Ils ont ainsi fait naître l'enfant au livre et à des moments heureux, habités de tendresse, d'imaginaire, de symbolique.

A-M Chartier (2009) nous conduit au paradoxe suivant : certes, nous avons pléthore de livres pour enfants mais autrefois il ne venait à personne l'idée de laisser un livre entre les mains des enfants et même encore maintenant, c'est bien souvent l'adulte qui tient le livre, en pointe les images, en tourne les pages. Sachant que l'adulte raconte et lit maintenant avec l'enfant beaucoup plus d'histoires qu'auparavant, cet essor éditorial des albums a changé le comportement de l'enfant par rapport aux livres. Il devient plus curieux, seul ou en famille, ou en bibliothèque, ou à l'école. Certains enseignants utilisent les albums comme apport à

l'apprentissage de la lecture comme l'étudient les travaux E Fijalkow(1999). Les livres ont envahi les librairies. D'ailleurs des librairies exclusivement pour enfants se sont créées. Une véritable culture de l'album s'est créée, culture dans laquelle les enfants s'insèrent, échangent avec les adultes et leurs pairs. Ils découvrent le monde entre textes et images qui leur présentent ce monde soit sur un mode pédagogique ou documentaire, soit sur un mode plus identitaire, social ou culturel.

L'enfant suit l'histoire, écrit Le Gall (2007,18) « *comme un miroir* ». Une nouvelle constellation, s'écrit : l'enfant, le livre, le monde, les adultes, les libraires, les bibliothécaires, le premier maître ou la première maîtresse, les éditeurs. Tous constituent les professionnels du livre, les professionnels de l'album de jeunesse dans lequel peut se mirer le jeune enfant. Cette image spéculaire est fondamentale pour son avenir de lecteur.

C'est au confluent de l'enfant, tel que nous le concevons aujourd'hui, et de l'album de jeunesse tel qu'il se présente aujourd'hui que notre recherche commence : avec des livres de jeunesse partie intégrante maintenant d'un monde dans lequel l'enfant peut en tirer parti. Notre étude se porte dès lors sur ce jeune enfant à qui la mère lit une histoire et qui, progressivement découvre l'album de jeunesse, dans un foisonnement si créatif pour lui, s'instaurant ainsi, dès son plus jeune âge, sujet acteur de l'appropriation du livre. L'enjeu de cette appropriation par l'enfant sujet est le monde de demain à partir du monde d'hier.

Par l'historique, tant de la représentation de l'enfant que de celle de l'album, nous avons posé l'actualité de notre recherche. Il nous paraît important maintenant de situer les cadres possibles d'une lecture conjointe avec l'enfant. Après avoir étudié le temps dans lequel s'inscrit notre étude, considérons en l'espace.

Chapitre 2. TROIS LIEUX DE LECTURE

Quels sont les cadres possibles pour la lecture conjointe ?

Notre question portant sur l'implication de la mère en situation de lecture conjointe nous introduit tout d'abord à poser le sens de la lecture conjointe à tous les âges de la vie, avant que le sujet lecteur puisse être sujet d'une lecture privée, intime. Être lecteur, cela s'apprend, comme nous apprenons, à parler, à marcher, à acquérir notre autonomie. Lire est une conduite humaine que l'enfant acquiert avec sa mère tout au début de la vie, avec un adulte parent, avec un bibliothécaire, avec son maître, avec ses professeurs d'université. Lire est un verbe actif. Lire est une action humaine qui transforme l'enfant et le relie aux autres. (Zaouche-Gaudron, 2000, 2) reprend les hypothèses de Malrieu et de Wallon qu'elle synthétise ainsi : « *Les mouvements de va-et-vient, de rapports dialectiques entre les milieux de vie et l'enfant, génèrent et entretiennent les rapports sociaux, ce qui revient à préciser l'action de l'enfant, non pas comme une action isolée, mais comme une dialogie interne entre l'égo (lui-même), l'alter égo (l'autre intime) et les alii* ».

Nous nous proposons d'étudier la situation de lecture conjointe avec le maître d'école, la bibliothécaire, le parent adulte et la mère. Un tel choix nous paraît être conforme aux moments principaux du développement de l'enfant s'exprimant dans un continuum du symbolique, de l'entrée dans le langage jusqu'à l'entrée dans une appropriation culturelle qui situera l'enfant aux confins de la culture de sa cité, l'introduisant progressivement à sa responsabilité d'adulte, l'acheminant vers la citoyenneté de lecteur (Héber-Sufrin, 1998). Il nous paraît nécessaire, pour la dynamique interne de notre recherche, de donner sens à la situation de lecture conjointe mère/enfant en la resituant dans un large continuum symbolique qui permet une mise en regard de ses différentes fonctions et surtout nous permet de comprendre comment, ce qui se joue dans la lecture conjointe mère enfant, structure la situation de lecture conjointe avec tout autre adulte, parental, bibliothécaire, maître, dans la situation d'appropriation du livre, à diverses étapes de la vie. Les diverses situations ne sont pas disjointes. Elles véhiculent les mêmes processus interactifs, les mêmes significations, même si elles génèrent des différences liées à l'âge de l'enfant.

Nous choisissons de présenter les différentes situations dans un sens centripète, c'est-à-dire, que nous partirons de la situation la plus éloignée du centre de gravité de notre recherche pour nous approcher progressivement de son cœur : la situation de lecture conjointe

mère/enfant. Nous nous attacherons à chercher le sens et la nécessité de ces différentes situations de lectures conjointes pour l'enfant, situations introduisant au récit dont Petit (2002,11) nous fait souvenir que « *depuis l'aube du temps, il semble que les êtres humains aient tenté de formaliser leurs expériences ou de les transposer, et de raconter des histoires qu'ils se sont transmises les uns aux autres.* ». Bruner (2010) quant à lui, analyse le sens qu'il donne à l'acte de raconter des histoires, à savoir inventer des nouveaux possibles à l'humain en « *subjonctivant* » la réalité. (Bruner, 2008,44) Ouaknin (1994), voit dans la lecture partagée, comme Winnicott (1979) une possibilité d'introduction au dialogue et à l'espace culturel : « *Mais de manière plus précise, la bibliothérapie est la présence d'un objet intermédiaire, de préférence un livre. Nous rejoignons ici la pratique analytique de Winnicott, en particulier l'utilisation de ce qu'il a nommé le squiggle game.*».

Que pouvons-nous dire de l'apport à l'enfant de ces situations de lecture conjointes définies comme intermédiaire et inscrites dans un continuum symbolique, inventant ses possibles. ? Quels sont les différents apports de la lecture conjointe s'actualisant dans des cadres institutionnels divers, tels que l'école, la bibliothèque, la famille ?

2.1. APPORT DE LA SITUATION DE LECTURE CONJOINTE A L'ECOLE

Un des obstacles à cet apport est celui dénoncé par Pennac (1992) : la sacralisation de la lecture et son utilitarisme qui décourage les enfants parce qu'évacuant la notion de plaisir de l'acte de lire. Ainsi François de Singly, (1993, 135) cite un élève de sa classe : « *Je trouve qu'on n'a pas le droit d'obliger quelqu'un à lire un livre, parce que un livre ça appartient à soi-même* ». Mais le plaisir de lire se construit (De Singly) d'où le rôle de la lecture faite aux enfants par le maître, lecture qui permet également de pallier les inégalités sociales et de créer ce plaisir de lire chez tous par la transmission à tous de notre patrimoine culturel qui fait écrire à Sallenave (1991,65) « *Sans les livres, nous n'héritons de rien, nous ne faisons que naître* ».

Toutefois, il faut le préciser la situation de lecture conjointe n'oblige pas à lire mais oblige à écouter lire. Mais cela soulève le problème de l'attention de celui qui écoute et un investissement dans l'acte d'écouter lire et dans les livres. De Singly analyse cet investissement dans les livres, liés notamment à l'importance attribuée à la lecture, et au français dans les programmes officiels. Le programme officiel 2008 prévoit pour les enfants

de CP « une préparation à l'écoute » d'un texte lu par le maître. En effet, les instructions des programmes scolaires constituent un cadre symbolique à l'introduction de la lecture conjointe à l'école.

Bertola (1988), en marge des programmes scolaires officiels, nous fait souvenir de Freinet et de la lecture utilitaire dans ses classes : méthode de lecture basée sur l'écoute et le travail collectif de la classe. L'auteur nous introduit à l'aspect fonctionnel de l'AFL, p ; 24 : « Lire, pour jouer, s'informer, correspondre, cuisiner. J'installe de nombreux jeux et une machine à écrire. ». Nous sommes là, dans un cas particulier de situation de lecture conjointe à l'école : la lecture est conjointe avec l'ensemble de la classe dans laquelle le maître est un médiateur actif qui introduit auprès de ses élèves une stratégie pour apprendre à lire, c'est-à-dire à construire du sens, à structurer des activités dans un temps de plaisir pour tous, un plaisir de recherche qui sous-tend l'apprentissage de la lecture. Lentin (1977) quant à elle, oriente ses travaux sur la « nécessité d'inscrire l'enfant dans une interaction constante avec l'adulte, lisant et écrivant, dans une recherche systématique de la signification » pour permettre à l'enfant d'être dans de la signification, condition première, bien avant l'acte de déchiffrer, pour apprendre à lire. Interaction et signification sont les mots-clés de ses travaux portant sur l'apprentissage de la lecture. Selon elle, l'acte de déchiffrer n'est qu'un instrument de l'apprentissage de la lecture et non un préalable. Apprendre à lire, c'est passer du « Parler-penser au penser lire-écrire » (1990) et cela passe par l'interaction et dès le plus jeune âge. Clesse (1977) insiste également sur l'interaction pour apprendre à lire et sur l'importance de mettre l'enfant en situation langagière, car apprendre à lire, pour elle, comme pour Lentin, c'est apprendre à parler. Les travaux de Clesse mettent en évidence que l'écrit c'est du langage et qu'il est essentiel que l'enfant s'entraîne au langage pour apprendre à lire. Certes, elle raconte des histoires, mais elle incite également, les enfants à se raconter mutuellement des histoires. Comme pour Freinet (1964) la situation de lecture conjointe est avec l'ensemble de la classe. Pour introduire à la signification, Freinet incite, à partir de textes racontés à apprendre à faire des hypothèses et à les vérifier faisant une fois encore preuve d'entrée dans la signification. Raconter des histoires, écouter lire, faire des hypothèses, les vérifier, c'est se déplacer dans cette signification. Ainsi, selon les travaux de Cless, comme ceux de Lentin, cela permettra d'apprendre à parler, à comprendre ce que le maître et les camarades disent et donc permettra à prendre à lire. L'ensemble de ces travaux attribue leur pleine fonction à l'interaction en situation de lecture conjointe maître/enfant. qui progressivement introduira l'enfant à une autonomie de lecture qui se traduira par la lecture silencieuse et l'appropriation du livre dans sa pleine dimension symbolique, pouvant être en absence de tout adulte, ultime

phase de l'apprentissage de la lecture. Avant d'arriver à cette autonomie, l'enfant connaît bien d'autres situations de lecture conjointe. Les travaux que nous venons de considérer, bien qu'approfondissant la fonction de l'interaction dans l'apprentissage de la lecture ne révèlent pas le plaisir que trouve l'enfant à lire. Nous allons donc, étudier ce plaisir de lire qui existe dès la petite enfance, plaisir de lire qui existe et qui est à entretenir par des livres et par des interactions entre l'enfant et le bibliothécaire en période préscolaire.

Le maître travaille à l'école, le bibliothécaire travaille à la bibliothèque. Il arrive aussi qu'il existe des liens de travail entre bibliothèque et école. Mais l'enfant, à l'école comme en bibliothèque, dans ces deux institutions, apprend à s'approprier le livre, entre situation de lecture conjointe avec le maître et situation de lecture conjointe avec le bibliothécaire.

2.2. LA SITUATION DE LECTURE CONJOINTE EN BIBLIOTHEQUE

L'accueil des tout-petits en bibliothèques est récent, à peine 20 ans, signifie la démocratisation des lieux de lecture pour les jeunes enfants et la validation de l'opinion, maintenant devenue courante, qu'il existerait un public « Bébés lecteurs. », bien que pouvant être perçus comme bruyants et non respectueux des livres, bien qu'impliquant une rencontre de l'enfant devenu sujet, qui autrefois n'existait pas.

Les « Bébés-lecteurs » sont les jeunes enfants de 0 à trois ans, non scolarisés encore, en maternelle. C'est un public constitué d'enfants à peine socialisés, très proches de la mère et n'étant pas encore autonomes. Pourtant des psychanalystes comme Bonnafé (2001) et Dolto (1985), des praticiens d'associations comme celles PROMOLEC, ATD-Quart Monde ou ACCES, (depuis les années 80) ou lors du dernier congrès de L'Unesco « Paroles d'enfants » (2010) ou lors du colloque à Toulouse Naître à la culture (2010) travaillent à la reconnaissance du nouveau public que constituent les bébés-lecteurs. Non seulement disent tous ces praticiens, ils existent en tant que lecteurs, mais de surcroît il est bon que les bébés lisent, pour leur développement psychologique mais aussi et surtout parce qu'ils aiment lire, dit Bonnafé (1996) et parce que c'est bon pour eux ! (Bonnafé, 1994, 2001). Il suffit d'observer un bébé –lecteur « lire » pour en être convaincu par ses rires, ses mimiques, ses postures du bien-être que lui procurent les livres. La spécificité d'une bibliothèque est d'être un cadre de vie pour les bébés-lecteurs, d'être une caverne d'Ali Baba, recelant des trésors de pages en carton et en papiers, de livres d'images, d'histoires féériques, de contes mythiques, avec des rois et des princesses, de fées ou de sorcières, de comptines et de fables, avec des animaux de toute sorte. Mais que serait cet univers de papier sans l'œuvre du bibliothécaire

qui construit par son travail le quotidien le cadre de sa situation de lecture conjointe avec le bébé-lecteur ? Si l'enfant est un « avaleur de livres », dans l'éclat de ses rires ou dans les battements de son cœur, le bibliothécaire est un bâtisseur : il bâtit la situation de lecture conjointe, soit individuelle soit avec d'autres enfants, dans de multiples animations collectives et en partenariat avec d'autres institutions de la cité. Il crée le cadre des relations de lecture avec les bébés. Il n'en a pas toujours été ainsi. Les bibliothèques ont longtemps été conçues par et pour les adultes. Le Gall (2007) présente un historique de l'ouverture des bibliothèques aux enfants et aux bébés. Ce sont les anglo-saxons qui ont créé les premiers puis, au début du XXe siècle, on vit apparaître les premières bibliothèques scolaires, vinrent ensuite les « coins » enfants dans des établissements publics. Mais c'est en 1924 que la première bibliothèque de jeunesse L'heure joyeuse fut fondée. En 1965, s'ouvre La joie par les livres à Clamart avec des sessions de formation pour les professionnels de l'éducation, et la bibliothèque jeunesse va jouer un rôle central. S'associe à l'acte de lire la notion « du plaisir de lire. » C'est en 1970 que les bibliothèques font leur entrée dans le monde des bibliothèques, soutenus par les élus locaux. La lecture devient alors un enjeu politique de démocratisation de la lecture. Le Gall note que les premiers lecteurs de l'Heure joyeuse en 1924 avaient à peine 7 ans. Dans les années 60, ce sont les enfants de maternelles qui sont accueillis dans les écoles, et enfin c'est vers 1980 que les enfants de moins de trois entrent dans les bibliothèques avec le travail de PROMOLEC, avec les associations Dire-Lire dès 1976 et l'association ACCES dans les années 80.

Dans le Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique 1994, nous pouvons lire dans les missions fondamentales des bibliothèques, *l'article 1: « créer et renforcer l'habitude de la lecture chez l'enfant dès son plus jeune âge »*. Noël (2001) souligne combien l'école comme la bibliothèque sont essentiels dans l'acquisition du savoir qui permet à l'enfant de se développer harmonieusement dans des lieux publics et d'accéder à de nombreux livres et documents, illustrés ou non. La bibliothèque constitue avant tout un fond de documents auquel la mère et le très jeune enfant peuvent accéder gratuitement. Chacun est accueilli individuellement ou en groupe, contrairement à l'école où l'accueil n'est que collectif. La bibliothèque accueille parfois l'école mais doit veiller à ne pas la reproduire afin d'éviter la mise en place de situation d'échec scolaire. Une des difficultés de l'accueil des bibliothèques constitue dans ses missions multiples qui exigent d'elle à la fois, de la proximité avec les jeunes enfants souvent bruyants et de la distance à eux par respect pour ordre et silence qu'attendent de la bibliothèque les adultes. C'est à ce prix que pourra s'instaurer la relation triangulaire livre-enfant-adulte ; cet adulte pouvant être le bibliothécaire, le parent et plus

précisément la mère. Cette relation pouvant s'établir soit en bibliothèque de quartier mais aussi dans une bibliothèque qui « colporte ». Bonnafé (2011) présente ces colporteurs de livres grâce à un partenariat patient avec les bibliothèques. Il s'agit de véritables « recherches-action » inscrites dans le quotidien des bébés-lecteurs et de leurs parents. (Expérience dans l'Essonne à Saint-Michel-sur-Orge, dans le Pas-de-Calais (ADNSEA) dans le cadre d'Amitié et Partage à Roubaix. Ainsi, ce travail prévoit des relais dans les cités et va vers ceux qui ne viendraient pas. Toutefois, bibliothécaires rencontrent le plus couramment les bébés lecteurs dans la bibliothèque de quartier, à travers des animations qui sont de plus en plus courantes et collectives, les introduisant à la découverte des livres et leur permettant de s'exprimer par leur corps et par leur langage naissant, quand passionnément ils bouquinent en bibliothèque avec le bibliothécaire qui leur a aménagé un espace et qui leur ouvre la porte du trésor d'Ali Baba que constitue le fond de livres si soigneusement choisi par lui et l'institution qu'il représente. Feinstein (2012), décrit son travail de bibliothécaire comme instaurant une relation avec les enfants, donnant et partageant avec eux, allant vers eux mais respectant leur demande d'histoires qu'elle lui raconte souvent en présence des parents, créant par là un lien entre les enfants et leurs parents : les triangles s'enchevêtrent dans des interactions multiples : bibliothécaire, enfant, livre et bibliothécaire enfant, parent. C'est dans ces situations ternaires que l'enfant découvre le livre, se l'approprié, entre le bibliothécaire et sa mère mais parfois, l'enfant s'inscrit dans une autre situation ternaire : lui, sa mère, le livre.

2.3. LA SITUATION DE LECTURE CONJOINTE EN FAMILLE

Attraper des livres, écouter une histoire présente pour l'enfant l'enjeu de grandir et pour l'adulte, retrouver son enfance, la transmettre à son enfant par les livres et la culture. Nous distinguons deux grands courants pour analyser la structure ternaire mère /enfant/livre, un courant de la psychologie du développement et un courant clinique.

Un livre n'existe pas seul. Il doit être lu pour exister mais l'enfant ne peut lire seul. Lire est une conduite et les psychologues du développement ont montré l'importance de l'environnement sur le développement de l'enfant. (Bruner, 1986, 1991 ; Malrieu (1987)

Baubion-Broye, Dupuy, Prêteur (2013) se penchant sur le travail de Meyerson et de Malrieu développent l'idée selon laquelle le sujet humain pour grandir s'inscrit dans un monde d'œuvres et d'institutions. Meyerson n'emploie à aucun moment le terme de livre, car « l'œuvre » est générique mais nous reprenons sa pensée en l'inscrivant avec le mot livre. Le livre est une œuvre, la bibliothèque est une institution et, quand la mère rencontre son enfant

en bibliothèque avec un livre. Elle l'inscrit dans une œuvre et dans une institution qu'il rencontre et découvre à partir de ses émotions et de celles de sa mère dans un espace déterminé et aménagé pour lui. C'est dans l'étonnement cher à Malrieu (2003) que l'enfant va découvrir le livre raconté par sa mère et ce livre qu'il voudra découvrir dans la rencontre sera avant d'être un objet, une occasion de communiquer avec sa mère. C'est par les mouvements et les émotions de sa mère qu'il découvrira le livre. La situation de lecture conjointe sera avant tout découverte du livre grâce à la relation qu'il établira avec sa mère dans une circularité répétitive, dans une tentative de contrôler son désir et de renoncer à la dépendance.

L'enfant acquiert des conduites nouvelles à partir des constructions que lui transmet l'adulte et la situation de lecture conjointe est pour lui une possibilité d'acquisition du livre, objet mais aussi porteur de récit. Il vit des possibles avec sa mère dans une rencontre qui lui permet progressivement d'acquérir la conduite de lecteur, même bébé, par la découverte d'œuvres qui suscitent en lui des émotions et des découvertes cognitives. Il apprend dans cette situation de lecture conjointe à découvrir ce qu'il peut faire ou ne pas faire avec le livre, à découvrir des solutions aux problèmes qui se posent à lui, tant physiques, que cognitifs, qu'affectifs et cela grâce à ce que véhicule la mère dans cette rencontre interactive. Il apprend à objectiver le livre pour mieux s'en saisir dans la multiplicité des enrichissements qu'il lui procure comme, objet matériel à manipuler, certes, mais aussi comme source d'enrichissement narratif, cognitif, émotionnel qui construit sa subjectivation.

Observons successivement les différents apports de l'album de jeunesse en lecture conjointe avec la mère. Ces apports sont consécutifs à sa nature d'objet, au récit qu'il emporte, aux émotions qu'il suscite. Ces apports définis permettent de considérer la richesse de la lecture conjointe dans la singularité de chaque enfin qui en recevra des apports multiples et différents selon les interactions plurielles, avec la mère.

Chapitre 3. APPORTS DE L'ALBUM DE JEUNESSE EN LC

3.1. L'OBJET LIVRE, SUPPORT D'ENRICHISSEMENT POUR L'ENFANT

L'objet-album de jeunesse, peut-être abordé dans une perspective historique. En effet, l'album de jeunesse n'a pas toujours eu le même statut dans l'analyse qui en est faite. L'intérêt porté à la lecture conjointe date essentiellement de ces 25 dernières années et c'est donc à l'album de ces années -là que nous nous intéressons.

Quelles sont les caractéristiques de l'album de jeunesse, que l'enfant découvre, manipule, commente, s'approprie enfin ? Comment à partir de cette description de O, qui tient compte de la progression des années, pouvons-nous mieux cerner ce qu'apporte à l'enfant la lecture conjointe ?

3.1.1. La lisibilité de l'album

Il nous apparaît que la caractéristique essentielle de l'album de jeunesse est sa lisibilité qui permettra à l'enfant de distinguer sans hésitation possible ces caractères noirs sur la page blanche, un rapport entre le noir et le blanc qui instaure un sens stable, de l'histoire entendue par la mère qu'il découvre vite fixe. Benoît, et Mesnager (1988) analysent les critères et les mesures de la lisibilité des albums de jeunesse. Ils soulignent la richesse du langage donnant ainsi à l'album sa qualité narrative. Ils étudient également la lisibilité typographique (le nombre de lignes par page, la grosseur des lettres), la lisibilité linguistique (la tournure des phrases).

Cette lisibilité de l'album qui donne à l'album sa qualité narrative est à l'origine d'un pacte entre lecteur et auteur : dans la lecture conjointe nous avons deux lecteurs et un auteur. Le pacte fait donc l'objet d'une médiation. Le Manchec (1999) situe l'album entre *sens et imaginaire à recevoir par l'enfant guidé par l'adulte*. L'album, à partir de la lisibilité et de la fixité de ses caractères typographiques, est un objet médiatisé par l'adulte qui propose à l'enfant une quête du sens de l'humain, une quête du sens du monde, de l'univers. C'est selon lui la première caractéristique de l'album de jeunesse. La seconde caractéristique, toujours selon lui, est une structure originale à la fois artistique et littéraire. Ces deux caractéristiques créent un pacte de lecture pour l'enfant qui ne sait pas encore lire, un pacte d'appropriation du livre, un pacte participatif, un pacte d'implication et de connivence entre le jeune enfant et son

album. Cette connivence l'introduira à l'interprétation du monde et de son quotidien, son monde, *via* ses fantasmes, son imaginaire et le transfert au texte. Il peut ainsi vivre introjection et projection. La projection étant l'enfant qui s'identifie aux personnages, l'introjection lui permettant d'intérioriser ces mêmes personnages. Ainsi par ces deux processus, le livre objet externe devient objet interne au psychisme de l'enfant contribuant à son identité et l'introduisant dans le temps de la lecture grâce au pacte institué entre l'album, le lecteur adulte et lui. Un pacte tout autant imaginaire que symbolique. Un pacte qui l'enrichira de multiples façons, narratives, cognitives, émotionnelles. Un pacte de lecture qui le fera lecteur malgré et grâce à l'hétérogénéité des albums.

3.1.2. Hétérogénéité des objectifs des albums de jeunesse

Tauveron (2000) analyse la structure du texte dans les albums, structure qui donne son statut dans l'enseignement français aux albums de jeunesse. La spécificité de ces textes est d'être écrite par des auteurs dont les objectifs sont différents : des textes écrits par des écrivains qui cherchent à être reconnus également dans la littérature adulte, des textes écrits par des écrivains déjà amplement reconnus pour ne citer que Calvino (1981), des textes écrits par des écrivains classiques s'adressant à des adultes, des textes écrits par des conteurs. Ainsi, les textes des albums sont d'orientation multiple bien que s'adressant à des jeunes enfants. L'hétérogénéité permet de répondre aux attentes multiples : plaisir, loisir, évasion, intérêt cognitif, narratif. Tauveron analyse également la brièveté des textes des albums qui leur permet d'être aisément manipulables. Elle insiste aussi sur le caractère non linéaire de leur lecture qui présente plusieurs points d'accroche pour les enfants. Elle distingue, dans l'hétérogénéité des albums, deux catégories de textes : ceux qu'elle qualifie de « réticent » et ceux qu'elle nomme « proliférant ». Les premiers adoptent des points de vue insolites, parfois contradictoires, avec une intrigue emmêlée, émaillée de blancs. Les seconds sont susceptibles d'interprétations parce que permettant de générer une lecture plurielle. Cette lecture plurielle naît certes des textes mais sans aucun doute des illustrations également qui ont leur propre langage, venant soutenir ou compléter le texte. Parfois même, certains albums ne sont constitués que d'images, mettant alors en évidence le signifiant des illustrations. Toutefois, la richesse des albums est très certainement liée, non aux textes seuls, non aux illustrations seules, mais à la coexistence complexe, riche, inventive des textes et des images.

3.1.3. Les rapports entre les textes et les illustrations

Il est intéressant de noter comment l'étude du rapport textes/illustration, vient prendre place simultanément avec leur étude de la structure interne du livre. Ce rapport texte/illustration n'est pas un processus isolé, il appartient à l'identité singulière du livre et s'y inscrit.

Tauveron (2000), encore, analyse le rapport texte/image qui induit le jeune enfant à interpréter le texte parce que l'image entretient un rapport complexe avec le texte.

Reprenant cette même perspective d'analyse du texte et de l'illustration et du rapport entre les deux, Alamichel (2000) étudie l'album de jeunesse, reconnu par les éditeurs actuels, comme un objet multidimensionnel et multifonctionnel. Pour lui, il existe des albums documentaires et des albums de fiction qui associent un texte à des illustrations qui le soutiennent, l'expriment, et qui très tôt offrent aux enfants, des textes de qualité qui leur permettent de découvrir une dimension temporelle par l'enchaînement d'évènements, d'actions, une dimension spatiale à ces mêmes évènements par l'espace des pages illustrées et par une dimension émotionnelle rencontrée dans le texte que dans ses illustrations. Alamichel insiste sur l'impact sur les enfants de la découverte de l'objet livre quand il est lu à voix haute. Ceci est important pour notre recherche qui s'attache à l'appropriation du livre par le partage. L'auteur introduit au rapport existant entre le texte et les illustrations en procédant dans une description rigoureuse de la structure interne du livre. En effet, ce rapport ne peut exister que dans le cadre du livre construit par l'auteur et l'éditeur. C'est ce livre que tiendront en main, tour à tour, les professionnels, la mère, l'enfant, les adultes qui environnent l'enfant.

Un livre est une première de couverture et la première de couverture est essentielle dans les albums de jeunesse : par son format, par ce qu'elle livre de l'histoire, par sa rigidité cartonnée, par ses couleurs. Elle indique les auteurs (du texte et des illustrations) et l'éditeur. Elle répond à une convention symbolique. Elle donne également des informations sur le sujet du livre et sur sa qualité illustrative. Elle en est la carte d'identité. La texture des pages est également importante : pages fines ou pages cartonnées, pages en papier mat ou pages en papier glacé. La texture des pages est souvent un indicatif de la tranche d'âge de l'enfant à laquelle s'adresse l'album. L'album de jeunesse est constitué d'un texte, écrit en plus ou moins gros caractères, là encore indicateur de la tranche d'âge auquel s'adresse le livre, texte également plus ou moins abondant, avec des phrases courtes ou longues. Le texte peut être soit narratif, avec des évènements qui s'enchaînent, un suspens à respecter, un rythme répétitif. Le texte peut être également non narratif constitué de poèmes, de comptines, de

chansons appartenant à des livres musicaux. Le texte peut être structuré différemment selon les albums : une structure répétitive qui ne vise pas toujours à la résolution d'une action, une structure accumulative ou soustractive, une structure d'amplification ou d'amenuisement. Toutes ces structures sont importantes dit Alamichel car elle permet l'anticipation des événements par l'enfant. La fin de l'histoire est capitale pour la réussite d'un album. L'histoire finit bien la plupart du temps, toutefois parfois, finit mal, accompagnée ou non d'une morale livrée à l'enfant qu'il doit parfois deviner lui-même. L'album de jeunesse, nous dit encore Alamichel, est constitué de ses illustrations qui viennent appuyer le texte dans un rapport plus ou moins étroit à lui, en continuité narrative ou non, venant soutenir la rythmicité de l'histoire, la structure décrite précédemment. Ce sont les illustrations qui donnent sa dimension esthétique à l'ouvrage. Leur taille et leur place varient selon les albums : géométriques ou non, figuratives ou abstraites, parfois encadrées, parfois se répandant sur le blanc de la page, technique graphique qui peut varier de l'aquarelle au dessin. Le plan de la page est également utilisé pour permettre la perspective, donnant alors du relief au texte. La valeur graphique des illustrations est mesurée par son adéquation à l'histoire qui, par elles, tout autant que par le texte, éveillera l'enfant à son intelligence et à sa sensibilité. Ce rapport texte/illustrations est encore étudié par Lorant-Joll et Van der Linden, (2006). Les auteurs abordent le livre objet comme éduquant le regard dans une mise en rapport du texte et de ses illustrations, complémentaires ou non. Ici l'important réside dans les illustrations. Parfois, au contraire, les auteurs soulignent l'importance des textes. Defourny (2006) étudie un corpus d'albums de l'éditeur Ruy-Vidal et ses compositions graphiques dont le caractère essentiel est de permettre avant toute chose de sentir le texte, bien plus que de le comprendre. Il pose ainsi le rôle de l'illustration, non au service de la compréhension mais au niveau de la sensibilité émotionnelle de l'enfant. Les couleurs, le graphisme y contribuent. L'auteur analyse l'évolution du rôle des illustrations dans les éditions de François Ruy Vidal qui donnent une nouvelle forme aux albums en développant simultanément couleurs, graphisme et art.

L'étude approfondie de cette structure interne de l'album, à l'intérieur de laquelle vient s'inscrire un rapport complexe texte/illustrations nous introduit au paradoxe de l'album de jeunesse que souligne Van Der Linden (2006). Ce paradoxe de l'album est le suivant : il s'adresse aux plus jeunes enfants et malgré tout reste un objet très complexe. C'est sans doute ce paradoxe d'une grande complexité qui permet de l'enfant de connaître de nombreux enrichissements et de se dépasser intellectuellement et affectivement dans une lecture conjointe. L'auteur attire notre attention sur l'humour qui parfois réside dans la narration de

ces albums et sur l'erreur qui consisterait à penser qu'un album est facile à lire et à interpréter parce qu'il s'adresse à des enfants. Cette complexité est liée aux interactions existant entre les deux types de discours coprésents et interdépendants dans le livre : discours textuel et discours émergeant des illustrations. Ces deux discours s'appréhendent différemment. Cette différence entre ces messages visuels et écrits crée la richesse mais aussi la complexité de l'album. Des illustrations qui souvent relèvent de l'art donnant alors son caractère précieux à l'album de jeunesse. Van Der Linden insiste également sur la matérialité des pages, parfois cartonnées, facilitant ainsi, pour les tout-petits, le tourné des pages, la préhension de l'album. L'auteure décrit longuement la logique interne de l'album qui s'organise autour de la pliure du livre, intégrant parfois, tant au niveau du texte que des images, l'histoire même, les auteurs en jouant visuellement. L'histoire habite ainsi les espaces flexibles du livre.

Il existe une autre identité du livre avec l'album de jeunesse-jouet dont la structure interne est certes différente que celle du livre/papier mais en possède néanmoins une richesse structurale bénéfique pour le jeune enfant.

Dans une perspective complémentaire, Letourneux et Levêque (2007) analysent l'album de jeunesse comme la rencontre du texte et de l'image, le désignant comme un bel objet mais aussi comme un objet ludique. Selon ces auteurs, le livre-jouet a également été l'objet de nombreux travaux notamment ceux Manson (2001). Manson porte dans ses travaux un regard d'historien et de comparatiste, montrant le lien entre jeu, livre et éducation. On peut noter également, les travaux de Brougère (2005). (L'album de jeunesse, fait pour être regardé, lu, admiré, parfois même transformé en jouet, entre oralité, pensée et matérialité peut même parfois être entendu et mis en musique. Les travaux de l'Institut Perrault, en 1997, en témoignent. Sont également mentionnés les recherches du CEEI (Centre d'Etudes et d'écriture de l'Image) à l'Université Paris VII qui a étudié l'étude du livre illustré aux XIXe et XXe siècles. L'album est étudié dans sa pluridisciplinarité : histoire de l'édition, histoire du jouet, histoire de l'éducation. L'album est un objet pluridisciplinaire. Le CEEI a mis à la disposition des chercheurs un corpus de textes et d'images conservés à la BNF d'albums du XVIe au XIXe siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Les auteurs citent également les travaux de Defourny (1994), chercheur érudit à l'Université de Liège qui porte sur les illustrateurs du Père Castor, sur le documentaire pour enfant et sur les artistes contemporains qui ont développé une pédagogie de l'image.

Nous pourrions également citer l'essor du livre numérique mais nous nous ne n'y arrêterons pas, car précisément, le livre numérique échappe à la lecture conjointe, laissant parfois l'enfant seul devant l'écran. C'est donc une autre problématique que la nôtre.

Enfin, dans les caractéristiques de l'album, nous désirons attirer l'attention sur le fait suivant : l'album est un objet qui se choisit tant par l'enfant que par l'adulte. C'est ce double choix qui en fait un objet singulier.

3.1.4. L'album de jeunesse double objet de choix : choix de l'enfant, choix des parents

En 2008, une animation du 13 février 2008 identifie des critères de complexité de choix des albums pour aider les enseignants à les choisir et à organiser un parcours de lecture. Ils énoncent la présentation du livre Celle-ci est constituée par le nombre de pages, la typographie, l'organisation interne du livre, la nature des illustrations, rapport texte/image, l'appartenance série, la collection. L'univers de références de l'œuvre, indiqués par les personnages, par la situation est également très important.

C'est dans cette double dimension redondance et complémentarité que l'album est un objet qui se choisit. Faire le choix d'un album est un acte sérieux qui répond à plusieurs critères. Garret-Gloanec (2009) observe des enfants dans la crèche du centre de la Croix Rouge et son travail est financé par la Fondation de France. Cette crèche, annexée à un foyer maternel de Nantes, accueillait une orthophoniste, une infirmière psychiatrique, une pédopsychiatre qui sont venues lire des livres aux enfants, une fois par semaine, pendant deux ans. Cette lecture s'effectuait dans un coin, toujours le même, avec un caddy plein de livres, offerts au choix des jeunes enfants de la crèche. L'auteure souligne la multiplicité des critères de choix d'un album : pas trop grand, se laisse saisir facilement par les deux mains, les quatre coins peuvent être mordus, les livres répondent à un certain esthétisme, les couleurs sont attrayantes. Les livres avec un trou dans l'image sont appréciés. L'enfant aime s'agripper au livre, en tourner les pages, le caresser. Le jeune enfant, selon cette auteure, a un rapport tactile éveillé avec l'album. L'enfant aurait, selon Garret-Gloanec, deux façons de lire l'album : une façon maternelle, sur les genoux de sa mère et tenant le livre comme son doudou, dans une attitude rêveuse ; une façon paternelle : la lecture est marquée de mouvement et d'onomatopées diverses. L'album peut se lire couché dans une position assise, dans le mouvement de la parole. En effet, une des caractéristiques de l'album, recueil d'écrit, est d'être accompagné par la parole, de susciter du verbal dans le mouvement de références culturelles générées par l'écrit.

Enfin, nous ne pouvons terminer notre approche de l'objet album sans signaler son appartenance culturelle. L'album est un texte de petit format qui appartient à une culture donnée et qui véhicule tant par son texte que par ses illustrations cette culture. L'album se lit de gauche à droite, les personnages sont habillés d'une certaine façon et non d'une autre, ont un rapport entre eux singulier et appartiennent à certains pays plutôt qu'à d'autres, avec des paysages caractéristiques des pays envisagés. Bruner (1991) étudie les produits culturels de l'homme, leurs formes et leur importance dans leur développement ontogénétique : Intentionnalité, significations, construction de la réalité. Bruner analyse comment les êtres humains interprètent le monde. L'album, objet matériel, porteur de significations textuelles et imagées dans un format singulier, est le premier support de cette interprétation culturelle. L'album n'est pas un réservoir de significations, ces significations sont à interpréter dans l'acte de lire cet album. L'album n'est rien en soi s'il n'est pas lu à haute voix à l'enfant qui ne sait pas encore lire. Cela constitue la singularité constitutive de l'album, avant même son impact imaginaire si bien connu de tous (professionnels du livre, chercheurs, parents, enfants). Il est essentiel de nommer cette appartenance culturelle de l'album car elle permet d'en distinguer les fonctions.

3.1.5. Les fonctions de l'album de jeunesse

Selon Terwagne (2008), l'album remplit une fonction d'échange social. Il se caractérise par l'échange social et la transmission culturelle. C'est à partir de cette double fonction que l'auteur va utiliser les albums de jeunesse à l'école maternelle pour en déployer le récit à partir des paroles de tous. Une des caractéristiques de l'album est de créer une situation de partage et d'être occasion de paroles autour de récits quotidiens ou imaginaires. Des paroles, support de transmission culturelle.

Bonnery (2010) étudie trois corpus d'albums (La collection Babar, chez Hachette ; des ouvrages très diffusés et un troisième corpus exploratoire d'étudiants). Il dégage ainsi les références culturelles des albums, les archétypes de personnages bons et méchants et le rapport texte/image approfondissant la fonction de signification redondante, soit par l'image commentant le texte, soit dans une complémentarité image /texte

Chartier A-M, Nièvres Chevel, (2010) décrivent l'album comme un objet à trois dimensions, insistent sur son format, sur les pages tournées, sur leur grain, sur la pliure

centrale, sur les marges, sur l'épaisseur, sur les reliefs, sur les illustrations. Un livre, c'est cet ensemble-là. Un livre, selon elles, c'est aussi parfois, des illustrations sans texte, des images pleines d'humour et de représentations animalières qui accompagnent l'éducation parentale et l'imagination de l'enfant avant d'être relayés par de vrais héros. L'album, aurait pour fonction écrivent-elles, d'être un abri pour tous, grands et petits, d'un patrimoine culturel consensuel et précieux dans un double mouvement qui surprend l'enfant et que construit l'enfant selon la définition de la culture donnée par Bruner (2008), une culture dans laquelle à la fois nous nous insérons et nous construisons. Cette idée de l'enfant constructeur est développée largement par Couegnas (2010) à partir de son étude du texte de l'album de jeunesse. Le texte de l'album de jeunesse est riche et complexe, incitant l'enfant à ne pas être passif intellectuellement et affectivement. Selon Couegnas, la structure même du texte de l'album de jeunesse fait de lui un constructeur, et pourrait-on ajouter un constructeur narratif et cognitif, porté par des émotions multiples.

3.1.6. Structure textuelle de l'album de jeunesse

L'auteur analyse la structure interne de l'album comme traversé par trois processus : effet boule de neige, effet de répétition et l'effet de surprise. Il étudie ces trois processus dans un corpus d'album dont il définit chacun comme « *un temple d'habitudes* ». Ces habitudes expriment la progression du récit, la situation de lecture. C'est au niveau de l'analyse textuelle qu'il analyse le processus de la boule de neige qui indique un élément supplémentaire au récit à chaque tourné ainsi qu'un élément de répétition qui crée un horizon d'attente pour le jeune enfant, attente anticipatrice du déroulement de l'histoire, source de nombreuses émotions, et enfin un effet de surprise qui désillusionne de façon bénéfique la répétition, qui triomphe d'elle. Boule de neige, répétition et surprise font de l'ouvrage une construction transitionnelle pour l'enfant dans un espace potentiel selon les termes de Winnicott. (1951). De la même façon, Bruley (2012) (décrit l'album comme une architecture créative de l'espace de la page pour y penser le sens. Une page qui se découpe et s'invente. L'enfant invente l'album et l'album invente la pensée de l'enfant. Le travail de l'éditeur Paul Faucher en témoigne depuis le Père Castor. D'autres ont suivi et ils sont pléthore maintenant à avoir « pré- construit » l'espace de la page, permettant ainsi à l'enfant de le construire à son tour. Ils ont posé le puzzle mode d'emploi, textes et images, dirait Perec pour que l'enfant « joue » avec et le reconstitue. L'album est linéarité d'un texte, avec plusieurs ouvertures mais texte en construction. L'enfant lecteur est constructeur, bâtisseur dans un jeu de papier, de comptines

et d'abécédaires, de contes et de fables. Les récits qu'ils abritent structurent le langage de l'enfant et la pensée cognitive, l'aidant à découvrir un monde de pensées et d'émotions. Ce pouvoir de construction multiple de l'album lui permet d'être utilisé à des fins pédagogiques (dimensions cognitives et narratives).

Un statut « d'objet de culture matérielle de l'enfance » est donné à l'album de jeunesse par Manson et Renonciat (2012). Les auteurs présentent des contributions publiées dans la revue *Strenae*. Elles mettent en lumière l'importance de « *La culture matérielle de l'enfance* » ou « *Matérialité de la culture d'enfance* ». Parmi les nombreux objets de la culture matérielle d'enfance se trouvent les livres dont la dimension technique s'adresse à la sensorialité de l'enfant : toucher, son, odeur parfois. Les auteurs soulignent combien sont simultanés la matérialité de l'objet et sa dimension culturelle et symbolique. Matérialité, culture et symbolique sont liées dans l'objet qu'est l'album de jeunesse.

Nous pouvons, écrivent ces auteures, nous emparer de la matérialité de l'objet-livre à plusieurs niveaux : sa quatrième de couverture, son format, son texte, ses illustrations : un album de jeunesse, c'est tout cela à la fois, noués, faisant ou non de lui, un album riche, un livre de littérature, « comme un autre ». Nous retrouvons là, dans cette description, l'aboutissement des recherches de tous, ajoutant un statut spécial, noué à la fonction symbolique de l'objet. Il est plus qu'un objet matériel, il appartient à une culture. L'album est un objet extérieur mais aussi intérieur qui inscrit l'enfant dans une identité vécue, l'album est un objet singulier qui produit des transformations psychiques. Ainsi, l'album est un objet extérieur, qui sert de support à la construction de l'identité par ses enrichissements cognitifs, narratifs, par l'implication de la mère qu'il génère et par les multiples émotions qui lui sont associées. Par tout ce qu'il lui apporte d'enrichissements, l'album de jeunesse structure l'enfant. Selon Sauer (2012) l'album abrite un contenu textuel stable, avec un retour à l'identique. Cette stabilité structure l'enfant. Selon l'auteure, le jeune enfant aime les livres grands formats (contrairement, dit-elle, aux idées reçues). Le livre est un objet adapté à la motricité des enfants qui peuvent le manipuler selon leur désir de découvrir l'album proposé par l'adulte. L'adulte propose, l'enfant dispose, Le livre est un objet découvert, exploré, écouté dès la plus jeune enfance. Le livre est objet de jubilation. C'est sans doute cette jubilation qui sera à l'origine du mouvement d'appropriation du livre et de l'acte lire. Une jubilation qui introduit l'enfant à son poste de lecteur.

Le coin lecture permet de mettre en lien les livres-objets et leur plaisir pour l'enfant à les lire. Molnar (2010, 2012) explique comment « *le livre-objet* » donne « *sa valeur lue* » au livre (Molnar, 2012,1). L'auteur envisage la lecture comme « une pratique complexe de deux

gestes simultanés : geste corporel et geste mental » (Molnar, 2012, 4), ce qu'elle désigne par « *le faire* » et « *le dire* » (Molnar, 2012, 14). L'auteure souligne « *qu'au lieu de valider la dominance de l'un sur l'autre, le dire sur le faire ou vice versa, il s'agit de concevoir la perception de l'articulation du dire et du faire.* » (Molnar, 2012, 14). Quelles sont donc les possibles appropriations, par le « *dire* » et le « *faire* », appropriations si enrichissantes pour l'enfant de l'album de jeunesse utilisé en situation de lecture conjointe ?

3.2. APPORT DE L'ALBUM DE JEUNESSE A L'ENFANT EN TANT QUE STRUCTURE NARRATIVE EN LC ?

3.2.1. Comment l'enfant découvre-t-il la structure du récit ?

« Il était une fois ». Ainsi commence le récit, délinéant sa structure narrative. Ce « Il était une fois » est presque une habitude qui s'installe par une répétition générique instituant un horizon d'attente pour l'enfant. Que va donc attendre l'enfant qui écoute l'adulte ayant l'album en main - cet album qui sera tour à tour dans la main de l'enfant et dans celle de l'adulte ? Un album qui, pour le jeune enfant, ne se laisse saisir que du partage, même si parfois il est vrai il se l'approprie seul, dans une évidence balbutiante. Cet horizon d'attente défini par Adam (1984) vient appuyer le contrat partagé entre le lecteur de l'album et son auteur. Cet horizon d'attente-là est déterminé, pense Adam, par l'enchaînement des événements et par leur interprétation possible. En effet, souligne-t-il, l'événement d'une histoire, comme sa représentation, sont toujours sources d'interprétation. Evénements, interprétations constituent le récit comme un ensemble se déliant entre le début et la fin - le début qui dit « Il était une fois et la fin qui écrit « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants ». Si le récit est marqué de son début et de sa fin, Adam nous dit aussi qu'il suit une logique d'événements qui s'enchaînent. Les séquences s'organisent entre un avant et un après et à côté les unes des autres. Le récit construit le temps ; il est construit par lui. En cela, il permet à l'enfant de se familiariser avec le temps. De la même façon, Camps (2005) estime que l'album permet à l'enfant l'apprentissage du temps avec son début et sa fin, la succession des événements, les notions d'avant et après qu'il véhicule. Elle s'interroge sur la manière dont on peut utiliser les albums de jeunesse pour aider les élèves de maternelle à structurer le temps. Elle distingue pour cela le temps biologique, le temps affectif et le temps social. Cette conception du temps par l'enfant est difficile et progressive, nous dit-elle. Elle travaille avec

des enfants de 2-3 ans. L'album est utilisé dans un processus de socialisation (comme temps de partage, avec des repères collectifs) et d'individualisation (chaque enfant établit un rapport personnel à l'histoire). Pour elle, le récit partagé à voix haute permet de différencier l'enchaînement des événements et la chronologie. Ainsi, l'enfant peut-il la transposer ensuite dans son propre psychisme et dans les événements de sa propre vie. Soulignons alors ce temps de l'enfance où il était une fois un monde à découvrir, un monde intérieur, un monde extérieur... il était une fois le temps où ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants. Le Petit Poucet fut abandonné par ses parents dans la forêt avec ses frères, mais avant il avait semé des cailloux blancs pour se retrouver. L'album introduit des cailloux blancs pour que l'enfant se retrouve dans le temps. Toutefois, l'enfant lecteur parfois échappe à la chronologie du livre, à la linéarité du texte qui parfois bifurque dans des événements imprévus qui créent la surprise. Le récit offre une véritable construction logique, avec des enchâssements divers liés aux paragraphes et aux pages qui se tournent. Quelle est cette construction logique de tout récit, malgré ses ouvertures non linéaires et quel sera l'apport à l'enfant à cette construction ? Larivaille (1974), théoricien de la littérature, propose un schéma narratif, dit « schéma quinaire », qui décrit la structure élémentaire des contes en cinq étapes. Ces cinq étapes sont la situation initiale, la complication, l'action, la résolution et la situation finale qui instaure un nouvel équilibre dans l'ensemble du récit (équilibre de l'intrigue et des personnages entre eux qui ont connu une phase d'incertitude et de *peripetia*). Cette incertitude est celle qui dessine l'horizon d'attente chez le jeune lecteur à partir de la structure du récit.

De nombreux formateurs, séduits par la perspective de faire plus de place à la littérature de jeunesse, à l'attente pour tous et par tous qu'elle offre, se sont efforcés d'en énoncer les bénéfices possibles afin de convaincre les enseignants de s'engager plus avant dans cette voie. Les textes produits dans cette perspective sont nombreux et riches de promesses. Nous en présentons quelques-uns.

3.2.2. Qu'apporte à l'enfant la structure d'un album ?

Cette structure, Bruley (2009), formatrice en littérature de jeunesse, psychologue, psychanalyste, la saisit comme une « *architecture* ». La spécificité de cette architecture est, selon elle, d'être certes construite par l'auteure mais aussi construite par l'enfant. L'album est deux fois construit. Elle énonce également l'importance de la répétition dans la construction par l'enfant. Cette construction est progressive. Pour elle, l'enfant apprend peu à peu à faire le lien entre images et unités textuelles. L'album permet à l'enfant d'être un lecteur constructeur

grâce à la typographie et aux illustrations qui représentent le récit. En effet, grâce au récit, l'enfant entre dans l'univers de la représentation, de l'habitude, de la répétition, de la surprise Couegnas (2010). Cette répétition et cette surprise cognitive, au centre de la structure de l'album, apportent à l'enfant, pense-t-il, des émotions qui lui permettront de s'attacher au récit, d'entrer dans celui-ci et d'acquérir des capacités nouvelles, notamment s'il est accompagné par l'adulte. Ainsi, Terwagne (2008), didacticien de la littérature soucieux du développement de l'album dans les pratiques pédagogiques, distingue plusieurs apports consécutifs à la lecture de récits : pour lui, l'enfant apprend à structurer son monde intérieur et à découvrir le monde extérieur, l'album lui permet l'expérience de la mémorisation, il lui permet aussi de retrouver son quotidien et de « s'y retrouver » mais, surtout, le récit permet à l'enfant de mettre en mots ses expériences personnelles (par exemple, le coucher et sa peur du noir). Il peut alors affronter dans la sécurité de la fiction, le pouce dans la bouche, près de sa mère ou de tout autre adulte lui faisant la lecture, le quotidien difficile à vivre. Ainsi donc, pour Terwagne, le récit introduit - par sa dimension fictive, distancée de la réalité - aux premières expériences interprétatives et nous retrouvons là les préoccupations d'Adam dans sa définition du récit. Si l'album permet à l'enfant de mieux connaître tant le monde intérieur qu'extérieur, lui permet-il aussi de découvrir la culture dans laquelle il vit ?

Rares sont les recherches empiriques dans ce domaine, comme le remarquent Weil-Barais et Lacroix (2010) : « Le déficit de recherche dans le domaine a été relevé en 1994 par des auteurs anglo-saxons qui s'étonnent du peu de travaux tentant d'établir un lien entre les conduites des adultes et l'acquisition des « preliteracy skills », constat que de notre côté nous avons fait à cette même époque, légitimant l'impulsion d'un programme de recherches centré sur les interactions éducatives en lien avec le développement cognitif des enfants » (Weil-Barais et Lacroix, 2010, A.N.A.E, 107-108, 206). Si ces auteurs ont insisté sur le développement cognitif, d'autres, Bonnery (2010), qui a conduit des travaux dans cette perspective sur l'album, celui-ci permet à l'enfant de découvrir une culture l'introduisant au symbolique. Si, tout jeune, l'enfant accepte la connivence tant avec l'auteur qu'avec l'éducateur que suppose la lecture qui lui est faite, il fera rapidement les mises en relation des unités de récit entre elles et il le fera en découvrant progressivement la structure du récit, mais aussi les références culturelles qui lui sont associées. Bonnery a travaillé à partir de trois corpus d'albums différents : la collection des Babar (corpus 1), une collection d'ouvrages standards tels que Roule la galette, Le loup est revenu, Elmer (corpus 2), et un troisième corpus exploratoire constitué d'une enquête en sociologie où les étudiants filmaient une trentaine de parents lisant une histoire à leurs enfants. L'auteur étudie l'évolution que permet

la lecture de ces albums, mais aussi la mise en relation de ceux-ci avec d'autres œuvres et avec la structure même de l'album. Une double mise en relation est donc étudiée : interne au récit et externe. Cette méthodologie constituée à partir de trois corpus permet de mettre en évidence que la seule lecture du récit ne suffit pas. Il est nécessaire parfois de pointer du doigt des images ou de souligner des unités du récit. Par ailleurs, le récit faisait appel à des références, à un contexte, à une connivence avec ce contexte (par exemple le musée avec Babar au musée, si l'enfant appartient à une famille qui l'y emmène). L'auteur insiste sur la multiplicité des références culturelles constitutives de la connivence de l'enfant avec l'auteur du récit. Cette connivence le guide dans le récit et lui permet la mise en relation des unités de sens. Ainsi le pacte signé avec l'auteur va-t-il permettre à l'enfant d'évoluer certes dans son univers quotidien, mais aussi de découvrir le monde qui l'entoure dans une dimension culturelle souvent opaque et dont il percevra alors progressivement la structure.

3.2.3. Comment l'enfant découvre-t-il l'organisation du texte lu ?

Des auteurs venant de différents horizons théoriques ont écrit sur l'organisation du récit telle qu'elle apparaît à l'enfant. Selon Fernstein (2002), le livre s'organise comme un nid, avec des brins de paille. Les livres sont ces brins de paille qui vont organiser son intelligence et sa sensibilité, qui vont lui transmettre sa langue et sa culture grâce à la relation conjointe qui instaure sa liberté de découvrir le livre. C'est par le respect de l'enfant que suppose la relation conjointe que l'enfant va peu à peu percevoir l'organisation du récit. C'est, selon elle, la relation conjointe - l'acte de lire des livres aux jeunes enfants - qui va les introduire aux livres. Pour A.-M. Chartier (2009), le très jeune enfant saisit souvent ces unités de sens bien plus par ce qu'elles donnent à voir par les illustrations que parce qu'elles donnent à lire par le texte. Le récit occupe dans l'esprit de l'enfant une place plus large que l'espace sémantique textuel souvent complexe pour lui. L'auteure émet l'hypothèse que les enfants ont le désir de s'approprier un texte dense qui représente le quotidien. Mais l'album de jeunesse signifie aussi un monde culturel plus complexe, exigeant plusieurs lectures successives pour résoudre l'énigme du récit. Certes, il s'approprie un patrimoine consensuel entre lui et les adultes, mais ce patrimoine reste souvent secret pour lui. Une possibilité de lever cette difficulté est d'utiliser un bestiaire qui permet à l'enfant de s'identifier avec aisance et d'échapper à un texte qui pourrait devenir vite trop hermétique. L'animal, plus enfant qu'animal, se laisse appréhender de manière presque ludique et l'enfant entre alors dans le livre par le jeu. Le texte, comme les animaux, est alors apprivoisé. Le patrimoine consensuel que véhicule

l'album va se glisser avec douceur entre l'enfant et l'animal, entre le texte et l'image, prêt à être saisi par l'imaginaire de l'enfant et compris par son intelligence. Le récit est pour l'enfant un lieu de déploiement de son imaginaire comme de son intelligence dans la pratique usuelle et répétitive du tourné de pages, entre texte et illustrations. Ainsi A.-M. Chartier insiste-t-elle sur la nécessité de l'entrée dans la culture de l'écrit pour les jeunes enfants, même ceux qui ne savent pas encore lire. Comme Terwagne (2008) elle insiste sur la nécessité des récits à l'école maternelle, cette utilisation des récits construisant, pour elle, une lecture commune qui, par la mise en liens d'évènements portés par le langage, introduit à l'écrit. Le récit apparaît dès lors comme une structure construite par l'auteur que l'enfant reconstitue progressivement, très progressivement. Une nouvelle question se pose alors.

3.2.4. En lecture conjointe, l'enfant entre dans un processus de pensée construite ?

A.-M. Chartier insiste sur le rôle que joue la lecture pour permettre à l'enfant de comprendre le monde, pour lui permettre par l'abondance des récits de saisir combien il reste toujours de l'incompris à découvrir, à s'approprier, dans une pensée même naissante, si la qualité des ouvrages répond à l'appel. Il importe alors de développer la qualité des albums pour introduire l'enfant à une pensée construite et à une première mémoire des livres. C'est à cette mémoire de l'enfance et de ses livres qu'ont été consacrées deux journées de la revue *Spirales, Naître à la culture*, coordonnée par Ben Soussan (2010).

Ce dernier (2010) y définit la lecture aux jeunes enfants comme un tissage du beau à leur intention, introduisant alors la lecture aux enfants, certes dans l'acte de comprendre, mais aussi dans celui de l'esthétique et du merveilleux grâce auxquels l'enfant va retrouver ses origines et s'approprier le livre. Lire des albums aux jeunes enfants, c'est les introduire à la beauté du monde, au sens du monde, qu'ils vont faire leur petit à petit. De la même façon, mais, en se penchant plus précisément sur le conte, Puyuelo (2001) attire notre attention sur ces enfants blessés trop tôt par la vie à qui lire des contes peut, s'ils peuvent encore les accueillir du fond de leur blessure, les ouvrir au merveilleux : le merveilleux du rêve, de la pensée construite, de la mémoire de tous. Cette mémoire de tous, Rateau (2001) l'apporte aux jeunes enfants à travers de nombreux albums. Elle feuillette avec eux une multitude de livres, parce que, dit-elle, dans les livres, tout est possible, du fait que l'adulte lit et raconte les évènements de la vie que contiennent les livres. En effet, des livres pluriels interrogent la pensée, pensent le quotidien, et la culture est possible, affirme-t-elle. Elle interroge l'entrée de l'enfant dans la culture par les livres d'images et l'entrée dans le langage écrit : « *Elaboration*

de la langue et élaboration psychique de la séparation sont intimement liées » (Rateau 2001, 67). Pour sa part, Turin (2003), formatrice et critique de littérature de jeunesse, lit et analyse le temps des récits qui permet au jeune lecteur de se repérer dans une histoire à dénouer, qui va d'abord le bercer, l'émouvoir, avant de lui faire découvrir le sérieux de la vie et de construire sa pensée.

Mais un album ne se définit pas que par son texte. Bergeron (2003), quant à elle, étudie les illustrations des albums sans texte, qui, dit-elle, vont permettre à l'enfant, de s'approcher de façon originale de son monde et de le construire sans mots. Par l'organisation des images, l'enfant anticipe, cherche, interroge, nomme enfin. Ainsi peu à peu, à travers ses observations, l'enfant raisonne et entre dans un processus cognitif. Ces auteurs s'attachent au texte ou aux illustrations permettant de construire la pensée des enfants.

Nous pouvons noter aussi avec Turin (2009) un troisième aspect de la lecture d'albums. Elle nous sensibilise aux captations des sonorités de la langue transmises par les récits par les enfants. Cette captation, après avoir été leur premier pas dans la chaîne symbolique du langage, va les faire entrer dans la culture à travers laquelle, grâce à ces premiers récits, ils vont commencer à circuler et donc à penser. La permanence du texte, comme la permanence de l'amour, va rassurer l'enfant, souligne l'auteure et, rassuré, il pourra s'introduire dans la culture qui lui est transmise en faisant des liens à l'intérieur de l'histoire. Mais saisir ces liens n'est pas chose évidente pour lui. Turin développe dans son travail quel est l'enjeu d'un travail de reformulation vers une nouvelle compréhension par les enfants : il s'agit de leur permettre de devenir des « *compreneurs tout seuls* » selon l'expression de Brigaudiot (Brigaudiot, 2012, 130).

En effet, écrit-elle, si le récit développe sans aucun doute l'imaginaire de l'enfant, il l'introduit à la compréhension du texte et, plus largement, à la compréhension du monde - une compréhension qui précède la compétence du lire, à condition de présenter aux enfants des textes simples. Ces textes simples lui permettront de se familiariser avec le livre, son sens et la façon de tourner les pages, sa texture, son odorat. L'auteure attire notre attention sur un autre point essentiel qu'apporte au jeune enfant le récit. Il lui permet, pense-t-elle, de développer son empathie, voire même, une identification à autrui sans lesquelles la compréhension du récit resterait muette. C'est grâce aux identifications qu'il pourra comprendre les événements, les conflits, les joies, les sentiments exprimés, bref, le déroulement du récit. Mais, ajoute l'auteure, il ne faut pas inscrire l'enfant dans une dynamique de vérification de la compréhension, vérification qui ne fera qu'accentuer les clivages socio-économiques qui favorisent ou freinent cette compréhension. Il faut travailler

presque dans l'osmose, dans la transmission douce, dans le maniement répété des livres. La compréhension se fera en son temps, s'inscrivant dans le développement progressif de l'enfant, développement émotionnel et de langage dont elle analyse le cours des âges. Les vérifications sont abandonnées, au bénéfice des degrés de conscientisation qui permettent la compréhension dans une visée d'autonomisation des très jeunes face aux récits. Cette autonomisation ne doit pas être une performance attendue par l'éducateur (ce qu'elle est trop souvent), mais une façon d'être de l'enfant qui procède grâce au langage du récit à une acquisition progressive du vocabulaire. Bruner (2002) insiste également sur ce dernier point, affirmant que nous avons tous une connaissance intuitive des textes, même si, malgré l'évidence, nous ne comprenons pas la complexité de la transfiguration du quotidien par le récit. C'est ce paradoxe d'évidence et de complexité que la mère lisant une histoire à son enfant permet de vaincre par le langage, la mise en mots de la *péripétéia* (terme venu d'Aristote), que, toujours selon Bruner, il serait utile d'enseigner à l'école. Il définit la *péripétéia* comme un renversement de l'événement chronologique premier, elle ouvre une fenêtre sur la réalité (Bruner, 2002,8). Ce sont ces fenêtres ouvertes sur le monde et sur son monde qui introduiront progressivement l'enfant à la compréhension des deux. Il est donc important que l'adulte soit présent avec lui devant ces fenêtres ouvertes, parlant avec lui, l'introduisant au langage oral (l'adulte lit ou raconte) et au langage écrit (l'adulte lit ou raconte un texte écrit). L'expérience du monde se fait pour l'enfant par les mots du récit qui le surprennent. C'est par le temps de cette surprise qu'il va les acquérir. Le récit oblige l'enfant, comme l'adulte, à toujours reconsidérer l'évidence bousculée par les événements sur lequel il doit toujours mettre des mots nouveaux. De ce fait, surpris par la symbolique du récit, l'enfant est introduit dans la nécessité du langage par l'intériorisation du langage. Ce sont ces personnages du récit qui, par les identifications produites, introduisent au langage, d'abord intérieur puis au langage de tous. Le récit parle à l'enfant, alors l'enfant commence à parler en tant qu'individu ou au sein d'un groupe.

L'enfant se forge une représentation de l'écrit, selon Boiron et Reibière (2009), en mettant en relation ce qu'il entend dans l'histoire. L'essentiel de l'acte de penser est de mettre en lien des unités de sens ou d'images par l'accès au langage et par la structuration du temps introduite par l'album. Pour mettre en évidence cela les auteures ont enregistré 14 enfants de cinq ans et demi environ lisant une histoire, puis elles leur ont demandé de raconter cette histoire et ont étudié leur compréhension de l'histoire en regard de la structure du récit. En conclusion, elles s'interrogent sur les albums à choisir pour ces enfants-là. Elles soulignent alors l'importance de la chronologie, des illustrations, de la cohérence de l'histoire. Tout cela

va permettre la structuration du langage. Nous voyons là, par leur expérimentation, le rapport entre langage et récit. L'album stimule l'imaginaire, permet de multiples activités sensorielles et l'expression orale. C'est à partir de tout cela que l'enfant s'introduit à la compréhension du monde. Empruntant la même direction, Canut et Vertalier (2012) pensent que l'album stimule l'imaginaire, permet de multiples activités sensorielles et l'expression orale. C'est à partir de cela que l'enfant s'introduit à la compréhension du monde. Elles ont observé et écouté des enfants et ont noté que bien souvent ces derniers ne peuvent expliquer pourquoi ils ne comprennent pas le texte et que se présentent de nombreuses entraves à la compréhension : textes et images ne sont pas en accord ou textes trop complexes. Ainsi donc, la construction de la compréhension du texte ne va pas de soi ; elle reste la plupart du temps à analyser pour pouvoir retirer les aspects bénéfiques des albums de jeunesse. Comment les albums de jeunesse peuvent-ils être bénéfiques au jeune enfant ? Pour cela, il faut enseigner aux enfants à parler et à raconter leurs albums. Il est important que les adultes (enseignants ou parents) soient à l'écoute des jeunes enfants lecteurs, à l'écoute de leur reformulation du récit et des interprétations qu'ils en font et qu'à leur tour - adultes, passeurs du récit - ils reformulent une nouvelle compréhension. En observant des enfants lisant avec des adultes, les auteurs notent que leur plaisir de lire est lié au plaisir qu'ont les adultes à lire avec eux. De même, les enfants comprennent vite les images si les images sont simples. S'ils ne comprennent pas, disent les auteurs, c'est que ce sont les images qui sont confuses. Il est surprenant de voir la rapide évolution des enfants dans la compréhension du texte si les adultes ont du plaisir à être avec eux et laissent croître en eux les émotions et la compréhension du texte.

3.2.5. Développement du vocabulaire (oral) et développement de l'écrit par la LC

Le psychanalyste Diatkine (1987) affirme, à partir de son expérience clinique, que très tôt, dès la première année, les enfants savent que les écrits sont porteurs de signification, et ce quel que soit le milieu social de sa famille. Dès la deuxième année, l'enfant reconnaît la langue du récit : « on dirait que ». L'auteur est attentif au langage véhiculé par les livres et ce dans une situation de sécurité. Cette situation de lecture, en sécurité, va permettre à l'enfant d'accéder aux représentations de l'absence qu'impliquent le langage et le monde symbolique : l'enfant va parler à partir de l'image du chat et non du chat dans sa réalité. Ainsi, à partir de cette absence nommée par les mots et les images du livre, il va s'introduire au langage. L'important de ce langage de l'album est d'introduire l'enfant dans un autre monde que celui

de l'utile. Diatkine insiste aussi sur le mouvement véhiculé par les images qui donnent vie à ce langage, institué, dit-il, par une séparation première d'avec la mère.

Dans ce même sillon théorique, Bonnafé (2001) situe l'enfant dans un bain de langage qui, selon elle, va bien au-delà d'un travail de compréhension, mais va permettre au jeune enfant de s'identifier à son entourage par le langage. De la sorte, il va acquérir le langage en même temps que l'empathie, bercé par la voix de celui ou celle qui parle, inscrivant ses mot par l'album et dans l'album. C'est à partir de ce bain de mots que constitue la situation de lecture conjointe que l'enfant va acquérir du vocabulaire. Ainsi, Bishop (2012) exprime cette même idée en analysant son origine, mentionnant que le récit pouvant être oral ou écrit, de réalité ou de fiction, concerne à la fois le groupe et l'individu. C'est en cela que le récit permet à l'enfant, sollicité dans les deux dimensions, sociale et individuelle, de se construire et d'acquérir le langage, entre réel et fiction, entre expérience et récit.

Trois outils sont présentés par Sénéchal (2000) pour mesurer la connaissance de la littérature enfantine par parents et enfants. Ces outils évaluent la fréquence et la variété des lectures à partir de questions posées aux parents sur les habitudes de lectures de leurs enfants et sur la connaissance qu'enfants et parents ont des livres. Elle étudie les corrélations entre acquisition du vocabulaire et situations de lecture, s'informe sur la situation de lecture (par exemple, quand la mère lit deux livres le même soir est-ce une ou deux situations de lecture ?) et sur la fréquence de ces situations. Elle calcule les corrélations entre vocabulaire et nombre d'actes de lecture et connaissance des ouvrages tant par les enfants que par les parents. Elle adresse aussi un questionnaire aux parents portant sur la lecture aux enfants (fréquence, intérêt des enfants, disponibilité de livres dans la famille). Elle conclut que la connaissance des livres par les parents est un bon prédicteur de l'accroissement du vocabulaire de l'enfant. L'enfant apprendrait en moyenne cinq nouveaux mots par jour entre 2 et 6 ans. Elle conclut son étude en affirmant qu'une meilleure connaissance environnementale de l'acquisition du vocabulaire de l'enfant permettrait des interventions efficaces et préventives auprès des enfants qui présentent des difficultés de langage.

Sénéchal (2006) analyse les limites de la lecture partagée au moyen de six études. Dans les quatre premières, elle démontre que la lecture répétée d'album permet l'acquisition du vocabulaire et précise alors que même une simple lecture accroît le vocabulaire (seul le nombre de mots acquis diffère). Dans les deux dernières études, elle montre les limites de la lecture partagée et met en évidence comment les effets varient selon l'âge des enfants (plus grande acquisition du vocabulaire chez les enfants de plus de 6 ans que chez les enfants ceux de 3 ans). Par ailleurs, la lecture partagée n'apparaît pas prédictive de la précocité de

l'apprentissage de la lecture. Dans sa méthodologie, elle différencie différents temps de la situation de la lecture partagée - écouter l'histoire, pointer les mots nouveaux, dire les mots nouveaux - et évalue le vocabulaire acquis dans chaque situation. Elle conclut que l'acquisition du vocabulaire est tributaire des différents temps de la lecture partagée. Ces six études permettent de saisir les contributions et les limites de la lecture partagée. La lecture répétée d'album permet d'acquérir du vocabulaire mais il faut noter des différences selon l'âge de l'apprentissage. Par ailleurs, le rôle des éducateurs, qui encouragent plus ou moins l'expression de l'enfant, est important. A partir d'études longitudinales, elle conclut aux limites de la lecture partagée.

Une telle lecture partagée avec un jeune enfant d'un album de jeunesse permet, selon tous les auteurs, le développement de son monde intérieur et extérieur, la construction de sa pensée, le développement de son imaginaire et son entrée dans un monde culturel et symbolique, mais il permet aussi finalement une chose toute simple que nous n'avons pas encore abordée : le plaisir de parler et de partager, le plaisir de partager et d'écouter et, par ce plaisir procuré, d'entrer dans le monde de l'écrit. Fijalkow (2006) insiste sur ce dernier point. Il souligne l'effet d'une lecture conjointe pour aider l'enfant à entrer dans l'écrit au CP. Il mentionne l'importance dans celle-ci du plaisir et de l'oralité. Il est souhaitable, selon lui, que l'enseignant fonde son enseignement sur la lecture d'albums de jeunesse qui plaisent à la fois à l'enseignant et à l'enfant et qui s'inscrivent par leur contenu dans les préoccupations quotidiennes des élèves. C'est à partir de la place faite à ce partage de la lecture d'albums de jeunesse, dont on prendra aussi le temps de repérer ce qui en fait la lisibilité, que l'enfant pourra faire le lien entre la permanence de l'écrit et l'oral qu'il représente. Ceci, dans un acte de savoir et de plaisir, qui laisse une large place à la fiction, à l'imaginaire, mais aussi à la connaissance et au livre documentaire.

L'album de jeunesse, soutenu par la lecture de l'adulte, initiation orale à l'écrit, permet constructions et acquisitions, acquisitions et apprentissages, apprentissages et affection, affection et langage, langage oral, langage écrit. Les réflexions des uns et les travaux empiriques des autres soulignent ce que la lecture conjointe de l'album de jeunesse apporte à l'enfant en matière de développement du langage oral et écrit. Mais le livre de jeunesse est aussi source d'enrichissement cognitif. Quel est donc ce nouvel enjeu du partage de l'album en situation de lecture conjointe ?

3.3. LA LECTURE CONJOINTE ET LES PROCESSUS COGNITIFS

L'étude de lecture conjointe permet l'approche du langage du jeune enfant et du développement de sa pensée grâce aux interactions entre l'adulte et l'enfant. Qu'en est-il du cadre théorique et des travaux contemporains traitant de la lecture conjointe et des apports cognitifs pour le jeune enfant ?

Selon Vygotski (1997), l'apprentissage précède toujours le développement de l'enfant. Le processus de toute création et de tout apprentissage est inscrit dans la sociabilité, le culturel, le symbolique qui se réalisent par le biais du langage et par des interactions. Ce que l'enfant a appris, accompagné dans un premier temps par l'adulte, en l'occurrence sa mère, il saura le refaire par la suite seul. L'être humain, pour Vygotski, ne pense que grâce aux interactions avec son entourage. La *Zone proximale de développement* (1997, 351) est constituée par l'ensemble des interactions qui permettent à l'enfant de progresser dans la maîtrise d'une tâche concrète ou symbolique. L'enfant ne sait pas encore, mais il va savoir prochainement. Ainsi, reprenant ce concept, nous pouvons écrire que, l'enfant ne sait pas encore le livre, mais grâce à la dynamique de la lecture conjointe, il va le savoir bientôt. Vygotski (1933) nous enseigne que posséder la langue écrite signifie posséder la mémoire de ses mots et de ses concepts « *quotidiens et scientifiques* ». Les concepts quotidiens sont ceux que l'enfant découvre seul dans l'immédiateté de son expérience. Les concepts scientifiques sont ceux qu'il découvre avec la médiation de l'adulte qui l'introduit ainsi à une généralisation. Penser, selon Vygotski (1933) serait conceptualiser et généraliser. Pour lui, le sens prend racine dans le contexte, puis dans la conscience qu'il en a, grâce aux interactions, dans l'évolution de sa conscience du monde et de lui-même, faisant ainsi évoluer la signification première des mots. Ainsi donne-t-il au langage son pouvoir de généralisation. Or, on peut penser que l'album de jeunesse est le premier lieu de l'inscription de l'écrit pour l'enfant, premier pas vers l'introduction à la généralisation du langage et ce, grâce à la lecture conjointe. La lecture conjointe l'introduit à l'écrit et à la généralisation du langage grâce à un adulte tuteur, souvent la mère, qui étaye l'activité sur son propre savoir, interrogeant ainsi le savoir de la découverte de l'objet-livre par le jeune enfant, source possible pour lui d'apports cognitifs.

Bruner, (2008, 97) quant à lui, parle de « *délégation* » Tout se passe comme si la mère avait une « *conscience pour deux* » du savoir inachevé. (op., cit, 97) La mère délègue alors sa conscience à l'enfant par un processus de « *prêt de conscience* » de « *tutorat* ». Elle le fait progresser, non par un acte volontaire, mais par « *une transaction négociée* », (Op. cit, 98).

Bruner introduit le concept d'implantation de conscience du savoir par délégation. Il interroge « *Comment l'adulte compétent peut-il « apporter » la conscience à un enfant qui ne l'a pas acquise par lui-même ? Comment l'adulte-tuteur peut-il réaliser cette implantation chez l'enfant d'une conscience déléguée ?* » Il semble que le tuteur dresse une sorte d'échafaudage à l'apprenant. Comment ? » (op., cit, 95). Nous sommes là à la jonction de Vygotski (1933, 1997) et de Bruner (2008). Le second, relisant avec conviction le premier (Op. cité, 2008, 98), écrit : « *Vygotski remarque lui-même que l'acquisition du langage constitue un exemple paradigmatique de ce qu'il avance : l'aspirant locuteur doit naturellement « emprunter » le savoir et la conscience de son tuteur pour entrer dans le langage.* » Plus loin, Bruner (op., cit, 99). (op., cit, 99). (Op.,cit, 99). qualifie cette délégation de « *système de soutien de la mère* » Ce système de soutien, Bruner le nomme « *échafaudage* » (1983). La mère aide l'enfant à se concentrer, à comprendre la tâche, évite de le confronter à l'échec, l'encourage, le valorise. Il fait tout cela par son échafaudage, par sa discrète présence d'éducateur, ni tout à fait là, ni tout à fait absent. Dans une relative proximité. Bruner (2002), à la suite de Vygotski, (1933, 1997) interroge l'ordonnement de la pensée. Pour lui, le récit est source d'apports cognitifs La première fonction du récit est de transmettre un message qui ordonne la réalité et nos pensées. Le récit donne du sens au monde en l'organisant, en le construisant. C'est par cette construction nécessaire à l'intelligence que le récit est source d'organisation cognitive. L'expérience se construit à partir de l'intelligence du récit, dans un temps qui le structure, du passé vers l'avenir, par la médiation du texte qui écrit les questions relatives au monde. Cette mise en ordre est nécessaire pour construire l'expérience de chacun à partir du pont lancé entre le monde de la pensée paradigmatique et celui de la pensée narrative. C'est par ce pont que nous entrons dans notre culture. Un pont entre la narration immédiatement accessible et l'intelligence construite. Ainsi Bruner (2002) attribue-t-il à nos récits un sens d'élaboration cognitive. Mais, à partir de données anthropologiques et cliniques, il affirme aussi que le récit prend toute sa signification de construction dans le partage. Il se réfère alors aux travaux de l'anthropologue Shirley Brice Heath (1983) qui a comparé, avec deux groupes d'enfants, deux modes de pensée. Le premier reposait sur l'utilisation de contes, le second mode reposait sur des faits. Les enfants ont obtenu des résultats similaires dans la tâche qui leur était indiquée. Bruner (2008) constate à la lecture de ces travaux que les deux modes de pensées, narrative et paradigmatique, ont la même valeur cognitive du moment qu'ils procèdent d'une expérience de partage social. Bruner définit dès lors le récit comme un outil de mise en ordre entre les correspondances ou les contradictions du réel. Les liens que nous faisons, et ce dès l'enfance, sont d'ordre narratif. Les inférences cognitives transforment la dimension fictive du monde

par une mise en œuvre de l'intelligence qui rend gérable les conflits et les contradictions du monde. La dimension cognitive qui traverse les récits est garante de cette ordonnance. Lire Vygotski (1933,1997) et (2008) Bruner nous introduit à la lecture conjointe comme un cadre de sociabilité et d'interactions donnant à la lecture sa mesure d'ordonnement de la pensée et de sa réalisation, selon un processus cognitif mis en lumière par ces auteurs qui s'attachent à étudier comment celui-ci s'instaure et évolue chez le jeune enfant. Dans le cadre de la lecture partagée se déploient de possibles acquisitions de la pensée et du langage dont l'album est le support. Nous retrouvons ces préoccupations dans de nombreux travaux contemporains. Ces travaux traitent principalement de l'apprentissage, de la mémoire, de l'attention et de l'acquisition du vocabulaire. Seraient à interroger également des modifications d'ordre syntaxique, sémantique et phonologique, et donc la pensée, la capacité de l'enfant à généraliser et à conceptualiser.

Ces travaux contemporains nous permettent de distinguer trois orientations essentielles. La première observe l'enfant et le développement de sa pensée dans le prolongement des recherches de Vygotski (1933,1997) de Bruner (2008). La seconde orientation étudie les acquisitions faites par l'enfant comme un produit résultant d'un programme d'interventions (travaux menés principalement aux Etats-Unis) ; une troisième orientation présente la lecture conjointe comme source de transformations cognitives qualitatives (recherches provenant du Québec (Makdissi & Boisclair (2004). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. Québec : Actes du 9^e colloque de l'AIRDF (Makdissi (2004)). Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âges préscolaires dans un contexte de récit fictif par l'adulte Makdissi & Boisclair (2004/2006). Les inférences en lecture : Intervenir dès le préscolaire. Québec Français).

3.3.1. Lecture conjointe et développement de la pensée de l'enfant

Dans les recherches que nous avons recensées, ces apports sont identifiés en termes de construction de messages visuels, d'attention, d'apprentissage, de contenu de nouveaux savoirs. Elles portent également de l'apprentissage des lettres de l'alphabet, de l'entrée dans le lire/écrire, ainsi que de l'acquisition du vocabulaire. La question générale étant de savoir quels sont les apports cognitifs de la lecture conjointe, les chercheurs s'intéressent à l'impact de la lecture conjointe tant sur les fonctions cognitives de la lecture que sur les processus susceptibles de structurer la pensée et d'en saisir l'évolution. Il s'agit alors de l'explication du récit, de son commentaire et de l'interprétation des messages visuels et textuels.

Letourneux et Lévêque (2007) soulignent que les albums de jeunesse ont pour objectif d'être lus à voix haute pour en mieux saisir les messages textuels et visuels. Baudier, Fontaine et Pêcheux (1997) étudient la situation de lecture conjointe comme révélateur des capacités attentionnelles des jeunes enfants ainsi que l'attention des mères aux capacités attentionnelles de leurs enfants qui découvrent avec elles un album. Elles recensent les travaux portant sur ce point. Lécuyer (1989) étudie chez le bébé des paradigmes expérimentaux, dès la première année, dont la focalisation de l'attention. Bruner (1977, 1983) met en évidence les premières conduites attentionnelles limitées par les conduites déictiques, l'imitation et les premières productions langagières. Adamson et Mc Arthur (1995), Tomasello et Farrar (1986) étudient l'apparition de la fonction symbolique dans la lecture conjointe. Leurs résultats, confirmés par Dunham *et al* (1993), peuvent être rapprochés de ceux obtenus par Findji, Pêcheux et Ruel (1993) chez des bébés de 5 à 8 mois. Ces conduites attentionnelles sont-elles associées à des routines spécifiques ? Baudier *et al* analysent les routines consécutives à la lecture conjointe telles que les a étudiées Deleau (1985) avec un imagier. Il s'agit alors de la mise en place de l'attention d'enfants de 2 ans mais aussi de la gestion de cette attention par les parents (mesure des interventions des adultes et variations de la tâche de lecture). Cette analyse des routines se fait à partir de la lecture simultanée de deux livres différents : imagier et livre d'histoire simultanés, dans deux actes différents : lecture de l'histoire et description des images répondant à deux stratégies différentes.

D'autres stratégies, mais dans différentes classes sociales, sont étudiées avec des enfants de 10 à 30 mois par Ninio (1980), Pelligrini, Brody et Sigel (1985b). Trente-six dyades mère-bébé sont réparties en six groupes d'âge, dont les âges moyens sont respectivement 11, 15, 19, 23, 27, 31 mois, l'écart-type intragroupe moyen étant de 28 jours. Chaque groupe est constitué de trois garçons, trois filles de niveau socio-culturel moyen. Les parents ont été avertis que le but de l'étude était de voir l'évolution de l'intérêt des enfants pour les livres. Les dyades sont filmées. L'analyse des vidéos permet d'observer le choix des livres utilisés, le moment de changement du livre, l'orientation du regard, l'activité manuelle, la posture, les verbalisations. Les résultats montrent que les deux livres attirent l'attention de façon égale. Ils indiquent que la centration de l'enfant sur le livre est importante dès le 11^e mois et que la durée moyenne du regard varie selon l'âge. L'étude des stratégies maternelles révèle que les mères ralentissent leur activité en direction du livre commun partagé. Les mères regardent ce qui distrait l'enfant ; pour recentrer son attention, elles ont surtout une stratégie d'attente. Les auteurs concluent que les enfants, même les plus jeunes, sont capables de maintenir leur attention pendant de longs moments et ce dès 11 mois. Les épisodes d'inattention ne durent

que quelques secondes. Les mères quant à elles présentant une routine bien établie et introduisent ainsi l'enfant à la lecture-écriture.

Les résultats de ce protocole rejoignent ceux de Snow et Ninio (1986) qui obtiennent des résultats semblables. Par contre, Joseph et Ricou (2008), lors d'une animation « Arts visuels et albums au cycle 2 », parlent des difficultés des albums de jeunesse liées à la mémorisation des récits et à l'attention qu'ils exigent des enfants mais ne font pas état de lecture conjointe.

Toujours dans l'observation des acquisitions cognitives en lecture conjointe, Weil-Barais et Lacroix (2010) notent très précisément comment les enfants d'âge préscolaire, regardant en lecture conjointe des albums de jeunesse, s'intéressent préférentiellement aux images. Ils sont ainsi confrontés aux mêmes processus cognitifs que ceux concernant la découverte des objets. Elles étudient les mouvements des yeux et de la tête qui montrent l'acquisition progressive d'une posture de lecture immobile, permettant ainsi une attention à la chose écrite. Elles notent qu'il existe très peu de travaux à ce sujet, exception faite de l'étude de Ninio et Bruner (1978, 1980) qui ont filmé des enfants entre 8 et 22 mois lisant un livre avec leur mère. Sur les deux groupes constitués, un de milieu plus défavorisé économiquement que l'autre, les auteurs ont noté l'infériorité des résultats des enfants du groupe plus défavorisé économiquement lors de l'apprentissage de l'écrit. Les différences observées ne sont pas relatives à la communication entre enfants et adultes mais au contenu des échanges verbalisés.

L'analyse des processus d'acquisition cognitive par des jeunes enfants en lecture conjointe apparaît différemment dans les deux études suivantes portant sur l'acquisition du vocabulaire. Sénéchal et Lever (2011) observent le processus par lequel, en situation de lecture partagée, les enfants d'âge préscolaire acquièrent du vocabulaire. Elles s'attachent à mettre en évidence les liens de causalité entre les acquisitions relatives aux connaissances narratives et la lecture interactive. Elles distinguent alors les connaissances narratives suivantes : les connaissances relatives à la structure de l'histoire et au déroulement de l'intrigue, les connaissances linguistiques, les connaissances relatives au contexte de l'histoire ainsi qu'à sa cohérence. Le travail porte sur deux groupes de 40 enfants de langue anglaise de 5/6 ans en situation de lecture dialogique engageant l'habileté narrative fictionnelle de l'enfant. Un groupe est en situation de lecture alternant mots et images, avec correspondance entre mots et images, et un groupe en lecture dialogique. La lecture dialogique est une méthode active de lecture partagée impliquant des techniques de questionnement. Elle est utilisée pour amener les enfants à une interaction orale durant la lecture et ce afin de donner

du relief aux éléments de la connaissance du récit. L'étude montre que la connaissance de la construction narrative ne peut être acquise et améliorée par la lecture de livre interactif. Sénéchal (2006) encore, examine de façon longitudinale les expériences de littéracie précoce à la maison et les compétences de lecture-écriture au jardin d'enfants, la compétence en la lecture des mots en CP et la compréhension de la lecture en CM1 avec aisance et plaisir de lire. Quarante-deux enfants de langue maternelle française ont été testés à la fin du jardin d'enfants et en CP, et 65 ont été suivis jusqu'à la fin du CM1. Les parents ont indiqué qu'à la crèche la lecture est intervenue fréquemment et que parfois on a enseigné à leur enfant comment lire les mots. Ces variables apparaissent de fait comme prédictrices de l'apprentissage du vocabulaire et d'une bonne fluidité de la lecture en CM1. Ces résultats prolongent le modèle de littéracie à la maison proposé par Sénéchal et Lefèvre (2002). Mentionnons également les travaux de Hargrave et Sénéchal (2006) concernant les effets de la lecture d'un récit sur l'acquisition du vocabulaire avec 36 enfants d'âge préscolaire pauvres en vocabulaire. Les auteurs se demandent si les effets bénéfiques de la lecture d'un récit sont plus grands lors d'une situation de lecture non partagée. La lecture de livres a eu lieu dans un groupe de huit enfants et avec le même livre les deux fois. Les résultats montrent que les enfants avec un vocabulaire limité ont enrichi leur vocabulaire à partir des épisodes de livres partagés. Toutefois, les enfants en situation de lecture dialoguée ont obtenu des gains plus significatifs que les enfants en situation de lecture individuelle, non partagée.

3.3.2. Capacités d'apprentissage et développement du vocabulaire suite à des programmes d'éducation compensatoires

Les rapports entre lecture conjointe et apprentissage sont validés par Lonigan, Shanahan, Cunnighan (2008) dans une méta-analyse sur ce sujet mais, contrairement aux travaux précédents qui s'intéressaient aux processus d'acquisition, les recherches que présentent les auteurs de cette méta-analyse s'inscrivent maintenant comme conséquence de programmes d'intervention. La question est alors de savoir si la lecture conjointe a valeur d'éducation compensatoire pour des enfants en retard relatif par rapport aux autres. Ces interventions montrent des effets modérés sur les compétences en langage oral et sur l'entrée dans l'écrit. En ce qui concerne les compétences en langage oral, les effets de la lecture conjointe présentent de fortes variations selon les modes de lecture partagée, l'âge des enfants, leur personnalité). Des études recensées par Lonigan *et al*, seules quatre prennent les connaissances écrites comme variables dépendantes. En conséquence, il n'a pas été possible de déterminer s'il y a eu d'autres bénéfices imputables à la lecture partagée. Pour les auteurs

de cette méta analyse, il y a peu d'études qui permettent une analyse fine des résultats en lien avec les variables concernant la population. Les études sur la lecture partagée mettent en évidence une progression de l'oral, mais n'indiquent rien sur la progression de l'écrit. Bien qu'il soit largement reconnu que la lecture à des enfants améliore leur capacité de lecture, trop peu d'études ont été conduites en relation avec l'entrée dans l'écrit et la capacité de lire /écrire conventionnel (décodage, compréhension, capacité d'épeler). Ainsi émettent-ils des conclusions prudentes. Il apparaît, selon eux, que les résultats de situations de lecture partagée sont effectifs, mais de façon égale pour les enfants à risque présentant des difficultés d'apprentissage que pour ceux qui n'en présentent pas. De la même manière, il est obtenu des résultats identiques tant pour des sujets plus âgés que pour des jeunes (âge non précisé). Il faudrait encore d'autres études pour confirmer ces variations et ces résultats qui tendent à démontrer que les lectures partagées sont utiles pour tous, notamment pour le développement oral et l'acquisition des compétences de vocabulaire. Toutefois dans ces études, les auteurs soulignent que n'ont pas été pris en compte les groupes suivants : familles aux revenus modestes, groupes ethniques sous représentés, apprenants de langue anglaise, enfants ruraux et urbains. Par leurs recherches également, Phillips, Norris et Anderson, (2008), étudiés dans cette méta analyse, s'attardent sur le bien-fondé de l'idée reçue en vertu de laquelle les parents sont encouragés à lire des albums aux enfants. Pour eux, la lecture partagée ne témoignerait pas des bénéfices attendus. L'étude révèle que, pendant que les parents lisent aux enfants, ces derniers font plus attention aux images qu'à l'écrit. En conséquence, la lecture partagée ne favoriserait pas nécessairement l'entrée dans la lecture-écriture, pas plus que la lecture précoce. Toutefois, leur recherche montre que si la lecture partagée est enrichie d'explications attentives, si elle est dialoguée, elle devient source d'amélioration pour la lecture-écriture.

Toutefois d'autres études plaident en faveur d'un apport bénéfique de la lecture conjointe dans le domaine du vocabulaire. Wasik and Bond (2000) mettent ainsi en place une lecture dialoguée d'un album avec des enfants de 4 ans issus de familles à faibles revenus. Les professeurs lisent des livres aux enfants et renforcent le vocabulaire de ces livres en présentant des objets concrets représentant ces mots et en fournissant aux enfants des occasions multiples d'utiliser ces mots. Les professeurs sont formés pour poser des questions ouvertes et animer des conversations concernant ces livres avec des enfants. Cela permet aux enfants d'utiliser ces mots et de les apprendre dans un contexte précis. Il apparaît alors que les enfants inscrits dans une lecture dialoguée ont de bien meilleurs résultats que ceux du groupe

témoin. La lecture d'un livre associée à des activités (discussions, comparaisons avec le monde réel) améliore réellement le vocabulaire et la lecture-écriture de ces jeunes enfants.

Nous retrouvons également avec Hargrave et Sénéchal (2006) des recherches sur les conséquences de la lecture de livres de jeunesse sur le vocabulaire de 36 enfants d'âge préscolaire qui ont peu de compétences en vocabulaire et qui présentent un retard de 13 mois sur ce point. Les auteurs testent les effets de cette lecture. Sont-elles plus importantes pour les enfants en situation de lecture partagée ou non ? Les résultats montrent que tous acquièrent du vocabulaire, mais que les enfants en situation de lecture dialoguée apprennent plus de vocabulaire et améliorent davantage leur oral que le groupe témoin. Quant à lui, Huebner (2000) évalue l'adaptation d'un programme de lecture dialoguée de six semaines entre des parents et leurs enfants. Ce programme a pour objectif de faciliter les compétences tant syntaxiques que de vocabulaire des enfants de bon niveau, mais aussi des enfants ayant des problèmes de langage. Cette étude de lecture dialoguée a été réalisée à partir d'une répartition dans quatre bibliothèques de la ville où ont été enseignées aux parents des techniques de lecture à raison de séquences de deux fois une heure. Les deux tiers des familles ont été mises dans des situations de lecture dialogique et un tiers des familles dans une situation de lecture non dialoguée. Les résultats montrent que la lecture dialoguée apporte de bons résultats aussi bien pour le style que pour les capacités langagières des enfants. Plus de trois mois après le test, les parents du groupe situation de lecture dialoguée souffrent moins de stress. Toujours avec le même objectif de vérifier les effets de la lecture conjointe sur l'enrichissement du vocabulaire, Valdez-Menchaca et Whitehurst (2000) comparent deux groupes d'enfants. Dans le premier groupe, un enseignant fait une lecture dialoguée à chaque enfant pris en particulier. Le deuxième groupe est un groupe contrôle d'enfants à qui on donne à réaliser un travail manuel. Puis on fait passer aux deux groupes un test de langage standardisé, en présence d'un adulte qui n'était pas là auparavant. On compare les différences relatives au langage. Des différences positives sont perçues alors dans les résultats relatifs au langage dans le premier groupe. Sont étudiées, également par Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel (1999), les conséquences de deux interventions de lecture partagée en maternelle avec 95 enfants de 2 à 5 ans venant de familles modestes. Les enfants étaient tous en dessous du niveau standard. Après six semaines d'intervention, les enfants ayant reçu une lecture dialogique ont été testés. Il a été observé des résultats positifs en langage oral, en compréhension et en phonologie. Les résultats sont en faveur de la lecture dialoguée (sans groupe témoin).

Une étude plus sociologique est cette fois-ci menée par Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith et Fischel (1994) ont mis en place une lecture dialoguée d'un livre avec des

enfants issus de familles à faibles revenus de New York. Les enfants ont été placés aléatoirement dans trois salles de classe :

- a) une classe où la méthode de lecture est appliquée à l'école par les professeurs et à la maison par les parents,
- b) une classe dans laquelle les enfants bénéficient de la lecture uniquement en classe par leur professeur,
- c) une classe dans laquelle les enfants sont engagés dans des activités de jeu sous la surveillance de leur professeur.

La formation des lecteurs adultes (professeurs et parents) a été effectuée par auto-formation avec un support vidéo. L'expérience a duré six semaines durant lesquelles les enfants ont été d'abord pré testés avec plusieurs mesures standardisées de langage. Ces évaluations ont été répétées au bout de six mois pour le suivi du développement. Des effets statistiquement significatifs ont été obtenus aux tests de suivi concernant le vocabulaire.

Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone et Fischel (1994) observent des classes d'enfants de quatre ans. Ces enfants sont répartis de façon aléatoire dans des situations différentes impliquant un programme de lecture-écriture, tandis que le groupe de contrôle suit le programme compensatoire *Head Start* destiné à faire rattraper leur retard aux enfants de milieu défavorisé. Les enfants du groupe expérimental appliquent la méthode de lecture interactive à la fois à la maison et en classe. Les enfants ont été testés en début puis en fin de programme via des tests standardisés portant sur le langage, l'écriture, la langue. Les effets de cette méthode ont été significatifs surtout sur l'écriture. Les effets sur le langage ont été bons, mais seulement pour le groupe ayant eu des activités à la maison. Un des tests concernant l'aptitude à identifier la 1^{er} lettre et le 1^{er} son d'un mot a été particulièrement réussi suite à cette intervention.

Il faut noter aussi les recherches de Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, De Baryshe, Valdez-Menchaca et Caulfield Brook (1988) expérimentent durant un mois une méthode de lecture de livres pour enfants basée sur la relation parent-enfant. Les parents du groupe expérimental ont reçu des instructions au moyen de questions ouvertes en vue de répondre de façon précise à leurs enfants et de diminuer la fréquence de lecture trop rapide et de questions qui pourraient être trop simples. Les parents du groupe témoin ont reçu comme instruction de ne rien changer à leur méthode de lecture habituelle. Toutes les familles se sont filmées et enregistrées à la maison. Les résultats montrent que les enfants du groupe expérimental ont obtenu de bien meilleurs scores dans les tests d'expression verbale. Via l'analyse des bandes vidéo, on a constaté que les enfants de ce groupe formaient des phrases plus complexes et

utilisaient assez peu de mots simples. Lors d'un suivi de neuf mois après la fin du programme, la différence entre les deux groupes demeure, même si la différence devient plus faible statistiquement.

Pour terminer, notons les travaux de Zevenbergen, Whitehurst et Zevenbergen (2003) ont étudié l'impact d'un programme de lecture partagée sur les compétences narratives d'enfants de familles à faible revenu. Les participants sont des enfants de quatre ans (123 enfants) inscrits à l'école maternelle. 58% de l'échantillon a participé à cette expérience de lecture partagée de 30 semaines conduite dans les salles de classes et à la maison. Le reste de l'échantillon a appliqué le programme d'études d'école maternelle habituel. Les résultats montrent que la situation de lecture partagée a un effet significatif sur l'utilisation par l'enfant d'une méthode d'évaluation des récits : les enfants qui ont participé à l'expérience étaient plus enclins à inclure des références aux états internes des personnages et du dialogue dans leurs récits que les enfants qui n'ont pas participé au programme d'intervention. Cette étude s'ajoute donc à celles, de nature expérimentale, démontrant que des interventions d'alphabétisation préscolaire, en situation de lecture partagée peuvent avoir un impact positif sur les compétences linguistiques des enfants de familles à faible revenu.

3.3.3. Capacité à faire des inférences

Les travaux qui suivent rendent compte d'un programme d'intervention visant à former à la lecture partagée des enseignantes de maternelle. Saint-André et Montesinos (2012) s'intéressent à l'habileté à faire des inférences d'élèves d'âge préscolaire. Des enseignantes expertes sont recrutées. Leur expertise est reconnue sur différents critères tels qu'un haut degré de réflexivité (Perrenoud, 2003) et un investissement dans une formation continue relative à l'enseignement de la lecture-écriture (Taylor, Pressley et Pearson, 2000). Ces enseignantes de maternelle sont recrutées sur recommandation de trois professeurs d'université et d'une chargée de cours spécialiste en littérature enfantine. Les enseignantes sont réparties en deux groupes : un groupe formé, un groupe non formé. La formation est à la fois théorique et pratique. Les élèves, au nombre de 92, sont répartis dans six classes et passent une double évaluation : développement cognitif et évaluation du vocabulaire, puis ils sont soumis individuellement à une évaluation de leur habileté à faire des inférences. Les résultats montrent que les élèves ont des capacités à faire des inférences avant même l'apprentissage de la lecture à haute voix. Les auteures, à ce sujet, se réfèrent aux travaux de Cabell, S., Justice, L. Vukelich, C., Buell, M. et Han, M. (2008), Kendeou *et al.*, 2008 ; KDe

mêmeispal, 2008 ; Lafontaine, 2003 ; Makdissi *et al.* (2010) ; Tauveron, (1999) ; Van Kleeck, (2008). Toutefois, les élèves ne progressent pas tous de la même façon. Les résultats varient selon qu'ils travaillent avec des enseignantes formées ou non. Cependant, les auteurs mentionnent une limite à leurs résultats : le fait d'une présence étrangère (l'observateur) peut modifier les résultats. Il leur paraît cependant important de former les enseignantes à la lecture conjointe.

Une prosodie caractérisée par des pauses ou des modulations de la voix, par une intonation exclamative ou interrogative permet des inférences, mais les auteurs signifient également que l'oral comme l'écrit ont un effet semblable sur la production d'inférences et ce avant même l'apprentissage formel de la lecture et de la compréhension. Fayol (1996), mentionnent-elles, estime que les processus impliqués dans ces opérations seraient les mêmes à l'écrit comme à l'oral.

3.4. LECTURE PARTAGÉE ET TRANSFORMATIONS COGNITIVES CHEZ L'ENFANT

Des études ont été menées sur la transformation des relations cognitives résultant de la lecture conjointe (Makdissi et Boisclair, (2004)). Elles examinent les processus par lesquels un enfant d'âge préscolaire progresse dans la compréhension de la lecture d'un récit. Elles étudient les relations cognitives, causales et transitives des événements séparés dans ce qu'elles appellent « la surface d'un texte ». A partir de ce que perçoivent les enfants de ces relations, elles étudient comment ils structurent un texte qui leur a été lu et comment leur pensée se met en place. Pour ce faire, elles écoutent 421 enfants, un à un, après que l'histoire leur ait été racontée par l'expérimentatrice. Les enfants ont entre 3 et 6 ans. Chaque entretien est filmé. Puis on présente à chaque enfant une grille représentative des événements du récit. A partir de ces grilles, les auteurs recueillent avec précision ce que l'enfant a retenu du récit : ce peut-être alors des éléments visibles de l'histoire à partir des illustrations, des personnages, des liens entre eux, la globalité de l'histoire. Ainsi, par leur recueil de données, définissent-elles ce qu'est un récit pour un enfant, en fonction de sa tranche d'âge et comment cet enfant structure le récit selon la façon dont il lui a été raconté. Leur conclusion principale est que la structuration du récit n'est pas préexistante pour l'enfant mais qu'il construit celui-ci au cours de l'échange qui lieu pendant la lecture de l'histoire. D'autres études ont été effectuées telle celle de Horner (2004) qui a conçu un dispositif visant à modifier les conduites des enfants, les rendant plus spontanées dans les échanges avec les adultes, permettant une recrudescence de leur intérêt pour les lettres. Ce dispositif s'inspire des conceptions de Bandura (1977) sur

l'apprentissage par l'observation. Les enfants deviennent intervenants. L'auteure se base sur des vidéos montrant des enfants en lecture partagée. Le livre présente des lettres écrites de manière isolée et un mot qui commence par des lettres identiques à ces lettres isolées. L'enfant est en position de chercheur par les questions qu'il pose et qui lui sont posées. L'adulte encourage l'enfant par ses commentaires relatifs aux observations de l'enfant sur le rapport existant entre les lettres isolées et les mots. Elle conclut que cette réalité est complexe car il faut tenir compte de l'effet de suggestion des adultes auprès des enfants.

Partant des publications que nous venons de citer, Weil-Barais et Lacroix (2010) soulignent l'impact de la lecture conjointe sur les apprentissages cognitifs. Si ces études corrélationnelles font ressortir une pluralité de déterminants cognitifs, elles ne permettent pas de valider empiriquement un système cognitivo-social qui définirait avec précision un rapport entre lecture conjointe, milieu social et acquisition cognitive. Ces auteurs ne valident donc pas des situations traduisant un « avant » et un « après » la lecture conjointe. Elles parlent en termes de transformations cognitives et non d'apports supplémentaires. Enfin, elles émettent des réserves relatives à l'idée que la lecture conjointe serait une pratique qui améliorerait les apprentissages cognitifs. Les auteures s'attachent à observer le processus de lecture conjointe. Elles notent la relation multidimensionnelle entre lecture conjointe et apprentissage (de l'attention au langage, en passant par l'interaction). Elles mènent alors deux études : l'une corrélationnelle étudiant la mise en relation de pratiques éducatives ; l'autre, longitudinale, évaluant le développement des compétences liées à l'appropriation de l'écrit par des enfants de 3 à 5 ans suivis jusqu'au niveau du CE1. Elles utilisent des vidéos et notent ainsi l'appropriation du sens et du code en rapport avec les interventions des adultes, plus en rapport avec le sens de l'histoire qu'avec l'identification des lettres proprement dit. Les résultats montrent que les performances des enfants à l'égard des lettres, dans leur aspect graphique et phonétique, sont meilleures en lecture conjointes, selon les modalités d'intervention des adultes en relation avec eux.

En bref, dans le sillage des hypothèses de Vygotski et Bruner sur l'intérêt du partage avec l'enfant dans des situations d'apprentissage, nous nous sommes intéressée aux travaux relatifs aux divers apprentissages susceptibles d'être imputés à la lecture conjointe.

Dans un premier temps, nous avons examiné les travaux relatifs à la lecture conjointe comme situation pouvant donner lieu à de nouvelles capacités cognitives chez l'enfant. Nous avons ainsi suivi les travaux des auteurs portant sur la lecture partagée d'albums de jeunesse avec des enfants d'âge pré scolaire. Cette lecture partagée met en évidence un développement

des capacités attentionnelles des jeunes enfants. Elle fait apparaître aussi des conduites déictiques, des comportements d'imitation et le développement de la fonction symbolique, notamment traitée par Bruner. De nombreux travaux portent sur l'acquisition du vocabulaire, particulièrement ceux de Sénéchal (2006, 2010).

Dans un second temps, nous avons étudié le développement des capacités d'apprentissage et de vocabulaire à l'issue de programmes d'intervention. La méta-analyse de Lonigan, Shanahan et Cunnighan (2008) interroge les effets de la lecture conjointe sur l'apprentissage des jeunes enfants et sur l'acquisition du vocabulaire. Selon certains auteurs, tels que Phillips, Norris et Anderson (2008), les effets sont moins certains que ce qu'il est communément affirmé. Selon d'autres auteurs, ces effets sont prouvés. Ainsi concluent Wasik and Bond (2000) ; Hargrave et Sénéchal (2000) ; Huebner (2000) ; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel (1999) ; Valdez-Menchaca et Whitehurst (2000) ; Whitehurst, Epstein, Angell, A. C. Payne, Crone et Fischel (1994) ; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, De Baryshe, Valdez-Menchaca et Caulfield Brook (1988) et Zevenbergen, Whitehurst, Zevenbergen (2003).

Dans un troisième temps, nous avons présenté les travaux relatifs à la capacité à faire des inférences de Saint-André et Montesinos (2012) qui concluent que la prosodie, les pauses de la voix permettent aux enfants de faire des inférences tant à l'écrit qu'à l'oral.

Enfin, dans un quatrième temps, nous avons évoqué des travaux relatifs à la lecture partagée comme origine d'une transformation cognitive chez l'enfant (Makdissi et Boisclair, 2004 ; Weil-Barais et Lacroix, 2010 ; Horner, 2004). Ces études s'intéressent à la lecture conjointe moins en tant qu'origine d'apports supplémentaires qu'en termes de transformation cognitives chez l'enfant.

A la lecture de ces travaux, nous nous apercevons s'aperçoit que la plupart d'entre eux portent plus sur les apprentissages résultant de la lecture conjointe que sur le développement de l'enfant qui pourrait en résulter. Si nous revenons aux thèses de Vygotski rapportées au début de ce chapitre, il est important de rappeler alors son hypothèse selon laquelle l'apprentissage précède le développement de l'enfant. Cette hypothèse est inverse de celle de la thèse de Piaget selon laquelle l'apprentissage résulterait du développement. Ainsi, les recherches que nous avons examinées et qui se rapportent essentiellement aux apprentissages des enfants peuvent être considérés dès lors comme des préalables à l'étude de son développement psychologique du fait de la situation de lecture conjointe. Elles nous invitent à emprunter un nouveau chemin de recherches empiriques relatives à l'enfant s'installant lecteur dans le cadre de la lecture conjointe. De fait, Baudier, Fontaine et Pêcheux (1997)

concluent ainsi leurs travaux : « *On a observé, pour le groupe des enfants les plus âgés, les tout débuts des initiatives de l'enfant qui non seulement pose des questions, mais encore s'empare du livre et veut le lire seul, après que la mère l'ait lu : sans qu'il n'y ait jamais eu de tutelle explicite, l'enfant a appris ce que c'est que lire* » (Baudier et al, 1997, 244). C'est ce dernier point qu'interroge notre recherche dans le chapitre suivant où nous nous intéresserons à la découverte de l'acte de lire par l'appropriation du livre grâce à la lecture conjointe.

Chapitre 4. EN LECTURE CONJOINTE, L'ENFANT ACQUIERT DES POSTURES DE LECTEUR

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, ces dernières années l'enfant a changé de statut. Il apparaît dans les recherches comme sujet construit par son environnement, en interaction avec sa famille et des institutions diverses, notamment l'école et la bibliothèque. Il est représenté maintenant comme un sujet intelligent, lié à un environnement qui détermine tout à la fois son affectivité et son intelligence.

Dans les chapitres précédents nous avons vu comment la lecture conjointe développe l'appropriation de l'album, comme objet certes, mais aussi comme support de l'introduction de l'enfant à la découverte d'une structure narrative et au développement de fonctions cognitives telle que l'attention et le langage. De ce fait, nous avons souligné les rapports existant entre l'enfant, les contenus de l'album et la lecture conjointe. Nous avons vu comment, dans le cadre d'une lecture conjointe, l'enfant se construit lecteur. Mais le mot lecteur évoque, dans le langage courant, celui qui « sait lire ». Pour clarifier notre perspective, nous utiliserons dorénavant le terme de « *Lecteur potentiel* », terme utilisé par Frier (2006). Elle observe l'enfant non dans la compétence d'un savoir lire mais dans une préparation à cette compétence. Nous avons rencontré cette expression de « *Lecteur potentiel* » Ainsi pouvons-nous lire « *Ces observations nous permettent aussi de voir comment l'enfant, bien avant de savoir lire est capable de s'envisager comme un sujet lecteur potentiel.* » (op.cit.,68)

Nous nous posons donc la question suivante : comment la lecture conjointe permet-elle à l'enfant de devenir lecteur potentiel ?

La lecture conjointe est une situation qui se déroule dans un espace/temps donné permettant à l'enfant, par étayage ou implication de la mère, de découvrir le livre. Mais comment cela se peut-il ? Quels processus psychiques, quels comportements sont-ils en jeu dans la dialectique instaurée entre l'enfant et sa mère en lecture conjointe ? Que disent les auteurs, les penseurs et les chercheurs contemporains sur la lecture conjointe, à l'origine non plus de la construction d'un lecteur cognitif à venir mais à l'origine de son devenir de *sujet* comme lecteur potentiel ?

4.1. CADRE DE REFERENCE DE NOTRE TRAVAIL

Dans un article daté de 1996, Malrieu nous présente la théorie de Meyerson qui définit la personne en tant que construction et invention situées dans une histoire en mouvement. Ce qui distingue l'homme de l'animal, écrit Meyerson (1985), c'est l'œuvre et les institutions. La personne est une structure complexe qui a une histoire dont nous ne pouvons l'isoler. La personne située dans le temps de son histoire est aussi située dans le présent de ses échanges avec les autres. Elle est donc bien plus qu'une coordination de conduites. La personne est mouvement, histoire, échanges. Si donc nous posons l'enfant comme une personne, il en résulte que l'enfant est à considérer dans son histoire familiale et culturelle, au sein d'échanges avec les autres. L'enfant, comme la personne telle que la conçoit Meyerson, (1985) évolue aussi dans des institutions. Pour l'enfant, ces institutions, nous l'avons vu, sont la crèche, la famille, l'école, la bibliothèque, comme autant de lieux dans lesquels il rencontre des adultes, autant de lieux le structurant, grâce à la médiation par l'œuvre (l'album de jeunesse).

Dans une perspective ontogénétique, Meyerson (1985) insiste sur l'objectivation des actes de l'homme. L'homme n'existe que par ses actes inscrits dans le social. L'environnement humain accueille ses actes créatifs. Selon Meyerson, l'homme est ce qu'il construit, crée, transmet, aux prises avec cet inachèvement qui le fait humain. L'auteur crée une psychologie historique et sociale. L'homme existe à partir de ses œuvres, dans la complexité humaine et ses nuances. Vernant, (1996) écrit « *Dans l'interrogation meyersonnienne sur la personne, ses aspects, son histoire vient s'inscrire la question qui tient le plus à cœur à Meyerson, celle de l'inachèvement.* » (op.,cit, 155). Empruntant le chemin de Meyerson (1985), nous pouvons poser le jalon relatif à notre réflexion : comment la mère, en situation de lecture conjointe, accueille-t-elle les tâtonnements de son enfant lors de l'appropriation de son album ? On peut penser, en effet, que l'enfant, au seuil de la lecture, grâce à l'accueil de sa mère, dans ses premiers pas de lecteur potentiel, va découvrir son « *inachèvement* » et le dépasser en tournant les pages de la première œuvre écrite qu'il découvre : l'album de jeunesse.

Chez Malrieu (2003) apparaît, de façon plus précise encore, le lien de l'enfant avec son environnement. Ce dernier suscite des affects chez l'enfant et l'incite à construire des projets, sources certes de développement cognitif, comme chez Wallon, mais à l'origine de personnalisation et de subjectivation. C'est avec prudence que nous devons associer les travaux de Malrieu (2003) à la lecture conjointe. Il faut se souvenir en effet que la situation de

lecture avec un jeune enfant n'était pas il y a peu développée comme elle l'est actuellement. Plus anciennement, on peut se référer aux contes dits à la veillée (transmission orale principalement). A cette époque, les albums de jeunesse n'étaient pas aussi nombreux qu'actuellement. Nous frôlons donc l'anachronisme. Toutefois, nous souhaitons signifier l'importance de la réflexion de Malrieu en vue d'une meilleure compréhension de la lecture conjointe contemporaine. Ses travaux introduisent en effet à la situation de lecture conjointe qui, en tant que mise en place d'un projet pour l'enfant, lui permet de s'approprier l'album et de développer sa subjectivation. L'environnement, selon Malrieu, est source d'émotions, source de projets, source de personnalisation, de subjectivation. Par ailleurs, Malrieu (1963) décrit la fonction de la vie affective chez l'enfant et distingue notamment de la joie plusieurs aspects : celui qui permet de liquider régulièrement la psychomotricité et le sentiment d'attente, mais aussi celle qui a un aspect social, permettant à l'enfant de ressentir une joie moins ludique, pour exprimer son affirmation de soi. Ainsi, nous paraît être la joie sociale de regarder un livre avec sa mère. L'activité de lire en est tonifiée. Malrieu (1963, 25) parle de « *La pédagogie de la joie* », mais il existe aussi de nombreuses autres émotions : tristesse, colère, agressivité, peur. Selon l'auteur, ces émotions transforment peu à peu les conduites de l'enfant, si son entourage y est attentif et développe « *une pédagogie des sentiments* » (Malrieu, 1963, 75). Malrieu, (op.cit,75) ne parle pas de situation de lecture conjointe mais parle des désirs de l'enfant, habité par ses émotions lorsqu'il s'empare d'un objet. L'objet peut donc être un livre et ceci nous amène à réfléchir à l'impact des émotions suscitées par la lecture conjointe sur l'appropriation de l'objet livre, cadre propice à une « *pédagogie des sentiments* » qui permet un double mouvement étudié chez l'enfant par Malrieu : celui d'une ouverture au monde et celui d'une organisation du monde. On peut penser que c'est ce double mouvement que la mère introduit en lisant une histoire à son enfant, l'introduisant se faisant au savoir dont il dit « *qu'il permet à l'enfant de devenir l'égal de l'adulte* » (Malrieu 1963, 73). L'auteur nous amène donc à considérer les interactions avec l'enfant comme source de progrès, de projet, d'émotions, et de ce fait à l'origine de sa personnalisation et de sa subjectivation. Nous sommes là au plus près d'une définition de la fonction de la lecture conjointe, telle que Malrieu (1963) l'a pressentie, sans l'examiner pour autant. Pour mieux saisir encore cette fonction de la lecture conjointe, fonction de « soutien à l'enfant par la mère » écrivait Bruner, considérons deux autres concepts essentiels afin de mieux saisir le cheminement de l'enfant vers l'acquisition d'un potentiel de lecture en lecture conjointe : la séparation et son pendant, la proximité. Ceci nous conduit au concept de

« *proximité* » de Bowlby (1980) et au concept d'« *aire intermédiaire* » de Winnicott (Winnicott, 1971, 44).

Bowlby (1980), dans sa théorie de l'attachement, analyse les figures d'attachement de l'enfant nécessaires à son sentiment de sécurité, notamment la mère vis-à-vis de laquelle le jeune enfant éprouve un besoin de proximité. C'est à partir de ce sentiment de sécurité qu'il pourra explorer le monde et développer sa personnalité. L'enfant utilise plusieurs stratégies ou « *patterns* » pour garder sa mère proche de lui auxquelles sa mère répondra avec de « *nouveaux patterns* ». L'auteur signifie de la sorte le rôle capital de la relation mère/enfant dans les situations quotidiennes. Avant trois ans, l'attachement prédomine, après quoi commence l'exploration. Le livre est un objet à explorer, le quotidien des enfants nous le montre. La lecture conjointe est une de ces situations quotidiennes. Elle nous montre l'enfant découvrant son album dans grande proximité spatiale et corporelle avec sa mère. Quant à Winnicott (1971), il étudie la séparation de la mère et de son enfant dès le plus jeune âge. Ce qu'il lui importe d'observer c'est le processus selon lequel l'enfant se sépare du sein de la mère et le recrée, comme objet déjà là, mais absent. Ce que Winnicott observe c'est comment le jeune enfant renonce à son omnipotence du temps où il croyait que le sein toujours là apparaissait et disparaissait selon sa volonté ; la disponibilité de sa mère lui faisant croire à cela. Mais un jour sa mère, absente, ne peut répondre à son désir immédiat. C'est alors le chaos pour l'enfant. Mais le petit de l'homme a des ressources. Cherchant à recréer le sein, disparu mais existant, existant mais disparu, l'enfant s'invente un espace intermédiaire entre la présence et l'absence de la mère et va recréer, retrouver le sein. C'est la saga du doudou et de l'objet transitionnel, qui n'est pas tout à fait le sein, mais qui par l'odeur et le toucher le représente. Quel est le rapport de tout cela avec la lecture conjointe ? L'objet à créer, à recréer, l'objet déjà là, mais encore absent à l'enfant, qu'il ne reconnaît pas encore, est le livre. Ce livre n'appartient ni à la mère, ni à l'enfant. Ses pages sont tournées, par lui, par la mère, dans un espace intermédiaire entre la mère et l'enfant. Le livre est là, totalement quand il est lu par la mère. Quand la mère cesse de lire, il est encore là comme objet, mais en même temps il n'est plus là car il manque la voix de la mère et tout ce qu'elle apporte. Perelman citant le Talmud « *A quoi ressemble un enfant, dans le ventre de sa mère ? A un livre plié* » (Perelman, 2012, 9) nous introduit au livre comme chair de l'enfant, mais aussi comme « *chair du texte* » (op., cit, 16) et comme « *corps d'autrui, transi d'intentionnalité* » (op., cit 17). Le corps du livre, comme sa chair, ni présente, ni absente, se déploie dans cette zone intermédiaire où l'enfant ne sait pas encore ce qu'est un livre mais le saura bientôt. Le corps du livre, comme sa chair, se déploie entre le désir initial de la mère de lire une histoire et le

désir initial de l'enfant de l'écouter jusqu'à la fin, jusqu'au « *voilà* » ou jusqu'au « *encore* » qui scandra le récit de séparation ou de recommencement. Les travaux de tous nous portent vers de la proximité (travaux de Bruner et de Bowlby), de l'intermédiaire (travaux de Vygotski et ceux de Winnicott).

Petit lecteur est devenu grand, parfois écrivain, parfois, clinicien, parfois chercheur. Toujours pensant. Recueillons leurs propos à tous sur leur enfance, au carrefour de la famille et du livre. Qu'en est-il selon eux de ce triangle adulte, enfant, livre ? L'adulte étant souvent, nous le verrons, la mère. Un triangle symbolique. Un triangle du symbolique. Le livre, l'enfant, l'adulte, c'est une histoire à trois qui implique de l'intermédiaire. Une histoire du symbolique.

4.2. APPROCHE LITTÉRAIRE ET APPROCHE CLINIQUE

4.2.1. Approche littéraire

De nombreux écrivains ont écrit leurs premiers souvenirs de lecture. Penchons-nous sur ce type d'écrits qui furent longtemps les seuls à exprimer l'enfance et les livres. Ces souvenirs sont certes plus relatifs au premier apprentissage des lettres qu'à l'appropriation du premier livre. Toutefois, nous les avons retenus car les auteurs apportent des informations sur les lecteurs potentiels qu'ils ont été, sur la lecture conjointe et sur la place que tient l'entourage dans le premier développement du sujet lecteur.

Dans *W ou le souvenir d'enfance*, Georges Perec (1975) rapporte le souvenir suivant : il a trois ans quand il identifie la lettre hébraïque « Gammeth » ou « Gammel » écrit-il, et toute la famille est en extase devant lui. Il s'agit en vérité de « Guimel », la troisième lettre de l'alphabet hébraïque. Ce souvenir lui fait penser à un tableau de Rembrandt, dont il n'est pas certain de la réalité et qui s'appellerait « Jésus en face des Docteurs ». Associé à ce souvenir, une note dit qu'en fait à ce souvenir en est associé un autre. Perec (1975, 24) est allé avec sa tante Esther au bord de la Seine et sur le sable jouait à déchiffrer des lettres dans des journaux français et non yiddish. Dans une autre note associée à ce premier souvenir, il remarque que Jésus est un nouveau-né, alors que dans toutes les variantes de ce tableau, Jésus est adulte. Perec (1975, in *W ou le souvenir d'enfance*, 23) ne fait aucun commentaire à ce sujet. Par contre, il associe à la lettre Guimel à Georges, la première lettre de son prénom.

C'est avec prudence que nous utiliserons ce souvenir « reconstruit » que Perec nomme « pseudo souvenir ». Nous retiendrons l'extase de la famille et la lettre Guimel comme

Georges : la lettre première qui vient se loger au sein du sujet Perec, l'enfant Georges. Nous frôlons dans cette reconstruction la subjectivation et surtout l'appartenance au cercle de famille, grâce à la lettre. A l'origine du sujet lecteur potentiel, se trouve certes un processus de séparation selon les travaux de Winnicott(1971), mais aussi de « retrouvailles » avec la famille ébahie et ce sentiment d'égalité pour l'enfant qu'apporte le savoir, ce sentiment d'égalité peut-être perçu dans ce Jésus à la fois bébé et adulte dans le souvenir de Perec. Enfin, à ce souvenir en est associé un autre : la joie ludique de déchiffrer des lettres, cette fois-ci en français. Oui, déchiffrer des lettres peut être comme un château de sable pour un enfant quand il est accompagné d'un adulte, ici sa tante. Une femme. Ce qui fait sans doute souvenir-écran chez Perec, c'est sa double appartenance culturelle, en jeu dans sa découverte de la lettre yiddish ou française. L'être humain, inachevé, s'inscrit dans l'historique (double appartenance culturelle) et le social (le cercle de famille). Nous retrouvons là l'approche de Meyerson (1985).

Un écrivain israélien, Amos Oz (2002) dans un de ses souvenirs, nous livre le même sentiment d'extase de son entourage. Dans *Une histoire d'amour et de ténèbres*, Amos Oz décrit ses parents « ivres de fierté » devant leur enfant qui « sait lire ». Oz (2002, op., cit, 295-296) raconte sa stratégie d'apprentissage des lettres. Inversement, on peut penser à la personne en situation d'illettrisme qui cache à tous sa non-compétence en lecture. Oz, quant à lui, use d'une supercherie pour montrer qu'il sait lire. Cette supercherie est au cœur de l'accompagnement qu'il a connu avec son père lors d'une lecture conjointe antérieure, père à qui il avait demandé de suivre du doigt les mots qu'il lui lisait. Ainsi, Oz avait mémorisé leur forme graphique et l'avait stockée en mémoire comme autant d'images : le mot « bébé ressemblait à des joues de bébé, le mot de papa avait les jambes de papa, le S ressemblait à un serpent etc. Mais ce jeu plein d'imagination Oz n'a pu le mener que parce que son père, près de lui, lui lisait les mots. Nous sommes donc au cœur de la lecture conjointe et de la pédagogie de la joie et des sentiments dont parle Malrieu. Comme pour Perec, les premiers souvenirs de lecture sont associés à la fierté de l'entourage et à l'accompagnement de l'adulte, ici le père. Enfin, à bien lire ce souvenir de Oz, nous voyons qu'il y a de la séparation Winnicottienne dans ce souvenir d'enfance qui commence par « *Un jour qu'il (papa), n'avait pas eu le temps de ma faire la lecture, j'avais emmené le livre au lit...* » C'est donc à partir du père absent, dans la solitude, que Oz s'approprie le livre et les lettres, provoquant ainsi l'extase de sa famille le lendemain matin. Notons aussi que la lecture imagée des mots contribue également à la différenciation sexuelle par la lecture imagée des mots « *Papa avait deux grandes jambes, et maman, de vastes jupes où se blottir pour un*

câlin. ». Ce que nous signifie ce souvenir, c'est que le livre est une histoire d'amour, de lecture conjointe, d'imagination, mais aussi de séparation et d'absence. De différenciation sexuelle aussi.

Dans ces deux souvenirs, il n'était pas question de la mère, si ce n'est de la mère fière de son enfant. Dans *Les Mots* (1964) Sartre apporte la douceur, le parfum de la mère. Le livre est une promesse de la retrouver. Le livre est une promesse d'être seul avec elle dans la clandestinité et la fusion. Mais, actif, il s'arrache à la fusion, ce n'est pas sa mère qui l'arrache à cette fusion, c'est lui. En effet, Sartre (1964, in *Les mots*, 33-36), la lecture de la mère étant à peine terminée, va emporter fougusement le livre avec lui et dans sa chambre va lire seul avec avidité. A la manière du bébé winnicottien qui a renoncé à la fusion, fou de joie (là encore la lecture est associée à la joie), il va apprendre à lire, seul. Mélange intime de la fusion avec la mère et de solitude acceptée. Certes, Sartre, dans ce souvenir, est plus âgé que Perec ou Oz mais la fusion et sa perte constituent une histoire qui commence à la très jeune enfance et dure toute la vie. Tel est l'enseignement de Winnicott. Dans ce souvenir, Sartre nous dit que ce qu'il attend du livre, c'est le retour de la permanence des mots à « écouter », à collectionner comme dans « un herbier ». Lire est pour lui un projet qui va lui permettre de grandir et d'être lui. « C'est ce qui m'a fait ». Nous sommes au cœur de la personnalisation telle que la définit Malrieu (2003) : entre fusion parfumée, lecture conjointe avec la mère et séparation assumée par lui, Sartre a appris à lire et, fou de joie, « s'est fait » l'intellectuel qu'il est devenu.

Dans *L'échec scolaire*, Françoise Dolto (1989) nous parle de sa première expérience de lecture. Elle rapporte que c'est une question de sa gouvernante qui lui a donné le désir de lire. Une question qui faisait appel à sa curiosité d'enfant. « *Mais veux-tu lire ce qu'il y a dans ce livre ?* » (Dolto, 1989, 10). Oui, la petite Françoise en avait terriblement envie. Avec « Mademoiselle », sa gouvernante, elle a appris à lire son premier livre « *Les babouches d'Abou Kassem* ». Un projet donc, écrivait Malrieu, un projet mené à terme, en lecture conjointe, avec Mademoiselle dont la méthode était l'ancêtre de la méthode recommandée aujourd'hui par l'Education nationale. Il s'agissait d'analyser les syllabes, *ba be bo, bu*. Dolto écrit que ces leçons étaient difficiles, mais que la petite fille qu'elle était se sentait soutenue par « Mademoiselle ». Mais ce qui étonnant et qui est à souligner, c'est sa déception de voir que le contenu du livre n'avait aucun rapport avec les images. Petite lectrice potentielle, elle analyse finement le rapport du texte et des images. Elle est tellement déçue qu'elle essaie de « *désapprendre à lire* » (Dolto, 1989, 11). En vain. Lectrice potentielle, elle deviendra grande lectrice. Un passage qui ressemble à Dolto, femme de livres et de projets.

Enfin, comment quitter ces écrivains sans penser à Proust qui, dans la bibliothèque du prince de Guermantes, lors « *d'une résurrection de la mémoire* » (878), prenant sur un rayon le livre de George Sand, *François le Champi*, se souvint alors : « *Le souvenir de ce qui m'avait semblé inexplicable dans le sujet de François le Champi tandis que maman me lisait le livre de George Sand, était réveillé par ce titre* ». Du contenu inexplicable du livre ne reste que le seul substrat d'autrefois : l'enfant et la mère. Nous pourrions alors écrire : le livre *François le Champi* ou la lecture de la mère. Le corps du livre, dans le souvenir de l'enfant, redevient ce qu'il n'a cessé d'être, le corps de la mère.

Avant de conclure cette partie consacrée à des écrivains, nous voudrions mentionner une possible illustration du livre comme objet transitionnel (Colet, 2008) avec Sartre (1964) et Oz (2002). Sartre (1964) s'arrache à la fusion maternelle avec une rare énergie, en reprenant vivement les livres lus par sa mère, pour aller lire les lire seul. Oz fait de même avec les livres que lui lisait son père. Il les lui reprend et, comme Sartre, va les lire seul. Par leur comportement, ces auteurs n'attribuent-ils pas au livre un rôle d'objet transitionnel ? Le livre appartient à la fois à Anne-Marie pour Sartre, au père pour Oz, et à l'enfant qu'ils sont. Le livre « emportant » le parent va pouvoir devenir support de l'apprentissage.

Par ces extraits d'écrivains, nous avons souhaité mettre en évidence la place de la lecture conjointe et de l'environnement source d'émotions, comme la joie de l'enfant ou la fierté parentale, l'importance de la qualité du livre aussi, avec textes et images, l'importance de la typographie, l'importance du projet, entre fusion et séparation. Nous avons voulu mettre en évidence les variables qui font du jeune enfant, futur écrivain ici, un lecteur potentiel.

Par cette étude conjointe d'un objet littéraire, nous avons souhaité emprunter le chemin de Bruner (2000), notamment dans sa transmission des concepts de Vygotski. Bruner dégage trois modes de pensée. Le premier est un mode cognitif ou paradigmatique (main droite), le second est un mode de pensée intuitif ou artistique (main gauche). Bruner souhaite un troisième mode de pensée qui construise un pont entre les deux premiers, un mode de pensée inscrit dans « *une perspective multiple* » et de « *subjonctivation* » comme reconstruction du monde comme certain (Bruner, 2000, 187). Ainsi écrit-il aussi, « *Être dans le mode subjonctif, c'est donc quitter les certitudes établies et s'aventurer dans les « possibles » humains.* » (Bruner, 2000, 44). C'est ce mode que nous souhaitons être celui de notre travail que nous poursuivons maintenant avec l'approche du lecteur potentiel en lecture conjointe tel que le présentent les cliniciens contemporains.

4.2.2. Approche clinique

Nous présentons les cliniciens dans l'ordre chronologique de leurs travaux afin de rendre compte de leur cheminement et de reconnaître ce qui est maintenant à leurs yeux évidence mais ne l'était pas avant les années 80 : la lecture conjointe d'albums de jeunesse est bénéfique aux jeunes enfants. Nous avons présenté plus haut (chapitre 3) Diatkine (1987) et Bonnafé (2001) nous introduisant à l'idée que le livre lu à l'enfant constitue pour lui un « *bain de langage* » ou un « *bain de mots* ». Quelle est donc pour l'enfant la portée de cette introduction au symbolique, dans le mouvement d'une lecture conjointe avec l'adulte, notamment sa mère ?

Les travaux d'A.C.C.E.S ont été publiés dans cinq cahiers entre 1994 et 2001. Ils ont été réédités en 2003 dans une publication unique qui les regroupe. Nos références indiqueront le numéro du cahier dans sa réédition en 2003.

Ce travail des cliniciens repose sur l'observation, l'écoute des enfants et sur la reconstruction après-coup de leur rencontre avec eux. La question principale est la suivante : Qu'apporte aux très jeunes enfants la lecture conjointe d'albums de jeunesse dans la construction de ce qui les instaure « *lecteur potentiel* » ?

De Lima Brandao (1994,2003)) est attentive au sentiment du clinicien qui, dans cet « après coup », rencontre souvent dans son analyse des trous. L'espace du clinicien est l'inachèvement, concept cher à Meyerson. Le clinicien brasse chez lui et chez l'enfant cet inachèvement entre paroles et silence qui constitue l'homme ou l'enfant. Cet inachèvement, Bruner comme Diatkine le disent, nous ne pouvons l'atteindre que dans la complémentarité de la pensée cognitive et de la pensée imaginative.

Jacqueline Roy (1994, 2003) cite Diatkine « Les enfants n'ont d'appétit pour la langue écrite qu'après avoir découvert le plaisir du texte et ils ne peuvent apprendre à connaître qu'après avoir éprouvé le plaisir d'imaginer ». Ce qui est en jeu dans cette citation, c'est la complémentarité entre la découverte de l'album par l'enfant, le développement de son imagination et le développement de sa pensée. Il n'est pas encore question avec certitude de la lecture conjointe mais elle est fortement pressentie car seule l'adulte peut faire découvrir au jeune enfant le plaisir du texte en lui en faisant une lecture.

Pour Marie Bonnafé (2003) la lecture d'album relie l'enfant à la vie, soulignant ainsi le lien entre l'album, l'enfant et son environnement. Ce lien est médiatisé par la lecture de l'adulte comme en témoigne l'ensemble des travaux d'A.C.C.E.S dont le travail s'exerce dans

un partenariat avec les crèches, les PMI, les haltes garderies, l'école, la bibliothèque, le quartier dans son ensemble. Un tel partenariat instaure une égalité des enfants devant le livre, quel que soit le milieu socio culturel. Ainsi, le « *bain de langage* » de la lecture conjointe permet l'émergence de la pensée chez l'enfant. Mais il crée beaucoup plus, affirme Bonnafé. Bonnafé (2003) note que la première étape de lecture à l'enfant par sa mère va créer entre les deux un sentiment de construction de continuité entre les deux. Une continuité qui permet à l'enfant de se séparer progressivement de la mère dans un cadre protecteur, écrit-elle, se référant à Winnicott. L'écran protecteur, accueille les événements de la vie, leurs conflits, dans une sphère maternelle médiatisée par le livre qui, doit-être de qualité pour plonger l'enfant entre rêve et intellectualité. Nous retrouvons là encore Diatkine (1995/2003) et Bruner (2008) exprimant la complémentarité nécessaire entre rêve et intellectualité. Cette complémentarité qui est également celle décrite par les psychologues tels que Wallon et Malrieu (1963). Le rêve peut même être cauchemar et peur puisqu'il se déroule dans les mots de maman. Ainsi, le livre lu par maman rend intelligent, fait rêver, fait peur, fait grandir. Nous retrouvons là, dans la lecture conjointe, le cadre d'un support pour la pédagogie des sentiments telle que nous la présente Malrieu (1963).

Diatkine (1982,2013), fait référence à Cabrejo Parra (1992) et non à Winnicott pour observer le comportement de l'enfant en proie à l'absence de sa mère. L'enfant, dit-il, aura le désir de dénommer, de raconter, distinguant alors dans le langage ce qui fait information de ce qui fait fiction. Diakine se réfère également à Ferreiro, (année non précisée par l'auteur) élève de Piaget, à son travail sur l'écrit qui prend sens pour l'enfant. Dans le temps de la séparation avec la mère, l'enfant s'introduit au sens et au symbolique. Diatkine ne mentionne pas ici de zone intermédiaire. Il analyse plutôt d'un effet transgénérationnel. Mais l'un exclue-t-il l'autre ? On peut se poser la question. La lecture conjointe ne constitue-t-elle pas un cadre intermédiaire pour une pédagogie des sentiments ? Ne permet-elle pas, dans un même temps, une appropriation transgénérationnelle du rêve et du sens de l'écrit ? Cette appropriation par l'enfant a lieu grâce au plaisir du livre lu par l'adulte. Elle lui permet de grandir. Telle nous paraît être l'orientation des travaux d'A.C.C.E.S. Une orientation qui pourrait se traduire par le titre du livre de Bonnafé *Les livres, c'est bon pour les bébés* (2001), quand les livres sont lus aux bébés par sa mère ou tout autre adulte « suffisamment bon », entre présence et absence, entre fusion et séparation. Un « *entre* » de la zone intermédiaire winnicotienne, un « *entre* » dans le symbolique et le sens de Diatkine. Cette lecture au bébé laisse une petite trace d'intelligence et de rêve entre la mère et son enfant. Petite trace grandira qui de l'enfant fera un lecteur potentiel, qui de l'enfant fera peut-être un lecteur. Mais restons prudente dans

nos conclusions. Interrogeons seulement. Continuons notre questionnement avec des praticiens.

Comme les psychologues Meyerson (1985), Wallon (publié en 2006), Malrieu(1953), Bruner(2008), comme les professionnels et bénévoles de l'association A.C.C.E.S, comme les cliniciens tels que Ben Soussan (2010) qui définissent les valeurs de leur travail avec les très jeunes enfants. Sallenave (1991,82) écrit « *le manque de livres ne fait pas mourir le corps, il ne fait pas mourir l'âme ou l'esprit : il empêche seulement l'homme d'être, de devenir homme* ». Les cliniciens penchés sur « *l'être* » du bébé lisant avec sa mère interrogent les valeurs d'égalité culturelle permettant à tous d'être, dès le plus jeune âge, avec les livres pour devenir homme. Développer le savoir clinique de la très jeune enfance est le moteur de leur travail. Les cliniciens dont nous présentons maintenant les travaux sont ceux qui travaillent auprès des bébés, écrivent la revue *Spirale* et la publient. Pourquoi le font-ils, interroge Ben Soussan (2009) ? Pour laisser une trace de leurs rencontres, de leurs efforts pour mieux transmettre leurs expériences. Quelle sont ces expériences ?

Les enfants liront d'autant mieux que nous partagerons avec eux les émotions du lire et du vivre affirme Rateau (2009). Nous retrouvons avec elle les mots d'une pédagogie des émotions chère à Malrieu (1963). Cette pédagogie est présente dans les travaux de tous. Les émotions qui, à la fois viennent de l'environnement et le structurent, sont médiatisées par le livre, ses pages, ses images, dans le plaisir de lire. Comme avec les professionnels d'A.C.C.E.S, nous retrouvons des lieux multiples comme cadre à ces lectures conjointes (crèche, PMI, halte-garderie, école maternelle, bibliothèque). La lecture conjointe est donc un cadre relationnel dans un cadre spatial. Une poupée russe sécurisante qui va permettre à l'enfant de grandir. Mais que suppose lire et grandir pour le jeune enfant ? Une telle hypothèse suppose que soient conjointement associés culture et développement de l'enfant.

Golse (2010) interroge une représentation du travail de la culture et de son histoire qui ne peut se faire qu'avec « ces trois problématiques que sont l'intersubjectivité, l'instauration d'une identité narrative et celle de la socialisation primaire enfin » (Golse, 2010, 31). L'intersubjectivité, selon l'auteur, permet à l'enfant de se sentir différent de l'autre. Elle s'installe progressivement, non dans un tout ou rien. Ainsi, l'entrée progressive dans la culture permet-elle la mise en place progressive, elle aussi, de cette intersubjectivité. Les interactions avec l'entourage permettent de stabiliser le sentiment de soi et de sortir l'enfant du sentiment d'individuation primitive. Nous comprenons mieux alors comment la lecture

conjointe d'une œuvre culturelle narrative (album de jeunesse) permet à l'enfant de grandir. L'identité, selon Ricoeur (1990), est une identité narrative. Ainsi l'album de jeunesse lu en lecture conjointe permet-il à l'enfant de s'inscrire dans une identité narrative. Il lui permet aussi une socialisation primaire et progressive. Par le *wenness* (le presque deux) l'enfant n'est plus tout à fait un, mais ne sent pas encore deux. Ce processus se développe grâce aux interactions, « La découverte de soi et celle de l'autre sont, en effet inséparables, ce qui revient à dire que rencontrer l'autre a aussi un intérêt pour soi » (Golse 2010, 29). L'enfant, produit d'une histoire, de son histoire, va grandir dans un milieu social primaire (*wenness*) puis secondaire (qui verra apparaître les véritables liens sociaux). La socialisation secondaire sera bien évidemment liée à la qualité de la socialisation primaire. L'œuvre au sens de Meyerson (1985) ou l'album de jeunesse (objet contemporain introduit par l'adulte) médiatiseront ce cheminement qu'est grandir avec les autres, au sein d'une culture. Sa culture, celle de sa famille. L'album de jeunesse, « œuvre » à découvrir et à « créer » avec l'adulte, écriraient respectivement Meyerson et Bruner, l'introduit à une relation intersubjective et narrative mais aussi à l'être cultivé que bientôt il sera. Lecteur potentiel d'une culture encore potentielle, il se prépare au lecteur qu'il sera, dans une lente gestation intersubjective qui le mènera jusqu'à la subjectivation. Pour conclure son article, Golse (2010, 31) cite A. Jardin « Si l'enfance n'est pas seulement un âge de la vie, mais bien une culture à part entière, c'est aussi parce qu'elle représente la période d'entrée du sujet dans le monde même de la culture, et de ses implications relationnelles. ».

« *Ces implications relationnelles* » peuvent être cadrées, par la famille du jeune enfant à qui il est fait une lecture d'album de jeunesse. Toutefois, Karz (2010, 43), philosophe, parlant du « *réservoir naturel des parents dont ils tirent leurs savoirs et leurs savoir-faire* » nous rappelle que les parents appartiennent à une culture, sont porteurs et constitutifs d'une culture. Selon Karz, il faut donc relativiser l'influence de la lecture conjointe familiale sur le jeune enfant. La famille existant elle-même dans une culture rend invérifiable l'hypothèse du rôle de son rôle dans le développement éducatif et affectif des enfants. Famille ou appartenance culturelle de cette famille, il est difficile de savoir ce qui est premier dans cette articulation. Ainsi, nous voici limitée dans notre recherche du rôle joué par la lecture conjointe avec la mère. Qu'est-ce qui est en jeu, l'implication de la mère dans la lecture ou la culture de la mère ?

Se situant dans l'univers des livres, Rateau (2009) répond à sa manière à cette question, en élargissant le cercle inclusif de Karz pour l'enfant. Selon elle, l'essentiel du partage du livre est de mettre la pensée de l'enfant en mouvement, cette pensée en mouvement l'aidera à

donner du sens au monde qui l'entoure. Donner du sens pour l'enfant. Son sens. Nous retrouvons là le concept de « *subjonctivation* » de Bruner (2008) (sortie de la certitude du texte par l'enfant). Rateau (2010) ne parle pas de *subjonctivation* mais de « *création* ». Cette création de l'enfant s'accompagne souvent d'un mouvement du corps associé à la lecture. C'est à créer son texte, l'œuvre, que l'enfant deviendra sujet de sa lecture. C'est à créer le texte qu'il passera de l'état de co-auteur à l'état d'acteur, dirions-nous. L'auteur insiste sur le fait que lire est un acte qui met en mouvement. Lire, dit-elle, c'est créer, c'est bouger. Le partage du livre avec un enfant invite à cela, en silence, avec le corps, mais aussi avec des mots. Cette capacité n'est pas liée, dit-elle, à celle du code. Elle souligne combien dans le partage de lecture la mère et l'enfant peuvent être chacun dans leurs pensées, « *dans leur intimité* » (Rateau, 2010, 68). Enfin, lire, selon Rateau (2010, 68) n'est pas à associer avec l'acquisition ou non du code. Lire, c'est, écrit-elle, « *mettre en mouvement une capacité de penser* » (2010, 68). Ce qui nous paraît être au plus près de l'activité de ce que nous nommons « *l'enfant lecteur potentiel* » dont capacité et activité seraient l'appropriation du livre. Dans le seul temps possible de l'humain et de sa transmission transgénérationnelle. Ne pouvons-nous pas alors mettre en regard ce travail des cliniciens avec la pensée vygotkienne qui pose l'enfant comme être social avant que d'être dans la subjectivation et qui ne dissocie pas les affects, la pensée et le comportement de la collaboration de l'adulte avec l'enfant ? Ne pouvons-nous pas mettre en regard ce travail des cliniciens avec la pensée brunérienne de la tutelle et de la mise en confiance de l'enfant grâce à la présence de l'adulte ? Nous sommes tentée de le faire. Viendra alors le temps des compétences du « savoir lire », du « savoir écrire », tant lire et écrire sont indissociables, Fijalkow (1993).

Des cliniciens, de Winnicott à Diatkine, de Bonnafé à Ben Soussan, de Golse à Rateau ; aux psychologues Vygotski et Bruner, Meyerson, Wallon, Malrieu, nous avons été sensibilisée à ce qui fait de cette lecture conjointe un cadre interactif pour le développement de l'enfant.

Ce cadre permet à l'enfant, selon les cliniciens, de vivre les liens entre sa pensée et ses comportements, de développer son identité narrative et son intersubjectivité dans une sociabilité primaire qui deviendra ainsi vite secondaire. La lecture conjointe permet-elle à l'enfant d'advenir ainsi à l'état de lecteur potentiel ? A questionner. A observer.

Des auteurs ont réfléchi, des chercheurs ont questionné et observé les faits. Nous présentons maintenant leurs réflexions et leurs travaux.

4.3. TRAVAUX REFLEXIFS ET TRAVAUX EMPIRIQUES

4.3.1. Les travaux réflexifs

Ce que nous interrogeons dans ces travaux ce sont les notions d'œuvre, de subjectivation et de sujet lecteur qui sont les concepts relatifs à nos interrogations sur la lecture conjointe comme permettant d'observer un enfant comme « lecteur potentiel ».

L'enfant est une promesse aimait à écrire Arendt (1983). Le livre ne serait-il pas pour son lecteur une promesse ? Un projet ? Un projet pour construire son identité écrirait Malrieu (2003), pour construire son identité narrative dirait Ricoeur (1990), une attente, une caresse écrirait Ouaknin (1994) « *Le livre doit être préservé pour porter le temps d'un encore à venir, d'un projet* » (Ouaknin, 1994, 67).

Le livre, une œuvre. L'album de jeunesse comme une promesse pour l'enfant, comme un projet pour construire son identité narrative, comme porteur du temps des autres et de lui. Comme porteur de temps tout court. Comme porteur de partage, écrit Bruner. « *Ce qui compte c'est de partager cette histoire.* » (Bruner, 2002, 94).

Rateau (2001) témoigne que l'album de jeunesse est porteur de temps, de plaisir, de désir, que le très jeune l'enfant l'apprécie, si l'adulte le partage avec lui. Des livres d'images pour tous les âges que nous ne leur imposons pas et que nous sachions partager. Une œuvre se partage parce qu'elle est un objet reconnu socialement. Porteuse des autres, elle doit être respectée. Ainsi apprenons-nous lentement à l'enfant le respect du livre, le respect de notre prochain à qui appartient peut-être le livre. L'album véhicule un autre respect qui est celui de la représentation multiple du monde. Par les images et le texte, des avis différents sont en présence, nous dit Rateau. L'album de jeunesse permet d'introduire l'enfant à une réalité multiple où chacun a son mot à dire. Nous avons accès à ce multiple de différentes façons. « *Nous sentons, écoutons, observons, touchons, goûtons, pour ressentir, comprendre, interpréter, penser.* » (Rateau 2001, 28). C'est ainsi que fait l'enfant avec l'album. Il emprunte tous les chemins qui le mènent au monde grâce à l'œuvre, constituant son temps, sa parole, son projet, son identité d'enfant.

Le rôle des œuvres est repris par Malrieu, Baubion-Broye et Hajjar (1991). Les auteurs analysent la mise en relation de l'enfant comme de l'adolescent dans les institutions qui l'accueillent et les conflits qui peuvent en naître, conflits qui, par leur dépassement, vont participer à la construction de l'enfant. Ils affirment que les œuvres sont un des moyens pour l'enfant de s'inscrire dans les institutions, de définir ses aptitudes et de construire des activités

sociales. Nous pensons alors bien évidemment à l'école. L'école qui utilise maintenant de plus en plus fréquemment, au CP notamment, les albums de jeunesse. Mais ne pouvons-nous pas également penser à la crèche et à la bibliothèque avec pour œuvre l'album de jeunesse ? L'œuvre se découvre par tâtonnement, par élaboration progressive, dirait Arendt (1983). C'est ce tâtonnement dans son élaboration qui confère à l'œuvre sa valeur plus que son contenu proprement dit. Meyerson (1985) associe œuvre et langage qui permettent à la personne de se construire. De l'achever enfin. Une des caractéristiques de l'œuvre est d'être achevée, écrit Meyerson (1985). Une des caractéristiques de l'album de jeunesse n'est-il pas d'avoir un début et une fin, d'être scandé entre « Il était une fois » et « Et voilà ». C'est par cette double scansion que nous pouvons définir l'album de jeunesse comme une œuvre dont l'élaboration demande à l'enfant d'être tout d'abord accompagné, ce qui fait de l'album de jeunesse une œuvre socialisée au sein d'une institution (famille, école, bibliothèque) par du lien social (l'enfant est avec l'adulte). C'est dans ce cadre d'échanges affectifs au sein de l'institution que l'enfant va découvrir l'œuvre, affirment les auteurs. Nous pouvons donc considérer alors que l'album de jeunesse appartenant à une institution, médium d'échanges interactifs et introduisant à du lien social, est une œuvre favorisant le développement de l'enfant, tant par le cognitif qu'il contient que par la tendresse qu'il véhicule dans les liens sociaux qu'il instaure et qui vont délimiter le développement de sa subjectivation.

Avant d'en venir à la subjectivation en lecture conjointe, il nous paraît nécessaire de s'attarder à définir le concept difficile de subjectivation.

La notion d'enfant/sujet est revisitée par Neyrand (2005). Sociologue, il resitue cette notion comme inscrite dans des corpus de discours savants qui viennent mettre l'enfant comme celui qui « *fait la famille* » (Neyrand, 2005, 16,) alors que le mariage qui autrefois « *faisait* » la famille s'effondre. Par ailleurs, il place l'enfant dans l'espace tridimensionnel d'une production identitaire qui répond à l'injonction d'épanouissement pour l'enfant contemporain. Les trois dimensions de cet espace sont une dimension démocratique (égalité des enfants et Convention internationale des Droits de l'enfant), une dimension de psychologisation (vulgarisation du sujet et de son désir) et enfin une troisième dimension qu'est celle d'une réalisation identitaire par la consommation d'objets. La nécessité actuelle de la lecture conjointe ne rend-elle pas compte de ces dimensions : une dimension démocratique, une injonction de l'enfant sujet à s'épanouir et une consommation de plus en plus pressante d'albums de jeunesse ?

4.3.2. La subjectivation et subjectivité

La subjectivation est reprise différemment par Beaumatin, Espiau et Troupel (2005). Ces auteures posent la question des méthodologies différentes des psychologues, mais principalement celle qui définit l'enfant comme « *acteur et/ou sujet dans les relations interpersonnelles* » (Beaumatin, Espiau et Troupel, 2005, 49). Elles différencient la notion de l'enfant acteur au sein d'interactions et celle de l'enfant sujet. Il y aurait, écrivent-elles, un hiatus entre ce qui est donné à voir (acteur) et ce qui s'élabore dans la durée (subjectivation). Cela est, en effet, très important à noter dans notre recherche, mais aussi dans les travaux des cliniciens qui n'expriment pas toujours la durée dans leurs expériences ponctuelles avec les enfants. Comment, dans nos études sur la lecture conjointe, non longitudinales, pouvons-nous étudier la subjectivation de l'enfant ? Subjectivation à ne pas confondre, précisent les auteures, avec la subjectivité qui est la singularité du sujet. Les auteures différencient les relations interpersonnelles et le rapport du sujet au lien social. Nous retrouvons là la distinction faites par Golse (2010) entre socialisation primaire (*wenness*) et socialisation secondaire (lien social). Enfin, les auteures soulignent, avec Zaouche-Gaudron, Beaumatin et Ricaud- Droisy (2002) que la socialisation de l'enfant étant plurielle elle fait de lui un médiateur entre les institutions. Cette étude complexifie les données, d'enfant dans l'institution, d'enfant acteur et sujet de sa lecture qui restent donc à manier avec prudence si les travaux ne sont pas longitudinaux.

Toutefois, il existe encore un sens différent au terme de subjectivation. La subjectivation, avec Beaumatin (2013, 233), n'est plus « *se construire* ». Elle écrit alors, « *C'est pourquoi, nous employons ici le terme de subjectivation qui consiste d'abord, pour le jeune enfant, à se faire soi parmi les autres* » Cela n'est donc pas ici « être soi différent de l'autre » mais se « *faire soi parmi les autres* », différent de l'autre. L'album de jeunesse « *fait-il* » l'enfant différent de l'adulte qui en lecture conjointe lui lit une histoire ou lui permet-il d'être différent ? La lecture conjointe est-elle du registre de « *l'être* » ou du « *faire* » pour le très jeune enfant, de « *l'intime* » ou du « *partage* ». Peut-être des deux.

De son côté, Bertrand (2005), psychanalyste, définit la subjectivation en insistant sur les implications pratiques de cette notion qui prend son origine dans le sujet freudien qui ne serait pas sujet de la conscience et donc invaliderait la notion de maîtrise. Ce terme de sujet apparaît chez Freud en 1915 dans *Pulsions et destins des pulsions*. De nos jours, la subjectivation renvoie à la notion de construction du sujet, à sa reconstruction, dans le rappel des trous, des failles de l'inachèvement. Nous pensons alors aux souvenirs des écrivains, reconstruisant

« leurs premiers souvenirs de lecture » dans un effort de subjectivation. Mais alors comment peut-on parler de subjectivation dans la lecture conjointe ? Quelle serait la faille de l'enfant que viendrait combler et reconstruire l'album de jeunesse lu par la mère ? La faille de son savoir du monde serait-elle son inachèvement ? Mais la subjectivation en lecture conjointe ne serait-elle pas alors à situer dans le double inachèvement de l'enfant, tant sur le plan cognitif (« *maman, c'est quoi le monde ?* ») qu'affectif (« *maman, je veux encore un câlin* »).

A lire ces auteurs, à prendre ces différents chemins de réflexion, la subjectivation ne serait-elle pas entre l'entre « *l'être* » intime que nous « *construisons* » et le « *faire* » social que nous « *partageons* » avec les autres. Les temps de la narrativité, le temps de l'album ne se déploie-t-il pas entre identité intime et partage social ? L'album, l'enfant l'invente, le trouve, le recrée, mais dans le partage qu'il en fait avec sa maman. Entre « *être* » et « *faire* », il n'est jamais dans *l'avoir*. C'est cela sans doute la subjectivité peut-on penser : « renoncer à « l'avoir » le livre ou tout autre objet. L'avoir, c'est l'illusion de l'omnipotence et c'est l'échec du sujet quelles que soient les définitions diverses que nous venons de rapporter. Ainsi, la lecture conjointe est un cadre relationnel qui permet à l'enfant de se construire par le livre (« *maman, c'est quoi le monde ? Maman, je veux encore un câlin* ») mais en percevant dès son plus jeune âge que lire ne se situe pas dans l'omnipotence, mais dans le relatif d'un autre lecteur avec qui l'enfant peut partager le sens. Cela est primordial pour l'éveil du petit homme qu'il est. A l'origine de la découverte du livre, il découvre que la pensée n'appartient pas à son omnipotence, la pensée est à tous, elle l'introduit à une dimension sociale.

4.3.2.1. Interactions

Bishop (2012) insiste sur la dimension socialisante des interactions. Ainsi s'exprime Terwagne (2008, 2009), au carrefour de ces chemins. Il analyse la mise en place des stratégies de lecture et de découverte de l'album dès l'école maternelle, permettant à l'enfant de se construire à partir de ses lectures et du groupe, en construisant des récits. Il souhaite, écrit-il, ouvrir les élèves aux textes, en les découvrant. Il développe chez les enfants deux positions de lecteur : le plaisir du texte (construction d'une vision du monde) et se construire (subjectivation). Il observe étayage et guidance : il enrôle les enfants dans une tâche stimulante avec cadres, caractéristiques, maintien de la concentration et réalisation de la tâche avec empathie, dans le cadre de nombreux échanges entre eux. Selon lui, découvrir un texte, même très jeune, c'est déjà se construire lecteur, grâce au sens découvert, aux émotions vécues et au partage avec les autres. Mais que signifie être sujet lecteur ?

Du côté du sujet accompli, mais non de sa faille, la subjectivité peut-être définie comme expérience. Ainsi Rouxel (2007) nous fait souvenir non de l'incomplétude du sujet mais de l'incomplétude du texte. Le texte, selon elle, n'existerait que soutenu de l'expérience du lecteur qui lui en attribue une. Rouxel se réfère aux travaux de Bellemin-Noël (2001). C'est avec son expérience du sujet et non avec sa faille de sujet que le sujet lit. Canut et Vertalier (2012) pensent que le processus par lequel l'enfant devient lecteur passe par les interactions avec l'adulte qui en questionnant et en reformulant permet à l'enfant de comprendre ce qu'il lit. Comprendre ce qu'on lit est certainement la meilleure définition du lecteur. Mais cette définition se complexifie avec les interactions. En effet, l'enfant lit l'album avec son expérience d'enfant. La mère lit avec son expérience de mère. Chacun son intimité, dirait Rateau (2001). Chacun son vampirisme, dirait Bellemin-Noël (2001,6). « *Le lecteur suce le sens* ». L'enfant plié dans le livre que la mère lit en suce-t-il le sens comme dans le temps fœtal où il se nourrissait de la mère ? La lecture conjointe est-elle espace de subjectivation ou de régression ? Peut-être les deux, parfois l'un, parfois l'autre, par la complémentarité qu'elle emporte de développement cognitif et affectif ? Mais ni l'un ni l'autre également. L'enfant lecteur devient lecteur dans sa rencontre avec l'adulte, la découverte des multiples sens de sa lecture. Le sujet, ainsi défini, laisse pressentir un sujet singulier, un sujet qui conjuguerait le verbe vivre à la première personne du singulier, mais en est-il vraiment ainsi ? Ainsi, dans *La Recherche du temps perdu*, le sujet Proust est traversé de l'auteur et du narrateur. N'en est-il pas de même lorsqu'un sujet lit ? Peut-on dire que le lecteur a une conscience de lecteur unifiée ? Cette question permet sans doute de situer le jeune lecteur dans l'interaction avec l'adulte, cette interaction lui permettant d'exprimer, par le maniement du langage, la pluralité du sujet qu'il se sent être face au livre.

4.3.2.2. *Le sujet lecteur*

Il existe des articles sur la notion de sujet lecteur mais pour des adolescents ou pour les adultes. Ainsi Daunay (2002) qui traite du sujet lecteur au collège et des conséquences pour la didactique du français. De même Rouxel (2007) se penche sur les adultes et nous signale les travaux de Bayard, Texier (2006) pose la lecture des adultes dans une dialectique créative du taire et du lire, de même Baudry (2000), de même Petit (2002), de même Calvino (1981), de même Certeau (1990), de même... Tous interrogent la position du lecteur adulte. Mais sur le sujet/ lecteur, très jeune enfant, nous n'avons trouvé que peu de choses chez les auteurs. La réflexion sur le sujet lecteur s'inscrit essentiellement dans le domaine de la pédagogie. « *Le*

souci pédagogique a intégré la dimension imaginaire, artistique ou créatrice du développement de l'enfant et il se positionne sur le terrain de la socialisation et du développement affectif». (Mietkiewicz et Schneider (2005,5).

Les chercheurs, comme des archéologues de l'enfance, comme les cliniciens, observant et écoutant eux aussi à partir des faits ont exploré. Qu'ont-ils trouvé ?

4.3.3. Les travaux empiriques : hypothèses, concepts, processus analysés

Dafflon Nouvelle (2005) s'interroge sur la manière dont les jeunes enfants construisent leur identité sexuée à travers les albums de jeunesse. L'auteure a réalisé quatre études.

La première étude regroupe des enfants de la naissance à 9 ans, avec analyse d'un corpus d'albums illustrés publiés en langue française. L'objectif de ces travaux est triple. Le premier est l'évaluation du sexisme dans les albums de jeunesse publiés en français au début du XXI^e siècle. Le second est une comparaison entre les ouvrages actuels et ceux du XIX^e siècle, le troisième objectif est l'observation de ce que produisent potentiellement chez les enfants les représentations à contenu sexué de ces albums. Nous ne retiendrons que le troisième objectif qui est relatif au questionnement de notre chapitre : l'évolution de la subjectivation chez les jeunes enfants à partir des albums de jeunesse. Cette étude est constituée de quatre recherches.

La première est une étude d'un corpus d'albums destinés à des enfants de la naissance à 9 ans, effectuée par Brugeilles, Cromer et Cromer (2002). La seconde explore un inventaire exhaustif des héros et héroïnes de la littérature jeunesse publiée durant l'année 1997 (des bébés jusqu'aux adolescents). Cette étude est menée par Dafflon Nouvelle (2002a). Dans la troisième étude, Dafflon Nouvelle (2002b) fait un examen détaillé des histoires avec héros dans la presse de jeunesse (enfants 0-7 ans). Enfin, la quatrième analyse les albums avec histoires d'animaux destinés à des enfants pré-lecteurs (Ferrez et Dafflon Nouvelle, 2003).

Les résultats concernant le troisième objectif de l'étude relatif à l'implication des albums de jeunesse dans la construction de l'enfant révèle que l'enfant passe par plusieurs étapes dans le temps avant de se construire une identité sexuée à partir de ces albums de jeunesse. Zaouche-Gaudron (1997) montre que vers deux ans, l'enfant connaît l'identité sexuée des gens qu'il rencontre dans son milieu socio-culturel. Zaouche-Gaudron, dans sa thèse HDR (2001) montre que vers 3 ou 4 ans, il comprend que le sexe d'une personne est une constante mais il n'est pas encore stable dans le temps, il ne comprend pas encore que les petites filles deviendront femme et que les petits garçons deviendront homme. Comment

intègrent-ils cela au cours de leur développement ? Les théoriciens parlent de l'environnement, mais cette intégration n'est pas directe, elle est médiatisée par jouets, émissions de télévision, albums qui donnent une vision plus stéréotypée que le monde lui-même.

Acherar (2003) observe les « coin-livres » des écoles maternelles. Ces coins proposent des livres à contenu sexué. Une vision stéréotypée du monde se trouve aussi dans le matériel pédagogique. Souvent dans ce matériel pédagogique ou dans les albums, les filles sont dévalorisées et cela peut provoquer une baisse de l'estime de soi. La conclusion de l'auteur est donc que le contenu des albums de jeunesse joue un rôle certain dans la constitution de l'identité sexuée du très jeune enfant. Les enfants se construisent à partir d'identifications à l'adulte et de représentations parentales et grand-parentales, notamment celle du grand-père. Le travail de Schneider, Jacquesson et Piton (2005) interroge la fonction du grand-père dans les albums de jeunesse, donnant à signifier ce que l'enfant en peut recevoir pour se construire. L'objectif de cette étude est d'étudier les supports de transmissions éducatives du grand-père et à d'analyser les différentes fonctions qu'il peut tenir auprès de l'enfant dans le temps de sa construction identitaire. Préalablement à leur travail, en 1997, ils étudient trente-six ouvrages présentant des grands-pères dans des échantillons d'ouvrages publiés entre 1997 et 1998 dont le contenu met en scène des grands-parents débonnaires, sans préoccupations éducatives, un tiers indulgent et des enfants. A partir de ces échantillons de livres, les auteurs analysent les dimensions éducatives des albums. Ils reprennent aussi des études diverses, dont celles de Mietkiewicz et Schneider (2002), Mietkiewicz, Schneider et Bouyer (2004), Schneider (2005) interrogeant comment l'enfant peut se représenter ses grands-parents. Leur méthode consiste à sélectionner 80 ouvrages contenant dans leur titre toujours le mot « grand-père », tous ouvrages de loisirs de loisirs, facilement accessibles en librairie ou bibliothèque. Puis ils effectuent une analyse de contenu. Ainsi analysent-ils les caractéristiques du grand-père, son rôle de transmission et le contenu de cette transmission. Dans la conclusion et la discussion de leurs résultats, ils font apparaître un grand-père complice, ayant une fonction d'individuation psychique de l'enfant et introduisant l'enfant à un partage empathique. Individuation et partage, nous constatons que l'œuvre introduit l'enfant à un processus de subjectivation. Si l'album de jeunesse permet aux enfants de se construire par identifications parentales et grands-parentales, l'enfant se construit aussi à partir de son histoire et de sa douloureuse transmission parfois. Ainsi, Jansen et Bouyer (2005) se demandent comment l'enfant peut vivre ou pressentir un secret de famille à partir d'un récit de lecture d'album de jeunesse. Ces récits peuvent l'introduire à des secrets pesant sur leur identité et pouvant faire symptôme.

Une situation romancée contenant des métaphores peut les aider à repérer une situation familiale venant faire obstacle à leur subjectivation. Ces métaphores peuvent être la pluie, le brouillard, l'obscurité. La méthodologie de ces auteurs consiste en une analyse de contenus de vingt-deux ouvrages. Ils étudient dans ces livres ce qui peut créer un sentiment d'oppression chez le jeune lecteur. Parmi ces romans, douze parlent d'un secret de famille qui se rapporte à la sexualité, quatre parlent de la collaboration d'aïeux ou de la Résistance pendant la collaboration nazie, deux sont des livres policiers pour jeunesse avec un contenu de secrets de famille. Sont étudiées les altérations cognitives chez les héros, les sentiments d'oppression, des souffrances importantes. Les auteurs ne concluent pas et écrivent « *pour ne pas conclure* », soulignant que les travestissements de la fiction permettent aux enfants de prendre de la distance par rapport à leur propre vécu et de conserver une note d'espoir dans leur difficile et souvent douloureuse construction liée à un secret de famille. De même, toujours dans l'espace de la transmission douloureuse, Hamaïde (2006), par une analyse de contenu de la littérature de jeunesse portant sur la Shoah, analyse comment cette littérature lue par des enfants juifs, grâce la transmission de l'indicible, en images et en textes, permet à ces enfants de se construire en se situant dans l'histoire douloureuse de leur famille comme dans l'histoire de leur pays. Mais la subjectivation, c'est aussi vivre l'inachèvement dont parle Malrieu. Inachèvement cruel lorsque le handicap frappe le jeune enfant. Josselin et Scelles (2005) s'interrogent sur les possibilités de l'enfant d'accepter le handicap à partir de la représentation de celui-ci dans l'album de jeunesse. Ils rappellent que le propre de la littérature enfantine est d'être lue avec la médiation de l'adulte, principalement jusqu'à 7 ans. Ils font donc une revue de la littérature du XXe siècle et de ce début du XXIe siècle, sur des corpus d'albums français et italiens. Pour le corpus français, ils ont travaillé avec quarante-trois éditeurs. Pour le corpus italien, ils ont répertorié trente-trois éditeurs. Ils ont sélectionné seize albums ou courts romans contemporains édités entre 1996 et 2005 dont un des personnages est chaque fois atteint de déficience motrice. Ils réalisent ensuite une analyse thématique de l'ensemble du corpus dont l'objectif est de comprendre ce que la personne en situation de handicap ressent de son handicap et de ses liens avec les autres. Les auteurs représentent dans différents tableaux les catégories thématiques des représentations des acteurs atteints de déficience : souffrance, faire valoir, désinstitutionalisation, autonomie psychique et dépendance physique, influence positive et co-construction, super héros, intelligence, comme tout le monde. Les auteurs notent une grande diversité. Ainsi, les héros triomphent d'une aventure, les personnages sont acteurs de leurs destin, leur autonomie psychique leur permet de mettre en œuvre des processus qui leur permettront d'améliorer des liens avec les autres. En Italie, les

problèmes d'exclusion sont davantage traités que dans le corpus français. Il est à noter également une différence entre le texte et les images. La souffrance est plus dans les images. Le fauteuil roulant est souvent dessiné à une échelle disproportionnée. Les auteurs se situent davantage dans cette recherche qui sera prolongée par une étude entre le texte et l'image. En effet, la réception de l'œuvre passe par la réception de l'image et du texte et ce sont les deux qui structurent la subjectivation du lecteur. Souvenons-nous de la déception de Dolto devant le contenu du texte disjoint de celui du tracé des images au point qu'elle voulut « *désapprendre à lire* ». Mais une des lois de la lecture et du livre c'est qu'elle ne permet pas de revenir sur ses pas. Le lecteur est condamné à avancer dans sa perception du monde et dans sa construction de soi, ce qui fait du lecteur peut-être le plus grand créateur de tous les temps, dès sa plus jeune enfance, dès sa découverte du livre. Mais cette découverte il ne la fait pas seul. Il la fait, bien souvent à travers des interactions avec la mère. Ainsi, dans les mêmes objectifs, Bus, Van Ijendoorn et Marinus (1988) étudient les liens les interactions mère-enfants lors de l'entrée dans l'écrit et les liens d'attachement. Cette étude prolonge les travaux de Teale et Sulzby (1986) ; Heath (1982) ; Ninio et Bruner (1978), Pellegrini ; Brody et Sigel (1985) ; Wells (1985), ainsi que ceux de Sulzby (1986). Ces interactions avec la mère constituent des « *dialogues échafaudés* » à partir d'une médiation culturelle Bruner (1985) ; De Loach et De Mendoza (1987) ; Ninio et Bruner (1978), Van Ijendoorn et Van der Veer (1984) ; Van Ijendoorn & Van der Veer (1984). Bus, Van Ijendoorn et Marinus observent trois groupes d'enfants et leur mère. Les enfants ont en moyenne un an et demi, trois ans et demi et cinq ans et demi. Ils sont répartis en trois situations : regarder une émission de télévision, *Sésame Street*, lire un livre d'images et découvrir un livre d'images. A chaque fois la mère est avec l'enfant ; à aucun d'eux n'est donnée une consigne d'interaction. Les situations sont filmées. Les corrélations entre les interactions mère/enfant pendant *Sésame street* et la lecture de l'album sont étudiées. Dans les dyades présentant un type d'attachement sécure, c'est-à-dire avec les enfants supportant sans angoisse la séparation avec la mère, les enfants sont moins distraits, plus confiants en eux et plus attentifs que dans celles présentant un type d'attachement anxieux. Ces études concluent sur des modalités d'apprentissage cognitif plus que sur des variables de construction subjective de l'enfant. Pour autant sont mis en lien des données psychologiques et affectives (mode d'attachement) avec des données cognitives. Toutefois les conclusions ont trait à des aspects cognitifs. Même si les prémices d'un pont entre subjectivité et cognitif apparaissent.

L'objectif de Sénéchal et Lever (2010) est différent : observer les liens entre narration, progression du vocabulaire chez l'enfant et interactions avec la mère. Leur étude se déroule

sur huit semaines de lecture partagée avec de jeunes enfants scolarisés. La lecture partagée implique des questionnements. Deux groupes sont constitués avec 40 enfants de 5-6 ans. Certains sont en situation de lectures partagée, les autres regardent la série télévisée *Sésame Street*. Le groupe en lecture partagée, comparé au groupe témoin permet de voir que le groupe dialogique obtient de meilleurs résultats en vocabulaire. Nous retrouvons la même démarche avec Mc Arthur, Adamson et Deckner (2005) qui observent la manière dont les enfants s'expriment en lecture partagée interactive. L'étude se déroule trois fois par semaine durant deux semaines avec des enfants de 24, 30 et 36 mois. Les enfants s'expriment avec plus de facilité lorsque le contenu de l'histoire est plus familier mais aussi lorsqu'ils sont plus âgés. Le nombre de questions des enfants augmente avec l'âge. Cette étude est attentive à l'appropriation narrative de l'album grâce à la lecture partagée, mais une fois encore ne donne pas de précision sur le rapport pouvant exister entre appropriation de l'œuvre et processus de subjectivation de l'enfant. Toujours dans la littérature anglophone, nous trouvons des travaux de Doyle et Bramwell (2006). Ils étudient comment un apprentissage, qu'ils qualifient de « *socio émotionnel* », émerge grâce à la lecture d'albums de jeunesse, et comment apprentissage et entrée dans l'écrit se renforcent mutuellement dans la lecture conjointe. L'étude consiste en l'observation dans un jardin d'enfant d'un jeune enfant, Malik, trois fois par semaine pendant une période de deux semaines. L'enseignante lit des histoires à un groupe d'enfants dont Malik fait partie. L'enseignante répond avec délicatesse aux enfants, encourage leur expression verbale, tout en corrigeant leurs erreurs si nécessaire. Ainsi les introduit-elle à des centres d'intérêt qui les motivent pour écouter l'histoire lue. Mais les conclusions ne portent pas sur le développement de l'enfant proprement dit mais sur le partenariat famille/école. Le travail de l'école est renforcé par le travail fait à la maison. Nous sommes une fois encore dans l'analyse de données pédagogiques.

Certaines recherches effectuent une analyse des données, non pédagogiques, cette fois, mais à visée comportementale. Ainsi Pigem et Blicharski (2002) étudient-elles la participation de l'enfant en lecture conjointe. Elles questionnent la qualité de l'intérêt de l'enfant en fonction des interactions avec la mère en se référant aux études de Ninio (1980) et de Bruner (1983) qui décrivent une progression dans les interactions mère/enfant en lecture conjointe. Elles se proposent de décrire les styles de participation des enfants en interaction avec leur mère en illustrant par ce biais différentes voies d'accès à la culture. Elles analysent également les différents styles de participation selon le style de l'histoire. L'échantillon se compose de 36 dyades mère-enfant (5-6ans) en situation de lecture conjointe (deux à trois fois par semaine). Les familles sont de classe moyenne. Une taxonomie permet de coder les énoncés

et les comportements de l'enfant et de l'adulte. Les résultats nous livrent des analyses descriptives de la participation des enfants avec un tableau faisant figurer les moyennes et écarts-type des catégories de participation d'enfants en pourcentage. Les catégories et sous-catégories étudiées sont : le complément d'information, le traitement de l'information, la gestion de la lecture, la coordination sociale, la désynchronie sociale. Ce même tableau est analysé dans les comportements maternels. Leur conclusion révèle qu'il existe une corrélation entre les divers styles de participation des enfants et les comportements maternels. La participation des enfants est en corrélation avec les styles « centré sur l'information » et « centré sur l'échange ». Elles concluent à la pluralité des styles de participation des enfants et des mères en lecture conjointe. Enfin, Frier (2006) s'intéresse aux apprentissages de l'écrit au niveau pré scolaire. Elle centre son étude sur les interactions des rituels familiaux procède par analyse d'enregistrements réalisés dans huit familles, avec des enfants de 3/6 ans. Les familles sont contrastées sur le plan social et culturel et sont volontaires. Sur ces huit familles, cinq ont un membre appartenant à la CSP cadres et professions intellectuelles supérieures ou enseignant et trois familles sont d'origine plus modeste. Trois albums sont retenus : *Trolik*, d'Alexis et Olga Lecaye, *Grick*, d'Alain Mets, *Boucle d'Or*. Les enregistrements ont été retranscrits, rendant visible la version oralisée mêlant source et dialogues périphériques et les diverses stratégies de l'adulte apparaissent (les expressions qui lient le texte, les rajouts dans le langage de l'enfant, la prosodie, les commentaires, le guidage).

Chapitre 5. PROBLEMATIQUE

Notre problématique s'inscrit au carrefour de cadres théoriques qui interrogent la médiation de l'adulte qui accompagne l'enfant se trouvant dans des situations d'acquisition cognitive du savoir ou plus largement d'entrée dans la culture. Cette médiation interroge également le rapport au texte de l'adulte lecteur et son mode de transmission de la lecture à l'enfant. Ainsi, notre question de recherche s'énonce en ces termes :

En lecture conjointe, comment la mère et l'enfant appréhendent-ils l'album jeunesse ?

Notre recherche s'inscrit dans plusieurs perspectives théoriques. Comme nous l'avons vu avec les travaux de Frier (2006) nous abordons avec cette auteure la perspective socioconstructiviste se référant à Vygotski. (1936 republié en 1997) Elle étudie l'enchevêtrement entre « *oralité* » et « *scripturalité* », la transmission du patrimoine culturel à partir du milieu (approche ethnographique) et les interactions (approche psychologique). Selon elle, « *pour que cette médiation de l'adulte ait réellement un sens pour l'enfant, il faut qu'il puisse trouver un espace dans l'interaction en tant que constructeur de sens et donc qu'il soit placé dans une authentique posture de sujet-lecteur.* » (Frier, 2006, 46). Il semblerait que l'auteure réunisse en un seul concept l'enfant constructeur de sens et l'enfant sujet lecteur. Quelle place accorde-t-elle alors à la subjectivité ? La subjectivité serait-elle de construire du sens dans le cadre d'interactions avec l'adulte ? Elle définit l'interaction comme asymétrique, médiatisée par le livre, permettant à l'adulte par le biais de sa voix, d'inviter l'enfant à s'appropriier l'écrit et à devenir sujet lecteur Elle a procédé par analyse d'enregistrements réalisés dans huit familles, avec des enfants de trois-six ans. Les familles sont contrastées sur le plan social et culturel et sont volontaires. Sur ces huit familles, cinq ont un membre appartenant à la CSP cadres et professions intellectuelles supérieures ou enseignant, et trois familles sont d'origine modeste. Trois albums sont retenus : *Trolik*, d'Alexis et Olga Lecaye, *Grick*, d'Alain Mets, *Boucle d'or*. Les enregistrements ont été retranscrits, rendant visible la version oralisée mêlant source et dialogues périphériques et les diverses stratégies de l'adulte apparaissent (les expressions qui lient le texte, les rajouts dans le langage de l'enfant, la prosodie, les commentaires, le guidage. Elle conclut ses travaux sur la mise en évidence que l'enfant construit d'autant plus de sens que les interactions sont riches. Ce qui apparaît dans ces retranscriptions ce sont les négociations à partir du texte, entre l'adulte et l'enfant. Apparaissent aussi les styles de lectures. Toutefois, ces styles ne sont

pas ceux décrits précédemment par Pigem et Blicharscki. Frier (2006,46), décrit principalement la plus ou moins grande fidélité au texte. Ces enregistrements permettent de décrire les interactions enfant-adulte (interactions silencieuses ou verbales). Il est à noter aussi les différentes compétences des adultes lisant ainsi que la façon dont les enfants interviennent dans les interactions. Puis, l'auteure analyse ce qu'elle appelle « *les restitutions orales et les réinvestissements autonomes* » (Frier 2006, 65). Ce qui est alors étudié c'est la façon dont l'enfant « relit le texte ». Des indicateurs sont utilisés tels que passé simple erroné, introduction de pseudo-mots... Les résultats portent sur la nature de l'invitation à la lecture et sur la fonction du médiateur qui, comme un passeur, guide l'enfant dans sa lecture. En conclusion, Frier parle d'un enfant « *pré lecteur* » ou « *lecteur potentiel* » (Frier, 2006, 68). Les résultats montrent que les enfants sont très réceptifs à la volonté des adultes à les inviter à lire. Frier, (2006,49) désigne même cette volonté des adultes en termes de « *toute puissance* ». Elle fait alors un rapprochement avec Bruner et ce qu'il nomme « *la gestion de l'attention conjointe* » (Bruner, 1996) qui canalise l'attention de l'enfant par le jeu des questions et des réponses, maintenant l'enfant dans un calme qui lui permet d'accéder à l'histoire. Ce calme, indiqué par les résultats, ne serait pas naturel à l'enfant, comme le remarque Jones (1996). Le naturel de l'enfant est de bouger et d'observer tout mouvement. Le résultat principal est une confirmation de l'enchevêtrement de l'appropriation de l'écrit et de l'expression orale de l'enfant, dans un climat d'affectivité et un adulte qui le guide. Elle conclut ainsi : « *seul en face du livre, il scrute les pages, observe, ne dit plus rien. C'est aux portes de ce silence et de cette intimité que s'arrêtent nos observations...* » (Frier, 2006, 69) Ainsi, dans sa conclusion, Frier différencie clairement les deux acteurs de la lecture partagée, « passeur » et « pré lecteur », en termes de « médiation » et « d'appropriation ». Les travaux de Frier montrent que « *Si la médiation est l'affaire du passeur, l'appropriation reste, quant à elle, exclusivement celle du sujet pré lecteur.* ». Notre problématique, questionne notre état de la question à partir de l'articulation des trois termes : « *médiation* », « *appropriation* », « *sujet pré lecteur* » auquel nous préférons pour notre part le terme de « *lecteur potentiel* ». Quelle est la nature du lien entre ces trois termes constitutifs de la lecture conjointe ? En quoi, tel que le propose Frier, ce lien est-il fondamental pour le jeune enfant ?

Mais avant d'aborder cette dernière question, arrêtons-nous sur les aspects du lien existant entre les deux termes appropriation de l'album de jeunesse et lecteur potentiel. L'album de jeunesse, dans son extrême richesse, source d'apports narratifs et cognitifs, est un véritable objet, objet en tissu, en carton ou en papier, objet abritant langage et pensées,

intermédiaire entre la mère et l'enfant. Objet entre le faire et le dire, Molnar (2013), objet médiateur entre la mère et l'enfant. Ce qui nous intéresse, c'est cette médiation structurée par le mode d'appréhension du livre, tantôt cognitif ou narratif, ou émotionnel ou les trois parfois, permettant à l'enfant d'être sujet de son appropriation du livre. Cette médiation qui unit et parfois sépare la mère et l'enfant, cette médiation qui crée de la fusion, de l'asymétrie et de la différence entre la mère qui lit une histoire et son enfant qui l'écoute. Entre ces instants de faire et de dire, la mère et l'enfant interagissent.

Dans notre premier chapitre, nous avons souligné combien lire un album de jeunesse à un enfant est une situation contemporaine. C'est à peine depuis la fin du XXe siècle, que nous pouvons concevoir que l'enfant et sa mère puissent très couramment s'asseoir dans un lieu, une bibliothèque de quartier par exemple, pour lire et découvrir ensemble une histoire. Autrefois l'enfant n'était pas un interlocuteur de l'adulte, il était objet à soigner, non à écouter. Puis il devint reconnu dans sa possible intelligence, mais l'adulte, l'enfant et le savoir ne formaient pas encore un triangle. Et l'environnement n'était pas reconnu comme jouant un rôle actif sur le développement de l'enfant. Notre recherche vise dès lors, dans cette situation de lecture conjointe, à mettre en évidence le rôle que joue l'environnement auprès de l'enfant.

Selon Malrieu (1963), l'environnement est source principalement d'émotions qui permettront à l'enfant de structurer ses capacités cognitives. Pour d'autres, comme Winnicott (1966, 2006), l'environnement permettra à l'enfant d'apprendre à vivre la séparation première qu'est la perte de la fusion avec la mère mais aussi de l'accompagner pour y parvenir. En effet, selon Winnicott, l'enfant grandit entre séparation et accompagnement. A « *exister* », il préfère le terme « *being* » (1966, 66), mais surtout il écrit : « *Il est important de comprendre que « je suis » (I am, n'a pas de sens si on ne dit pas d'abord je suis accompagné d'un autre être humain qui n'est pas encore différencié de moi* » Dans la situation de lecture conjointe, le « *being* » va passer par le « lire » et peut-être pourrions-nous écrire par le « *lisant* ». Comment l'enfant s'inscrit-il dans le « lisant » ? Accompagné par sa mère, à la fois pas tout à fait différencié d'elle à la fois séparé d'elle dans cet intermédiaire que constitue la lecture conjointe.

Il est à souligner que l'accompagnement chez Vygotski est associé à une situation cognitive et chez Winnicott à une situation existentielle, mais tous deux se réfèrent à une zone intermédiaire pour créer l'appropriation d'un nouvel objet, ainsi que l'acceptation d'une séparation. Les deux processus sont à l'origine d'un « grandir ».

Quel est donc cet objet, le livre, déjà là, lu par la mère, que le jeune enfant va à son tour créer, retrouver, pour s'en séparer à nouveau ? Avec quels comportements et quel mots

signifie-t-il à la mère que cet objet-livre, qui n'appartient ni à elle ni à lui (en ont-ils seulement conscience, l'un et l'autre ?), il le recrée à son rythme et selon son désir et son plaisir « d'y entrer » ? Quelle va être la tolérance de la mère à la recréation de cet objet par l'enfant ? Quelle est leur latitude commune dans ce lien qui les réunit, dans cet intermédiaire- où se nouent, dans le temps d'une histoire lue, du cognitif, du narratif, de l'émotionnel ? Cet enjeu de la lecture conjointe que sont pour l'enfant le « *being* », le « *lisant* » et la « *re-création* » du livre par l'enfant nous interroge. Un enjeu qui peut être à l'origine de l'enfant co-acteur de sa découverte du livre. A ce point de notre travail, nous souhaitons citer la phrase lue de Ben Soussan, (*Erès, 1001 bébés, 2006, 63*) : « Cette double fonction de la voix de l'autre pourrait s'énoncer dans cette double injonction : un « Viens ! » qui limiterait un « Deviens ! » Notre recherche se situe entre ce *Viens !* et ce *Deviens !* qui passent tous deux par la voix de la mère introduisant son enfant au savoir du livre.

Notre travail consiste à examiner avec minutie comment l'enfant, près de sa mère lui lisant une histoire, passe du « non-savoir » du livre au « savoir-du livre »,. Il consiste à observer avec le plus de précisions possible quel est le contenu de cet étayage et des interactions qu'il implique. La mère sait ce qu'est un livre, comment on l'utilise, comment on en tourne les pages pour en découvrir le langage. Comment va-t-elle procéder pour déléguer à l'enfant ce savoir qu'elle a du livre ? L'enfant est au carrefour de son intelligence et de ses émotions ; c'est pour cela que le livre est un objet privilégié lui permettant de grandir. L'album de jeunesse est un objet au carrefour de sa sensualité (les quatre sens sont mobilisés quand il découvre l'album de jeunesse), mais qui engage son identité toute entière par son pouvoir narratif et par les découvertes cognitives qu'il permet. C'est dans une progression spatio-temporelle que l'enfant découvre le livre, près de sa mère. C'est ce cheminement de l'enfant que nous souhaitons identifier. Comment le livre est-il médium entre la mère et l'enfant ? Quelle est la nature de cette médiation qui passe par tant d'interactions, créant de « l'intermédiaire » entre la mère et son enfant ? Un intermédiaire qu'interrogent Vygotski, Bruner, Winnicott. Chacun différemment, avec des concepts distincts, mais en affirmant tous trois que l'enfant sans l'adulte ne peut grandir.

Ce qui retient notre attention, ce sont donc ces interactions entre la mère et l'enfant, celles qui le font apprendre et grandir, interactions qui naissent dans l'espace intermédiaire constitué par la lecture conjointe. Les interactions sont ce qui s'échange et circule entre la mère et l'enfant, entre faire et dire, entre comportements et mots, entre silences et émotions. Comment s'exprime l'étayage de la mère ? Comment l'enfant répond-il à cet étayage ? Elle

est près de lui et cela le rassure dans cet acte nouveau à vivre. Elle concentre l'attention de l'enfant par ses questions à lui, par la mélodie de sa voix, par sa prosodie qui le maintiennent dans le récit.

Dans ce cheminement de l'enfant, entre « le non-savoir de l'album » et le « savoir » à venir, nous nous attendons à voir apparaître deux temps que nous définissons comme des postures de lecteur.

Un premier temps dans lequel l'enfant est « co-lecteur », c'est-à-dire une phase où il découvre l'album avec la mère, dans l'immobilité ou dans l'agitation de son non-savoir.

Un second temps dans lequel l'enfant devient « co-acteur » ou lecteur potentiel, sujet de son appropriation, en capacité de nouer le faire et le dire, passant du sensible à l'intelligible, par son maniement physique de l'album et par l'entrée dans l'intelligence du récit.

Quelles émotions manifeste-t-il dans ce parcours qui le mènera de celui qui ne sait pas ce qu'est un livre à celui qui sait en tourner les pages, poser des questions, en demander un autre et surtout s'en emparer pour le lire seul ? La lecture n'est-elle pas un acte solitaire qui engage le sujet dans son tête à tête avec l'auteur ? L'enfant lecteur sujet, co-acteur, n'est-il pas celui qui, étant au seuil de ce tête à tête, est prêt à construire le sens du livre mais aussi à être construit par lui ? Pour arriver à cela, quelle est la part de partage de l'enfant et de la mère, quelle est la part de solitude de l'enfant, solitude aux confins d'une séparation avec la mère. Nous proposons d'examiner comment cette séparation s'exprime dans la situation de lecture, tant par le langage que par la position du corps, plus ou moins lové près de la mère. Existe-t-il un lien entre langage, positions du corps du jeune enfant et de la mère et la découverte du livre par l'enfant ? Ceci est une de nos autres interrogations.

Un autre moment de la situation de lecture conjointe peut être l'éventuelle apparition d'un conflit entre l'évidence du projet de lecture de la mère, qui s'est déjà approprié le livre, et l'enfant qui est encore dans un état de « *confusion cognitive* ». Downing et Fijalkow (2001) posent un postulat de confusion initiale de l'enfant relatif à ce qu'est l'écrit. Pour apprendre à lire, il faut passer de la confusion à la clarté cognitive. Allant plus loin, tout comme l'enfant n'a pas encore de conscience linguistique du système d'écriture, n'a pas conscience de ce qui unit l'oral et l'écrit, nous poserons qu'il n'a pas la même représentation de l'objet livre que la mère. Pour Downing et Fijalkow, l'enfant acquiert le savoir lire grâce à sa réflexion sur la langue écrite. De même, l'appropriation du livre par les enfants dans la période où nous nous intéressons à ceux-ci ne peut qu'être différente de celui de leur mère, dont la clarté cognitive est supérieure à la leur.

Nous tenterons de discerner ce qui dans le langage et dans le corps témoigne des différents projets de l'enfant et de la mère, de leurs expériences différentes. L'énoncé de leurs phrases, le vécu de leurs émotions, comme leur corps en mouvement, aux prises avec la matérialité de l'album, peuvent selon nous signifier ces deux projets distincts de l'enfant et de sa mère. Tout comme Perelman et Milon (2012) approfondissent les rapports entre le corps du livre et le corps du lecteur, on peut dire que le corps du livre est différent pour l'enfant et pour la mère. Pour nous, deux sujets différents, la mère et l'enfant, porteurs de deux projets différents, l'un qui relève de l'évidence (lire : la mère), l'autre qui relève de l'incertitude (l'enfant livré au vertige et à l'inconnu de cette situation en lecture conjointe) Nous sommes dans la dimension d'une différence entre l'évidence de l'une et l'incertitude de l'autre. Cette différence viendrait porter l'intention brunéienne de l'enfant, intention à l'origine de la conduite (Bruner, 1983). Cette différence de projet serait à l'origine de la naissance de sa subjectivation lectorale et de son statut de co-acteur. Nous devenons sujet à partir d'une séparation, à partir d'une différence. A partir de cette différence, l'enfant pourrait-il construire projet et évidence, pourrait-il se construire comme lecteur potentiel ? Cette question guidera notre analyse.

Ce qui nous intéresse c'est d'observer la progression de l'enfant dans l'espace intermédiaire qu'est la lecture conjointe. Ce qui nous intéresse, c'est d'observer comment progressivement l'enfant s'inscrit dans le « lisant » avec sa mère, et comment il s'instaure progressivement, lecteur potentiel, produisant son être-au livre singulier. Nous nous interrogeons également sur la subjectivation lectorale qui émerge de ce processus par une différenciation : le projet de la mère. Notre attention sera soutenue par l'attention portée aux travaux de Frier (2006) et de Terwagne (2008) définissant les adultes comme des passeurs de lecture mais restituant à l'enfant dès son plus jeune âge ses capacités à s'approprier le livre.

Notre propos est donc de définir l'appropriation du livre par le très jeune enfant et les étapes de cette appropriation qui feront de lui un lecteur potentiel, sujet actif, portant son propre questionnement de l'album, avec ses propres modes d'appréhension de ce même album, mais à partir d'un partage avec la mère. Tel est l'objet de notre recherche.

Les auteurs que nous avons étudiés s'attachent principalement à approfondir les apports cognitifs de la lecture conjointe ou les liens conjugués des comportements mère/enfant dans l'acte de lire et d'écouter lire. Mais nous avons trouvé très peu de travaux relatifs à l'importance de la lecture conjointe définie comme espace intermédiaire permettant à l'enfant de devenir lecteur potentiel et surtout co-acteur de l'appropriation de son album. Par ailleurs, nous avons trouvé peu d'études concernant des enfants dans la tranche d'âge 18 mois/3 ans.

Notre recherche trouve sa justification, tant par son objet que par la tranche d'âge des enfants observés.

Nous nous proposons donc de voir comment la lecture conjointe et les interactions auxquelles elle donne lieu entre la mère et l'enfant à partir des modes d'appréhension de l'album, de l'un comme de l'autre, permettent au jeune enfant (18 mois-3 ans) de s'approprier le livre en étant tour à tour à tour co-lecteur et-co-acteur, dans un processus de séparation de la mère et d'accompagnement par celle-ci. Nous nous proposons ainsi d'observer ce qui dans la lecture conjointe lui permet de construire son être-au livre. Quel est donc le rôle de la mère comme aidant l'enfant à se séparer d'elle pour entrer dans le monde de la culture. ? Comment s'y prend-t-elle et avec quels effets sur l'appropriation du livre par l'enfant ?

Partie B. PARTIE EMPIRIQUE

Notre méthodologie et sa mise en œuvre ont pour enjeu de structurer notre recherche qui prend place dans la diachronie et la synchronie dans lesquelles s'inscrivent les travaux théoriques relatifs à l'enfant, mais également ceux relatifs à l'approche contemporaine du jeune enfant et du livre. Nous avons exposé dans notre partie théorique des pensées aussi différentes que celles de Piaget (1964), Vygotski, (1933), Bruner (1983), Winnicott (1971). Nous nous sommes intéressée à des praticiens comme Ben Soussan (2010) ou Golse (2010). Nous avons découvert et présenté des travaux contemporains comme ceux de Bishop (2012), de Fijalkow (2000), de Frier (2006), de Sénéchal (2000) de Zaouche-Gaudron (2001). Nous les avons tous lus comme des guides pour mieux comprendre l'enfant, mais aussi l'enfant sa mère et le livre, pour mieux saisir le rapport de chacun à l'album de jeunesse contemporain. Nous nous sommes attachée à analyser leurs modes d'appréhension au livre. Nous entendons par là leur façon d'utiliser le livre, et leur utilisation multiple qui peut introduire l'enfant à l'appropriation du livre. Mère et enfant, utilisent-ils le livre pour sa dimension d'objet, pour sa dimension narrative ou cognitive, pour les émotions qu'il suscite et encore pour l'enfant, pour s'affirmer comme jeune sujet découvrant le livre. Ce que nous cherchons, c'est comment l'enfant s'institue co-lecteur, découvrant alors, l'album avec la mère, dans l'immobilité ou dans l'agitation de son non-savoir. Nous cherchons aussi comment il devient lecteur potentiel, lorsqu'il devient sujet de sa découverte en capacité de nouer le faire et le dire, passant du sensible à l'intelligible, par son maniement physique de l'album et par l'entrée dans l'intelligence du récit. Enfin nous cherchons, comment il s'instaure dans son être-au-livre singulier dans ses modalités d'appréhension de l'album avec sa mère, la dynamique de la situation de lecture conjointe. Dans une bibliothèque de quartier, nous avons filmé 21 dyades. Mère-enfant. Avec notre caméra, qu'avons-nous surpris qui nous a tant surpris ? Comment en rendre compte, comment l'analyser entre faits objectifs et intuition clinique ? Les faits n'ont de sens qu'à être lus et interprétés c'est-à-dire être saisis, mais aussi construits par le chercheur dans la dimension sociale de la recherche et de l'être ensemble dans lequel ils s'inscrivent. En cela, nous nous proposons de nous inscrire dans le sillage de Malrieu (2003) et des socioconstructivistes. Quels moyens nous sommes-nous donnée pour lire et interpréter

les faits, pour leur donner sens, mais aussi pour repérer les limites de nos investigations et ouvrir sur d'autres perspectives ?

Nous avons choisi une institution où se rencontrent des mères, des enfants, des livres gratuitement. Nous avons choisi une institution égalitaire pour y inscrire notre recherche. Puis, nous avons décidé de filmer les situations de lecture conjointe pour recueillir une trace rigoureuse des faits, mais nous avons analysé ces films entre objectivité de l'image et de son codage, mais aussi avec notre subjectivité en effectuant des arrêts sur image. Nous avons mené des entretiens avec les mères pour situer des données aussi essentielles que leur milieu socio-professionnel, leur âge ou leur goût pour la lecture, mais nous avons écouté aussi ces mères avec une approche subjective, écoutant et en relevant leur syntaxe, leurs idées, leur engagement dans la situation de recherche.

Voyons maintenant précisément notre méthodologie, sa construction, ses outils et donc notre travail, entre les événements, leur retranscription fidèle, nos interprétations, et leur mise en regard avec nos lectures théoriques et, enfin, nos interrogations sur les limites de notre travail pour mieux envisager de nouvelles perspectives, le questionnement de notre recherche s'énonçant ainsi :

En lecture conjointe, comment la mère et l'enfant appréhendent-ils l'album de jeunesse, selon quels modes d'appréhension (Interactif, Cognitifs, d'Objet, Narratif, d'Emotion, de Subjectivation) ?

Chapitre 1. METHODOLOGIE

1.1. DEROULEMENT

1.1.1. Population

Notre échantillon comprend 21 dyades mère-enfant.

Tableau 1 : Sexe des enfants

	18 mois-24 mois	25 mois-30 mois	31mois-36 mois	21 enfants 18m-36m
Garçons	2	2	3	7 soit 33%
Filles	8	3	3	14 soit 67 %

Tableau 2 : Âge des enfants

	18 mois-24 mois	25 mois-30 mois	31 mois-36-mois	18 mois-36-mois
21 enfants	10	5	6	21
Pourcentages	48%	24%	28%	100%

Tableau 3 : Âge des mères

	Moins de 30 ans	Plus de 30 ans	Plus de 40 ans	30ans-43-ans
21 mères	2	16	3	21
Pourcentages	9 %	76 %	15 %	100%

Tableau 4 : Travaillez-vous ? Si oui, quel travail faites vous ?

	Ne travaille pas	Employés	Classe moyenne	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions libérales	Total
21 mères	4	2	8	5	2	21
Pourcentages	19%	10%	38%	24%	9%	100%

Presque 50 % des enfants ont moins de 25 mois ce qui nous permet de situer notre recherche d'étudier notre question de recherche dès la plus jeune enfance et de voir ainsi comment la question du livre se pose très tôt dans la vie de l'enfant dans le cadre de la lecture conjointe. La majorité des mères, de classe moyenne ou exerçante des professions libérales travaillent. Ces résultats exprimant la fréquentation de la bibliothèque de la bibliothèque donnent une dimension sociologique à notre travail. En effet l'échantillon est significatif

seulement de classes moyennes ou de classes moyennes supérieures et limitent, mais aussi précisent, nos résultats.

1.1.2. Contexte

Pour obtenir la possibilité de travailler dans leur bibliothèque, nous avons tout d'abord contacté les deux conservateurs d'une bibliothèque de quartier, puis la directrice de la lecture publique de Toulouse. Autorisée de tous, nous sommes entrée en relation avec les mamans à la bibliothèque. Nous avons rédigé à leur intention une lettre qui a été posée à l'accueil de la bibliothèque. (Annexe 1, p. 4) ainsi qu'à la ludothèque juxtaposée à la bibliothèque et à l'épicerie solidaire du quartier (pour tenter d'élargir le champ social de notre recherche). Nous avons fixé un rendez-vous à chacune des mères, au fur et à mesure qu'elles venaient vers nous, généralement après la sieste de l'enfant, dans le respect des heures auxquelles les mères se rendaient à la bibliothèque. Nous avons ainsi constitué 21 dyades que nous avons filmées une à une pendant 6 mois. Nous avons fait signer, par chacune, une autorisation des deux parents concernant le droit à l'image et l'autorisation d'utilisation des vidéos pour un motif pédagogique. Ces autorisations expriment la confidentialité et l'anonymat de l'étude (Annexe 2, p.5) et (3, p. 6). Toutes les autorisations ont été signées, seule une autorisation d'utilisation pédagogique a été refusée. Pour une raison technique liée au bruit qui masquait les dialogues, et avec l'accord des responsables de la bibliothèque, nous avons choisi de situer la lecture conjointe dans un bureau isolé et calme où nous avons installé deux larges fauteuils bas pour permettre à chaque mère et chaque enfant de s'asseoir côte à côte, ou à l'enfant de s'asseoir sur les genoux de sa mère.

Remarquons que cette situation de recherche est intermédiaire entre le dispositif de la maison et celui de la salle commune de la bibliothèque, offrant ainsi un lieu totalement inconnu, à la mère comme à l'enfant, mais offrant l'avantage d'homogénéiser complètement le recueil des données. Notons toutefois aussi que nous ne pouvons apprécier avec précision l'impact de ce lieu spécifique, l'impact de la caméra tant sur la mère que sur l'enfant, l'impact de notre présence ainsi que l'heure de passation du protocole.

Nous avons choisi la bibliothèque comme contexte de notre recherche, parce qu'elle est un lieu institutionnel essentiel pour la découverte des livres par les jeunes enfants toujours accompagnés d'un parent (ou autre adulte).

1.1.3. Choix de l'ouvrage

1.1.3.1. La matérialité du livre

Nous avons choisi comme ouvrage lu par la maman à l'enfant, le livre d'Eric Carle, aux éditions Mijade, *La chenille qui fait des trous* (1969). Nous l'avons choisi car il est actuellement encore largement utilisé dans les maternelles et jusqu'au CE. Il s'adresse donc à un très large public d'enfants. Nous avons préféré la version grand format et pages cartonnées parce qu'elle est attractive et que le livre peut être manipulé facilement par l'enfant. En effet, ce format lui permet de s'en saisir aisément, d'en tourner les pages aux dimensions multiples (larges pages et pages étroites en encart), et il permet la caresse des pages à leur découverte dans une minutie de l'image. De plus, les pages ne se froissent pas, laissant le livre intact de lecture en lecture.

1.1.3.2. Description symbolique du récit

Nous avons également choisi ce livre pour sa structure narrative et symbolique, choix nécessaire parce que s'approprier un livre c'est se laisser surprendre par la symbolique présente dans la structure narrative du récit, ici l'histoire d'une chenille qui devient papillon en se nourrissant chaque jour de la semaine de fruits différents. Le langage est simple, constitué de phrases courtes (six mots maximum) et d'un vocabulaire accessible au jeune enfant (la lune, le soleil, les fruits, les jours de la semaine). Le récit se déroule sous un large soleil jaune figuratif et régulier dont le tracé rayonne sur les pages en encart de différentes tailles. Nous pouvons noter l'importance des répétitions qui viennent scander la narration, lui donnant une marque significative et symbolique importante. Ce qui fait grandir la chenille, c'est de se nourrir de fruits, chaque jour de la semaine, et c'est de faire des trous, c'est-à-dire d'avoir le pouvoir de modifier le monde qui l'entoure. C'est aussi pour cela que nous avons choisi ce livre. C'est cette répétition d'un milieu généreux (les fruits) et de l'action sur ce milieu (les trous faits) qui la fait grandir jusqu'au moment où elle deviendra papillon. Le récit est structuré, présente des unités répétées à l'identique, à la fois (« *elle croque* ») et parfois distinctes (les jours de la semaine). L'histoire est limitée par un début (l'œuf) et une fin (papillon), avec des événements (des trous dans les fruits et une indigestion de la chenille). L'enfant est ainsi introduit au récit par le suspens qui naît du chemin parcouru par la chenille de son état d'œuf à celui de papillon.

Le récit de *La chenille qui fait des trous* a une structure symbolique en neuf étapes : la naissance de la chenille, les sept jours de la semaine et la métamorphose en papillon. Cette structure symbolique génère des émotions observables chez les enfants, lorsque les mères y sont attentives. On peut faire le parallèle avec la gestation humaine (neuf mois). Mais le plus important de ce livre est sans doute sa double structure narrative et cognitive. Il permet à l'enfant de nommer et de pointer un certain nombre d'éléments importants à cet âge : des fruits, des aliments (à la page illustrant le samedi), des couleurs, les jours de la semaine ordonnés, la nature (les fruits, les feuilles, les arbres, le soleil, la lune, la chenille, les papillons, la gestation, l'éclosion). Le relief constitué des trous dans les pages permet d'appréhender la différence entre grandes et petites illustrations. Les chiffres ordonnés de 1 à 7 introduisent l'enfant au comptage.

Les couleurs peuvent susciter chez l'enfant de multiples émotions (l'attente, la joie, la fatigue, l'extase). Le chemin gourmand parcouru par la petite chenille introduit à d'autres sentiments encore. Le récit exprime comment la chenille, ou l'enfant, peuvent devenir sujet du verbe grandir, s'envoler en se nourrissant de tout, dans un temps symbolique ordonné constitué d'unités successives de langage identiques (les jours) et différentes (les différents jours de la semaine), les fruits (unités identiques) et les noms des fruits (unités différentielles). L'enfant devient sujet en évoluant dans un univers symbolique médiatisé par tous (il se nourrit de tout), dans le partage social. Il devient sujet lecteur en parlant et en investissant la page, les dessins, les mots, le récit.

Ce livre répond donc aux critères de notre recherche qui définit le livre comme un objet à découvrir, objet médium cognitif, narratif et émotionnel entre la mère et l'enfant, introduisant l'enfant à la subjectivation.

1.1.4. Consigne

La consigne invite la mère à lire le livre à l'enfant : « Voici le livre *La chenille qui fait des trous*. Vous le lirez à votre enfant, tout en le commentant si vous le désirez. ».

Notre unité de temps est celui qu'il faut à chaque mère pour lire le livre. Elle varie donc d'une mère à l'autre. L'unité de temps est également le désir et le plaisir de l'enfant à vivre la séance de lecture. Il est important de le laisser acteur de la lecture conjointe au même titre que la maman. En fin de lecture, la mère peut relire l'histoire si l'enfant le demande ou proposer un autre livre disponible dans l'environnement. Notre attitude pendant la lecture est neutre.

Nous sommes derrière la caméra et ne regardons ni la mère, ni l'enfant pour éviter qu'ils ne soient trop sensibles, l'un et l'autre, à notre présence (regard, questions, commentaires).

1.1.5. Réalisation d'un CD offert aux mamans

Un CD a été réalisé pour chaque dyade. Ce CD se présente avec une couverture représentant une image de la série enfantine *Chapi Chapo* avec une maman qui lit un livre. La vidéo est introduite par une séquence musicale (morceau de Bach par The Goldberg Variations Glenn Gould). Il a été offert aux mamans, lors de notre dernière rencontre, à la fin de l'entretien méta-vidéo. Nous avons ainsi voulu restituer aux mères notre travail avec elle, les remercier en leur offrant un souvenir de leur enfant les écoutant lire le livre. Sur le CD est dessinée la couverture du livre. Les mamans ont toutes manifesté leur plaisir à recevoir ce souvenir.

Nous avons utilisé deux types d'outils : l'enregistrement vidéo et les entretiens. Une vidéo filme la situation de lecture conjointe. Un premier entretien, sitôt après la vidéo, situe notamment le milieu socio-professionnel et l'âge des mères. Nous présentons le premier entretien avant la méthodologie de la vidéo car il nous paraît important de connaître les pratiques familiales de lectures avant de commencer l'analyse des vidéos. Un second entretien, plusieurs semaines après la vidéo, est un entretien méta-vidéo consistant à revenir sur le contenu des vidéos avec les mères afin de compléter éventuellement les informations.

1.2. MODALITES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES

1.2.1. Premier entretien

1.2.1.1. Objectif

Cet entretien suit immédiatement la lecture de l'histoire à l'enfant pour des raisons pratiques et afin qu'aucun décalage temporel ne vienne parasiter les informations apportées par la mère par d'autres préoccupations ou souvenirs. Il est enregistré à l'aide d'un dictaphone afin de recueillir dans les meilleures conditions l'âge des mères, leur milieu socio professionnel, leur niveau d'études, leur rapport à la lecture et l'organisation de la lecture à la maison pour l'enfant. Il a pour objectif également de s'informer au sujet de leurs pratiques de lecture et de celles de leurs enfants.

1.2.1.2. Présentation

Pour réaliser nos entretiens, nous avons listé les questions qui nous semblaient essentielles, au vu de la littérature scientifique, afin de mieux appréhender la situation de lecture conjointe, puis nous avons posé ces questions dans l'ordre suivant :

1. Votre mère vous lisait-elle des histoires ? (Annexe 5, p.8 et 9)
2. Comment avez-vous découvert la lecture ? (Annexe 6, p.10 et 11)
3. Que lisez-vous ? (Annexe 7, p.12 et 13)
4. Quel est votre rythme de lecture ? (Annexe 8, p.14 et 15)
5. Quel est votre niveau d'études ? (Annexe 9, p. 16 et 17)
6. Travaillez-vous ? Si oui, quel travail faites vous ? (Annexe 10, p.18-19)
7. Avez-vous d'autres enfants ? (Annexe 11, p.20 et 21)
8. Lisez-vous souvent des livres à votre enfant ? (Annexe 12, p.22 et 23)
9. Quand lui lisez-vous des livres ? (Annexe 13, p. 24 et 25)
10. Votre enfant regarde-t-il des livres, seul ? (Annexe 14, p.26 et 27)
11. Existe-il un coin pour les livres ? (Annexe 15, p.28 et 29)
12. Quel est votre âge ? (Annexe 16, p.30 et 31)

1.2.1.3. Analyse

Codage des réponses et comptabilisation des réponses descriptives dans autant de tableaux que de questions (12 tableaux) : un tableau descriptif par question faisant apparaître les réponses de toutes les mères et un tableau bis fait apparaître la comptabilisation par codage des catégories de réponses à chaque question.

1.2.2. Enregistrement des vidéos de lectures conjointes

1.2.2.1. Présentation

Le cadre de l'enregistrement est constant : un bureau de la bibliothèque (la bibliothèque étant trop sonore) dans lequel nous avons installé deux larges fauteuils bas, situés habituellement dans la bibliothèque. Dans ce bureau se trouvent des rayonnages de livres pour adultes et, sur une table, à proximité des fauteuils, nous avons disposé des livres pour enfants. Certaines mères ont leurs enfants sur leurs genoux, d'autres non, selon leur propre choix ou celui de l'enfant.

1.2.2.2. Objectif

La séance de lecture conjointe est intégralement filmée. Les vidéos créent les conditions d'un recueil quasi standardisé d'enregistrement. Nous avons ainsi une trace complète de la situation de lecture. L'observation de ces vidéos permet l'analyse tant de l'image que du discours.

1.2.2.3. Analyse des vidéos

Codage des modes d'appréhension de la mère et de l'enfant

Nous proposons un exemple méthodologique

Tableau 5. Découpage en séquences du livre, report des propos de la mère et de l'enfant, et codage de ceux-ci.

Temps	Livre	Mère	Piv	M	E
0'32- 0'41	T : Un beau dimanche matin, le soleil se lève et POP ! Une minuscule chenille sort de l'œuf. Elle a très faim.	Lit très vite.		O N	
0'42			Tourne la page.		O S
0'43-0'54	T 1'46et I : Idem.		Tourne très vite les petites pages intercalaires puis me regarde.		O
1'1-1'20	T : Le jeudi, elle croque dans quatre fraises. Elle y fait quatre trous. Mais, elle a encore faim. T : Le vendredi, elle croque dans cinq oranges. Elle y fait cinq trous. Mais elle a encore faim.	La mère lit vite la page du jeudi. « C'est bon les fraises ! Mmm ! » La mère lit vite la page du vendredi.		O N I	
n séquences					

Nous avons répertorié et retranscrit dans leur totalité l'ensemble des vidéos. Dans un premier temps, nous les avons découpées en séquences temporelles successives en fonction du sens que nous leur donnons (répétition des enfants, postures, rythmes, dialogues marquants). Ce découpage a été reporté sur un tableau (tableau 1, annexe 3) qui comporte six colonnes : durée de la séquence, contenu du livre correspondant à la séquence, propos de la mère, nom de l'enfant et deux colonnes faisant apparaître les modes d'appréhension du livre de la mère et de l'enfant. Chaque ligne nous permet alors de prendre connaissance du contenu de chaque

séquence temporelle ainsi que des codes correspondant aux modes d'appréhension de la mère et de l'enfant (I, C, O, N, E, S). Nous disposons ainsi d'une représentation visuelle des données pour chaque dyade.

Chaque vidéo est ainsi codée (Annexes 18-59, p.34-266)

Nous avons ainsi codé les modes d'appréhension I, C, O, N, E, S.

I pour mode d'appréhension interactif : il s'agit par exemple d'un regard ou d'une parole adressés à l'autre.

Mode d'appréhension interactif (I)

- S'adresser à l'autre
- Tourner les pages ensemble
- Pointer pour montrer à l'autre
- Chercher, tendre le livre
- Communiquer par le regard ou verbalement ou par un geste

C pour mode d'appréhension cognitif: il s'agit par exemple d'une question.

Mode d'appréhension cognitif (C)

- Poser ou répondre sur le sens
- Faire un commentaire sur le sens

O pour mode d'appréhension au livre-objet: il s'agit par exemple d'une caresse de la page.

Mode d'appréhension de l'objet-livre (O)

- Manipuler le livre
- Tourner les pages seul
- Prendre le livre à pleine main (ou le toucher)
- Regarder le livre

N pour mode d'appréhension narratif: il s'agit par exemple d'une grande attention au texte.

Mode d'appréhension narratif (N)

- Ne pas changer un seul mot du texte
- Différencier images et texte
- Être attentif au « suspens » et à la trame de l'histoire
- Être attentif à la prosodie

- Poser ou répondre à des questions sur l'histoire

E pour mode d'appréhension émotif: il s'agit par exemple d'une exclamation.

Mode d'appréhension émotif (E)

- S'étonner
- Montrer de la curiosité
- S'exclamer

S pour mode d'appréhension de subjectivation : il s'agit par exemple de l'enfant qui imite la mère ou en contraire s'en différencie.

Mode d'appréhension avec subjectivation (S)

- Imiter avec des gestes ou des mots
- Se différencier de la mère, regarder une autre page qu'elle par exemple
- Se montrer sérieux et concentré (marque d'intériorisation).
- Montrer une présence passionnée
- S'absenter de la situation

Les codes I, C, O, N, E, S, concernant la mère et l'enfant sont attribués à partir des indicateurs suivants .Nous avons codé en termes d'I, C, O, N, E, S dans les colonnes M (mère) et E (enfant) la totalité de la vidéo, séquence par séquence. Soulignons qu'à chaque réponse pouvaient correspondre plusieurs indicateurs I, C, O, N, E, S. Nous attribuons méthodiquement un à un chaque indicateur pour la mère comme pour l'enfant.

Nous avons construit ensuite un tableau récapitulatif des données relatives au mode d'appréhension de la mère et de l'enfant (tableau 2, annexe 4). Nous donnons un exemple de ce tableau.

Tableau 6. Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	9 26%	5 22%	14
Cognitif	4 10%	1 4%	5
Objet-livre	10 29%	8 33%	18

Narratif	10 29%	0 0%	10
Emotion	2 6%	3 12%	5
Subjectivation		7 29%	7
Total	35	24	59

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages qui le trop petit effectif perdrait de leur nécessité.

Codage des postures de lecteur : co-lecteurs et lecteurs potentiels

Nous avons distingué une seconde série d'indicateurs pour définir les postures de lecteur.

Tableau 7. Indicateurs de co-lecteur et lecteur potentiel

Co-lecteur	Lecteur potentiel
<ul style="list-style-type: none"> - Pose des questions. - Répond aux questions de sa mère - pointe les images en réponse aux questions qui lui sont posées. - Ralentit le rythme de l'histoire par des retours en arrière. - Exprime ses émotions. - S'abandonne au projet de la mère - Suit la mère dans sa lecture - Partage la situation de LC - S'intéresse au récit, blotti sur les genoux de sa mère, - Avance dans le récit au même rythme concentré que sa mère. - S'intéresse au récit, en regardant les pages dans le même temps que la mère. - Avance dans le récit au même rythme que sa mère - Accepte l'évidence du projet de sa mère : lire une histoire à voix haute pour elle - Suit les mots de sa mère, remuante. - Partage la situation de lecture conjointe - Exprime des émotions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Est attentif à ce que lit la mère. - Touche parfois les pages. - Tourne une page. - S'exprime à partir du livre. - Ralentit le rythme de l'histoire. - Exprime des émotions. - Demande un autre livre - Parcourt les pages de façon très autonome et attentive : les mouvements des yeux et de la tête sont ceux d'un lecteur autonome. - Marque un grand intérêt pour l'objet-livre. - Témoigne d'un regard et d'un mouvement de tête semblable à ceux d'un lecteur autonome. - Ne lâche pas des yeux le livre. - Explore l'épaisseur des pages. - Se concentre - A son propre rythme de lecture - Suit le déroulement du récit (Questions ou réponses) - Approfondit sa lecture lors d'une nouvelle lecture. - Convoque des invitées : associe sur sa vie

<ul style="list-style-type: none"> - Se penche vers le livre - Répète les mots après sa mère - S'abandonne au sommeil tout en restant attentive. - Parle beaucoup avec la mère : nombreuses interactions verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> personnelle. - Est dans le langage des images. - Est sensible à l'ensemble du récit. - Est sensible à la transformation de la chenille en papillon. - Met les doigts dans les trous - Est présente dans la situation de lecture - S'exprime avec insistance sur les évènements de l'histoire. - Transforme la fin du récit. - Donne son avis et en discute avec la mère. - Soulève une page et la regarde attentivement - Rit très fort, témoignant d'un engagement dans le récit ou dans son sens - Se tient droite, présentant une tenue du corps de lectrice attentive au récit - Adopte un rythme personnel - Tourne les grandes pages et les petites pages facilement et souvent - S'exprime abondamment sur les images - Désigne, à plusieurs reprises, l'image avant le récit de la mère - Tourne les pages et commente les images
--	---

En bref, nous avons codé au fur et à mesure des vidéos et de leurs séquences constitutives de façon à définir si les enfants sont, tour à tour, co-lecteur ou lecteur potentiel.

La fréquence la plus élevée permet de déterminer si l'enfant est plutôt l'enfant est plutôt co-lecteur ou lecteur potentiel ainsi nous notons pour chaque enfant les données suivantes trouvées à partir de l'observation des modes d'appréhension :

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice :

Lecteur / lectrice potentiel(le)

Autres :

Total :

1.3. SECOND ENTRETIEN, ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

1.3.1. Objectif

Cet entretien se déroule après que nous ayons filmé l'ensemble des dyades, c'est-à-dire plusieurs semaines après la lecture conjointe. C'est un entretien méta-vidéo dont l'objectif est de permettre aux mères de dire ce qu'elles perçoivent de la lecture conjointe qu'elles ont réalisée et d'être ainsi source d'informations complémentaires pour analyser nos données.

1.3.2. Présentation

Avant le lancement de l'enregistrement, nous avons demandé aux mères de stopper la vidéo lorsqu'elles souhaitaient faire un commentaire. Nous avons fait de même. Nous avons donc ainsi pu noter les temps d'arrêt, et nous avons alors relevé les commentaires par écrit pour rendre compte de la dynamique de l'entretien et pour recueillir les informations de la mère. Nous avons aussi posé une question relative à l'apport de la bibliothèque.

1.3.3. Analyse

Nous avons fait une analyse de contenu exhaustive du deuxième entretien (méta vidéo) (Annexe 18, p.33)-(Annexe 59 p.265). Nous sommes allée ponctuellement puiser des informations dans les dires des mamans.

Chapitre 2. ANALYSE DES DONNEES

2.1. ANALYSE INDIVIDUELLE DES PRATIQUES FAMILIALES

Observer ce qui se passe lors de la rencontre mère-livre-enfant apporte un instantané sur la façon dont le livre est appréhendé par les deux acteurs, mais cet instantané ne saurait être assez éclairant si nous ne disposons pas par ailleurs d'informations sur le film rendant compte des habitudes de lecture dans la vie familiale des uns et des autres au jour le jour. Pour éclairer ainsi le présent par le passé nous avons donc demandé à la mère de nous informer sur ce que sont les pratiques familiales de la lecture avant le clap initial de notre caméra.

Afin de respecter l'anonymat, nous désignons les Catégories Socio-Professionnelles du père et de la mère de chaque enfant selon la classification de l'INSEE PCS 2003 ; tableau Correspondance entre les groupes et les catégories socio-professionnelles. (Ann 4, p. 8)

Pratiques familiales de Piv, 18 mois

La mère de Piv a 37 ans. Elle a un niveau d'étude bac + 3.

CSP de la mère : Cadre de la fonction publique.

CSP du père : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise.

La mère de Piv se souvient de sa propre mère qui lui racontait des histoires et de son appétit de lecture, enfant. Actuellement, elle lit, quotidiennement, toujours beaucoup (des histoires vraies et des autobiographies).

Toute la famille lit souvent des histoires à Piv, le week-end et avant le coucher, mais Piv aime regarder seule des livres, dans un coin réservé aux livres, dans la maison.

Elle n'emmène pas souvent Piv en bibliothèque, c'est plutôt la grand-mère qui s'en charge. Pour, la mère, c'est un moment de repos. Elle est heureuse de revenir chez elle avec une multitude de livres Elle aimerait avoir le temps d'y rester plus longuement pour lire des magazines.

Pratiques familiales de Ros, 18 mois

La mère de Ros a 22 ans. Elle a un bac+2 et un BTS.

CSP de la mère : Techniciens.

CSP du père : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise.

La mère de Ros ne se souvient pas si sa mère lui lisait des histoires ou non, mais elle se souvient avoir découvert la lecture à l'école et les livres dans des brocantes. Maintenant, elle aime lire des magazines sur les saisons, sur le jardinage, mais elle lit peu, parfois le soir. Ros a une sœur plus grande. La mère raconte des histoires à sa fille, plus qu'elle n'en lit, surtout le soir et parfois, après la sieste. Ros regarde seule souvent des livres, mais, il n'y a pas de coin- livres dans la maison.

La mère de Ros vient de s'inscrire à la bibliothèque pour permettre à ses deux filles, dont l'aînée entre en maternelle, de découvrir les livres. C'est aussi, un temps de loisir.

Pratiques familiales d'Egl, 19 mois

La mère d'Egl a 34 ans. Elle a un bac + 4.

CSP de la mère : Professeurs et professions scientifiques.

CSP du père : Ingénieurs et cadres d'entreprises.

La mère se souvient de son enfance. Sa mère ne lui lisait pas d'histoires, mais elle a découvert les livres à la bibliothèque. Elle se souvient d'avoir toujours été intéressée par les livres, dès l'âge de 4-5 ans nous confie-t-elle. Maintenant, elle lit toujours beaucoup, le soir principalement, mais surtout des livres anglophones. Elle lit beaucoup de livres professionnels ou didactiques, liés à l'album. Matin et soir, à la demande d'Egl, elle lui raconte et lui lit des histoires. Le papa en raconte, également, souvent. Egl regarde seule des livres si les pages de l'album sont cartonnées exclusivement. Le coin-livres est dans le salon et elle s'y rend souvent, prend un livre, le regarde seule ou demande à son père ou à sa mère de le lui raconter.

La mère d'Egl aime se rendre à la bibliothèque, partager un moment calme avec sa fille et découvrir de nouveaux auteurs.

Pratiques familiales d'Hor, 21 mois.

La mère de Hor a 31 ans. .Bac + 5.

CSP de la mère : sans emploi.

CSP du père : Profession non recueillie.

La mère se remémore de sa mère qui lui lisait de nombreuses histoires, mais se souvient aussi de la maîtresse d'école maternelle qui lui racontait *l'histoire de Roule Galette*, son premier livre. Elle en sourit encore. Elle a gardé la passion de lire, et le soir, lorsque tout le monde dort, elle lit des romans, des magazines de psychologie. Elle a en cours de lecture un livre ardu de sociologie. Elle lit souvent des histoires à sa fille, depuis que celle-ci a huit mois, et le père en lit aussi. Hor est enfant unique. Le moment de lecture est un moment de calme et de partage avec Hor, et cette maman le dit, elle aime se laisser solliciter par sa fille qui lui demande de lire des histoires souvent, le soir comme dans la journée, bien que regardant souvent seule des livres. Les livres sont soigneusement rangés dans sa chambre et même dans la bibliothèque des parents.

Pratiques familiales de Flo, 21 mois

La mère de Flo est âgée de 28 ans. Bac + 6.

CSP de la mère : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises.

CSP du père : Techniciens.

La mère ne se souvient pas de sa mère lui lisant des histoires, mais elle n'en exclue pas la possibilité. Elle n'aimait pas lire jusqu'à 10 -11 ans, âge où elle a eu un déclic avec un livre. Elle s'en souvient parfaitement. Actuellement, elle lit chaque soir (des romans, mais aussi des livres d'aventures ou d'histoire). Flo est enfant unique. Le père et la mère lisent de nombreuses histoires à leur fille et à sa demande, surtout le soir. La mère a remarqué que l'enfant lit souvent des livres, seule. Il y a un coin réservé aux livres dans la maison.

La mère trouve la bibliothèque essentielle. Elle est très contente de la richesse des ouvrages, elle en aime le coin de lecture pour les enfants. L'aménagement des bacs de livres est très bien fait. Elle apprécie aussi le coin pour adultes. Elle vient deux ou trois fois par mois renouveler le stock familial de livres.

Pratiques familiales Orc, 22 mois

La mère d'Orc est âgée de 41 ans. Son niveau d'étude est bac +3

CSP de la mère : Professions intermédiaires de la santé et du travail social.

CSP du père : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises.

Nous n'avons pas parlé avec la mère d'Orc de ses souvenirs relatifs à sa mère lui lisant des histoires. C'est avec un livre de CE2 qu'elle a découvert la lecture. Maintenant, elle lit un peu le soir, mais n'a pas trop de temps avec les enfants. Elle lit principalement des romans et des romans historiques. Orc a un frère de quatre ans, mais la maman précise qu'elle leur lit séparément des histoires, chaque soir. Orc regarde souvent des livres, seule. Dans la maison, il y a deux coins-livres : un dans la salle à manger avec les livres de toute la maison, et un dans la chambre d'Orc avec ses livres à elle.

Actuellement, c'est surtout le grand frère qui choisit des livres à la bibliothèque, mais Orc va entrer en maternelle et va en profiter à son tour. Ils aiment lire tous les deux et comme elle aime lire ça lui fait plaisir.

Pratiques familiales de Mar, 23 mois

La mère de Mar a 31 ans, Elle a le bac, élève seule son enfant.

CSP de la mère : Chômeurs.

Elle se souvient que sa mère ne sachant pas lire, chaque soir, dans le temps d'un rituel, racontait des histoires. Elle a découvert les livres par la bibliothèque. Elle a gardé le goût de la lecture, mais ne lit pas des livres Elle lit des ouvrages dont on lui parle.

Elle lit des livres à Mar, depuis toujours, alors même que celle-ci était bébé, chaque soir, le week-end, quand elle le peut dans la journée. Elle a aménagé un coin pour les livres de Mar, bien que l'appartement soit petit. Mar sait être autonome et regarde parfois des livres seule.

Elle trouve que la bibliothèque, c'est vraiment essentiel. Celle-ci est bien. Il y a un nombre suffisant d'ouvrages pour les enfants, il y a un nombre important d'ouvrages pour les adultes aussi, donc ce reste varié. Pour les enfants, il y a le coin-lecture qui est très bien fait trouve-t-elle. Les stands sont à la hauteur des enfants, ou bien on peut leur faire une lecture. Elle vient deux ou trois fois par mois.

Pratiques familiales d'Oli, 24 mois

La mère d'Oli est âgée de 38 ans. Son niveau d'études est une maîtrise.

CSP de la mère : Employés administratifs d'entreprises.

CSP du père : Employés administratifs d'entreprises.

La mère d'Oli a découvert la lecture à travers les livres que sa mère lui lisait. Elle aime lire et chaque soir lit un peu, essentiellement des romans. Oli a un frère de quatre ans. Elle des histoires à Oli chaque soir, au lever, dans la journée, à la demande. C'est surtout elle qui en lit, le père en lit peu. Il existe un coin-livres dans la maison, et parfois l'enfant regarde seul des livres.

La bibliothèque est un lieu de plaisir. Quand on y est on y lit rarement. Pour son âge, Oli n'est pas très calme, il court. Il a du mal à se fixer sur la lecture quand on est ici. Les deux garçons viennent toujours avec plaisir. Elle vient toutes les trois semaines. Elle emprunte énormément.

Pratiques familiales de Jac, 24 mois

La mère de Jac, 33 ans. Elle a passé avec succès un CAP.

CSP de la mère : Ne travaille pas.

CSP du père : Profession du père non recueillie.

La propre mère de la mère de Jac ne lui contait pas d'histoires lorsqu'elle était enfant. Elle a découvert la lecture à l'école, mais plus tard, hors contrainte, s'est mise à aimer beaucoup lire. Elle lit maintenant, chaque soir, notamment des histoires vraies. Elle a en cours un livre qui la passionne sur l'Égypte. Elle n'est pas une adepte, selon ses termes, de l'histoire du soir « imposée » par sa belle-mère. Elle n'aime pas le côté obligatoire. Elle aime lire des histoires quand elle le désire. La grande sœur lit aussi à Jac, le père aussi lit des histoires. » mais, ajoute-t-elle, il y a un vrai coin-lecture aménagé pour Jac et sa grande sœur qui raconte, souvent, des histoires à sa petite sœur.

A la bibliothèque, la mère aime trouver un peu plus de savoir. Elle vient de temps en temps mais ne reste pas trop longtemps. Jac aime bien bouger et elle n'arrive pas à trouver sa place à la bibliothèque. En fait, elle prend un livre et elle veut rentrer à la maison. La mère préfère être à la maison pour lire ou raconter le livre.

Pratiques familiales de Yac

La mère de Yac a 35 ans. Son niveau d'étude est bac + 3

CSP de la mère : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés.

CSP du père : Contremaîtres, agents de maîtrise.

La mère de la mère de Yac lui racontait des histoires avec des livres et son beau-père lui racontait des histoires imaginées dans sa tête. Elle a découvert la lecture, dans un premier temps, dans la contrainte de l'école, mais progressivement, elle en a découvert le plaisir. Maintenant, elle lit un peu chaque jour, mais n'a pas le temps pour des lectures-loisir. Ses lectures sont principalement professionnelles. Yac a une sœur de 5 ans. La mère lit chaque soir des histoires à son fils, adapte les textes. Le papa en raconte aussi, mais un peu moins. L'enfant regarde, parfois, seul des livres. Ses livres sont rangés dans deux bacs.

La bibliothèque est utile par ses multiples dimensions. C'est un moment pour faire patienter Yac, c'est un moment pour être tous les deux ; en effet, il est rare que la grande sœur ne soit pas là, enfin, c'est un moment que la mère prend pour l'intéresser à de nouvelles histoires, pour lui faire travailler son imagination, nous dit-elle.

Pratiques familiales d'Amb, 25 mois

La mère d'Amb a 36 ans. Elle a un bac + 5.

CSP de la mère : Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés.

CSP du père : Ouvriers (qualification non précisée).

Il lui semble bien à la mère d'Amb mère lui lisait des histoires. Elle ne se souvient pas comment elle a découvert les livres, mais se remémore parfaitement la manière dont elle a appris à lire en primaire. Maintenant, elle ne lit quasiment plus. Tout au plus une fois par semaine (manque de temps, s'occupe des enfants). Amb a deux grandes sœurs, une de six ans et une de quatre ans. La mère lit chaque soir des histoires aux trois enfants en même temps. Il y a un coin-livres dans sa chambre, mais Amb lit la plupart du temps dans la chambre de ses sœurs.

La bibliothèque permet de trouver une source gratuite pour d'autres livres que ceux de la maison. Quand ils viennent emprunter des livres, ils restent un petit moment, mais avec les trois, cela ne doit pas durer trop longtemps.

Les pratiques familiales de Cer, 26 mois

La mère de Cer a 35 ans. Elle a un bac+ 2 et un BTS.

CSP de la mère : Techniciens.

CSP du père : Techniciens.

Enfant, la mère de Cer ne lui lisait pas d'histoires. Elle était abonnée à « J'aime lire ». et le lisait avec plaisir. Maintenant, elle ne lit plus, elle a trop de travail avec les enfants. Autrefois, elle lisait des romans. Cer a une sœur de trois ans et demie. Sa mère leur lit des histoires le soir (plus souvent que le père ne le fait). Cer regarde de temps en temps des livres, seule. Il y a deux coins-livres dans la maison : un au salon et un dans leur chambre. Un bac à livres dans la chambre et dans le salon un porte-revue avec uniquement des livres d'enfants.

A la bibliothèque, il y a une variété de livres, une variété de CD. Le fait de pouvoir emprunter, presque à volonté permet de varier les lectures. A la maison on a toujours les mêmes.

Les pratiques familiales d'Iri, 27mois

La mère d'Iri a 32 ans. Elle a un niveau d'étude Bac + 6.

CSP de la mère : Professions libérales.

CSP du père : Profession libérales.

La mère de la mère d'Iri lui lisait des livres en anglais. Elle est d'origine américaine. C'est ainsi qu'elle a découvert la lecture, avec ses parents. Elle aime toujours lire, lit de tout et tous les jours. Iri a un frère de 6 ans et une sœur de 4 ans. Sa mère lui lit des histoires tous les soirs, souvent aux trois enfants en même temps. Le père en lit, mais moins souvent que la mère. Iri regarde souvent des livres, seule. Il y a un coin-livres dans la maison. Les livres sont partagés avec les frères et sœur.

Ils ne vont pas très souvent à la bibliothèque ; ils ont beaucoup de livres à la maison Ils ne viennent pas tellement pour emprunter : les enfants s'assoient et lisent. Elle vient entre deux activités où elle accompagne un de ses enfants parfois. La mère résume ainsi la venue en bibliothèque : c'est plus un moment de partage que d'emprunt de livres.

Pratiques familiales de Mag, 30 mois

La mère de Mag a 34 ans. Son niveau d'études est Bac +7.

CSP de la mère : Professeurs, professions scientifiques.

CSP du père : commerçants et assimilés.

La mère de Mag se souvient que sa mère lui lisait des histoires. Elle lui demandait toujours le même titre. Maintenant, elle lit, mais exclusivement des livres professionnels.

Mag a un frère de 5 ans et une sœur de 7 ans. Ce sont surtout eux qui lisent des histoires à Mag, les parents étant moins disponibles. Toutefois, il y a lecture chaque soir au moins. Mag regarde parfois, des livres, seule. Il existe un coin-livres dans la maison.

Nous n'avons pu recueillir des données sur les visites à la bibliothèque.

Pratiques familiales de Syl, 30 mois

La mère de Syl a 33 ans.

CSP de la mère : Professeurs et professions scientifiques

CSP du père : profession non recueillie.

La mère vient d'une famille populaire. Elle était la 4^{ème} d'une famille de 4. Elle n'a pas de souvenir que sa mère lui racontait des livres. Elle a découvert la lecture en bibliothèque et avec une cousine. Elle aime lire, des romans notamment, mais depuis qu'elle fait de la recherche ne lit plus. Elle lit un peu le soir et durant les vacances. Elle a un bac + 7. Elle est maître de conférences.

Syl est enfant unique. Les parents lui lisent des histoires le soir, mais non de façon systématique, à la bibliothèque le samedi. Il y a un coin-livres, il regarde parfois des livres, seul.

Ils vont une fois par semaine à la bibliothèque. Ils ont plaisir à y aller. Ils aiment bien découvrir de nouveaux petits livres.

Pratiques familiales d'Ama, 35 mois

La mère d'Ama a 34 ans. Elle a le bac.

CSP de la mère : Professeurs intermédiaires de la santé et du travail social.

CSP du père : Cadres administratif et commerciaux d'entreprise.

La mère de la mère d'Ama ne lui racontait pas des histoires. La mère d'Ama a découvert les livres à l'école, avec des fiches de lecture en primaire. Elle aime beaucoup lire. Elle lit, chaque soir au lit, des romans d'actualité.

Ama a une sœur qui lui lit souvent des histoires (ou lui raconte). Sa mère lui en lit chaque soir, dans la journée aussi selon sa disponibilité. Il arrive à l'enfant de regarder seule un livre ; elle a une petite bibliothèque dans sa chambre.

La bibliothèque permet de faire découvrir d'autres livres dans un cadre où il n'y a que des livres. Rien ne vient interférer dans la lecture. Ama peut regarder les livres seule ou la mère les lui raconte ou les lui lit. Il y a une continuité entre la maison et la bibliothèque mentionne la mère.

Pratiques familiales de Ver, 36 mois

La mère de Ver a 33 ans. Son niveau d'études est bac + 5.

CSP de la mère : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises.

CSP du père : Ingénieurs et cadres techniques d'entreprises.

La mère de la mère de Ver lui lisait des histoires. Ses parents étaient de grands lecteurs, ainsi, nous dit-elle, « *elle a toujours été dedans* ». Elle a des lectures très éclectiques. Actuellement, elle lit des romans policiers et des livres de Science-Fiction. Son rythme de lecture est quotidien. Ver a un grand frère. La mère lit souvent des histoires à Ver, le soir et à la sieste le week-end, à la demande de la fillette. Ver regarde très souvent des livres, seule. A la maison, il y a un coin-livres.

Nous n'avons pas d'informations sur les apports de la bibliothèque.

Pratiques familiales d'Ash, 36 mois

La mère d'Ash a 43 ans. Elle a un bac + 5.

CSP de la mère : Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises.

CSP du père : Profession non recueillie.

La mère d'Ash se souvient que sa mère lui lisait des histoires. Elle était abonnée à *J'aime lire* et il y avait beaucoup de livres à la maison. Elle aime lire de tout, sans préférence particulière. Le soir, elle a toujours un livre en route, nous confie-t-elle. Ash a 2 grands frères 8 et 10 ans qui sont lecteurs. Il les voit lire et ceux-ci lui racontent des histoires. La mère aussi lit des histoires aux enfants chaque soir. Ash regarde parfois des livres, seul. Il y a un coin-livres dans la maison.

La bibliothèque fait partie du quotidien. Ils y vont une fois toutes les deux semaines. Les enfants prennent des livres. Maintenant, l'aîné prend des magazines comme OKAPI. Il a 11 ans. Il est abonné par ailleurs mais il vient chercher les numéros. Ash est abonné à Astrapi. C'est la tranche d'âge supérieure, mais toutefois, ils viennent avec plaisir pour chercher des livres. Ils en ont déjà beaucoup à la maison, mais ainsi, ils peuvent découvrir d'autres livres ou albums. Pour Ash, c'est la mère qui va piocher avec l'enfant les livres. Les plus grands cherchent, seuls, ce qui les intéresse.

Les pratiques familiales de Rom, 36 mois

La mère de Rom a 43 ans.

CSP de la mère : Professeurs et professions scientifiques.

CSP du père : profession non recueillie.

La mère de Rom ne souvient pas si sa mère lui lisait ou non des histoires. Elle a découvert très tôt les livres dans les catalogues des Trois Suisses. Elle a appris à lire à la maison entre 4 et 5 ans. Elle adore lire les romans, les fictions. Elle lit à chaque fois qu'elle le peut. Dans les transports aussi. Rom a un frère. La mère lit des histoires à Rom et son frère pour les calmer, le soir et parfois dans la journée. Le père et la mère lisent à tour de rôle. L'enfant regarde les livres seul aussi. mais les livres appartiennent à son frère et à lui.

Ils viennent à la bibliothèque pour compléter des listes d'albums qu'ils ont à la maison, mais aussi pour faire une sortie agréable, dans un lieu agréable et s'asseoir, faire quelque chose ensemble.

Pratiques familiales de Coq, 36 mois.

La mère de Coq a 34 ans.

CSP de la mère : Professions libérales

CSP du père : Ingénieurs et cartes d'entreprises.

Sa mère lui lisait beaucoup d'histoires et son beau-père lui faisait écouter des histoires enregistrées. C'est ainsi qu'elle a découvert les livres. Maintenant, elle ne lit plus par manque de temps

Coq est enfant unique. Elle, ou « *quelqu'un* », lui lit une histoire tous les soirs. Il lui arrive de regarder des livres seuls. Les livres sont tous groupés dans un coin-livres.

Pas de renseignements recueillis sur la bibliothèque.

Pratiques familiales de Fle, 36 mois

La mère de Fle a 34 ans. Elle a une maîtrise.

CSP de la mère : sans emploi.

CSP du père : Techniciens.

Sa mère lui racontait des histoires. Elle a toujours eu des livres. Elle n'a pas de souvenirs sans livres. Elle a essentiellement découvert les livres à l'école. Elle lit des livres divers, documentaires, informations. Elle lit beaucoup, le soir. Elle et son mari lisent beaucoup d'histoires aux trois enfants. Parfois, le grand frère raconte des histoires aux petites, le soir et le week-end. Il y a un coin-livres. Elle regarde parfois des livres, seule.

La bibliothèque représente une source de livres, une source de livres accessibles facilement, cela permet de renouveler les livres. Les enfants adorent venir ici.

2.2. ANALYSE TRANSVERSALE DES PRATIQUES FAMILIALES

(Nous écrivons cette analyse à partir du traitement des annexes 5-16, p.9-31)

Notre première question concerne les souvenirs des mères concernant leur découverte de la lecture et des livres (Annexe5, p.8). La plupart se souviennent que leur mère leur lisait ou leur racontait des histoires (11/21), même si un quart d'entre elles n'en n'ont aucun souvenir. Elles ont découvert la lecture chez elles, à l'école, plus rarement en bibliothèque (9/21 dans le premier cas, 9/21 dans le second cas, 2/21 dans le troisième cas). Leurs souvenirs sont nets, précis, émaillés de titres de livres et de sourires lors de leur

remémoration. Ainsi, la mère de Yac se souvient nettement, tant de sa mère que de son beau-père : « *Ma mère me racontait des histoires avec des livres et mon beau-papa me racontait des histoires imaginées dans sa tête.* » Quant à elle, la mère de Mag, se souvient que tous les soirs, elle demandait qu'on lui raconte la même histoire. A-t-elle engrangé une patience à lire et relire le même livre à Mag ? Parfois, ces mères évoquent la sévérité et l'obligation de l'école, ainsi la mère de Yac se souvient du côté obligatoire de la lecture à l'école et du déclic de la lecture qui est advenu bien plus tard, dans les années collège. D'autres mères me confient la douceur de la mère ou l'efficacité des parents, lecteurs eux-mêmes, les abonnant à des magazines. La mère de Fle nous dit « *Je n'ai pas de souvenir d'un temps où je ne lisais pas.* », la mère de Ver reconnaît « *J'ai toujours été dedans* » Nous pensons à la potion magique d'Astérix. Comment ces mères ont-elles découvert la lecture ? (Annexe 6, p.10). Avec les parents (9/21), à l'école (9/21), en bibliothèque (2/21). Leur enfance, leurs souvenirs de livres, elles nous les confient dans le temps d'une émotion pleine de vie et de partage, témoignant ainsi de la force de l'affect associé aux livres. « *J'aimais beaucoup lire* » se souvient la mère d'Ama. Le passé se mêle au présent « *J'aime beaucoup lire* » conjugue la mère d'Ash. Cette mémoire des affects de la mère passe-t-elle dans la lecture conjointe avec leur enfant ? La lecture conjointe n'est-elle pas aussi le lieu de mémoire des livres et de l'enfance de la mère ?

Que lisaient-elles ? Que lisent-elles encore et à quel rythme ? Toutes, ou presque toutes, s'accordent un temps de lecture, le soir seulement, après leur journée de travail, une fois les enfants couchés, témoignant ainsi de la prégnance d'un désir de lire aux prises avec une vie professionnelle et familiale bien remplie. Ainsi la mère d'Egl nous dit : « *je lis des livres anglophones, didactiques, professionnels* ». Il en va de même pour la mère de Mag. Certaines d'entre elles nous confient qu'avant la naissance de leurs enfants elles lisaient bien plus. Elles n'en manifestent pas de regret. Elles en sourient, à peine nostalgiques. D'autres lisent des romans ou des histoires vraies, d'autres encore de la science-fiction ou des romans policiers. D'autres (13%), comme la mère de Coq, ne lisent plus, par manque de temps. En bref, que lisent ces mères ? Des histoires vraies (2/21), des romans (9/21), des magazines (5/21), des livres professionnels (3/21). La lecture conjointe n'est-elle pas alors lieu de transmission à leur enfant de leur amour passé ou présent pour les livres ?

Quel est le niveau d'étude des mères (Annexe 9, p.16) ? Travaillent-elles (Annexe 10, p.19) ? Et si oui quelles sont leur profession ? La bibliothèque est située dans un quartier universitaire abritant des foyers de classe moyenne et d'universitaires. Les niveaux du bac sont multiples, (Annexe 9, p.16)) Bac +7 (4/21), ou +5 (4/21) ou + 4 (4/21) ou bac +3

(5/21). Certaines mères ont simplement le baccalauréat (2/21) Elles travaillent comme chercheuse ou ingénieure et exercent aussi des professions libérales. Elles sont également professeur dans des collèges ou lycées, ou encore consultantes. Cependant certaines d'entre elles ne travaillent pas (4/21). La lecture conjointe constitue donc pour la majorité d'entre elles un moment de retrouvailles, la mère travaillant, l'enfant étant à la crèche. La lecture conjointe s'inscrit dans un temps qui succède à un temps de séparation obligée par la contingence du travail de la mère, que ce travail soit professionnel ou familial (mères au foyer) (Annexe 10, p.18).

Nous avons également posé une question concernant la constitution de la famille pour situer la lecture conjointe qui nous intéresse ici dans la fratrie de l'enfant. (Annexe 11, p.20). Dans le quotidien, la mère lit parfois une histoire à l'ensemble des frères et sœurs ou en relation duelle avec son enfant. Notons aussi que les frères ou sœurs, plus grands, lisent des histoires au plus petit. Frère, sœur, père, mère, grand-mère, « *Quelqu'un* » comme le résume efficacement, une mère. Cette question de la fratrie est essentielle car une grande partie des enfants de notre échantillon ont des frères ou des sœurs (13/21). La lecture conjointe ne serait-elle pas alors, bien plus que des retrouvailles avec la mère, des retrouvailles avec toute la famille ? La mère témoigne avec certitude de ces retrouvailles quotidiennes qui ont lieu principalement le soir (12/21), mais aussi dans la journée ou le week-end (9/21), dans la paix du dimanche ou dans l'éveil de la sieste, selon la disponibilité de tous. (Annexe 13, p.24). Une notion de disponibilité apparaît souvent donc associée à celle de moment de partage et de calme. La lecture conjointe est un temps qui exige, ainsi l'expriment les mères, leur disponibilité à leur enfant. Une disponibilité qui s'exprime dans un rythme quotidien. Le quotidien de la lecture conjointe apparaît comme essentiel dans les réponses des mères.

Aménagement du temps donc, mais aussi de l'espace. A notre question « *Existe-t-il un coin pour les livres* » ? (Annexe15, p.28), presque toutes les mères (20/21) répondent que oui. Un coin lecture n'est pas toujours aménagé, mais les livres sont toujours rangés dans un espace spécifique dans lequel l'enfant peut évoluer avec aisance et s'emparer de livres quand il le désire. Il peut ensuite se diriger vers la mère ou quelqu'un d'autre pour lui adresser une demande de récit. Elles nous disent aussi avoir aménagé une place privilégiée pour les livres : un rayon sur un palier de la maison, une étagère dans la salle à manger ou dans la chambre des enfants. Elles nous disent leur fierté de surprendre leur enfant au seuil d'une conduite autonome : regarder un livre seul. Nous avons constaté une grande homogénéité dans les réponses : des mamans avec des souvenirs d'enfance de lecture, et une grande disponibilité à nous les confier, des mamans lisant le soir au lit, des mamans partageant des moments de

calme et de tendresse avec leurs enfants autour des livres, des mamans aménageant des coins livres, des mamans fières de l'autonomie de leurs enfants qui, si jeunes, savent regarder des livres seuls. L'espace comme le temps sont donc des variables importantes de la lecture conjointe.

La lecture est conjointe certes, mais toutes les mères, sans exception, observent que bien souvent leur enfant regarde seul un livre (Annexe 14, p.26). Ainsi pouvons-nous conclure que l'ensemble des pratiques familiales commentées par les mères à la suite de nos questions font apparaître une autonomie de l'enfant dans sa découverte des livres.

Comment la mère et l'enfant appréhendent-ils l'album de jeunesse en situation de lecture conjointe ? Ce premier entretien nous a permis d'être attentive aux dires des mères des pratiques familiales de lecture qui permettent aux modes d'appréhension du livre de se déployer tant pour l'enfant que pour elles, dans le temps de l'histoire lue chaque soir ou le week-end ou après la sieste. Nous avons pu observer que la plupart des mères se souvenaient de leur propre mère leur lisant des histoires (Annexe 5, p.8). Une d'entre elles nous a confié que sa mère, ne sachant pas lire, racontait alors chaque soir des récits. Une autre a attiré notre attention sur le milieu populaire dont elle est issue. Les parents ne lisaient pas, mais elle avait une grande cousine qui l'introduisit à la lecture. Ainsi la mère de Syl nous confie « *Je viens d'une famille populaire, 4^{ème} enfant sur 4. Je n'ai pas souvenir que ma mère me racontait des livres. J'avais des cousines et la bibliothèque.* » La bibliothèque, dans ce cas, apparaît indicateur de milieu modeste. Elle découvre ainsi les livres grâce à la bibliothèque.

Ce que nous avons noté également, c'est combien les mères, prises par leur vie familiale ou familiale ou professionnelle n'ont pas renoncé à lire, malgré le manque de temps. Certaines même font des lectures professionnelles pour défendre leur engagement dans leur choix de vie : travailler. Elles ont un niveau d'étude élevé qui les a introduites à une profession qu'elles aiment et qu'elles exercent avec sérieux et passion. Elles se présentent toutes, comme débordées de travail, mais aimant lire, seule et avec leurs enfants. Lire avec leurs enfants, c'est pour elles un moment de partage et de calme, un moment de transmission du plaisir de lire, un moment de retrouvailles en fin de journée.

Enfin, notre recherche se déroulant en bibliothèque, il nous a paru important de recueillir les propos des mères sur ce que représente pour elle leur bibliothèque de quartier (Entretien méta vidéo situé fin des (Annexes18, p.34)-(59, p-266). Les mères témoignent de leur intérêt pour cette bibliothèque, lieu de partage calme, cadre autre que la maison, et qui permet de découvrir les livres enseignant aux enfants le silence d'une bibliothèque, à ne pas

courir partout, ce qui n'est pas toujours facile pour certains enfants, surtout pour les plus petits. C'est un lieu de partage des livres avec la mère, le père, mais aussi avec les frères et sœurs plus âgés qui montrent au petit le chemin des livres et du plaisir des livres, dans un cadre adapté à tous, aux grands comme aux tout-petits. Toutes ont un avis unanime : la bibliothèque introduit efficacement leur enfant au plaisir des livres, leur permettant de devenir lecteurs.

2.3. ANALYSE INDIVIDUELLE DES VIDEOS

Nous présentons les lectures conjointes cas par cas pour saisir avec une précision différentielle le processus de lecture conjointe. Nous présentons notre analyse des données par âge des enfants par souci d'objectivité de notre lecture. En effet l'âge nous est donné, sans interprétation possible, comme un fait irréductible.

(De l'Annexes 39, p.48 à l'annexe 59, p-266).

Liste des enfants par âge, (Annexe 17, p.30) + feuille intercalaire recto verso

2.3.1. Piv ou le livre sans la mère

Âge : 18 mois

Durée de la lecture du livre : 2'33

Durée totale de la vidéo : 2'36

Tableau 8 : Fréquence (%) des différents modes d'appréhension de la mère et de l'enfant

Nombre	Mère	Enfant	Total
Interactions	8 32%	0	8
Cognitif	0	0	0
Objet-livre	8 32%	8	16
Narratif	8 32%	0	8
Emotions	1 4%	2	3
Subjectivation		5	5
Total	25	15	40

Pas de calcul de pourcentages : les totaux sont inférieurs à 20 (sauf pour la mère)

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 3

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 1

Autres : 0

Total : 4

Notre attention durant cette vidéo est attirée par le rythme de lecture rapide de la mère, ses questions à Piv, questions qui, nous semble-t-il, n'attendent pas de réponses. La mère lit très vite, Piv est tout d'abord debout, dos à la caméra, puis assise à côté de sa mère. Elle tourne les pages vite, et la plupart du temps ne respecte pas la chronologie du récit. Toutefois, à certains moments, elle écoute attentivement la mère, mais ces moments sont rares. Elle découvre, donc le livre seule, prenant à cette activité, souvent solitaire, un plaisir évident. La dynamique de cette lecture conjointe nous interroge à trois titres : quelle signification peut-on donner au rythme si rapide de la mère ? Comment Piv répond-elle à sa mère qui n'attend

aucune réponse d'elle ? Enfin comment, dans une telle dynamique, sans la mère, Piv découvre-t-elle le livre ?

a) Le rythme rapide de la mère

Le rythme rapide de la mère nous interroge, nous faisant poser plusieurs hypothèses.

La première serait que la mère est stressée par la situation de recherche et s'applique à remplir la mission demandée, lire une histoire. Elle s'applique tant à la lecture qu'elle en oublie presque Piv. La seconde hypothèse, c'est que la mère serait peu habituée à lire des histoires, mais dans l'entretien post-vidéo, elle nous confie que cette activité est quotidienne, que toute la famille lit des histoires, la grand-mère, le père, la mère. La grand-mère, présente à l'entretien, signale que tous aiment les livres et qu'ils ont transmis l'amour des livres à leurs enfants et petits-enfants. Une troisième hypothèse consiste à penser que, ce jour-là, la mère est pressée, vivant peut-être une contrainte temporelle, liée à une activité autre l'attendant. N'ayant pas été suffisamment vigilante à ce rythme rapide, nous n'avons pas interrogé la mère sur ce point et notre question reste donc sans réponse.

(séquence 4, la mère dit, terminant le livre, « Allez, hop ! »).

Cette rapidité s'exprime également par des pages tournées très rapidement (total de la mère = 24). Enfin, il apparaît clairement que la mère pose des questions à Piv (pour la mère, I=8, soit le tiers du total des réponses) mais n'attend pas d'elle qu'elle réponde (pour Piv, I=0). Les interactions de la mère s'expriment par des commentaires qui semblent plus s'adresser à elle-même qu'à l'enfant

*(séquence 2, « C'est bon les fraises ! Mmm ! » ;
séquence 3, « C'est bon les fraises ! Mmm ! »).*

Comment alors se situe Piv dans cette rapidité maternelle ?

b) La réponse de Piv à sa mère qui n'attend aucune réponse

Piv, peu sollicitée par la mère, bien que ne s'intéressant ni au récit (N=0), ni au sens (C=0) manifeste, bien que rarement, des émotions (E=2). Elle est également, dans le laps de temps de lecture très court (2'33), sujet de la situation (S=5, soit le tiers du total des réponses : total =15)

c) Comment Piv, sans la mère, découvre-t-elle le livre ?

Nous notons que le livre appartient autant à la mère qu'à Piv (O=8) mais l'appropriation s'avère très différente chez la mère et chez l'enfant. Chez la mère, l'appropriation du livre est à associer au récit (N=8) et à des interactions (I=8). Chez Piv, l'appropriation de l'album est principalement expression de sa subjectivation (S=5), très légèrement liée à des émotions (E=2). Piv se montre co-lectrice en écoutant l'histoire que lui lit sa mère

*(séquence 1, Piv, pointe du doigt le petit œuf, pointe du doigt la lune ;
séquence 2, à la page du jeudi, Piv ouvre la bouche, regard très intéressé, met les
doigts dans les trous).*

Toutefois, nous observons que Piv devient lectrice potentielle, en imposant parfois son propre rythme, encore plus rapide que celui de la mère, et en tournant les grandes pages, comme les pages intercalaires, avec un plaisir évident. Piv se montre donc, d'un bout à l'autre de cette séance de lecture très intéressée par l'album, non par son récit et son sens, mais par ses pages à trous.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album par la mère et par l'enfant ? Il apparaît dans cette vidéo que la rapidité du rythme de la mère, de sa lecture de l'histoire joue un rôle essentiel dans l'exploration de l'objet-album par Piv, qui se centre exclusivement sur l'objet. L'album est pour l'enfant objet de toute son attention, de toute sa création de lectrice potentielle : elle est passionnée par les pages qu'elle caresse et tourne, par les trous dans lesquels elle met ses doigts. Découvrir un livre, n'est-ce pas, dans la solitude, en apprécier la beauté de l'objet, le caresser, le feuilleter, le convoiter enfin, puis, parfois, le refermer sans l'avoir lu ? Être au livre pour Piv, n'est-ce pas le regarder en silence, seule, puis le refermer ?

2.3.2. Ros ou l'album je veux le toucher !

Âge : 18 mois

Durée de la lecture du livre : 3'19

Durée de la vidéo totale : 3'19

Tableau 9 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

Nombre	Mère	Enfant	Total
Interactions	15 35%	9 25%	24
Cognitif	4 10%	0 0%	4
Objet-livre	12 29%	10 28%	22
Narratif	9 21%	2 5%	11
Emotion	2 5%	6 17%	8
Subjectivation		9 25%	9
Total	42	36	78

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Séquences co-lectrice : 4

Séquences lectrice potentielle : 2

Autres: 1

Total : 7

La mère et Ros, assises côte à côte, regardent le livre ensemble. Chacune dans son fauteuil. La mère raconte, légèrement penchée vers son enfant. Ros, durant toute la vidéo est droite, tentant d'attraper le livre et gémissant presque. Quand elle parvient à toucher : elle cesse de gémir. Il en est ainsi durant toute la vidéo. Celle-ci s'articule en trois temps : la mère et Ros sont en conflit, l'enfant gémit, la mère lit en ne s'apercevant de rien. Comment ces trois temps s'enchaînent-ils ?

a) Le conflit

Bien qu'étonnée par la situation de lecture, Ros écoute attentivement sa mère, comme en témoigne la posture bien droite, immobile de son corps, les mains posées sur le fauteuil. La mère, habitée par son projet lit le début de l'histoire avec application et sérieux. Très rapidement, le conflit qui va durer pendant toute la vidéo s'instaure. Ros a son propre projet, qu'elle défend en gémissant à corps défendant : se saisir du livre, le toucher

(séquence 1, Gémit « mmm » avec un acte moteur très net : ouvre et ferme les deux mains qui signifie qu'elle veut attraper le livre).

Puis le conflit continue mettant en évidence la fermeté, la détermination de Ros dans sa volonté de se saisir du livre. Une fois son projet réalisé, l'enfant s'apaise

(séquence 2, Ros parvient enfin à saisir le livre ! Apaisement immédiat qui se traduit par l'expression du visage et la souplesse dans maintien du corps).

Ros se différencie du projet de la mère. Pour cette dernière, lire une histoire à Ros, sans qu'elle touche le livre est un acte évident. Mais par le conflit affirmé Ros découvre le livre, se révélant à certains moments lectrice potentielle,

(séquence 2, parvient enfin à saisir le livre ! Apaisement immédiat qui se traduit par l'expression du visage et la souplesse dans le maintien du corps).

Ros se révèle également co-lectrice dans le temps du conflit apaisé (séquence 3, le visage paisible, regarde le livre, mais s'accroche des deux mains, le corps penché en avant, au livre grand ouvert, puis tourne la tête légèrement sur la droite pour regarder l'image que la mère touche. Nous observons que le conflit autour de l'objet s'exprime clairement dans le mode d'appréhension de la mère et de celui de Ros (O=55% pour la mère et 45% pour Ros). Le mode d'appréhension interactif est bien plus élevé pour la mère (I=62%) et les émotions sont plus intenses chez Ros (E= 6 chez Ros et 2 chez la mère : soit trois fois plus chez Ros). La mère lit mais Ros n'étant intéressée que par l'album n'en n'écoute pas le récit (la mère, N =9 ; Ros, N =2) ; de même elle ne s'intéresse pas au sens de l'histoire (4 réponses C pour la mère aucune pour Ros). Le conflit envahit la situation de lecture entière.

b) Les gémissements de Ros

Nous analysons les gémissements de Ros comme des expressions interactives intenses : Ros par son corps qui se tord et sa voix qui gémit exprime son désir (25% de S) et son apaisement

(séquence 7, La mère, toute souriante, achève le récit. Ros, grands yeux ouverts, l'écoute et le moment de dénouement est un grand moment de joie pour la mère et l'enfant. Ros regarde le papillon de toutes les couleurs).

c) La mère ne s'aperçoit de rien

Les deux projets cohabitent maintenant, la mère lit, l'enfant tient le livre. Elle peut ainsi parcourir du regard les images et s'en montre très intéressée. L'évidence de la mère - lire une histoire- est acceptée et partagée par l'enfant, mais à la fin de la séquence, un petit détail annonce le drame de la séquence suivante : la mère retire la main droite de la petite qui tenait le livre. Heureusement, la main gauche reste accrochée au livre

(séquence 3, « Et hop, le vendredi, elle croque...un peu irritée dit à Ros : « Mais regarde ! »).

Retire du livre la main gauche de Ros qui tenait le livre. Reste la main droite accrochée au livre). La mère prend conscience du conflit lors de l'entretien méta-vidéo. Elle est très sensible au conflit entre Ros et elle dont elle n'avait pas eu conscience lors de la situation de lecture, s'en amuse avec tendresse. Elle se fait également des reproches de ne pas avoir été attentive aux mains de sa fille et à son désir affirmé de tenir le livre.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album par la mère et l'enfant ? Cette situation de lecture s'articule autour d'un conflit entre la mère et Ros. Il prend son origine dans le vif désir qu'à Ros de toucher le livre, de s'en saisir. La mère, plongée dans son propre projet-lire l'histoire à Ros- n'est pas attentive à cela d'où les gémissements, les absences, les distractions de Ros mais aussi son désir et sa passion pour l'objet-livre. Elle se révèle ainsi dans des moments successifs co-lectrice et lectrice potentielle. Elle est co-lectrice dans les moments d'apaisement et de partage avec la mère, d'accompagnement attentif de la mère. Elle répond alors à l'injonction.

Ros est lectrice potentielle dans ses moments de passion pour le livre confisqué par la mère, seule détentrice de l'album. C'est dans les moments de détermination et d'autonomie de son désir de s'emparer du livre qu'elle se révèle lectrice potentielle, pleinement.

Cette séance de lecture met en évidence combien il est important pour Ros de découvrir le livre en le touchant, importance qu'elle exprime, douloureusement, par le corps, par des mouvements divers et des gémissements soutenus. Nous notons aussi qu'un conflit lié à des interactions négatives, l'inattention de la mère à son désir de toucher le livre, ralentit chez l'enfant, non la passion du livre, mais ses possibilités d'être co-lectrice ou lectrice potentielle.

Certes, elle y parvient mais dans des temps courts de la lecture conjointe. Le conflit n'est donc pas économique pour la petite Ros qui veut tellement toucher l'album pour le découvrir. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas, au risque de laisser échapper le récit, vouloir à tout prix atteindre et toucher le livre ? Être au livre pour Ros n'est-ce pas avoir prise sur les pages du livre ?

2.3.3. Egl ou le plaisir du livre

Âge : 19 mois.

Durée de la lecture du livre 7'48

Durée de la vidéo totale : 7'48

Tableau 10 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	71%	29%	34
	24 23 %	10 13%	
Cognitif			12
	9 8%	3 3%	
Objet-livre	52%	48%	63
	35 33%	28 33%	
Narratif	58%	42%	48
	28 26%	20 23%	
Emotion			19
	11 10%	8 9%	
Subjectivation			16
		16 19%	
Total	107	85	192

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 3

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 4

Autres : 0

Total : 7

L'énergie de la mère à lire l'histoire, couplée avec la joie d'Egl à l'écouter lire et à découvrir le livre, avec sa mère et seule sont essentiels dans cette séance de lecture. Quel est

donc le ressort de cette énergie et de ce plaisir de lire ? Un accompagnement mutuel ? Un partage du livre ? Une symbiose émotionnelle ?

a) Un accompagnement mutuel

La nature des interactions entre Egl et sa mère est très spécifique : elles se répondent l'une l'autre. Nous constatons que ces interactions sont davantage qualitatives que quantitatives (71% pour la mère, 29%). Egl témoigne aussi de subjectivation (19% de S marquant son autonomie). Pour l'analyse qualitative de ces interactions, nous pouvons noter que lorsque la mère manifeste son enthousiasme, Egl répond par une grande présence.

(séquence 1, « Oh ! t'as vu toutes ces couleurs, c'est beau ! , ça te plaît ? Tu tournes la page Egl ? »).

Egl, attentive et immobile, regarde le livre. Elle retient son souffle ; séquence 3, la mère lit concentrée, marquant la ponctuation, Egl est concentrée, elle aussi, la bouche pincée, bien adossée sur sa mère. Le dos droit). Egl découvre le récit, très portée par les interactions avec sa mère. Ces dernières se manifestent par des questions auxquelles elle répond chaque fois, avec beaucoup de conviction dans la voix, dans le geste, dans le maintien du corps. Leur accompagnement est mutuel

(séquence 2, la mère dit, « Et hop ! une minuscule chenille sort de l'œuf ! ».)

Elle se tourne vers Egl

(séquence 2 « Tu as vu, elle est sortie de l'œuf et elle a très faim. »).

Egl, quant à elle, regarde le livre avec attention

(séquence 2, se redresse. Tourne avec détermination un bloc de pages).

Egl, par ces interactions construit du sens, en localisant bien les détails des images par des « là »

(séquence 5, la mère montre la tranche de pastèque, Egl pointe l'image et dit Elle est là ! »).

b) Le livre n'appartient ni à l'une ni à l'autre

Nous pouvons affirmer que le livre appartient aussi bien à la mère qu'à Egl (l'objet O est représenté à 52% pour la mère et à 48% pour Egl). La mère tient le livre de bout en bout de sa lecture, mais Egl se l'approprie largement, en tournant les pages fréquemment, à son rythme. Ainsi devient-elle lectrice potentielle. Cela apparaît dans la très grande présence dont elle témoigne pendant le récit de sa mère. Elle prend de nombreuses initiatives, tourne les pages qu'elle observe très attentivement, entre concentration et enthousiasme. Elle prend même l'initiative de la lecture. C'est elle qui tourne la première page du livre. Elle sait par

moment se rendre autonome par rapport au projet de la mère, dont parfois elle s'absente pour y revenir au moment où elle le désire. Elle s'absente du récit en me regardant plusieurs fois, à moins que, particulièrement présente, elle ne me prenne à témoin, m'associant au récit. Enfin, c'est bien une petite lectrice potentielle qui s'extasie devant la transformation de la chenille en papillon, qui savoure la fin de l'histoire, blottie sur les genoux de sa mère au moment de la seconde lecture dont elle a fait la demande à sa mère, en regardant la couverture attentivement après la première lecture.

c) Une symbiose émotionnelle

La symbiose émotionnelle se révèle dans le partage du livre que nous avons mentionné, mais aussi par le partage d'émotions (Mère, E = 11 ; Egl, E = 8). Ces émotions sont constituées, pour la mère, par de l'énergie et pour Egl par du plaisir.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album par la mère par l'enfant ? Egl se présente comme co-lectrice, accompagnée par l'énergie de sa mère, mais également lectrice potentielle, toujours attentive, maniant l'objet livre, écoutant le récit, prenant des initiatives dans la lecture et dans la découverte du livre. Elle découvre l'un et l'autre avec une grande présence. Elles s'accompagnent mutuellement et Egl montre une détermination souriante de jeune lectrice, auprès de sa mère. Une séquence qui nous fait découvrir dans un même temps le rire et le lire d'Egl qui nous transmet le plaisir de lire. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas partager le livre avec sa mère, comme co-lectrice ou lectrice potentielle de ce livre, qui n'appartient ni à l'une ni à l'autre ? N'est-ce pas vivre, comme le fait Egl, ce partage d'une façon fusionnelle ? N'est-ce pas dans le temps du câlin que la mère et l'enfant se laissent surprendre par cette petite chenille, qui se nourrissant bien, grandit ou grossit, pouvant alors devenir un splendide papillon ? Être au livre, n'est-ce pas, comme Egl, découvrir le livre parfois avec sa mère, parfois seule, mais toujours dans le plaisir du livre ?

2.3.4. Hor, deux fois sinon rien !

Âge : 23 mois

Durée de la lecture du livre : 5'54

Durée de la vidéo totale : 6'1

Tableau 11 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	79% 31 27%	21% 8 10%	39
Cognitif	2 2%	0 0%	2
Objet-livre	60% 39 34%	40% 26 32%	65
Narratif	67% 30 27%	33% 15 18%	45
Emotion	48% 11 10%	52% 12 15%	23
Subjectivation		21 25%	21
Total	113	82	201

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Séquences Co-lectrice : 6

Séquences Lectrice potentielle : 3

Autres : 0

Total : 9

Ce qui interroge entre Hor et sa mère, c'est à la fois leur relation très fusionnelle (proximité corporelle) et la solitude d'Hor révélée par l'activité permanente de sucer ou mâchouiller sa sucette. Fusion ou intériorisation subjective d'Hor ?

a) Une mère fusionnelle

La mère est respectueuse de la fatigue de l'enfant. Lors de l'entretien méta-vidéo, elle confie qu'Hor, fatiguée, couvait une pharyngite d'où son recours abondant à la sucette. La mère apparaît dans une recherche fusionnelle (79% d'interactions en regard de 21 % pour Hor). Cette relation fusionnelle s'exprime également par le partage des émotions (48% pour la mère. 52% pour Hor). La mère s'attache à lire l'histoire plus qu'à transmettre des connaissances (30 réponses narratives pour 2 réponses cognitives). Hor se distancie de la fusion maternelle par l'intermédiaire de sa sucette qu'elle mâchouille de bout en bout de la lecture conjointe.

b) Hor, co-lectrice

Hor est co-lectrice quand, immobile, blottie sur les genoux de la mère, elle est attentive, écoutant les péripéties de l'histoire

(séquence 3, pointe l'image et fait oui avec tête, la sucette étant toujours dans la bouche. Hor reste blottie, suit, pas à pas, l'accompagnement de sa mère, ne s'en détache pas)

*(séquence 1, Hor se révèle une co-lectrice, fusionnelle avec sa mère, blottie contre elle, attachée à sa sucette, qui l'aide à se concentrer, dit la mère. A la regarder, nous percevons son appropriation de l'histoire comme de l'objet livre)
(séquence 2, veut tourner une petite page intercalaire).*

Hor répond à l'histoire lue par sa mère

(Séquence 1, quand la mère demande à Hor successivement où sont la chenille puis le soleil ; bien que rêveuse, Hora pointe avec justesse les images).

Elle reste blottie, suit pas à pas l'accompagnement de sa mère et ne s'en détache pas. Toutefois, nous notons que son intense activité orale avec sa sucette ralentit son appropriation du livre, tant comme support de récit (18% de réponses narratives) que comme support de connaissances (0%). Par contre, elle se montre très occupée par l'objet-livre proprement dit (32%).

c) Hor, timide lectrice potentielle

Hora devient timide lectrice potentielle, tour à tour rêveuse, fugueuse, attentive, étonnée, émotive, émerveillée. Elle s'approprie le livre grâce aux interactions de sa mère, interactions qui la stimulent, entre deux pauses sucettes non par de nombreuses questions

*(Séquence 1, « Il est où, le petit œuf, Hora ? » ;
Séquence 3, « T'aime ça les fraises aussi ? »),*

Mais aussi par l'expression de ses propres sentiments d'émerveillement. Hor, s'abandonne au projet de la mère par l'abandon de la posture de son corps (séquence 6, l'enfant est très occupée par sa sucette), par une ponctuation du texte qui s'exprime par des « Oh ! » étonnés ou émerveillés » (séquences 2, 3,5, 8, 9). Parfois distraite par le cadre expérimental, son regard vagabonde dans la pièce, elle semble s'échapper du récit que lui lit sa mère

(séquence 4, « regarde distraitement autour d'elle »),

mais très vite, au détour d'un point précis de l'histoire, lorsque la chenille a mal au ventre, elle y revient

(séquence 5, soudain, regarde le livre avec attention : « Oh ! Oh ! »).

Enfin, alors que l'histoire est finie, la mère le mentionnant, Hor manifeste un « Enco ! » qui vient souligner l'intérêt qu'elle porte au récit malgré ses regards fugueurs, ses mains occupées au maniement de sa sucette, malgré sa bouche dont le mouvement incessant, mâchouille. Peut-être veut elle aussi prolonger le câlin que constitue la lecture de la mère. Nous sommes en présence de plusieurs hypothèses : Hor souhaite-t-elle « Enco » du récit ou souhaite-t-elle « Enco » un câlin ? Ou souhaite-t-elle encore un peu de sa sucette ? L'analyse de la séquence 9 nous fait plutôt envisager, principalement, l'intérêt pour le livre. Le récit de la mère est certes plus rapide mais les pointages d'Hor sont plus fréquents également. Elle manifeste plus de présence au livre et au récit de la mère. Elle a moins recours à ses pauses fugueuses d'attention. La mère lit beaucoup plus vite, lors de la seconde lecture, ce qui n'empêche pas Hor de suivre, paradoxalement, beaucoup mieux la lecture, d'en saisir le récit (séquence 9, elle tourne les pages, pointe avec énergie les images montrant la chenille, regarde très attentivement le livre : « Là ! », parle la sucette dans la bouche. Elle s'affirme sujet de sa lecture (25% de S) dans cette séquence 9 qui est la dernière. Construit-elle alors du sens ? Nous ne pouvons l'affirmer avec certitude, faute d'indices.

Hor, se révèle lectrice potentielle, au détour de sa position de co-lectrice, abandonnée à l'accompagnement de la mère. Hor, faisant l'économie de la construction du sens, toute à ses émotions fusionnelles. Elle apparaît, dans cette lecture conjointe, comme une timide lectrice potentielle, se détachant difficilement du processus d'accompagnement de la mère pour lire de façon autonome. Ces moments d'autonomie, elle les consacre à des fugues d'attention pendant lesquelles elle se plonge dans une activité intense avec sa sucette (séquence 2, sort la sucette de la bouche, joue avec). Hor est dans la relation affectueuse avec sa mère, dans une relation de plaisir avec sa sucette, mais aussi dans un intérêt pour le livre qu'elle découvre par le maniement des pages, des regards prolongés sur les images. Ainsi, s'approprie-t-elle le livre,

grâce à l'accompagnement de sa mère et grâce aussi à des émotions qui lui sont propres et partagées en harmonie avec celle-ci. L'harmonie est la spécificité de cette lecture.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Cette vidéo montre à voir une relation fusionnelle et douce entre Hor et sa mère qui prend plaisir à lire avec insistance et prosodie le récit, parfois lentement, parfois rapidement, mais cette fusion est rompue par des absences d'Hor à la situation de lecture. Ces pertes d'attention sont liées à une intense activité orale avec la sucette et par le jeu avec elle. Cette relation fusionnelle silencieuse est rompue par des « *Oh !* » récurrents et, à la dernière page, par une demande très autonome et affirmée par Hor, qui sort du « *Oh !* ». Hor dit alors « *Enco !* », exprimant par là une demande de lectrice potentielle. Pour Hor, découvrir l'album en lecture conjointe, n'est-ce pas vivre un temps d'harmonie avec sa mère, un temps d'harmonie qui rend possible la solitude d'être lectrice potentielle hardie et parfois timide co-lectrice aussi ? N'est-ce pas entre timidité et hardiesse suivre une petite chenille qui fait des trous dans des fruits, devenant alors un splendide papillon ? N'est-ce pas dire « *Encore* » pour comprendre la magie de l'histoire, se familiariser avec le mystère et en prolonger le câlin qui accompagne magie et mystère abrités dans l'album ? Être au livre n'est-ce pas, d'une certaine façon, comme Hor, avoir le désir d'entendre relire le livre ?

2.3.5 Flo ou Non ! Non ! Non !

Âge : 21 mois

Durée de la lecture du livre : 4'16

Durée de la vidéo totale : 4'16

Tableau 12 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	9 36%	2 10%	11
Cognitif	0 0%	0 0%	0
Objet-livre	8 32%	6 20%	14
Narratif	6 24%	0 30%	6
Emotion	2 8%	3 15%	5
Subjectivation		9 45%	9
Total	25	20	45

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 1

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 0

Autres : 1 (refus)

Total : 2

Cette séquence est sportive et animée. Au début, après un léger moment de perplexité, Flo écoute l'histoire que lui lit sa mère, mais très vite, elle refuse la situation de lecture, quitte

sa mère et reste tout occupée par l'image de sa mère dans la caméra, l'oubliant elle et la chenille qui fait des trous.

a) Ça m'intéresse !

Au début de la séance, Flo est vivement intéressée par l'album (O=3 ; S=4). Elle regarde les pages, les tourne, intériorise ce moment avec sa mère

(séquence 1, « Flo regarde les pages avec beaucoup de sérieux ; séquence 1, regarde les pages avec beaucoup de joie. Touche le livre, jubile »).

Toutefois, avant de découvrir le livre, elle regarde longuement autour d'elle

(séquence 1, regarde autour d'elle, calmement, à deux reprises).

Flo est sensible à la situation de la caméra et de la vidéo qui la distraira de l'album et de la lecture de la mère. Toutefois, nous n'avons pu analyser avec précision, le refus catégorique qui s'ensuit, tant l'investissement premier dans l'objet a été net, d'autant plus surprenant que la mère est interactive

(séquence 1, Elle a très faim. Miam ! Miam ! Aussitôt, elle part à la recherche de nourriture).

La mère lit le récit avec douceur et tendresse

(séquence 1, lit doucement. Sa joue touche la tête de Flo).

Nous sommes alors surprise par l'évènement suivant : le refus de l'album dont témoigne Flo.

b) Non ! Non ! Non !

Le refus de l'enfant est brutal

(séquence 2, lit doucement, sa joue touche la tête de Flo « Au revoir ». Tient contre elle, le livre grand ouvert).

Flo ne désire pas partager le livre avec sa mère. Est-ce l'origine du conflit ? Comment la mère gère-t-elle ce conflit ? Elle témoigne d'une grande douceur, reste souriante, puis alors que l'enfant s'éloigne, continue la lecture (séquence 3, Assise, sereine et très souriante

(séquence 3, Sur un signe de moi, me dit-elle dans l'entretien méta vidéo, prend le livre, l'ouvre : « Où est-ce qu'on en était ? La chenille qui mange parce qu'elle très faim. »)

Après un temps de silence elle lit l'histoire, à son rythme (plutôt lent), seule, jusqu'à la fin. La vidéo se termine avec la fin de l'histoire). Nous observons que ce conflit avec la mère ne permet à Flo ni une appropriation narrative ni une appropriation cognitive (O réponses dans les deux modes d'appréhension). Nous notons que Flo manifeste une forte affirmation de sa volonté de ne pas écouter sa mère (S=45%). Elle répond peu aux interactions maternelles

(I= 36% pour la mère, I= 10% pour l'enfant). Notons également peu d'émotions relatives à l'objet-livre (E=8% chez la mère, E=15% chez Flo). Flo se montre plus émotive que la mère. Toutefois, l'enfant, bien que s'affrontant à la mère par la médiation du livre, la recherche. Nous constatons cela dans ce qui suit.

c) Maman ! Maman ! Maman !

Ces deux projets si opposés de la mère et de la fille créent une rupture entre les deux et une séparation spatiale. Il est intéressant de noter comment l'une et l'autre gèrent cette rupture. Flo cherche, désigne, nomme, appelle l'image virtuelle de sa mère sur l'écran de la caméra

(séquence 3, Marche dans tous les sens, regardant à plusieurs reprises l'écran de la caméra en disant « Maman, maman, maman »).

Elle ne revient ni vers la mère ni vers le livre. La mère, patiente, disponible, souriante lira l'histoire à haute voix, seule. Nous pouvons nous demander si, pour ne pas vivre une séparation radicale, liée au conflit, l'une et l'autre ne font pas appel à un objet transitionnel, différent, mais qui maintient le lien entre elles deux. Pour Flo, cet objet est la caméra, pour la mère, cet objet est le livre. Toutefois, malgré ces objets transitionnels, Flo et sa mère ne se rejoignent pas. Flo ne retrouve ni le livre, ni le récit. Très jeune lectrice potentielle, un conflit, un temps de séparation, vient lui confisquer le bonheur de la lecture, pourtant si initialement, bien advenu.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Cette vidéo se caractérise par une durée assez brève, relativement aux autres vidéos (4'46). Notons qu'il n'existe aucune séquence où Flo se révèle co-lectrice. Elle entre dans le récit par l'objet-livre dont elle tourne les pages colorées gaiement, voire même avec jubilation, regarde les pages avec un intérêt authentique. Toutefois, très vite un conflit s'installe entre Flo et sa mère. Au bout d'une minute précisément. Ceci s'explique par la mise en place dès le début (dès la première minute) de deux projets bien distincts : celui de la mère qui veut lire l'histoire à Flo et celui de Flo qui ne veut rien entendre de ce projet, tout au plus tenir le livre puis l'abandonner et quitter la situation de lecture pour suivre du regard un petit copain qui vient de quitter la bibliothèque.

Ces deux projets si opposés de la mère et de la fille créent une rupture entre les deux non propice à la création de postures de lecture pour Flo, et sa mise en acte et sa puissante mise en mots « Non ! Non ! Non ! ». Découvrir le livre en lecture conjointe, n'est-ce pas, pour

Flo, refuser de le lire et se positionner lectrice potentielle par ce choix de le refuser ? Être au livre, n'est-ce pas, comme Flo, regarder ailleurs et l'abandonner, malgré un intérêt initial ? Être au livre, n'est-ce parfois s'en lasser, ne « plus y être » ?

2.3.6 Orc ou ça, ce n'est pas bon pour les bébés !

Âge : 22 mois

Durée de la lecture du livre : 3'01

Durée de la vidéo totale : 4'34

Tableau 13 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	9 26%	5 22%	14
Cognitif	4 10%	1 4%	5
Objet-livre	10 29%	8 33%	18
Narratif	10 29%	0 0%	10
Emotion	2 6%	3 12%	5
Subjectivation		7 29%	7
Total	35	24	59

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 4

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 3

Autres : 2 (Ailleurs)

Total : 9

Le paradoxe de cette vidéo interroge une toute jeune lectrice potentielle, très intéressée par les livres, mais beaucoup moins surprise par l'album que la mère lui lit : *La Chenille qui fait des trous* ». Toutefois, attentive, elle saura écouter l'histoire, vivant parfois une situation de partage près de sa mère, très souriante. Dès les premières séquences, nous observons

comment l'enfant en vient, peu à peu à s'intéresser à l'album, projet de la mère qui est de le lui lire. La mère lit le récit avec application, en tourne les pages, mais sait également en laisser tourner les pages à Orc, ce qui crée des temps d'harmonie entre elles deux, si présentes. Nous observons que la dynamique de cette vidéo repose sur la nature des livres que convoite Orc. Quelle est la nature du livre que lit sa mère ?

a) L'album que lit la mère

L'album lu par la mère est un objet qu'elle partage pleinement avec Orc (O=10 pour la mère ; O= 8 pour Orc). Ce partage est progressif.

(séquence 1, la mère lit l'histoire, le doigt tendu se déplaçant sur les deux pages, désigne les images à plusieurs reprises, tourne la page ; séquence 2, lit, inclinée vers l'enfant. Tape sur la page du lundi et simultanément, à la seconde près, pointe la pomme. La mère, laisse Orc tourner la page).

Mais si la mère et Orc partagent l'objet livre, elles n'en partagent pas le contenu. Si pour la mère l'album abrite un récit (N=10), pour Orc, l'album n'est pas support d'une histoire (N=0). Le livre pour la mère est également porteur de sens

(séquence 3, lit lentement, compte les oranges en s'arrêtant sur chaque orange. Elle tient le livre grand ouvert, sous le visage d'Orc. Tourne avec lenteur la page).

Ainsi, le mode d'appréhension de la mère est médiatisé par l'objet que constitue l'album ainsi que par son contenu narratif, cognitif, rarement émotionnel (E=2).

Que pouvons-nous signifier de l'album manié par Orc ?

b) L'album qui intéresse Orc

L'album qui intéresse Orc n'est ni porteur d'une histoire (N=0), ni porteur de sens (C=1), à peine plus porteur d'émotions que l'album de la mère (N=3). *La chenille qui fait des trous* est pour Orc un objet qui a des petites pages intercalaires, qu'elle tourne avec plaisir, et qui a des trous, dans lesquels elle met passionnément ses doigts

(séquence 1, Se rapproche du livre, à nouveau concentré sur le livre. Touche la page avec sa main droite. Souriante, regarde sa mère, lâche les bras du fauteuil auquel elle était appuyé. Touche la petite page intercalaire ; séquence 3, presque bien assise, sans trop bouger, elle met les doigts dans les trous, avec la même précision que sa mère et tourne les pages avec elle. Parfois met la main dans un trou et tient de l'autre main la page bien à plat. Son visage exprime un grand intérêt pour les trous. Pour le récit, elle témoigne d'un intérêt plus limité. Elle regarde sa mère avec une expression déterminée. « Hein ? Encore ! » Tourne la page, déterminée).

Les trous dans les pages passionnent Orc, l'incitant à une importante activité motrice

(séquence 4, met, tout d'abord, les deux mains, sur la page de gauche, dans chaque trou, puis retire une main, elle n'utilise alors qu'un doigt pour mettre dans les trous. Elle est concentrée dans son action).

c) L'album qui n'intéresse pas Orc

Mais, comme une lectrice se lassant d'un texte à répétitions, Orc se lasse elle aussi des trous.

(séquence 6, met un doigt dans un trou de la feuille, puis s'agite à nouveau sur le fauteuil, relâchant son attention. C'est alors que, distraite, elle regarde ailleurs ou que, tournant le dos à sa mère et à l'album, debout sur le fauteuil, elle choisit comme une vraie lectrice un gros livre sur un rayon de la bibliothèque. Nous observons le fait suivant : Orc choisit, à deux reprises, le même livre à tranche bleue. Mais sa maman lui dit son opinion d'adulte quant aux livres qu'elle peut ou ne peut pas lire (séquence 9, La voix douce, la mère dit : « Non, pas ça, ça, c'est pas pour les bébés).

Ainsi se termine la vidéo nous montrant la jeune co-lectrice, lectrice potentielle à ses moments, qu'est Orc, exploratrice de pages et de trous, exploratrice de rayons de bibliothèque, comme une lectrice adulte. Lire, c'est aussi choisir un livre sur un rayon de sa bibliothèque.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant. Cette observation place Orc dans un temps triangulaire qui la révèle tout à tour à tour co-lectrice, fugueuse et dans l'ailleurs, mais aussi lectrice potentielle. Ce qui fait lien entre ces trois pôles c'est l'investissement d'Orc dans les pages du livre et plus particulièrement dans les trous faits dans les images des fruits. Le texte est pour elle un texte spatial et tactile. Le livre n'existe que lorsqu'elle met les doigts dans les trous où quand elle balaie largement la page. De nombreuses interactions avec la mère ont lieu. La mère est vigilante aux fugues d'attention de sa fille et sait la concentrer à nouveau par de nouvelles questions. Mais les interactions, si elles sont nécessaires, ne sont pas suffisantes. En effet, Orc se montre très vite autonome tant dans son désinvestissement du livre, quand les trous ne l'intéressent plus, que dans son nouvel investissement possible, quand elle comprend que le livre est fini et qu'il est temps pour elle d'en choisir un autre sur un rayon. Elle est co-lectrice, quand elle partage le récit de la mère dans un double processus de centration : centration de la mère en harmonie avec le sien. Cette harmonie apparaît nettement quand à plusieurs reprises les doigts de la mère et de la fille se joignent dans une même seconde sur un trou de la page. Toutefois, Orc se révèle jeune lectrice potentielle par l'autonomie qu'elle montre dans ses désirs de désinvestissement ou d'investissement du livre. Découvrir un livre,

en lecture conjointe, n'est-ce pas s'en emparer avec énergie et vitalité ? Être au livre, n'est-ce pas comme Orc, choisir un livre sur un rayon de bibliothèque et repartir avec sur le ventre, heureuse de l'avoir trouvé et du nouveau projet de le regarder, seule ou avec sa mère, qui sans doute se dessine ?

2.3.7. MAR OU LE PETIT GATEAU AU CHOCOLAT

Âge : 23 mois

Durée de la lecture du livre : 5'12

Durée totale de la vidéo : 5'37

Tableau 14 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	34 49%	7 30%	41
Cognitif	6 9%	2 8%	8
Objet-livre	14 20%	8 33%	22
Narratif	13 19%	0	13
Emotion	3 4%	1 4%	4
Subjectivation		6 25%	6
Total	70	24	94

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 7

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 0

Autres : 1 (Installation))

Total : 8

Cette lecture conjointe nous révèle Mar ne voulant pas s'asseoir près de la mère qui l'empoigne alors et l'assoit près d'elle avec autorité. Mar grogne. La mère commence à lire,

s'arrête pour reprendre l'histoire en la racontant en attirant son attention sur les images. Mar est peu à peu totalement cachée derrière le livre. Par instant Mar essaie de saisir le livre, mais la mère ne la laisse pas faire et dirige la lecture conjointe avec autorité. L'enfant essaie de parler, mais nous ne comprenons pas ce qu'elle dit. Cette séance de lecture est agitée par les pleurs de l'enfant, ses mouvements divers, les mots qu'elle ne parvient à dire et sa mère énergique et pleine d'autorité. Qu'est-ce qui se donne à comprendre dans la rencontre de ces trois temps où la mère, lit, raconte, commente l'histoire et où Mar, un gâteau au chocolat à la main, essaie de s'emparer du livre, malgré l'interdit de la mère ?

a) Lecture et méta récit de la mère.

Dans cette vidéo, ce qui apparaît dans une double évidence à interroger, c'est la lecture du récit par la mère (N = 19 %) doublée d'un méta récit qui se déroule, séquence par séquence (I = 49% ; C = 9%). Les nombreux échanges de la mère, les orientations de celle-ci vers le sens, les explications nombreuses témoignent de ce méta récit

(séquence 2, la mère lit le texte doucement, puis dit « Regarde Mar, ça c'est la feuille et ça c'est le petit œuf, regarde ! T'as vu la lune ? T'as vu ? D'accord ? » ; (séquence, 3, lit le texte, puis regarde Mar « ça c'est la chenille et ça c'est le soleil ; séquence 4, lit le texte, puis regarde Mar : « ça c'est la chenille et ça c'est le soleil).

Nous constatons que chaque moment de lecture est suivi d'une explication. On peut émettre deux hypothèses pour expliquer cela. Dans l'entretien 1, qui suit la vidéo, la mère nous explique que sa mère ne savait pas lire et racontait des histoires. Elle n'en lisait pas. La mère s'autoriserait donc une certaine liberté par rapport au texte. La mère est dans une démarche pédagogique, voulant faire progresser l'enfant. Elle est donc très attentive à elle. L'hypothèse pédagogique est confirmée par le large et l'intense engagement de la mère dans la lecture (Mère, T = 70 ; Mar, T = 24). La mère investit fortement le livre dans tous ses modes d'appréhension, mais l'émotion reste faible (E = 4%).

Enfin, notons une autre attitude caractéristique de la mère. Cette dernière ne veut pas que Mar touche le livre et lui donne même une petite tape sur la main. La mère se montre tendue à plusieurs reprises. Elle dira dans l'entretien qui suit la vidéo que l'enfant est dissipée mais réceptive

(séquence 4, Mar essaie d'attraper le livre, la mère le prend vigoureusement près d'elle).

La mère ne permet pas que Mar touche le livre, mais elle met ce dernier tellement à sa proximité que parfois l'enfant est entièrement cachée par le livre (Séquences 5, 6, 7, l'enfant est cachée par le livre).

L'attitude de la mère nous fait découvrir Mar, enfant sollicitée par sa mère, enfant qui ne peut attraper le livre, enfant cachée par le livre. Que pouvons-nous encore percevoir de Mar ?

b) Le petit gâteau au chocolat

L'évidence est clairement le petit gâteau au chocolat qu'elle tient à la main, dès le début et jusqu'à la fin de la séance de lecture conjointe

(séquence 1, en regardant la vidéo avec attention, nous nous apercevons que Mar tient un petit gâteau au chocolat à la main ; séquence 8, Le livre refermé, l'enfant apparaît de nouveau, le gâteau au chocolat à la main).

La présence de ce petit gâteau au chocolat explique sans doute l'attitude rigoureuse de la mère, qui respectant notre livre, craint que l'enfant ne le salisse. Bien sûr, l'enfant ne le comprend pas et devient alors un peu grognon ce qui imprègne cette lecture conjointe d'une sensation de conflit entre la fille qui veut toucher le livre et la mère qui ne le veut pas. De plus, ce petit gâteau chocolat, rend l'enfant maladroit, qui ne tourne jamais les pages. Enfin, peut-être aussi ce gâteau qu'elle oublie de manger témoigne-t-il de son intérêt pour le récit malgré l'absence de signes extérieurs de cet intérêt (N = 0) et le peu de réponses aux sollicitations de la mère (Mère, I = 83% ; Mar, I = 17%) Ce petit gâteau au chocolat dit la rigueur de la mère et le respect qu'elle a pour le livre, il dit peut-être, à ne pas être mangé, l'intérêt de l'enfant pour cette lecture de la mère, dont les premiers instants furent occasion de pleurs et dont les derniers instants furent l'occasion d'un long regard (séquence 8, l'enfant regarde longuement le livre). Un petit gâteau au chocolat qui témoigne de la dynamique de cette lecture conjointe.

c) L'interdit de la mère

Il faut souligner comment l'interdit de la mère est un geste d'éducation, très intériorisé, non verbalisé. L'interdit de la mère est sans doute renforcé par le fait que le livre ne lui appartient pas. Nous nous sommes aperçue trop tardivement de la présence de ce petit gâteau au chocolat pour en parler avec la mère et pour lui permettre d'exprimer son respect de notre livre. L'interdit, comme beaucoup d'interdits, est donc resté non symbolisé par des mots. Nous émettons l'hypothèse que cet interdit a peut-être réduit l'investissement émotif de la

mère et de la fille (Mère, E = 4 % et Mar E = 4% ainsi que Mère, T = 3 et Mar, T = 1). Notre hypothèse est que l'interdit de la mère, lié au petit gâteau au chocolat de Mar, a structuré, en partie, la dynamique de cette séance de lecture, rendant la mère fébrile au respect du livre et instaurant un conflit entre Mar et sa mère.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Cette lecture conjointe nous révèle une mère appliquée à bien remplir la mission que nous lui avons assignée : lire une histoire à sa fille. Retrouvant probablement, le temps de son enfant où sa mère ne sachant pas lire ne lui lisait pas d'histoires mais lui en racontait. La mère de Mar lit, puis raconte ensuite le passage lu. Appliquée dans sa mission du jour présent, elle s'engage dans une activité pédagogique qui se traduit par une importante activité de méta récit. Par ailleurs, Mar, tenant un gâteau au chocolat à la main, qu'elle ne lâche, ni ne mange, suscite chez la mère un interdit de toucher les pages, interdit non symbolisé par des mots et qui la rend fébrile dans son rapport avec sa fille. Cet interdit crée un conflit latent qui ne permet pas l'investissement émotif du récit qui aurait pu naître des nombreuses explications pédagogiques de la mère. Apparemment Mar investit peu dans la lecture que lui fait sa mère, mais le gâteau, non mangé, en attente dans sa main, évoque un intérêt non exprimé pour le récit. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas le désir de saisir le livre, malgré l'interdit de la mère, n'est-ce pas être attentive à ce que la mère veut enseigner ? N'est-ce pas se laisser surprendre discrètement par l'histoire de l'album en obéissant instinctivement à sa mère de pas le salir par un petit gâteau au chocolat ? Être au livre, n'est-ce-pas pour Mar, en oublier de manger son petit gâteau chocolat ?

2.3.8. Oli ou une belle histoire

Âge : 24 mois

Durée de la lecture du livre : 9'20

Durée totale de la vidéo : 9'26

Tableau 15 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	58% 54 29%	42% 39 22%	93
Cognitif	56% 19 10%	44% 15 8%	34
Objet-livre	55% 43 23%	45% 35 20%	78
Narratif	58% 50 26%	42% 35 20%	85
Emotion	51% 23 12%	49% 22 12%	45
Subjectivation		33 18%	33
Total	189	179	368

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 4

Lecteur / lectrice potentiel(le) 7

Autres : 0

Total : 11

Oli est sur les genoux de sa mère. Le livre leur appartient à tous deux et souvent ils tournent ensemble les pages. Ils se parlent également beaucoup, tendrement et avec complicité. Cette belle histoire est la leur, ils la lisent, la partagent, la vivent. La mère la fait

découvrir à Oli, avec son sourire affectueux, parfois surpris, mais toujours présent. Elle accompagne l'enfant par le plaisir que lui apportent l'histoire et l'acte de la lire pour lui. Elle la lit, la raconte, l'investit. Oli l'écoute, la reçoit, l'investit à son tour. Il questionne, répond, mène le débat. Oli s'approprie pleinement le livre et son récit. Cette vidéo témoigne d'une mère qui lit une belle histoire à son enfant, d'un enfant qui découvre alors cette belle histoire d'une chenille qui fait des trous, se nourrit bien et se transforme en splendide papillon. A bien observer la mère et l'enfant, nous interrogeons le point suivant : si demain, Oli lisait à son tour la belle histoire ?

a) La mère lit une belle histoire

La mère lit l'histoire lentement. Dans l'entretien méta-vidéo, elle insiste sur la nécessité de cette lenteur, lors d'un premier récit. C'est cette lenteur, dit-elle, qui permet à l'enfant « d'entrer dans l'histoire ». La mère s'adresse à Oli, très attentif à lui, s'exprimant sur un mode impératif

(Séquence 1, « Regarde ! » ; séquence 2, « Regarde, elle est là, il y a un petit œuf sur la feuille, tu vois... regarde ! »).

Elle questionne souvent

(séquence 4, « Tu sais pourquoi elle pleure ? » ; séquence 8, « Toi, tu ne la vois pas comme ça la lune ? »).

Elle compte les fruits lentement incitant Oli à compter

(séquence 3, « Elle y fait trois trous ». Ecarte les trois doigts de sa main. Un, deux, trois, elle y fait trois trous. Tu vois ? »...« Tu comptes toi ? »).

Elle maintient aussi le suspens de l'histoire

(séquence 4, « Attends, on va comprendre pourquoi... alors le samedi elle croque dans ... »).

Enumère chaque aliment en touchant le livre en rythme.

(séquence 4 « T'as raison : qu'est-ce qu'elle a cette nuit-là ? Pourquoi elle pleure d'après-toi ? »).

Elle partage sa lecture dans un processus d'incitation à écouter avec régularité (Pour la mère, I = 58%, pour Oli, I=42%). Ce partage est respectueux de l'appropriation de l'objet-livre par Oli (O=55% pour la mère, o= 45 % pour Oli), la narration de la mère suit la capacité de réception de l'enfant (N= 58% pour la mère et N=42% pour l'enfant). De même, le sens de l'histoire lue tient compte des possibilités cognitives d'Oli (C= 56% pour la mère et C= 44% pour l'enfant). Oli est l'adresse de la lecture de la mère qui le sollicite par sa voix douce, par les caresses sur les pages. Cette lecture se révèle être un dialogue. La mère interpelle et questionne, l'enfant lui répond. Comment découvre-t-il l'histoire dont il est l'adresse ?

b) Oli écoute la belle histoire

Oli suit l'histoire très attentivement (S=18%), mais de nombreuses interactions le décentrent de son intériorisation (I=42%) pour le diriger vers le récit (N=42%) et son sens (C= 44%). Il utilise l'ensemble des potentiels du livre et ses modes d'appréhension sont répartis harmonieusement, (I=22% ; O=20% ; N=20% ; S=18%). Ses émotions sont stables et ne viennent pas envahir la lecture conjointe (E=12%). Il regarde tour à tour à tour la même page que sa mère ou les deux pages

(Séquence 1, regarde attentivement la même page de gauche que sa mère ; séquence 2, regarde les pages de gauche à droite, puis regarde sa mère, puis regarde les pages de nouveau).

Parfois, il questionne, cherchant du regard sa mère

(séquence 3, « C'est quoi ça ? » Regarde sa mère).

Il témoigne de son écoute par cinq modes interactifs différents : des mots

(séquence 1, « la nenille »),

des questions

(séquence 3, « C'est quoi ça ? »),

des réponses

(séquence 4, lève les deux bras en l'air. « Elle est là ! Elle est là ! »),

des regards

(séquence 2, regarde sa mère),

des gestes

(séquence 10, Remue la tête de gauche à droite) ; (séquence 11, touche la page de gauche).

Parfois, il affirme (séquence 4, « Elle est là ! Elle pieure, elle pieure !) ou conteste le récit de la mère (Séquence 8, « Non, elle est pas là la lune. »). Oli est dans une dynamique de la découverte de l'histoire, mais plus encore dans une dynamique d'un futur apprentissage de la lecture. Quels sont les faits qui nous permettent de réfléchir au point suivant : Oli lira-t-il bientôt ?

c) Demain, Oli lira la belle histoire

Durant cette lecture conjointe, nous observons un questionnement récurrent d'Oli : Elle est là ou elle n'est pas là, la chenille ou la lune ou les petits trous ?

*(séquence 3, « Deux trous. Là, ça là. » ;
séquence 3, « Non, elle est pas là la lune. » ;
séquence 4, « Elle est là ! Elle pieure ! » ;*

séquence 5 ; « Elle est là ! » ; séquence 6, « Elle est partie ! »).

Oli prend conscience de la représentation de la présence ou de l'absence qu'implique l'image du livre. La découverte du mot, comme représentation de la chose absente, sera l'étape suivante.

Oli anticipe l'histoire. Dans l'entretien méta-vidéo, la mère note qu'Oli, à la seconde lecture, « *cherche la lune. Il parle de la lune* ». De même à la seconde lecture, au moment de la transformation de la chenille en papillon, il anticipe la transformation

(séquence 11, « Elle est là ! »).

Il reconnaît maintenant que la chenille n'est pas partie et qu'elle se transforme. Il reconnaît la stabilité du sens de l'écrit.

Enfin et surtout, par ses « Encore » il témoigne de son plaisir de lire et d'approfondir le mystère que représente cette chenille qui finalement se transforme en papillon, ce mystère qui intéresse tant la mère aussi. Ainsi, la mère dans l'entretien méta-vidéo dit : « Je m'amuse un peu avec lui. C'est mon plaisir à moi de faire des voix un peu différentes, de jouer les personnages.

Ces trois faits que sont la représentation de l'absence, l'anticipation de l'histoire grâce à la reconnaissance de la stabilité de l'image et le plaisir lié au récit de la mère nous font penser qu'Oli sera bientôt lecteur.

Dans cette lecture conjointe, que peut-on dire des modes d'appréhension de la mère de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Oli et sa mère sont dans en harmonie dans leurs modes d'appréhension. La mère précède l'enfant. La mère guide, sollicite, incite, questionne, lit enfin. Oli écoute, questionne, répond, s'affirme, s'oppose mais toujours posément. Il cherche intensément à comprendre le mystère du livre qu'il découvre, se révélant ainsi lecteur potentiel. L'absence ou la présence de la chenille le questionne. A quel moment les choses sont-elles là, à quel moment disparaissent-elles de l'image ou du monde ? Au cours de la lecture conjointe les représentations vont se stabiliser et pouvoir s'anticiper. Oli découvre alors, avec sa mère, le plaisir de lire et d'être co-lecteur avec sa mère. Il demande à sa mère de lui lire, une nouvelle fois, l'histoire de cette chenille qui ne disparaît pas mais qui se transforme en papillon. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas en découvrir les représentations, se familiariser avec leur absence ou leur présence, n'est-ce pas découvrir la stabilité des images mais aussi découvrir le plaisir du mystère résolu mais toujours prêt à revenir dans le temps du « Encore » ? Être au livre, n'est pas jamais se lasser de le relire ?

2.3.9 Jac ou la tourneuse de page

Âge : 24 mois

Durée de la lecture du livre : 3'45

Durée totale de la vidéo : 4'04

Tableau 16 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	64%	36%	25
	16 28%	9 14%	
Cognitif	55%	45%	9
	5 8	4 6	
Objet-livre	51%	49%	35
	18 30	17 24	
Narratif	50%	50%	30
	15 26%	15 21%	
Emotion	38%	62%	13
	5 8%	8 11%	
Subjectivation		17 24%	
Total	59	70	129

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 0

Lecteur / lectrice potentiel(le) 6

Autres : 0

Total : 6

La mère et Jac sont dans une douce complicité de lecture. La mère lit. L'enfant, un énorme doudou coloré sur les genoux, tourne les pages, au rythme de l'histoire, avec application, sans aucune activité motrice intempestive. D'un bout à l'autre de la séance de

lecture, Jac reste assise, bien droite sur le fauteuil, dans la position d'une vraie lectrice dont l'intensité est remarquable pour une enfant de deux ans. Elle exprime sa joie devant les images. Elle regarde avec précision le contenu du livre et s'exprime à voix haute à plusieurs reprises. La maturité de cette enfant de deux ans, lectrice si attentive, constitue presque un mystère pour nous. Mais ce mystère s'élucide lorsque nous observons la mère près de l'enfant. Qu'en est-il de cette proximité de Jac et de sa mère ? Qu'en est-il de cette situation de lecture pendant laquelle une petite chenille se transforme en un splendide papillon ? A l'origine de cette séance de lecture conjointe nous observons la mère qui tient le livre fermé. Qu'en est-il de cette mère ? Quel est son lien avec Jac qui s'avère être une véritable lectrice potentielle, adoptant, certes, l'évidence du récit de la mère mais la dépassant largement tant sur le plan moteur que verbal par une autonomie affirmée.

a) La mère – Action ! Moteur - !

La mère paraît être le moteur de la situation, incitant Jac à tourner les pages, à commenter, à s'exprimer, à s'appropriier le livre avec autonomie. La mère dans l'entretien méta vidéo nous dit qu'il est important pour elle de poser des questions pour voir si Jac a compris l'histoire. Si elle n'a pas compris, on peut alors revenir dessus. Ainsi Jac marche dans les pas de sa mère. De plus, nous dit la mère, la longueur de l'histoire est importante, car passionnée, Jac veut toujours savoir la fin et n'abandonne jamais le livre avant de connaître la fin de l'histoire. Ainsi le livre appartient autant à la mère qu'à l'enfant (O=51% pour la mère, O= 49% pour Jac), la surprise narrative est équivalente (N=50% pour la mère comme pour l'enfant) et l'approche du sens est comparable (C= 55% pour la mère et C= 45% pour Jac). La dynamique narrative, cognitive, comme le partage de l'objet-livre reposent donc sur des forces équivalentes entre la mère et l'enfant. Nous interprétons ces données comme une capacité de la mère à introduire Jac au récit, au sens et au plaisir de s'appropriier l'album. Jac se laisse porter par la mère et la dépasse même dans cette appropriation (Total de la mère= 59 ; Total de Jac = 70). La mère, très interactive (I= 64%), très présente, incite Jac à parler

(séquence 4, « Jac comme un jeu répète, en regardant les fraises, « é croque et é croque »)

dans la même séquence 4 joue avec les mots, mais cette fois-ci, pointant les oranges :

(« é croque, é croque, é croque »),

L'incite à regarder et à toucher

*(séquence 2, la mère dit : « T'as vu les couleurs ? », Jac répond : « Calé, calé. »)
(séquence 2, la mère dit « T'as-vu, elle est passée par le trou ? »).*

Jac touche le livre avec le doigt, peut-être le trou. Nous observons aussi que la mère introduit Jac au fait que l'écrit représente le récit lu

(séquence 1, « Elle part à la recherche de nourriture... Qu'est-ce qui est écrit ? »).

Nous notons également que la mère possède deux registres de langage, un direct et à voix haute, un second plus discret que Jac n'entend peut-être pas

(séquence 4, la mère dit doucement en caressant la feuille : « Regarde la feuille ! T'as vu, elle a mangé la feuille ».)

Plus fort dit

« Regarde la feuille ! ». Jac Regarde l'autre page, caresse l'arbre.

Notre observation principale porte sur la mère incitant Jac à tourner les pages

(Dès la première minute, séquence 1 elle dit à Jac : « Tu veux tourner la page ; séquence 4, « On tourne ? »)

b) Jac tourne les pages.

Jac entre dans le jeu immédiatement. Elle tourne avec un plaisir évident ces pages aux multiples dimensions, les grandes, les petites les moyennes et, ce dès les premières minutes, puis tout au long du récit. Elle tourne les pages, non machinalement, mais à bon escient en suivant la chronologie narrative

*(séquence 1, ouvre le livre : « aaah ! » ;
séquence 1 toujours, tourne encore trois fois les grandes pages ;
séquence 2, tourne la petite page ;
séquence 3, tourne la page moyenne ; séquence 4, tourne la grande page).*

Cette activité de tourner les pages nous permet de dire que Jac est lectrice potentielle. De nombreux autres éléments nous révèlent Jac comme devenant tout au long de la séance de lecture, lectrice potentielle.

c) Jac, deux ans, lectrice potentielle

Nous l'avons vu précédemment, Jac tourne les pages. Elle fait preuve également d'intériorisation du récit, ne répondant pas à toutes les interactions de la mère (I de la mère =64% ; I de Jac = 36%). Elle présente donc des moments d'intériorisation, de concentration Elle présente aussi des moments d'extériorisation de ses émotions (E=11%). Nous observons aussi 24% de réponses S qui la confirment sujet de son appropriation de l'album, comme du récit et du sens (Les réponses S sont associées à des modes d'appréhension N et C). Par ailleurs, elle témoigne d'une autonomie de lecture, regardant à plusieurs reprises une page

différente de celle de la mère. Enfin, elle se révèle lectrice potentielle par sa grande capacité à suivre le contenu du récit

(séquence 1, Avec un grand sourire, elle dit en caressant les deux pages : « la nne, la lnn » (la chenille) ;

(séquence 2, montre la pomme et dit « Om » » Se penche en avant ; regarde attentivement la pomme ; séquence 6, « Ho ! Un pillon »).

Jac est lectrice potentielle, tant par sa posture de lectrice que par son activité motrice et que par son appropriation narrative et cognitive du récit. De plus, elle prend un plaisir évident à manipuler le livre, à regarder les images, à mettre les doigts dans les trous, à s'exprimer sur le contenu

(séquence 6, lève les deux mains ; Très souriante, dit « é vi li, vili » !)

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album par la mère et par l'enfant ? Nous observons la place que prend la mère dans le devenir de lectrice potentielle de Jac. La mère guide l'enfant, partage l'objet/album avec elle, l'incite par de nombreuses interactions (verbales, visuelles, tactiles) à s'approprier le livre, tant comme objet que comme récit porteur de sens et provoquant des émotions. Cette incitation réussie permet à Jac de devenir et de rester lectrice potentielle du début à la fin de la séance. Elle tourne les pages, acquiert une autonomie de lecture, prend du plaisir à manipuler l'album, à découvrir l'histoire, sa chronologie, son sens, jusqu'au dernier mot : « *Pillon* » ! Découvrir un livre n'est-ce pas en tourner les pages, se laisser captiver du début à la fin par son histoire, son sens, les émotions qu'il provoque, n'est-ce pas le découvrir passionnément comme nous le révèle, Jac à peine deux ans ? Être au livre, n'est-ce-pas pour Jac, en tourner les pages passionnément ?

2.3.10. Yac ou la mère qui fait ce qu'elle peut

Âge : 27 mois

Durée de la lecture du livre : 9'20

Durée totale de la vidéo : 9'26

Tableau 17 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	59% 26 30%	41% 18 32%	44
Cognitif	4 4%	2 4%	6
Objet-livre	60% 24 27%	40% 16 29%	40
Narratif	84% 26 29%	16% 5 8%	31
Emotion	9 10%	1 2%	10
Subjectivation		14 25%	14
Total	89	59	148

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 6

Lecteur / lectrice potentiel(le) ; 13

Autres : 0

Total : 19

La mère est très active, questionne beaucoup, incite Yac à l'écouter, à commenter, à répondre, à parler. Yac, la lecture conjointe durant, reste sur sa réserve et parfois se laisse distraire par des événements extérieurs à la situation de lecture. Autant la mère est active, autant l'enfant est discret, en retrait, s'intéressant toutefois au livre, aux images plus qu'au

récit, mais tentant de poser, malgré tout, des mots, sur ce qu'il en perçoit. Ce qui nous interroge dans cette lecture conjointe, c'est l'énergie de la mère alliée à la discrétion de l'enfant. Mais l'éclat de rire final de la mère ne donne-t-il pas sens à cette lecture conjointe constituée de cet alliage d'activité intense de la mère et de retrait chez Yac ? Ce rire ne serait-il pas un pont entre activité et retrait, un pont entre Yac et sa mère ? Un rire qui prendrait racine dans cet « Encore » répétitif de l'enfant ?

a) La mère fait tout ce qu'elle peut

La mère de Yac a une rencontre diversifiée avec le livre (Interactions 30% ; Objet = 27%, Narratif = 29%). Elle est plus intéressée par une démarche narrative que cognitive (N=29% ; C= 4%). De plus, par rapport à l'enfant, elle est infiniment plus narrative (la mère : N= 84% ; l'enfant : N= 16%). Elle lit à Yac une histoire que ce dernier écoute à peine. La mère est très impliquée dans un récit qu'elle semble considérer comme une performance à réaliser ayant pour cadre la situation de recherche et ma demande de lire une histoire à Yac

(séquence 1, « On peut y aller ? On va raconter l'histoire de la chenille qui fait des trous ? Tu es prêt ? » Ouvre le livre.« Oooh ! »).

Pour réaliser cette performance, lire et être écoutée par Yac, elle a recours à une prosodie prononcée, intense du début à la fin de sa lecture, avec une expression rythmée, rapide, utilisant de brèves phrases impératives

*(séquence 2, « Attends ! Attends ! ») ;
(séquence 4, « Tu tournes la pages ! »)*

Elle introduit le suspens tout au long

*(séquence 1, « C'est des bonbons, tu dis ? D'accord. C'est plein de petites boules. On va voir ce que c'est. » ;
séquence 12, « Regarde l'œuf ? Où il est le petit œuf ? »).*

Elle introduit le récit dans le quotidien de Yac

(« Toi aussi t'aimes les poires ! » ; séquence 6, « Tu aimes, toi les fraises ? ») et enfin lui met le livre dans les mains pour qu'il le découvre par lui-même (séquence 11, tu veux le regarder tout seul celui-ci ?).

La mère met tout en œuvre pour lire un récit à son enfant. Mais, comme nous allons le voir, Yac ne se préoccupe guère du récit mais bien de l'objet-livre. La mère se centre sur le récit. L'enfant se centre sur l'objet. Qu'en est-il de Yac découvrant, près de sa mère si pleine d'énergie, cette chenille qui fait des trous ? Qu'en est-il de Yac dans cette lecture conjointe ?

b) Yac, enfant secret, enfant discret

Yac est beaucoup moins mobilisé par le livre que sa mère (Total de la mère = 89 ; total de l'enfant = 59). Alors que pour la mère le livre est à lire, à raconter, alors qu'il passe par la voix, la prosodie et des questions, pour Yac, découvrir le livre passe par le regard et le toucher de l'objet proprement dit (O= 29% ; N= 8%). Ainsi, durant toute la lecture de sa mère, il découvre le livre d'abord par le regard (séquence 1, assis souplement, en large du fauteuil. Regarde le livre ouvert par la mère

*(séquence 1, regarde alternativement les deux pages) ;
(séquence 4, soulève la petite page intercalaire et regarde à travers le trou).*

Plus tard, il découvrira le livre par le toucher

*(séquence 6, Tandis que la mère énumère les aliments, Yac se montre très intéressé. A la question de la mère, il pointe un aliment : « ça ! » ;
séquence 12 ; touche les images. Tourne les pages ; séquence 15, tient le livre à pleine main).*

Nous observons, malgré l'énergie déployée par la mère, Yac demeure imperturbable (E= 2%).

Enfin, nous avons, une hésitation dans l'orientation de notre observation : Yac est-il exclusivement dans le maniement du livre-objet, ou dans, des instants très rares, à l'écoute du récit ? Nous hésitons à nous prononcer. Parfois, la qualité du regard, si difficile à évaluer, nous orienterait vers la découverte du récit, mais la difficulté de Yac à parler avec précision ne nous permet pas d'affirmer une telle hypothèse. Il n'a pas encore acquis une clarté dans le langage qui nous permettrait de nous situer avec précision

*(Séquence 13, Répond quelque chose qu'on ne comprend pas) ;
(séquence 14 ; Regarde très attentivement. Dit quelque chose que nous ne comprenons pas).*

Nous observons également qu'il ne répond pas aux nombreuses interactions de la mère, l'invitant généreusement à la découverte de l'histoire (Mère, I = 59% ; Yac, I=41%). Tout se passe comme si Yac et sa mère ne se rencontraient pas autour du livre, sauf dans le répétitif « Encore ! »

*(séquence 10, « Encore ! » Regarde sa mère. ;
séquence 19, « Une autre ! »).*

Un « encore », un autre qui font lien dans un éclat de rire de la mère.

c) L'éclat de rire de la mère

Cet éclat de rire de la mère (séquence 20, éclat de rire) vient, par contraste, faire découvrir la tension que fut celle de la mère pendant cette lecture conjointe. Une tension générée par le désir de faire au mieux, vivant mon regard d'étrangère comme porteuse de la représentation sociale : pour être bonne mère il faut s'appliquer à bien lire des histoires à ces enfants. La tension de la mère est une hypothèse, mais cette lecture conjointe nous paraît illustrer le poids de la situation de recherche dans la lecture conjointe. Les mères veulent bien faire et surtout remplir leur mission au mieux pour me satisfaire tout autant que l'enfant. Avec son éclat de rire, la mère se délivre de sa double mission et retrouve Yac, son enfant bien sage, l'écoutant, mais suivant son projet : découvrir l'objet-livre, ce livre qui intéresse tant sa mère. L'éclat de rire vient les délivrer tous les deux de la différence de leur projet respectif.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension par la mère et par l'enfant ? Cette lecture conjointe nous révèle une mère et son fils affirmant clairement deux projets différents, deux approches différentes de l'album. L'une, la mère, est intéressée par le récit que le livre contient et souhaite patiemment, de façon appliquée, le faire découvrir à son enfant. Yac, sensible à l'intérêt que porte sa mère à ce récit, se montre quant à lui très intéressé par l'objet-livre. Sa mère fait tout ce qu'elle peut pour le lui faire découvrir, donc ce doit être un objet intéressant à regarder, à toucher, à en tourner les pages. Découvrir un livre en lecture conjointe n'est-ce pas se laisser porter par le désir de sa mère, rester assis près d'elle, et l'accompagner dans ce qui lui tient tant à cœur ? N'est-ce pas alors découvrir l'obscur objet du désir de sa mère qui la porte à faire tout ce qu'elle peut pour lui en signifier, à lui enfant, la beauté, le sens, le suspense, l'intérêt enfin d'une petite chenille qui fait des trous et devient un si beau papillon de toutes les couleurs, dans des pages cartonnées, de toutes les tailles, avec de si belles images ? Être au livre pour Yac, n'est-ce pas découvrir ce qui passionne tant la mère dans cet objet d'images et d'histoire ?

2.3.11. Amb ou le lecteur autonome

Âge : 25 mois

Durée de la lecture du livre : 3'57

Durée de la vidéo totale : 4'05

Tableau 18 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	18 25%	3 5%	21
Cognitif	2 3%	0 0%	2
Objet-livre	22 30%	21 36%	43
Narratif	18 29%	17 29%	35
Emotion	12 17%	5 8%	17
Subjectivation		13 22%	13
Total	72	59	131

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 1

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 5

Autres : 0

Total : 6

Parfois, Amb, sur les genoux de sa mère, le dos en arrière, le regard dans le vague, semble absent. Très rapidement son regard se dirige vers le livre. Parfois aussi, Amb est assis

à califourchon sur la jambe droite de sa mère, cela donnant une sensation de côte à côte. Le partage du livre entre câlin avec la mère et autonomie d'Amb est essentiel dans cette vidéo, comme si Amb ne pouvait prendre son envol dans l'album que sécurisé par la tendresse de sa mère, suffisamment disponible. Qu'en est-il de ce paradoxe « Relation fusionnelle et autonomie ? ».

a) Un album partagé

Amb et sa mère partagent un album qui n'appartient pas plus à l'un qu'à l'autre (51% du nombre de O pour la mère en regard de 49% pour Amb). Certes la mère tient le livre, mais Amb le regarde avec concentration et en tourne les pages (séquence 3, se montre très intéressé, le regard rivé aux pages et les tourne, très présent au récit ; séquence 3, tourne la page alors que sa mère n'a pas fini de lire, tourne la grande page en avant, en arrière. Le partage de l'album est sensible également en ce qui concerne le mode d'appréhension narratif (51% chez la mère, 49% chez Amb). Toutefois, si le partage de l'album a lieu par l'objet-livre et par son récit, les modes d'appréhension émotionnels sont différenciés chez Amb et sa mère (la mère, E = 12 ; Amb = 5 soit deux fois plus de réponses Emotions chez la mère). La relation par ailleurs n'est nullement interactive entre Amb et sa mère (chez la mère le nombre de I 85% et 15% chez Amb). Les interactions s'expriment par les questions de la mère et les nombreux pointages correspondants d'Amb

*(séquence 3, « Fais voir après les oranges ce qu'il y a ?) » ;
(séquence 6, « c'est quoi les couleurs ?),*

mais point de mots d'Amb qui viendraient symboliser la relation. C'est l'expression de la recherche fusionnelle d'Amb pour sa mère. Analysons donc le long câlin que cette vidéo nous donne à voir.

b) Un long câlin

Amb est blotti contre le corps de sa mère durant toute la vidéo. La position du corps d'Amb est fusionnelle, presque de bout en bout (séquence 1, dans la première seconde, sur les genoux de sa mère, corps en arrière, regard rêveur puis très vite baisse les paupières et regarde le livre ; séquence 2, adossé confortablement sur le ventre de sa mère, bras écartés, regarde l'image. ; séquence 5, chuchote « La feuille ! » pointe la feuille verte tout en la regardant l'arbre attentivement, pendant que sa mère lit. Il est blotti contre le corps de la mère). Nous notons la tendresse de la voix de la mère à laquelle répond Amb par la tendresse de sa joue contre celle de sa mère (séquence 6, frotte sa joue de façon très câline contre la joue de sa

mère avec un regard rêveur), ou par son corps blotti contre celui de sa mère. La mère, lors de l'entretien méta-vidéo déclare que son enfant est plus ou moins blotti contre elle selon l'intérêt qu'il porte à l'histoire

(séquence 5, regarde très attentivement les pages, est moins blotti contre la mère).

Le livre n'apparaît-il pas dès lors comme un moyen de séparation et d'individuation d'Amb ? Notre analyse repose sur les 22 % de réponses qui apparaissent lors des manifestations de l'intérêt porté au récit (nous mettons en regard, chez l'enfant, les 22% de S et les 29% de N). Ce qui porte notre réflexion sur l'autonomie d'Amb.

c) Amb, un lecteur autonome

Amb se révèle comme lecteur potentiel par l'autonomie qui est la sienne à regarder les pages qui l'intéressent ou à les tourner en toute liberté ou à les regarder avec grand sérieux et concentration, le regard rivé sur elles. Nous notons, dès les premiers instants, qu'il s'avère lecteur potentiel (séquence 1, Dans la première seconde, sur les genoux de sa mère, corps en arrière, regard rêveur puis très vite baisse les paupières et regarde le livre comme un vrai lecteur). Amb, sous nos yeux, en présence de sa mère, pratique la lecture silencieuse. Il s'affirme lecteur potentiel également en choisissant de façon autonome les pages qu'il regarde

(séquence 2, tandis que la mère lit le texte de la page de gauche, Amb regarde avec une grande concentration l'image de droite ; séquence 2, tourne la page et regarde à nouveau la page de gauche alors que le texte lu par la mère est sur la droite).

Nous observons qu'à plusieurs reprises il tourne les pages avec naturel et aisance

(séquence 2, tourne la page alors que sa mère n'a pas fini de lire ; séquence 2, tourne la grande page en avant en arrière).

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Amb se révèle co-lecteur en toute fin de la situation de lecture, enfin abandonné à la fusion dont il rêve depuis le début mais que l'intérêt pour l'album diffère. Le contact corporel avec la mère s'estompe au fur et à mesure que son intérêt pour la lecture grandit, puis il revient se coller à elle quand la lecture est finie. La mère, comme nous, note cela dans l'entretien méta vidéo. Le livre nous apparaît dès lors comme un moyen de séparation et de subjectivation de l'enfant. Amb se révèle un intense lecteur potentiel, maniant le livre avec passion, tournant les pages de façon autonome, très intéressé par leur différence de format et surtout regardant texte et image à son rythme, selon son désir et non selon la narration de la mère. Il réinvente le livre déjà là, celui que lit la mère, tout en le

partageant avec elle. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas se laisser guider par les nombreuses sollicitations de la mère et peu à peu quitter la douce relation fusionnelle première pour découvrir un album passionnant où il est question de la transformation d'une chenille en beau papillon ? Être au livre, n'est-ce pas, comme Amb, devenir lecteur autonome ?

2.3.12. Cer ou vivre avec le livre

Âge : 26 mois

Durée de la lecture du livre : 6'25

Durée totale de la vidéo : 6'25

Tableau 19 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	60% 35 34%	40% 23 35%	58
Cognitif	78% 7 7%	22% 2 3%	9
Objet-livre	61% 30 29%	39% 19 29%	49
Narratif	86% 18 17%	14% 3 5%	21
Emotion	45% 13 13%	55% 6 10%	19
Subjectivation		12 18%	12
Total	103	65	168

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

.Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant.

Co-lecteur / lectrice : 4

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 3

Autres : 2 (temps de fuite de l'album)

Total : 9

Dans cette vidéo, Cer se centre sur le livre, s'en décentre, tournée vers elle et vers sa vie quotidienne : elle bouge, s'en va, regarde ce qui se passe à l'entour, se réfère sans cesse à sa vie et au livre. Elle regarde l'album ou s'enfuit vers sa vie quotidienne, évoquant pour nous

une lectrice qui associe librement sur un texte. La mère, très présente dans les deux types de mouvements, centrifuges et centripètes, développe divers moyens pour centrer Cer sur le livre : elle attire son attention sur les images, l'introduit au toucher et à de multiples émotions, telles que le rire ou la curiosité, traduit les commentaires de l'enfant. Elle respecte également les moments centrifuges de Cer, en traduisant ses associations d'idées entre le livre et le vécu de l'enfant. Ainsi, se déroule la séance entière, entre la fillette découvrant l'album et ce que l'album évoque pour elle, dans un curieux paradoxe : Cer est présente au livre mais fuit la situation de lecture. Quel sens donner à ce paradoxe ? Qu'en est-il de la réponse de la mère ?

a) Cer découvre l'album

Cer découvre l'album, peu par le récit, peu par le sens, peu par les émotions (N=17% ; C= 7% ; E=13%). Elle découvre l'album par de multiples interactions avec sa mère (35%), par des associations d'idées qu'elle tente d'exprimer

*(séquence 3, « Maman, tita ça ? »), par le regard
(séquence 1, regarde la chenille, veut l'attraper), par le toucher
(séquence 7, « Là ! ». Pointe l'image avec énergie), par des émotions lorsqu'elle
convoque ses amies, son doudou
(séquence 3, « La poi ! Emma ! » ;
séquence 6, « Doudou é doudou).*

Cer découvre l'album avec son corps, avec ses mots, avec son doudou présent, avec ses amies imaginées et invitées. L'enfant transforme la séance en fête ; elle rayonne et l'album devient médiateur de sa vie quotidienne. Mais, parfois, elle quitte la fête ou n'y participe pas. Nous observons alors que Cer fuit l'album.

b) Cer fuit l'album

Au début de la séance, Cer fuit la séance de lecture, après y être entrée un peu plus d'une minute, elle parle alors de tout autre chose. Son attention est attirée par le poignet griffé de la mère

(séquence 2, « C'est qui le petit bobo ? C'est qui maman ? », Cer regarde ailleurs). La fuite de l'album, n'est pas toujours distraction. Au cœur de la séance, elle va chercher son doudou et l'installe sur le fauteuil avec grand sérieux (séquence 6 quitte le champ de la caméra puis revient avec son doudou. Debout, dos à la caméra, installe avec grand sérieux son doudou dans son fauteuil).

Enfin, nous observons une troisième cause à la fuite de Cer : tout simplement une baisse d'intérêt (séquence 8, la mère lit plus rapidement, Cer a quitté le livre, la mère, le champ de la

caméra). La fuite du livre a des interprétations différentes : difficultés d'entrer dans la situation de lecture, intense désir d'y associer le doudou, fatigue.

Comment se situe la mère face à la découverte motrice et verbale de l'album effectuée avec tant de vivacité par sa fille ?

c) La mère guide Cer

La mère, du début à la fin de la séance occupe, sa place de mère, lectrice et patiente pédagogue. Elle guide l'enfant et la sollicite à tout instant (I = 60% pour la mère, 40% pour l'enfant). Le livre lui appartient beaucoup plus qu'il n'appartient à Cer (O= 61% pour la mère). Elle sollicite Cer et l'introduit intensément au récit (N= 86%) et au sens (C= 78%). Nous observons aussi un très grand investissement de la mère dans la situation de lecture. Il se manifeste par une fréquence de ses modes d'appréhension beaucoup plus grande que celle de Cer (Total = 103 pour la mère, Total = 65 pour Cer). Nous pensons donc que la mère guide sa fille dans cette situation de lecture. Elle est, par ailleurs, pleine de tendresse et de patience, allant même jusqu'à lire seule lorsque Cer est partie

*(séquence 8, « Hou ! Hou ! , Regarde, elle est où la feuille verte ? » ;
séquence 9, la mère lit seule, avec conviction. « Oh là ! Regarde comme elle est grosse et grasse ! Regarde Cer ! Oh là là là, regarde-moi cette chenille comme elle est grosse et grasse !).*

La mère fait face à l'approche de l'album centripète et centrifuge de Cer. Nous notons aussi sa grande capacité de traductrice de sa fille, lui permettant alors de mieux s'exprimer et de mieux participer à la situation de lecture

*(séquence 4, « Oui, l'autre jour, on a mangé des fraises avec Olivia, oui » ;
séquence 5, « Toi aussi, tu manges des oranges, avec Manon et Emma »).*

La mère guide donc sa fille, tant sur le registre moteur (elle sait la faire revenir vers elle) que sur le registre sensoriel et verbal.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Nous observons une mère très présente guidant par ses modes d'appréhension nombreux, mais aussi variés, la petite Cer tout autant absorbée par sa vie quotidienne que par l'album que lui lit sa mère. Mais, son autonomie, sa façon de tourner les pages et d'associer les images avec sa vie quotidienne font d'elle, à plusieurs reprises, une jeune lectrice potentielle. Elle se révèle toutefois co-lectrice, partageant l'évidence de la mère à lire une histoire et partageant avec elle l'histoire lue. Ce partage se constitue par un échange interactif intense qu'elle a avec sa mère. Parfois, elle reprend son

souffle, en s'échappant de la situation de lecture vers laquelle, sollicitée par sa mère, elle revient rapidement. Cette lecture conjointe de Cer et sa mère nous permet de découvrir la vie à l'œuvre dans l'entrée du savoir du livre, tant chez la mère que chez la fillette. Découvrir un livre, n'est-ce pas aussi vivre avec le livre ? Être au livre, n'est-ce pas pour Cer, revivre son quotidien, avec tous ?

2.3.13. Iri, 4 lecture ou rien !

Âge : 27 mois.

Durée totale de la lecture du livre : 11'9

Durée totale de la vidéo : 11

Tableau 20 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	59% 19 27%	41% 13 22%	32
Cognitif	41% 11 15%	59% 6 10%	17
Objet-livre	65% 22 31%	35% 12 21%	34
Narratif	59% 13 18%	41% 9 15%	22
Emotion	50% 6 9%	50% 6 10%	12
Subjectivation		12 21%	12
Total	71	58	129

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 1

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 8

Autres : 0

Total : 9

Cette séance de lecture nous surprend par l'approche d'un paradoxe à saisir d'une petite fille de 27 mois, blottie sur les genoux de sa mère, dans une symbiose étonnante de tendresse, de confort, d'abandon et d'une petite fille autonome et gourmande dans sa découverte du

livre. Elle demande à sa mère quatre fois de lui lire l'histoire. ! Nous interrogeons alors le secret de ce paradoxe, entre fusion et autonomie. Par ailleurs, nous le notons très vite, au premier regard, les quatre larges séquences de lecture et de relecture témoignent d'une évolution des modes d'appréhension d'Iri. Quelle est donc cette évolution ? Notons que ces quatre lectures sont à chaque fois interrompues par des « *Encore !* » qui viennent les ponctuer. Ces « *Encore* » répétitifs différent-ils par leur sens ? Que viennent-ils clore ? Que viennent-ils annoncer ? Sont-ils des points de suspension dans un paradoxe qui ne veut pas se livrer ? Sont-ils l'expression d'un mystère non résolu à résoudre ? Sont-ils l'expression d'une promesse, d'une attente ?

a) Un paradoxe

Iri et sa mère sont en symbiose, mais Iri est également une lectrice autonome. Symbiose et autonomie de l'enfant sont les deux termes du paradoxe de cette lecture conjointe.

La symbiose apparaît par le doux partage émotionnel de la mère et de l'enfant. La douceur apparaît dans le fait, pour la mère comme pour Iri, l'indicateur émotionnel est moindre (intérieurisation du récit), le moins élevé des colonnes respectives (9% pour la mère, 10% pour l'enfant). De plus, le partage est exprimé par l'égalité du nombre de réponses émotionnelles (50% pour la mère, 50% pour Iri). La symbiose apparaît également dans la grande proximité corporelle de la mère et de l'enfant

(séquence 1, la mère lit assez rapidement le texte, d'une voix douce. Regarde, alternativement, l'enfant et le livre).

Le deuxième terme du paradoxe est pleinement signifié par le nombre élevé de séquences. Comment une telle fusion peut-elle diriger l'enfant vers une lecture si intense, si autonome et, nous le verrons, si gourmande ?

b) Iri, lectrice autonome, seule avec sa mère

La mère, dans l'entretien méta-vidéo, analyse la situation ainsi : son enfant participe à la situation de lecture quand elle est dans ses bras. La fusion est donc nécessaire à Iri pour participer. Mais que dire de sa façon de participer ? Iri est très présente, ce qui n'est pas totalement l'avis de sa mère qui la trouve plus réservée et timide que d'habitude. Sa mère pense que ceci est lié « *à la situation de travail* ». De plus l'enfant, bilingue, connaissait le livre en anglais mais ne le connaissait pas en français. A-t-elle été désorientée ? Nous notons que, de bout en bout

(excepté à la séquence 5, « Je parle ! »),

elle intériorise silencieusement la situation

(séquence 1, avec beaucoup d'intériorisation ses yeux se déplacent de gauche à droite, comme une vraie petite lectrice)

(séquence 3, nous observons ce même regard de lectrice). Parfois (comme à la séquence 1), elle regarde ailleurs, un instant.)

Un autre élément important est à souligner. Le résultat obtenu à l'indicateur subjectivation (21%) est quasiment égal à celui d'Interaction (22%). Cela signifie selon nous que l'enfant est dans un équilibre des modes d'appréhension favorable à la découverte d'un livre : vivant des interactions avec sa mère, mais vivant aussi un temps d'intériorisation. Cela montre que l'enfant est en sécurité. Elle est seule dans son intériorisation, mais elle est avec sa mère dans ses interactions et dans le doux partage déjà noté. C'est ainsi qu'elle découvre le livre et qu'elle en devient gourmande, nous montrant ainsi combien l'enfant, pour lire, doit vivre un sentiment de sécurité intérieure.

c) Iri lectrice gourmande, « Encore ».

La gourmandise d'Iri s'exprime de façon visible par son petit mot répétitif « Encor' ! » qui vient scander les séquences. Ne nous y trompons pas, ce mot n'a pas toujours la même signification pour Iri.

Le premier « Encor' », celui de la séquence 2, introduit la séquence 3, pendant de la séquence 1. Iri a la même force d'intériorisation silencieuse. Comme à la première séquence, elle n'exprime rien sur la transformation de la chenille en papillon. Nous nous interrogeons alors. Le livre est-il pour l'enfant un mystère épais comme son silence, un mystère qu'elle chercherait à élucider en demandant qu'on lui relise « Encor' ! ».

Le second « Encor' » introduit à

la séquence 5, « Je parle ! ».

L'enfant déploie son intelligence, ses réponses cognitives (45% des réponses C) et son plaisir du récit (55% des réponses narratives) son plaisir de partager avec sa mère (61% des réponses interactives). Ce « Encore » l'introduit à la jubilation gourmande de la situation de lecture, à la jubilation enfin exprimée devant la chenille transformée en splendide papillon. Le dernier « Encor' ! » introduit

la séquence 7, « Je me caresse le visage »

et au sommeil. Le « Encore ! » cette fois-ci appelle le prolongement de la symbiose. Cette symbiose est induite par le plaisir que prend l'enfant à écouter sa mère et par le plaisir que prend la mère à lire l'histoire de cette histoire de *La chenille qui fait des trous*.

Le plaisir de la mère se traduit par l'équilibre harmonieux de ses modes d'appréhension (N, 18% ; C, 15%). Le plaisir de transmettre le récit apparaît donc légèrement plus important que le plaisir de transmettre des connaissances. Le plaisir de la mère apparaît surtout dans la proximité corporelle des visages déjà notée, dans sa jubilation

(séquence 1, elle s'extasie sur la chute de l'histoire : « Elle est devenue un superbe papillon ! »

dans ses éclats de rire, lors des manifestations gourmandes de sa fille

*(séquence 2, « Encore » ? Me regarde et rit » ;
(séquence 4, elle me regarde en riant. « Encor' ! »)
(séquence 6, « une dernière fois ? Elle éclate de rire).*

Elle est donc suffisamment disponible à l'enfant pour lui lire gaiement quatre fois l'histoire. Toutefois, elle n'est pas esclave d'Iri : la quatrième fois, elle sait lui dire « C'est fini ! ». Elle est suffisamment disponible.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension d'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? 'Iri exprime intériorisation et sécurisation dans des échanges de partages symbiotiques. L'enfant découvre le sens du livre bien plus par le plaisir du récit de sa mère que par des informations précises sur le sens (qui toutefois, sont présentes aussi). Elle témoigne d'une intériorisation du récit, par concentration, attention, émotions, en symbiose avec sa mère, suffisamment disponible. Découvrir un livre, en lecture conjointe, n'est-ce pas dans la douceur du câlin, demander quatre fois à sa mère de lui lire pour mieux s'en saisir avec autonomie et plaisir ? Être au livre, n'est-ce-pas pour Iri, exprimer le « encor' », vouloir découvrir à nouveau le livre, son mystère et sa magie ?

2.3.14. Mag ou les belles images

Âge : 30 mois

Durée de la lecture du livre : 4'39

Durée totale de la vidéo : 4'39

Tableau 21 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	26 35%	20 36%	46
Cognitif	11 15%	4 7%	15
Objet-livre	23 31%	20 36%	43
Narratif	7 8%	0	7
Emotion	8 11%	5 10%	13%
Subjectivation		6 11%	6
Total	75	55	130

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 3

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 3

Autres : 1 (Temps symbiotique)

Total : 7

Cette lecture conjointe montre une mère et sa fille sur un pied d'égalité quant au maniement du livre. Parfois, la mère induit le déroulement de la chronologie de l'histoire, parfois Mag tourne les pages avec détermination et à son rythme. La mère suit le rythme de

lecture de sa fille et de ce fait ne fait pas une lecture exhaustive du livre. La mère propose une seconde lecture avant que Mag en exprime la demande. Elle commence cette seconde lecture mais ne la termine pas. Cette dernière n'est pas plus exhaustive que la première. La mère de Mag ferme le livre au milieu du récit. Mag ne paraît pas déçue par cette interruption inopinée de l'histoire.

Quel est le déroulé narratif de la mère avec son enfant qui montre plus d'intérêt pour les images de l'album que pour l'écoute de l'histoire et la découverte de son sens ? Peut-on parler de réaction circulaire entre la narration de la mère et l'appropriation du récit par l'enfant intéressée principalement par les images ?

a) Le déroulé narratif de la mère

Dans cette lecture conjointe, l'intérêt que la mère porte à la narration interroge d'emblée. Tout d'abord, nous constatons qu'elle ne lit pas exhaustivement l'histoire. Elle passe directement de la page une à la page du jeudi qui fait apparaître, dans le récit, la chenille qui troue les fraises. La mère ne lit pas le texte. Elle pointe les images principalement

(séquence 1, dans la première minute du récit, nous sommes au jeudi, « Oui ! Tout ça ! Oh ! Toutes les fraises »).

Ainsi, nous observons l'absence de la chronologie de l'histoire lue liée au fait que l'enfant, tournant plusieurs pages intercalaires du livre, saute les événements (séquence 1, Mag tourne plusieurs petites pages intercalaires. La mère se retrouve alors au jour des fraises). La mère adhère au rythme de l'enfant. De même, lors du samedi, elle ne lit pas l'histoire, mais, pointe toujours les images (séquence 2, « ça c'est quoi ? », « Une glace ? », « C'est la pastèque ». Elle sourit. « On dirait une banane, c'est la même forme, mais en fait c'est une saucisse », « Oui, exactement ! », « Oui, le saucisson pique ! », « Regarde le gâteau au chocolat ! ». Pointe avec le doigt. « T'as vu, elle est passée à travers du gâteau ! ». Lors de la deuxième lecture du récit, la mère ferme le livre sans terminer l'histoire (séquence 7, la mère silencieuse, très souriante, tient le livre fermé contre elle. Elle n'a pas terminé l'histoire).

L'analyse quantitative du mode narratif (N=8%) révèle que la mère lit peu l'histoire. On peut noter, également, peu d'échanges avec l'enfant (I=35%) et un intérêt moindre pour l'objet-livre (O=31%). Elle marque peu d'émotions (N= 11%). Il découle de tout cela peu d'investissement cognitif (C=15 %). La mère investit donc, avant toutes choses, dans les images. A partir de cette activité de la mère, centrée bien plus sur les images que sur le récit, que pouvons-nous observer de l'activité de Mag ?

b) Mag regarde les images

Comme la mère, Mag exprime peu d'émotions dans cette lecture conjointe (E=10%), son intérêt pour le sens des images est faible (C=7%) et celui pour le récit proprement dit inexistant (N=0). Nous constatons par contre qu'elle partage l'objet-livre avec sa mère (la mère, N=53% et Mag, O= 47%). Comme la mère, de ce livre, elle ne retient comme centre d'intérêt que les images

*(séquence 6, « C'est quoi ça ? » Mag pointe le livre ;
séquence 6, « et ça ? » pointe à nouveau le livre ;
séquence 6, « là ! » Mag pointe encore l'image).*

Elle se laisse guider par sa mère ou parfois la guide (souvent co-lectrice (séquences 2,4, 6), séquence lectrice potentielle (séquences 2, 3,5), mais peu concentrée, peu attentive durant cette lecture conjointe (S=11%). Pouvons-nous dire qu'il y a une réaction circulaire entre l'activité de Mag et celle de sa mère ?

c) Réaction circulaire entre la narration et la découverte des images

Nous observons des échanges de regards, tant sur les images, qu'entre la mère et la fille. Cette lecture conjointe présente relativement peu d'échanges (la mère, I=35%, Mag, I=36%). Ces échanges sont constitués de peu de mots, mais nous observons des échanges de regards. Ces derniers passent par les images (séquence 3, la mère lit lentement le texte, regarde longuement Mag, puis dit « *Elle a trop mangé la chenille* ». La mère tourne alors la page et dit : « *Oh ! Regarde la chenille, elle est toute grosse !* », Mag regarde sa mère en souriant, puis la mère lit l'histoire et touche l'image, alors Mag tourne la page et dit encore « *Oh !* »). Nous observons aussi que lorsque Mag tourne les pages très vite, la mère ne lit plus l'histoire

(séquence 5, Mag touche la couverture : « Et hop ! »).

Tourne les petites pages intercalaires. « Oooh ! » la mère répond « Oui ». Grand sourire, puis Mag s'incline vers le livre grand ouvert et tourne les pages et dit « Tout ça ! Tout ça ! ». La mère répond alors : « Tout ça ! Tout ça ! », Mag dit alors : « Tout ça ! ». Nous observons que dans ce dialogue, il n'est pas question du récit mais des images et de leurs composantes variées. Nous observons donc que, parfois c'est la mère qui dirige la lecture conjointe, lisant le texte, parfois c'est l'enfant, tournant les pages. Une seule fois, la mère quitte les images pour insister sur le texte.

(Séquence 6, « C'est un cornichon, je dirais, ouais un cornichon, tu vois c'est écrit là ! »).

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Cette lecture conjointe nous révèle Mag et sa

mère, toutes deux penchées vers l'album dont elles découvrent ensemble les images plus que l'histoire. Elles partagent l'album, en tournent les pages, chacune à leur rythme, mais la mère adhère au rythme de Mag, renonçant alors au récit, ce qui donne une tonalité symbiotique à cette lecture conjointe. La dernière séquence les surprend particulièrement en symbiose. La mère a fermé le livre. Elle est souriante. Mag, assise bien droite, est sérieuse, ne demandant pas une autre lecture. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas ensemble se pencher sur ses belles images de fruits, de glace et de papillon de toutes les couleurs au risque d'en oublier l'histoire ? Être au livre, n'est-ce-pas pour Mag, regarder avec sa mère, tout simplement, ses images et s'en réjouir ?

2.3.15. Syl ou l'acrobate

Âge : 36 mois

Durée totale de la lecture du livre : 6'15

Durée totale de la vidéo : 6'15

Tableau 22 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	20 43%	19 35%	39
Cognitif	9 20%	5 9%	14
Objet-livre	8 17%	10 19%	18
Narratif	5 11%	8 16%	13
Emotion	4 9%	3 5%	7
Subjectivation		9 16%	
Total	46	54	100

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 7

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 1

Autres : 2 (Ailleurs)

Total : 10

Syl se consacre si intensément à écouter le récit de sa mère dans une fuite éperdue de mouvement que, en fin de récit, il choisit de dire non à une post-lecture plutôt que de ne pas

remuer. La vidéo se déroule donc dans le temps du récit lu, à deux reprises, par la mère (la première lecture n'est pas terminée quand la seconde reprend). A observer dans cette vidéo, comment Syl est tour à tour co-lecteur ou lecteur potentiel, nous nous posons la question du mode d'appréhension qu'il établit avec sa mère pour occuper ces postures.

Le mouvement incessant de Syl que nous constatons durant la séance de lecture entière nous interroge d'autant plus que, paradoxalement, il ne quitte pas le livre des yeux. En effet, nous notons que, lorsqu'il regarde le livre, il est immobile, et c'est principalement quand il cesse de regarder les images qu'il s'agite et fait l'acrobate. Il nous paraît aussi en demande de proximité avec le corps de sa mère, mais cette dernière, très désireuse de lui transmettre des informations concrètes ne s'en aperçoit pas. Quels sont donc leurs projets à tous deux lors de cette séance de lecture ?

a) Les différences entre Syl et sa mère

La mère se présente avec un projet affirmé : celui de lire une histoire « devant Marie-José » et de faire progresser Syl sur le plan cognitif, de lui faire apprendre les couleurs, de le confirmer dans ses connaissances des nombres, de l'introduire au temps narratif (méta-vidéo). Ce qu'elle souhaite avant tout, c'est l'intéresser à l'histoire pour lui faire acquérir des connaissances (mère, I = 43% ; C = 20 %). Si le projet de la mère est de transmettre des connaissances, le projet de Syl n'est pas d'en acquérir (La mère, N = 9 ; Syl, N = 5). Lui, serait plutôt du côté des images et des câlins

*(séquence 1, il pointe la chenille et l'œuf)
(séquence 4, il touche tendrement le bras de la mère).*

Cela n'est-il pas au centre de la dynamique de cette vidéo ?

Toutefois, nous constatons, Syl ne répond pas à toutes les sollicitations interactives de la mère (Mère, I = 51% ; Syl, I = 49%). Parfois Syl, plongé dans le livre, ne regarde pas sa mère qui lui parle (séquence 4 l'enfant ne quitte pas du regard le livre). Les interactions de la mère sont de deux ordres : des questions adressées à Syl

(séquence 5, « Elle a faim, elle a très faim » ; séquence 7, « Tu te souviens ? »).

Ces questions sont souvent accompagnées d'onomatopées (miam ! miam!). Les interactions s'expriment aussi par de nombreux contacts corporels (caresses récurrentes sur le ventre). La mère par son récit ne nourrit-elle pas son enfant de connaissances ? Mais Syl ne se laisse pas nourrir et découvre plutôt le livre dans le mouvement incessant d'un corps phagocytant l'espace, qui parfois le fait fuguer de la situation de lecture. Syl est légèrement moins ému par l'histoire que sa mère ne l'est (Mère, E = 4 ; Syl, E = 3). La mère vit des

émotions en lisant le livre qu'elle transmet par des interactions nombreuses. Syl, s'il est attentif, malgré son mouvement incessant, est moins ému que la mère. Nous pensons que cela est lié à la transgression de la position de lecteur. En effet, lire un livre n'est-ce pas se mettre en condition de l'intérioriser dans une position douce? Il est rare de lire en marchant ou en courant. Lire est associé à une position immobile qui permet l'intériorisation du contenu. Malgré toutes les péripéties, Syl est bien plus intéressé par le récit que la mère ne l'est (mère, N = 38% ; Syl, N = 62 %).

b) Les similitudes d'attitudes entre Syl et sa mère

Les projets de Syl et de sa mère sont disjoints. Celui de la mère est de transmettre des connaissances (séquence 5, Lit avec enthousiasme et compte toujours. Elle en est à quatre et montre ses 4 doigts. Elle regarde en alternance Syl et le livre. Elle tape à chaque fois sur chaque fraise, mettant un doigt dans chaque trou et lit en s'exclamant : « Mais elle a encore faim »).

Le projet de Syl est de remuer (séquence 7, fait l'acrobate, rit, mais ne quitte pas des yeux le livre), ou de s'immobiliser pour regarder les images

(séquence 7, Encore assis, mais de travers, dit : « il est là !).

Nous observons aussi une chronologie dans cette lecture conjointe.

c) Chronologie

Nous avons observé Syl et sa mère, lui s'interrogeant

(Séquence 1 « La chenille elle n'est pas là, où elle est là » ?)

Elle, lui caressant le ventre, lui, bouche bée ; elle, comptant « un, deux, trois », lui tirant la langue avec enthousiasme ou explorant l'épaisseur des pages ou encore faisant l'acrobate sur les fauteuils, le regard rivé au livre.

Connaître ou ne pas connaître ?

(Séquence 4, « un, deux, trois »).

Bouger ou ne pas bouger

(séquence 7, « acrobaties »)

mais finalement, n'est-ce pas « être ou ne pas être ? », comme nous l'indique le 17% de subjectivation de Syl. Un étrange jeu en miroir entre une mère très intense dans ses interactions et un enfant très remuant dans son écoute. Le seul moyen pour se distancier de la mère, que Syl a trouvé c'est le mouvement : pour s'en distancier et pour s'en différencier, jusqu'au mal au ventre ! Entre concentration et mouvement, entre fixation des globes

oculaires et corps lisant remuant, Syl s'avère co-lecteur tendant par son corps vers une lecture autonome et singulière, mais non réellement potentielle, parce qu'il est trop remuant, transgressant la position du lecteur. Il se révèle donc jeune co-lecteur passionné, remuant mais partageant le livre avec sa mère, passionnée, elle aussi dans la lecture de l'album à son enfant. Ainsi, nous nous interrogeons au début du chapitre sur le lien entre la posture de lecteur de Syl et le mode d'appréhension instauré avec sa mère. La lecture faite par la mère à Syl nous permet de constater que la mère, passionnée d'enseignement de connaissances à Syl, exprime un projet différent de lui dont le projet est de découvrir le livre dans la plénitude d'un mouvement corporel intense. Cela pour la différence qui les sépare.

Dans cette lecture conjointe, quelle relation peut-on établir entre les modes relationnels de la mère, ceux de Syl et son appropriation du livre ? Cette lecture conjointe révèle Syl et sa mère ayant en commun un grand intérêt pour l'objet livre qui est signifié par l'enthousiasme partagé et par des sollicitations nombreuses de la mère, auxquelles il ne répond pas toujours, occupé par de nombreuses acrobaties. Syl sait demeurer immobile, lorsqu'il est captivé par des images, mais dès que les images ne présentent plus d'intérêt pour lui, il s'agite à nouveau comme si l'espace était pour lui tout autant à découvrir que le livre. S'agiter dans l'espace lui permet de se différencier du projet de sa mère qui est de lui enseigner des connaissances. Lui, son projet est autre : découvrir un livre, de façon autonome, un livre qui fait un avec l'espace. Cette autonomie dans la découverte du livre, fait de Syl, principalement, un lecteur potentiel. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas le situer dans un espace environnant vécu comme le contenant de l'album, en faisant multiples acrobaties sur le fauteuil ? Être au livre, n'est-ce pas, pour Syl, l'oublier et vivre en symbiose avec l'espace ?

2.3.16. Ama ou doucement présente jusqu'au refus

Âge : 35 mois

Durée totale de la lecture du livre : 2'01

Durée totale de la vidéo : 2'17

Tableau 23 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	5 19%	1 4%	6
Cognitif	0	0	0
Objet-livre	9 33%	6 24%	15
Narratif	9 33%	9 24%	15
Emotion	4 15%	7 28%	11
Subjectivation		5 20%	5
Total	27	25	52

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 3

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 0

Autres : 2 (absente et refus)

Total : 5

Cette séance très douce se déroule dans l'intervalle de deux refus. Le refus initial du cadre (les fauteuils) et le refus final d'Ama de nous dire son âge. Nous émettons deux hypothèses à ceci. La première est le désir d'Ama de rejoindre sa sœur âgée de sept ans restée

de l'autre côté de la porte. La seconde hypothèse est qu'elle soit effarouchée par le cadre de la recherche : un bureau qu'elle ne connaît pas et nous, inconnue à elle, derrière une caméra, objet insolite pour une enfant de trois ans. Ces deux hypothèses ne s'excluent pas et nous les retenons toutes deux. Sa mère, avec douceur, négocie rapidement la situation, en la rejoignant à la porte, le livre à la main, se mettant à sa hauteur physique.

Entre ces deux refus : l'intérêt certain pour l'histoire dans la tendresse d'une lecture précipitée de la mère mais avec des temps interactifs

(séquences 1 et 2, la mère lit en regardant alternativement le livre et Ama).

La mère lit l'histoire exceptionnellement vite, obéissant probablement à une double crainte : celle de ne pouvoir mener à bien sa mission et celle d'un nouveau refus d'Ama, d'une nouvelle fuite : Ama est déjà sur le pas de la porte.

a) Un paradoxe : doucement présente jusqu'au refus

Maintenant, observons de plus près la dynamique de cette séance de lecture, marquée d'un conflit emportant le refus d'Ama mais aussi d'une présence douce à l'histoire lue par sa mère. Le projet initial de l'enfant n'est pas d'écouter la mère, toutefois, non elle se laisse séduire. Est-elle séduite par la mère ou par le livre ? Quelle est donc la dynamique en jeu qui lui permet d'écouter finalement l'histoire mais pour finalement la fuir encore ?

Ce qui nous paraît essentiel dans cette vidéo est la dynamique existant entre la présence, tant d'Ama que de sa mère, à laquelle succède le moment de fuite finale de la fillette. Quels sont les signes extérieurs de cette dynamique et quel sens pouvons-nous lui donner pour mieux comprendre la posture unique de lecture d'Ama, à savoir celle de co-lectrice ? En effet, dans cette séquence, nous découvrons une jeune co-lectrice passionnée adhérant à un récit, mais paradoxalement dans la fuite de la situation de lecture.

b) Présence de la mère

Notons chez la mère deux modes d'appréhension principaux structurant la relation avec sa fille sont un mode d'appréhension narratif (33%) et un mode d'appréhension qui passent par l'objet-livre (33%). La mère est très attachée à lire l'histoire de bout en bout, s'exclamant parfois, accompagnant sa lecture d'un mouvement de bras sur sa cuisse

(Séquence 2, elle lit en marquant une prosodie rapide. Quand elle lit « encore faim », elle se tape sur la cuisse).

D'un bout à l'autre de l'histoire, la mère tient le livre grand ouvert et, malgré l'inconfort évident de la position, elle ne le quitte pas un seul instant, marquant ainsi son désir de lire le

livre, et sa présence intense dans son acte de lire l'histoire à son enfant. Elle se tient accroupie, à côté d'Ama, à sa hauteur, comme elle le souligne dans l'entretien de méta-vidéo. Les deux modes d'appréhension secondaires de la mère, interactif, émotionnel (19% et 15%) confirment sa présence dans la situation de lecture. Il est surprenant de noter l'absence totale d'engagement cognitif. Nous attribuons cela au rythme que soutient la mère dans la narration.

c) Présence d'Ama

La présence d'Ama se manifeste dans ses regards très doux sur les pages (24% Objet livre), regards non accompagnés de commentaires mais d'émotions (28%, score le plus élevé de ses indicateurs d'appréhension comme en témoigne la séquence 2, quand Ama met ses deux mains devant la bouche, le regard est rieur. Ainsi, Ama, toute en regards et en émotions est présente à la situation de lecture dans une ineffable douceur qui s'est installée après le premier refus, la première séparation, et qui précède le dernier. Entre deux refus, Ama se révèle une co-lectrice passionnée, suivant pas à pas sa mère jusqu'à la fin du récit. Les échanges entre Ama et sa mère ne sont pas trop nombreux (Mère, I =5 ; Ama = 1). Ama exprime plus d'émotions que n'en exprime la mère (Mère, E =4 ; Ama, E = 7). Très présente à ce qu'elle vit, dans l'ineffable douceur de ses émotions et la sensualité de ses regards, elle ne prend pas le temps de répondre aux interactions de sa mère.

Une fois dépassé le refus de la situation de lecture, Ama aborde le livre, passionnée par l'objet-livre et par le récit que lui en fait sa mère. En cela, elle se révèle une vraie petite co-lectrice, buvant les paroles de sa mère, riant avec elle de l'histoire. La mère a cette étonnante expression dans l'entretien méta-vidéo. Parlant de sa fille, elle dit : « elle est bien participée à écouter. ».

La mère, par cette phrase, nous montre combien elle est sensible à la présence de sa fille dans la situation de lecture. Sa posture de lecture est une façon d'exister lectrice dont seul le verbe *Être* peut exprimer l'identité « *Ecouter lire* ». Ama, comme sa mère, ne s'inscrit pas dans du cognitif. Elle ne pose aucune question, ne fait aucun commentaire mais sa posture de co-lectrice indique clairement que l'histoire ne lui échappe en rien

(séquence 4, Ama exprime un sentiment d'attente, puis heureuse, répète après sa mère : « Un papillon ». Dans le même temps, elle lève ses bras, une fois encore et prend sa tête à deux mains).

Mais elle n'a pas le temps de s'emparer du livre, de le feuilleter, de le découvrir. En cela, elle ne peut se révéler lectrice potentielle autonome, bien que totalement engagée dans le récit et dans la situation de lecture.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Cette lecture conjointe nous montre une enfant qui refuse la situation de lecture et sort du cadre habituel de la recherche. Elle se réfugie contre la porte et, à cet endroit, debout, près de la mère agenouillée, elle écoute l'histoire et répond, par ses sourires et ses rires, à sa mère très présente dans sa façon de lire, toutefois rapidement. La position de la mère est inconfortable et donne la sensation que c'est Ama qui accompagne sa mère. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce-pas dire, tout d'abord, non à une situation de lecture non choisie et le faire avec douceur ? Malgré sa douceur et sa présence, Ama sait dire non à une situation qu'elle n'a pas choisie. Avec tant de présence au livre, à son récit, à ses émotions, avec tant d'« être à participer » et tant « d'être à refuser », Ama, doucement présente jusqu'au refus, sera prochainement lectrice potentielle. Ne l'est-elle pas déjà, lectrice potentielle, après avoir *choisi*, suite à un refus, d'écouter lire ? La question rejoint le paradoxe de cette situation de lecture entre refus et passion « d'être participée à écouter » lire. Sur cinq séquences, elle refuse deux fois la situation de lecture et se révèle co-lectrice trois fois. Non lectrice potentielle, mais sur le point de l'être. Être au livre, n'est-ce-pas pour Ama, entre le moment du livre fermé et du livre ouvert, s'ouvrir à sa découverte, à ses images, à son récit, passionnément ?

2.3.17. Ver ou le savoir heureux

Âge : 36 mois

Durée de la lecture du livre : 4'03

Durée totale de la vidéo : 6'03

Tableau 24 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	39% 17 27%	61% 9 15%	26
Cognitif	46% 9 14%	54% 10 15%	19
Objet-livre	46% 11 18%	54% 13 20%	24
Narratif	63% 17 28%	37% 10 15%	27
Emotion	8 13%	10 15%	18
Subjectivation		13 20%	13
Total	62	65	127

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 0

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 8

Autres : 0

Total : 8

Ver et sa mère sont toutes deux très impliquées dans la lecture conjointe, mais elles avancent à un rythme différent. La mère précède Ver en l'incitant à respecter le texte et en

l'initiant au comptage des trous que fait la chenille dans les aliments. La lecture de la mère est structurée, respectant texte, images, chronologie du récit. La lecture de Ver est centrée sur le comptage. Elle compte avec une véritable jubilation qui s'exprime à la fin de chaque série de chiffres. De même, sa joie est grande de découvrir la transformation de la chenille en beau papillon. Sa joie se manifeste également par la demande faite à la mère de lire « Une autre » (histoire). Cette séquence révèle la conjugaison d'une implication cognitive et narrative de la mère dans la situation de lecture avec la jubilation de Ver consécutive à la découverte du livre. La découverte du savoir transporte de joie l'enfant qui suit sa mère, mais parfois la dépasse aussi en enthousiasme. Cette vidéo est porteuse de vie, de narration, de savoir, de la joie que procure la découverte du savoir (connaissances des mots, des nombres, des raisonnements). Ce qui est premier dans cette lecture conjointe est-ce le lien avec la mère ou la découverte jubilatoire du savoir qui à son tour introduirait à un nouveau lien avec la mère ? Celle lecture conjointe entre Ver et sa mère introduirait-elle à une réaction circulaire entre la mère, l'enfant et son désir de découvrir non pas le livre, mais le gai savoir ?

a) Le projet de la mère

La mère et Ver ont deux projets différents. La mère de Ver lit l'histoire, désirant la transmettre (I = 27% ; N= 28%). La mère est plus attachée à la chronologie de l'histoire qu'à son sens (N= 28% ; C =14 %). La mère lit. Elle introduit Ver à découvrir le texte

(séquence 3, « Attends Ver ! Il y a du texte ! »).

La mère apprend à sa fille à observer

(séquence 2, « T'as vu toutes les couleurs ? Tu l'a vu le petit œuf sur la feuille ? Il est ou le petit œuf Ver ? »).

La mère aide Ver à découvrir également le relief de la page

(séquence 3, « Et là, elle sort du trou ! »).

La mère introduit Ver au comptage

(séquence 4, Agite sa main au-dessus de la page puis revient sur la page et compte avec fermeté : « Un, deux, trois. Trois prunes ! »).

La mère permet à Ver de reconnaître les fruits (séquence 5, « Le vendredi, elle croque... tu reconnais le fruit ? ») Elle lui fait également découvrir qu'une histoire est constituée d'événements

*(séquence 5, « Le vendredi, elle croque... tu reconnais le fruit ? » ;
séquence 5, « Tu vois, elle se sent beaucoup mieux la chenille ! » ;
séquence 7, « La petite chenille est devenue un superbe papillon ! »).*

Ver, près de sa mère, mais jamais contre sa mère, va-t-elle faire sien ce projet ou va-t-elle vivre une autre expérience que celle du partage souhaité par la mère ?

b) Ver et le gai savoir

Ver et sa mère partagent un album (la mère, O=46% ; Ver ; 54%). Notons que Ver s'approprie plus le livre que sa mère. Ce point est important car il révèle le grand intérêt que porte Ver au livre que tient sa mère. Mais l'observation nous montre que Ver est intéressée à par l'histoire et le sens de cette histoire et qu'elle s'en émeut (N=C=E=15%). Durant toute la lecture conjointe, nous notons que les émotions s'expriment au moment de la découverte du récit et de son sens (les réponses E accompagnent toujours les réponses C et souvent les réponses N). Les émotions sont jubilatoires

(séquence 1, Pousse la page de couverture avec énergie, comme pour ouvrir le livre et s'exclame, pleine de joie :

séquence 4, « Ooooooh ! ; alors que la mère est sur le point de tourner la page, compte avec lenteur : « Un, deux, trois, quatre ! » Eclate de rire quand elle prononce « Quatre » !)

puis Ver renouvelle le jeu

(séquence 5, Regarde à travers la page qu'elle soulève légèrement puis dit : « On les compte ? » Met les doigts dans les trous. « Un, deux, trois, Quatre ! ». Eclate de rire sur quatre ! ;

séquence 6, « On compte ? ... Un, deux, trois, quatre, cinq six, SEPT » ! Eclate de rire ! séquence 7, impatiente, tourne la page. Elle s'exclame, pleine de joie : « Un papillon ! »).

Ce gai savoir s'applique certes au plaisir de compter, mais aussi au plaisir de parler. Ver aime répéter les mots, les apprendre

(séquence 2, répète à voix basse, « Le petit œuf sur la feuille » ;

séquence 5, « Oui, des oranges ». Elle est assise bien droite, en tenue de lecture, au bord du fauteuil).

Nous observons que les émotions de la mère (E=8) et de Ver (E=10) ne sont pas de même nature. Celles de la mère sont formelles et s'expriment dans la prosodie maîtrisée, celles de Ver expriment une joie vivement exprimée. La mère lit une histoire. L'enfant vit cette histoire. Comment, dans la lecture conjointe, se rencontrent le lire de la mère et le vivre de son enfant.

c) Une réaction circulaire

Ver très près de sa mère, l'écoute et répond à ses sollicitations et s'adresse fréquemment, largement à elle. Mais, la mère toute à son projet, souvent ne répond pas (la

mère, I=39%, Ver, I=61%). Alors que la mère parle, Ver, la plupart du temps, mentionne qu'elle suit le récit avec attention par des « Ah » discrets mais présents et répète ses mots (séquence 2, lorsque la mère a tourné la page, elle s'exclame à voix basse : « Ah ! » ; séquence 3, Ver, immobile, bien assise, en position de lecture, touche les pages. Quand la mère a tourné la page, elle s'exclame à voix basse :

*(séquence 4, « Ah ! » ; Ver répète à voix basse : « Deux poires ! ». ;
séquence 6, l'enfant répète doucement : « Sept anneaux ! »).*

Elle partage et répond également aux émotions de la mère (la mère, E=8, Ver, E=10). Mais surtout, l'enfant, toute à sa joie jubilatoire du récit et de son sens, s'affirme, en réponse au projet de sa mère, (S= 13. ; nous notons que les réponses S sont réparties, avec régularité, dans chacune des séquences). Ainsi la mère lit et l'enfant construit sa lecture, retrouvant alors mieux sa mère. Sa mère par son projet étant source du récit alimente le projet de Ver : être sujet de la découverte jubilatoire du savoir. Entre la joie de l'enfant et le sérieux de sa mère, l'une appelant l'autre et l'autre appelant l'une, le gai savoir est l'acteur principal de cette lecture conjointe.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant? Nous sommes ici en présence d'une enfant qui, plus que découvrant le livre, découvre avec jubilation le savoir que lui propose sa mère lui lisant une histoire. La mère est sérieuse, l'enfant jubile. La mère lit, l'enfant vit le récit. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas vivre l'intensité du bonheur de connaître, certes une histoire, mais aussi les connaissances nichées dans l'histoire lue, avec tant de sérieux par la mère ? Le savoir est chose sérieuse, mais Ver, lectrice potentielle, nous apprend qu'il peut être, aussi, jubilatoire, parce que passionnant de nouveautés à conquérir qui peuvent également faire rire passionnément. Être au livre, n'est-ce pas pour Ver, être heureuse de découvrir que le livre abrite le monde ?

2.3.18. Ash ou un lecteur vibrant d'émotions

Âge : 30 mois

Durée de la lecture du livre : 4'56

Durée de la vidéo totale : 10'12

Tableau 25 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	45% 18 16%	55% 22 19%	40
Cognitif	55% 10 9	45% 8 7%	18
Objet-livre	58% 42 38%	42% 30 26%	72
Narratif	56% 35 32%	44% 27 25%	62
Emotion	6 5%	13 11%	19
Subjectivation		14 12%	14
Total	111	114	225

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 3

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 3

Autres : 0

Total : 6

Ash et sa mère sont assis côte à côte. Au début de la séquence, la mère a une exigence de bonne tenue d'Ash, qu'elle souhaite bien assis. Ash obéit, mais peu à peu sa position corporelle se relâche et il finit en travers sur le fauteuil. Il est très attentif à la lecture de sa

mère et ne s'en échappe pas ou très peu. Il manifeste par moments de vives émotions, et va même jusqu'à trembler d'enthousiasme de tout son corps. Il manifeste sa joie également en tapant des pieds parfois. La mère stable, lit régulièrement, marquant la prosodie de bout en bout et questionnant à plusieurs reprises Ash qui lui répond.

a) Ash et sa mère

Ce qui, d'emblée, apparaît dans le tableau 1 est l'intensité, presque passionnée, des nombreuses interactions entre Ash (45%) et sa mère (55%). Les premières interactions entre Ash et sa mère passent par la position du corps d'Ash car la mère exige qu'il soit bien assis. Dans un premier temps, il obtempère, mais au cours du récit, s'abandonne sur le fauteuil notamment lorsqu'il est envahi par des émotions relatives au mal au ventre de la chenille

(séquence 6, Il s'alanguit pleinement, « pris » par l'histoire, dans toutes les parcelles de son corps. Oui, il est « mal assis.»).

Une seconde interaction essentielle passe par le rythme de l'histoire qu'Ash prend du plaisir à ralentir

(séquence 4, regarde, très intéressé « Et voilà ». Il regarde la page d'avant avec les fraises et retient la mère qui veut tourner la page en tournant les pages à son rythme, mais ce, très progressivement. Au début, il touche à peine la page, puis s'enhardit).

La troisième interaction passe par les onomatopées d'Ash (séquence 2, devant les aliments de la chenille il fait des « Mmm » enthousiastes et son corps tout entier accompagne de tremblements ses onomatopées). Il tape des pieds aussi pour scander le récit. Ash est enthousiaste, extériorisant ses émotions (68%) au regard de sa mère beaucoup plus calme (32%) Il lit avec son corps (séquence 4, gonfle les joues, se montre très intéressé et tape des pieds sur le sol).

b) Le contenu cognitif partagé dans cette lecture conjointe

Ash comme sa mère sont intéressés tant par le contenu cognitif de l'album (la mère, 55% ; Ash, 45%) que par l'histoire même (Narratif 56% pour la mère ; 44% pour Ash. A cet effet, tous deux s'approprient largement l'album comme objet (la mère 58% ; Ash, 42%). Toutefois, la mère utilise l'album comme support de transmission de connaissances, elle attend donc qu'Ash se concentre, soit attentif à ce qu'elle lit. Elle insiste sur ce fait dans l'entretien méta-vidéo.

c) Les postures de lecteur d'Ash

Les trois séquences correspondant à sa posture de co-lecteur (1,4, 6) nous le montrent attentif à sa mère. Il s'assoit comme il convient à sa demande, silencieux, rêveur, il la suit dans le récit et termine le récit en symbiose avec elle.

(séquence 4, « La page trop vite tournée »).

Il est intéressant de noter que les séquences le montrant co-lecteur s'enchevêtrent avec celles le montrant lecteur potentiel, comme s'il prenait son souffle dans la tendresse de sa mère pour s'envoler ensuite par ses émotions dans l'imaginaire. Il ralentit le rythme de la mère pour interioriser le cheminement de la chenille qu'il crée triste et malade, s'identifiant à elle

(séquence 5, « Elle pleure. »).

Ash se révèle aussi lecteur potentiel par un maniement actif du livre : pointage des pages, pages tournées, texte inventé. Nous pouvons noter qu'il est actif avec le livre, qu'il s'exprime verbalement à partir des images qui structurent son entrée dans le récit. Il a des temps d'interiorisation du récit. (12% de S), son regard en témoigne. Ash est lecteur potentiel parce qu'il est familiarisé avec le livre qui l'intrigue et qu'il ne quitte pas des yeux, dont il s'empare avec passion pour en saisir le sens et l'imaginaire. Ash se révèle un petit lecteur passionné, découvrant le récit et l'objet livre avec sa mère, mais prenant vite, par rapport à elle, une autonomie créatrice de sens. Ash lit et s'identifie à la chenille mais aussi se retrouve dans ses propres goûts

(Séquence 5 « Il est où le gruyère ? », tape des pieds).

Ash lit seul et avec sa mère. Il est jeune lecteur gourmand d'images, de gruyère, de plaisir de lire. Il est encore tout petit mais veut lire comme un grand. C'est dans cet écart qu'il est, tour à tour, co-lecteur et lecteur potentiel. Entre fusion

(séquence 5, il s'abandonne tendrement sur l'épaule de sa mère)

et autonomie *(durant la longue séquence 1, écoute posément. Le visage rêveur).*

Il découvre le livre et son habitante La chenille qui fait des trous, qui a mal au ventre et qu'il imagine triste. Jeune lecteur, gourmand, il demande, lors de la post-lecture, à dévorer un nouveau livre.

Dans cette lecture conjointe, quelle relation peut-on établir entre les modes d'appréhension de la mère, ceux d'As et son appropriation du livre ? Le mode d'appréhension principal de la mère exprime sa double attitude de transmission de connaissances, d'organisation chronologique du récit et d'attente de concentration et d'attention chez Ash.

Elle exige une posture de lecture correcte. Elle souhaite qu’Ash soit bien assis. Il fait l’impossible pour respecter les demandes de sa mère, mais très émotif, enthousiaste, il s’abandonne à l’album et à la voix de sa mère qui le lit. Elle est sensible aux expressions de son enfant qui découvre le récit avec elle. L’important pour elle n’est pas son lien avec Ash mais le lien d’Ash avec l’album porteur de connaissances et de récit. Découvrir un livre en lecture conjointe, n’est-ce pas se laisser bercer par la tendresse de sa mère lors du récit ? N’est-ce pas manifester de l’enthousiasme pour les connaissances découvertes ? N’est-ce pas vibrer d’émotions pour le contenu du récit, aujourd’hui lu par la mère, un récit qui raconte l’histoire d’une petite chenille, qui chaque jour de la semaine, fait des trous dans des fruits et qui le dimanche devient un splendide papillon ? Être au livre n’est-ce pas vibrer d’enthousiasme pour le livre, comme Ash le fait ? N’est-ce pas s’émouvoir pour une petite chenille qui a trop mangé et qui a mal au ventre ?

2.3.19. Rom ou la méditation

Âge : 36 mois

Durée de la lecture du livre : 2'35

Durée de la vidéo totale : 4

Tableau 26 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	10 19%	6 18%	16
Cognitif	5 9%	2 6%	7
Objet-livre	13 25%	7 20%	20
Narratif	11 21%	7 20%	18
Emotions	14 26%	4 29%	18
Subjectivation		8 24%	8
Total	53	34	87

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 1

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 3

Autres : 0

Total : 4

La mère répond à la consigne, ma demande de lire une histoire à son enfant. Elle y met toute son application, ses intonations, son rythme. Rom se prend au jeu et intériorise avec

sérieux le livre. Tous deux créent un véritable spectacle dont la mère est la metteuse en scène dont Rom est spectateur et acteur. Il se révèle alors lecteur potentiel, presque de bout en bout, un petit lecteur, acteur et sujet, livré à la méditation. Lire, n'est-ce pas méditer ?

a) La mère, metteuse en scène

Dans l'entretien méta vidéo, la mère parle de la lecture de l'album comme si c'était un spectacle.

La mère nous confie qu'elle ne met pas toujours le ton et là, dans la situation présente, elle le met dit-elle, marquant ainsi sa volonté de mise en scène. La mère, partageant le livre comme objet avec Rom (25% de réponses O chez elle et 20% chez Rom) et comme support narratif (21% chez elle et 20% chez Rom) campe le cadre du spectacle. Comme lors d'un spectacle de marionnettes, les émotions sont bien présentes, avec exclamations, interrogations, couleurs, événements. Comment Rom, spectateur (S=24) et acteur (I=18, N=20%, E=12%) vit-t-il et fait-il vivre la mise en scène de sa mère ?

b) Rom, spectateur et acteur

Nous découvrons Rom grand spectateur, intériorisant le récit (S=24%), se faisant silencieux et pensif dès les premiers temps de la séance de lecture

(séquence 1, est assis, très droit. Le regard pensif dirigé vers moi).

A de nombreux autres moments, il se tait vivant intensément le récit

(séquence 2, regarde attentivement le livre et répond « Oui. »);

(séquence 3, les premières secondes, il baisse les paupières vers le livre, mais lorsque sa mère dit « beaucoup mieux », son regard devient pensif. Il reste alors très silencieux. La qualité de son silence est intense).

Rom, spectateur, soudain quitte la salle où il était spectateur silencieux pour entrer en scène, pour monter sur les planches et pour répondre à la mère. L'acteur Rom, joue bien son rôle (19% des interactions maternelles, 20% chez l'enfant

(Séquence 2, La mère ne lit pas d'une seule traite. Sa lecture est ponctuée par des questions : « c'est quoi ça ? » La mère montre chaque aliment. Il y a du rire dans sa voix. Alors Rom lui répond et nomme les aliments, à chaque demande de la mère : « un cornichon », « du gruyère », « du saucisson ». Il y a du sourire dans sa voix).

La même émotion, le même sourire traverse la metteuse en scène et son acteur. Rom, l'acteur pointe aussi de façon spectaculaire les événements

(séquence 1, Rom pointe l'image « là ! » ; séquence 1, il pointe le soleil avec détermination et joie, puis reprend immédiatement son air pensif, cette fois-ci les paupières baissées vers le livre ; séquence 1, Tout d'abord songeur, le regard

ailleurs et pensif, sort très soudainement de son rêve éveillé et pointe avec énergie l'image).

Spectateur, acteur, Rom, médite. Comment donc se traduit cette méditation chez cet enfant si jeune ?

c) La méditation

Nous observons une grande stabilité corporelle chez Rom, la plupart du temps immobile et très attentif

(séquence 1, immobile, le corps bien droit, le regard levé vers le haut, paraît pensif ; séquence 4, toujours très silencieux, la bouche légèrement ouverte, le regard immobile et pensif, donne l'impression de retenir son souffle).

Cette immobilité corporelle

(séquence 1, paupières baissées vers le livre, son air pensif est accentué par son doigt sur sa joue, puis son doigt glisse lentement sur son cou puis sur son épaule. Tenue du corps qui exprime une grande douceur, un abandon à l'image)

alliée à une intériorisation du récit nous interroge. L'immobilité de Rom traduirait-elle une aisance à intérioriser le récit, sa chronologie narrative ? Il est intéressant de noter une homogénéisation des modes d'appréhension de Rom (I = 18%, O = 20%, N = 20%). Cette homogénéisation n'est-elle pas à associer avec la stabilité corporelle de l'enfant ?

Enfin, nous notons peu de réponses cognitives, tant chez la mère (5 réponses) que chez l'enfant (2 réponses). Ainsi cette mise en scène créée par la mère, cette intériorisation de l'enfant attentif à l'album et à son récit, créent un climat « magique » de spectacle faisant sans doute oublier quelque peu la nature cognitive du récit. Toutefois, nous retrouvons la dimension cognitive avec la mise en scène d'événements porteurs de sens pour la mère

(séquence 1, Lit puis pose la question : « Où-est-ce qu'il est le petit œuf, Rom ? » ; séquence 1, « Non, ça, c'est la lune. » ; séquence 1, « Tu as-vu le soleil? Il est où le soleil ? »).

La méditation dont témoigne Rom, par son immobilité, son expression pensive, par l'abandon de ses gestes, contribue à son expérience de la découverte de l'album tant par ses possibilités interactives que par une importante capacité de lui permettre de devenir sujet de sa lecture, jouée et parlée, avec la mère mais aussi de découvrir sa première lecture silencieuse, qu'il mène seul, intérieurement. Cette lecture introduit à une différenciation avec sa mère. La mère lit et parle. Rom se tait et médite.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant? Cette séance de lecture nous donne à voir une

lecture qui se joue plus qu'elle ne se lit, introduisant l'enfant à un véritable jeu de rôle qui lui permet de se révéler co-lecteur, donnant la réplique à sa mère. L'enfant répond au jeu de rôle proposé par sa mère et par l'album. Il répond à cela par de nombreuses interactions, au même rythme que celles de la mère, mais aussi en intériorisant le récit, en prenant une distance à vis-à-vis de l'histoire, de l'album, de sa mère. Entre interactions et méditation, entre méditation et émotions subtiles, Rom se révèle lecteur potentiel attentif et autonome, dans une immobilité réflexive et détendue qui annonce le lecteur qu'il deviendra et qu'il est déjà : Rom ou la méditation sur une petite chenille qui se transforme en papillon. Rom nous introduit à une touchante méditation Zen sur une transformation insolite qui reste magique et qu'abrite l'album *La chenille qui fait des trous*, que sa mère et lui partagent devant nous, le temps d'un acte de lecture, le temps d'une lecture en un acte. Découvrir l'album, n'est-ce pas pour Rom, en représenter le texte pour la mère, en le jouant. Être au livre, n'est-ce pas comme Rom, tour à tour, jouer et méditer ?

2.3.20. Coq ou le livre recréé

Âge : 36 mois

Durée de la lecture du livre : 2'40

Durée totale de la vidéo : 2'52

Tableau 27 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	1	4	5
Cognitif	0	2	2
Objet-livre	6	4	10
Narratif	6	1	7
Emotion	2	2	4
Subjectivation		4	4
Total	15	17	32

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 3

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 2

Autres : 0

Total : 5

Durant toute la lecture conjointe, Coq reste sagement assis sur les genoux de sa mère, avec son grand doudou. Il est attentif à ce qu'elle dit, tourne les pages à bon escient, les regarde longuement. Il pointe et nomme les images, le soleil, les fruits, précédant parfois le

récit lu, se tait un moment. Il exprime enfin la joie d'apercevoir l'image du joli papillon. La mère, quant à elle, lit le récit avec fidélité, durant toute la vidéo. Elle est toute à l'album. Qu'en est-il de l'absence de croisement du chemin de lecture de la mère et du chemin d'écoute solitaire par l'enfant ?)

a) Chemin de lecture de la mère.

La mère, dans l'entretien qui suit la lecture conjointe, nous dit qu'elle préfère raconter des histoires que les lire. Ainsi peut-elle mieux suivre le rythme très rapide de Coq. Par ailleurs, toujours lors de cet entretien, à notre question « Pensez-vous que votre enfant comprenne l'histoire ? » elle répond sans hésiter, avec une forte intonation affirmative « Oui ! ».

Ces deux points sont importants pour comprendre le chemin de lecture de la mère. En effet, mal à l'aise, elle lit exclusivement l'histoire (N = 6). La mère tient le livre (O = 6) et le lit (N = 6). Ceci durant toute la lecture conjointe (6 séquences). Nous observons très peu d'échanges (I = 2) et ces échanges sont constitués de regards très furtifs (séquence 4, à la fin de la lecture, la mère regarde très brièvement Coq ; séquence 5, la mère regarde très brièvement Coq). Nous n'observons pas de mots échangés avec Coq, ni d'analyse du sens de l'histoire (C = 0). Les émotions sont rares (E = 2). Enfin, nous devons noter l'extrême brièveté de cette séquence de lecture en regard de la lecture exclusive du récit. Ainsi la mère lit très vite cette histoire, faisant de l'album un contenant exclusif de récit sans autres caractéristiques, tels que le sens ou source d'émotions ou si cela apparaît, c'est rarement. Nous émettons comme hypothèse pour une telle approche de l'album l'existence d'un malaise de la mère du fait de la contrainte de recherche demandée : « Lire une histoire » et non « La raconter ». La mère n'est pas dans sa situation de lecture habituelle et sa relation avec Coq en est altérée ainsi que ses modes d'appréhension avec l'album. Le temps de lecture en est abrégé. Comment l'enfant écoute-t-il alors ce récit lu avec si peu d'interactions et de références au sens ?

b) Chemin d'écoute solitaire de l'enfant

Nous observons que l'enfant tente de communiquer avec la mère, mais y parvient difficilement (Coq, I = 4 ; La mère, I = 2). Il partage le livre au même rythme d'émotions que celui de la mère (La mère, E = 2 ; Coq, E = 2). Il s'approprie le livre comme objet dans la mesure où la mère le lui abandonne (La mère, E = 6 ; Coq, E = 4). Ce qui apparaît comme essentiel, c'est l'absence d'intérêt de Coq pour le récit (La mère, N = 6 ; Coq, N = 1). Mais,

s'il ne s'intéresse pas au récit de sa mère, nous observons qu'il s'invente un autre récit. Il tourne les pages intercalaires avec plaisir

(séquence 3, tourne les pages chaque fois, puis dit : « Une pomme, la poire, les fraises ! »).

Par ailleurs, nous observons l'autonomie de Coq dans la perception du récit : l'énoncé du nom des fruits précède le récit de la mère

(séquence 1, pointe le soleil et le nomme avant le début de la lecture de la page par la mère ;

séquence 3, tourne les pages correspondante au nom de chaque fruit. puis dit : « Une pomme, la poire, les fraises ! ». L'énoncé du nom des fruits précède le récit de la mère).

De plus, associée à sa propre histoire, nous observons une autonomie de consultation de la page par Coq. A plusieurs reprises, le regard porté sur les images est autonome

*(séquence 1, ne regarde pas la même page que sa mère ;
séquence 4, écoute la mère, ne regarde pas la même page qu'elle).*

Enfin, dans l'histoire qu'il invente, il se montre très intéressé et concentré (S = 4). Ainsi, Coq, anticipe le récit de sa mère par son histoire inventée, se montre autonome et intéressé. Tel est son chemin d'écoute solitaire qui fait de lui, alternativement, un jeune co-lecteur accompagné par sa mère et un lecteur potentiel recréant le livre proposé par la mère. Il recrée le livre déjà là, proposé par sa mère. Nous émettons la question suivante : cette recréation de l'album se fait-elle au prix de la séparation des chemins de lecture de la mère et de l'enfant ? Qu'en est-il de ces chemins qui ne se croisent pas ?

c) Deux chemins qui ne se croisent pas

L'observation nous montre que la mère ne répond pas à l'enfant lorsqu'il se manifeste

(séquence 1, l'enfant précède la lecture de la mère en nommant le soleil, la mère ne dit rien et commence sa propre lecture ;

séquence 3, l'enfant nomme les fraises et précède une fois encore la lecture, la mère ne dit rien et continue la sienne ;

séquence 5 ; Coq demande « et ça ? », la mère tourne la page et ne répond pas).

Toutefois, nous observons, peut-être, la croisée des chemins, à la fin de l'histoire

(séquence 5, La mère sourit largement : « Elle est devenue un superbe papillon !

Ouais ! » Elle regarde très brièvement Coq. Ce dernier répète alors

séquence 5, « Papillon ! ». Même sourire que la mère),

mais répond-il vraiment à sa mère ? Rien ne l'indique, rien ne s'y oppose. Nous resterons donc sur notre impression de chemins de lecture différents de la mère et de l'enfant.

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album par la mère et par l'enfant ? Cette lecture conjointe nous révèle Coq et sa mère aux prises avec un seul objet-livre, toutefois pourtant, bien différent, selon qu'il est lu par la mère ou découvert par Coq. Cette lecture conjointe nous dit : « *Chacun son album* ». En effet, la mère lit avec application, mais avec rapidité, un album qui raconte l'histoire d'une petite chenille affamée qui se transforme en un joli papillon, après une semaine de festin. Coq, quant à lui, lit un album qui donne à voir un beau soleil, des jolis fruits, qu'il peut compter, et un joli papillon devant lequel il peut s'extasier, en un seul mot. Il ne semble pas faire le lien entre ces jolies images, mais il les trouve très intéressantes. Découvrir un livre en lecture conjointe, n'est-ce pas se laisser lire une histoire dont on n'est pas certain du sens, mais dont on prend plaisir alors à en inventer un autre, plus léger, à différencier les images les unes des autres ? N'est-ce pas inventer un autre livre que celui proposé et en être, à sa façon, passionné ? Ce que fait Coq en recréant le livre lu par sa mère : images nommées et pages tournées, fruits et papillon en sont le pourtour et la joie. Chacun son album ! Chacun son chemin ! Mais n'est-ce pas cela grandir, avec le doudou, à portée de main ? Grandir et bientôt lire, dans une nécessaire solitude ? Être au livre, n'est-ce pas pour Coq, recréer un livre déjà là, réinventer son histoire ?

2.3.21. Fle ou la passion du livre

Âge : 36 mois

Durée totale de la lecture du livre : 6'41

Durée totale de la vidéo : 8'55

Tableau 28 : Fréquence (%) des différents indicateurs pour la mère et de l'enfant

	Mère	Enfant	Total
Interactions	50% 28 24%	50% 28 20%	56
Cognitif	41% 14 12%	59% 20 14%	34
Objet-livre	61% 36 30%	39% 23 16%	59
Narratif	60% 29 24%	40% 20 14%	49
Emotion	31% 12 10%	69% 27 19%	39
Subjectivation		23 16%	23
Total	119	141	260

Lecture : Les pourcentages en ligne, au-dessus de la diagonale, permettent de comparer les deux colonnes de la mère et l'enfant pour chacun des indicateurs. Les pourcentages en colonne, au-dessous de la diagonale, permettent de comparer les indicateurs. Lorsque les totaux sont inférieurs à 20, nous n'avons pas calculé les pourcentages.

Nombre de séquences par posture adoptée par l'enfant

Co-lecteur / lectrice : 3

Lecteur / lectrice potentiel(le) : 6

Autres : 0

Total : 9

Cette vidéo respire la gaîté, le plaisir de lire à voix haute, pour la mère, la passion de lire pour Fle. Mère et fille échangent des regards rieurs, des sourires prometteurs de lectures

partagées, des gestes simples. Tenir le livre n'est pas l'apanage de la mère, pas plus qu'en tourner les pages. La mère guide l'enfant, l'enfant guide la mère. Il y a dans cette vidéo l'atmosphère d'un tableau de Renoir. Point de conflit. De l'harmonie, de la passion de lire et de partager, de parler, de sourire. De la passion certes, mais aussi de la construction d'un savoir-être lectrice. Construire, sourire, découvrir l'album par toutes ses modalités, sensorielles, narratives, cognitives, émotionnelles. Être sujet, co-lectrice ou lectrice potentielle, partageant avec sa mère le plaisir passionné de découvrir un joli album. Telles sont pour nous les arcanes de cette vidéo.

Explorons les séquences, afin de découvrir les secrets de cette harmonie, de cette construction du savoir être-lisant de Fle dans ce sourire passionné qui est le sien et dont elle ne se départit jamais d'un bout de la vidéo à l'autre.

a) La mère

La mère tient le livre de bout en bout, souvent penchée sur celui-ci, mais elle sait le mettre à proximité de Fle, l'ouvrir devant elle, près de son visage. Elle pointe les images, tourne les pages, lentement ou rapidement. L'album est un objet qu'elle manipule avec plaisir, un objet chargé d'émotion (10%,) ou d'intimité (Séquence 6, « Regarde, elle a fait un œuf ! Elle va refaire un bébé chenille »). Pour la mère, l'album est aussi un support cognitif (12% dont principalement à la séquence 8, « *J'étudie avec sérieux* », qui totalise à elle seule, 50% des réponses cognitives)... Toutefois, le livre est avant tout pour la mère de Fle un support d'interactions avec sa fille (24%) et un objet narratif (24%). Nous notons avec intérêt le nouage objet-livre, interactions, narration, avec au second plan le support cognitif (12%) et émotionnel (10%). Ce nouage principal met en évidence comment la mère introduit l'enfant à la construction du récit par une riche relation interactive avec elle

*(Séquence 4, « Et cette nuit-là ; elle a mal au ventre ». lui touche le ventre) ;
séquence 6, « Je relis » ?)*

Certes, transmettre des connaissances à sa fille par le livre a de l'importance pour la mère, mais l'essentiel est de lui transmettre un récit vivant, construit dans un temps narratif, avec un lien constitutif de multiples interactions laissant place à des émotions diverses

*(séquence 2, la mère, rit, la bouche grande ouverte en regardant la page de gauche ;
séquence 5, « Oh ! Un superbe papillon ! »),*

mais toutes ces émotions ne sont ni envahissantes ni factices (séquence 7, lit le texte avec un léger sourire, ou même séquence, raconte avec une voix sereine et souriante). Ces émotions douces, cette sérénité donnent une tonalité harmonieuse à la lecture de la mère, mais

l'expression narrative donne aussi à ces interactions un caractère construit. La mère, dirions-nous, se situe entre construction d'une histoire et harmonie de sa relation avec Fle.

b) Les chemins du livre empruntés par Fle

Nous notons l'étonnante faculté de Fle, d'emprunter les multiples chemins possibles de découverte d'un album, dans des proportions à peu près équivalentes pour elle, d'échanges et d'émotions (I = 20% ; E =19%). Puis, suit le plaisir de manipuler le livre (O =16%). Mentionnons enfin l'intérêt montré au récit supérieur à celui accordé aux connaissances (N = 24% ; C =12%). Ce nouage d'interactions, de manipulation du livre, de narration et de cognitif nous montre comment l'enfant en manipulant le livre s'introduit avec plaisir et sourire à la logique du récit construit par des connaissances. Nous observons que l'approche des connaissances s'exprime par le plaisir de parler

*(séquence 1, saute sur le fauteuil : « Ouais ! » ;
séquence 8, « Une pomme ». Prononce avec force le mot pomme).*

Les émotions de Fle s'expriment par le sourire ou le rire qui sont les siens d'un bout à l'autre de la situation de lecture (Séquence1, s'approche au bord du fauteuil, se penche vers le livre, très souriante. Dans la même séquence, heureuse, gaie, donne un coup sur la grande page ouverte. Saute de joie sur le fauteuil, est tout sourire). L'harmonie de l'enfant, t pas une nécessité de trop s'affirmer, (S = 16%) emprunte le chemin de la mère par des mots. Elle répond aux sollicitations liées au suspense de l'histoire, suspense que celle-ci entretient savamment

*(séquence 2, tourne les pages et à chaque fois nomme les fruits après la
suspension de la voix « deux poires »... « Trois prunes. » ;
séquence 8, « Le lundi, elle croque dans ... », l'enfant répond alors « une
pomme »).*

La mère procède ainsi pour l'ensemble des éléments énumérés. L'enfant, certes, se construit entre narratif et cognitif, mais suit, avec sourires et plaisir, sa mère qui la guide avec tant de douceur que Fle en oublie de s'affirmer dans la différence. Nous observons sa capacité de lectrice à intérioriser très fortement le récit, marquant vivement sa présence dans la situation de lecture

(séquence 2, le visage très sérieux regarde l'image de droite, pointe l'image).

Fle, enfant passionnée, souriante, mais sérieuse et intérieure est toute à la construction et au plaisir du récit que lui lit sa mère. Fle suit mot à mot, dans le suspense de la voix de sa mère, des pages tournées tant par sa mère que par elle. Le livre appartient à elles deux. Ceci

est, selon nous, le point essentiel de cette séquence de lecture donnant son sens au résultat suivant : Fle est essentiellement lectrice potentielle (6 séquences sur 9).

c) La construction de Fle comme être-lisant

Fle, s'est construite lectrice potentielle dans une relation étonnamment interactive (mère, 50% ; Ama, 50%) dans une relation dans laquelle le livre appartient à elles deux (61% à la mère, 39% à Fle) et dans laquelle les modes d'appréhension narratifs (la mère, 60% ; Ama, 40%) et cognitifs (la mère, 41% ; Ama, 59%) sont élevés. Nous observons les résultats en miroir du narratif et du cognitif, comme si l'intensité narrative de la mère et sa douceur cognitive avaient construit l'enfant dans son approche cognitive et narrative de l'album. Ces deux résultats en miroir marquent, s'il le fallait encore, l'harmonie et la richesse de cette séance de lecture qui émeut profondément l'enfant (Mère, E = 31%, Fle, E = 61%).

Dans cette lecture conjointe, que pouvons-nous dire des modes d'appréhension de l'album jeunesse par la mère et par l'enfant ? Cette lecture conjointe révèle une mère qui raconte l'histoire avec un grand plaisir, mettant en valeur son sens, dans une profonde sérénité émotionnelle. L'enfant en retour manie le livre avec plaisir, en regarde les images, cherche à en découvrir le sens, répond aux interactions de la mère. Elle connaît le plaisir d'être posément co-lectrice et passionnément lectrice potentielle. Découvrir le livre, n'est-ce pas pour Fle, dans un échange passionné avec la mère, en découvrir le sens des belles images qui la captivent ? Être au livre, n'est-ce pas pour Fle, se révéler à trois ans lectrice passionnée, intériorisant profondément le récit, par une forte présence au livre ?

Ainsi s'achève l'analyse des 21 vidéos des dyades.

Bien qu'ayant retranscrit, pour chaque enfant, notre second entretien (de l'Annexe 18, p.34 à l'annexe 59, p-266 : à la fin de chacune de ces annexes)., nous n'en avons pas fait une analyse de contenu, nous paraissant plus essentiel de l'utiliser comme une réserve d'informations pour l'analyse de nos vidéos et non en tant qu'entretien spécifique.

Ayant analysé nos vidéos une à une, nous allons maintenant en étudier la transversalité pour décrire une généralisation de la lecture conjointe et dépasser les cas singuliers. Quel est le fonctionnement pluriel de la lecture conjointe ?

2.4. ANALYSE TRANSVERSALE

Dans l'analyse individuelle des situations de lecture conjointe, nous avons étudié les modes d'appréhension de la mère et ceux de l'enfant, ces derniers permettant alors de définir l'être-au-livre de chacun d'eux. Nous allons étudier maintenant, par une analyse transversale des dyades, la dynamique de la lecture conjointe qui se développe à partir de ces modes d'appréhension de l'album. Nous avons considéré que chaque dyade présente un savoir-lire original de la mère et un savoir-écouter différent pour chaque enfant, nous considérons également qu'il est nécessaire de faire une analyse inter individuelle des 21 dyades.

En effet, dans notre état de la question, il nous est apparu plusieurs perspectives associées aux relations entre mère et enfant instaurées lors de la réalisation d'une tâche nouvelle. Celle ouverte par Bruner (1991, 2000), et Vygotski (1936), relatives au guidage de l'enfant par l'adulte en situation d'apprentissage ; celle de Winnicott (1971) relative au nécessaire renoncement à la fusion pour l'entrée de l'enfant dans la culture et enfin celle des travaux plus récents de Downing et Fijalkow (1990) relative à la clarté cognitive de l'écrit. Ces trois pistes pouvant nous aider à analyser les données recueillies. Toutefois, l'activité est la tâche précise dont nous parlons est la découverte d'un album lu par la mère, la tâche différente de celle évoquée par les auteurs dont venons de parler. Ainsi, ayant transposé et précisé notre objet, empruntons-nous ces trois pistes, et une quatrième, également abordée dans notre partie théorique, celle de Frier (2006), concernant l'enfant, lecteur potentiel, capable de mener avec autonomie son projet de découverte du livre. Nous distinguerons dès lors quatre dimensions relatives à la dynamique de la lecture conjointe et présenterons donc une analyse interindividuelle selon ces quatre axes

Le premier axe étudié est la fusion. La fusion établit une proximité corporelle ou psychique entre la mère et l'enfant. Le second axe est le guidage, processus par lequel la mère, par ses propres modes relationnels, permet à l'enfant de découvrir le livre. Le troisième axe est celui de la clarté cognitive, quand la mère introduit l'enfant à la connaissance de l'objet livre avec ses caractères spécifiques : matérialité de l'objet, ses illustrations, sa narration orale et son texte écrit. Enfin, le quatrième axe est celui des projets, tant ceux de la mère que de l'enfant, c'est-à-dire les intentions qui animent la mère et l'enfant dans la situation de lecture conjointe.

L'étude de ces quatre axes, en procédant à une analyse transversale des lectures conjointes et après l'étude des modes d'appréhension de chacun, nous permet de poser la question suivante :

La mère introduit-elle l'enfant à la culture en prenant le risque de renoncer à la fusion selon les écrits de Winnicott (1971), en le guidant selon (Bruner), en l'aidant à sortir de la confusion cognitive selon Fijalkow (1993) ou en réalisant avec lui un projet de découverte du livre coïncidera ou non avec celui de l'enfant ?

2.4.1. LC fusionnelle ou avec renoncement fusionnel caractérisé

La lecture fusionnelle est une lecture qui s'instaure dans une grande proximité physique ou psychique entre la mère et l'enfant.

Tableau 29 : Fusion, renoncement à la fusion, âge, postures de lecteur de l'enfant et subjectivation (E)

Mode d'appréhension de la fusion	E	âge	Co-lect	LP	Autre	T	S
Fusion complicité	Rom	36 mois	1	3	0	4	24%
	Ver	36 mois	0	8	0	8	20%
	Fle	36 mois	3	6	0	9	16%
	Mag	30 mois	3	3	1	7	11%
Fusion câlin et Renoncement à la fusion, choisi par l'enfant	Egl	19 mois	3	4	0	7	19%
	Amb	25 mois	1	5	0	6	22%
Renoncement à la fusion, choisi par la mère, avec conflit	Ros	18 mois	4	2	0	1	25%
	Mar	23 mois	7	0	1	8	25%
	Ash	36 mois	3	3	0	6	12%
Renoncement à la fusion, choisi par la mère, sans conflit	Piv	36 mois	3	1	0	4	5/15
	Coq	36 mois	3	2	0	5	4/17
Renoncement à la fusion, choisi par l'enfant, sans conflit	Hor	21 mois	6	3	0	9	25%
	Cer	26 mois	4	3	2	9	18%
Renoncement à la fusion, choisi par l'enfant, avec conflit	Ama	36 mois	3	0	2	5	20%
	Syl	35 mois	7	1	2	1	16%
	Flo	21 mois	1	0	2	0	45%
						3	

Nous définissons la fusion comme une proximité corporelle ou psychique entre la mère et l'enfant. Dans le tableau qui précède nous avons décliné les 6 axes observés de la fusion : fusion complicité, fusion câlin et renoncement à la fusion (dans le même temps), renoncement

à la fusion choisi par la mère, avec conflit, renoncement à la fusion choisi par la mère sans conflit, renoncement à la fusion choisi par l'enfant sans conflit, renoncement à la fusion choisi par l'enfant, avec conflit.

Un premier regard rapide sur les vidéos attire notre attention sur la dimension de câlin et de proximité corporelle de la mère et de l'enfant dans la lecture conjointe, ce qui correspond à la représentation habituelle de celle-ci. Toutefois, si nous procédons par arrêts sur image progressifs, comme nous l'avons fait lors de notre recueil des données, apparaissent des modes d'appréhension de ces situations fusionnelles, bien au-delà de la proximité immédiate des corps et de la tendresse des voix et des gestes, bien au-delà du frôlement des visages et des mains. Nous avons donc ordonné et distingué ces lectures conjointes selon que dominant un caractère fusionnel, un caractère de renoncement à la fusion induit par la mère ou par l'enfant, l'une et l'autre s'effectuant sur un mode conflictuel ou non. Nous avons ensuite fait un tableau récapitulatif permettant la mise en évidence visuelle de la correspondance possible entre fusion, non-fusion et mode d'appropriation du livre par l'enfant. Nous décrivons de la sorte six modes d'appréhension relatifs à la fusion ou à son renoncement.

2.4.1.1. Fusion complice

Cette fusion complice prend plusieurs formes. Avec *Rom ou la méditation*, 36 mois (19), elle prend la forme d'un spectacle où la mère est metteuse en scène et l'enfant acteur ; avec *Ver ou le savoir heureux*, 36 mois (17), la complicité révèle l'enfant aux prises d'un savoir jubilatoire qui jaillit de la relation avec la mère. Dans *Fle ou la passion du livre* (21), la complicité entre la mère et l'enfant, véritable harmonie, fait naître une construction du savoir par l'enfant qui, passionnée par le livre et la situation de lecture, ne se départit pas de son sourire heureux d'un bout à l'autre du récit de la mère. *Mag ou les belles images*, 30 mois (14) et sa mère, toutes deux inclinées harmonieusement vers les illustrations, nous font découvrir qu'un livre c'est aussi de belles images. Ces quatre enfants, dans une relation fusionnelle qui les rend complices avec la mère, nous montrent que cette complicité leur permet de découvrir ensemble l'album comme objet et comme récit, dans un plaisir partagé.

2.4.1.2. Câlin, mais aussi renoncement à la fusion induit par l'enfant

Egl ou le plaisir du livre, 19 mois (3) se montre très fusionnelle avec sa mère. La symbiose émotionnelle se révèle dans le partage du livre que nous avons mentionné, mais se manifeste aussi par le partage d'émotions. Mais, parfois, l'enfant prend le risque de rompre la fusion. La mère tient le livre de bout en bout de sa lecture. Egl se l'approprie largement, en tournant les pages fréquemment à son propre rythme. De même, *Amb ou chacun sa page*, 25 mois (11) prend son autonomie, sécurisé par la tendresse de la mère, dans un mouvement oscillatoire entre fusion et autonomie choisie. Ainsi, nous sommes là en présence d'enfants qui renoncent à la fusion, tout en la recherchant, pour acquérir leur autonomie dans la découverte de l'album.

2.4.1.3. Renoncement à la fusion induit par la mère, avec conflit

La mère de *Ros ou l'album, je veux le toucher*, 18 mois (2), induit un conflit à son insu. Ainsi, Ros découvre activement le livre, lu et confisqué par sa mère. Elle en gémit de chagrin. Le conflit trop intense entre la fillette et sa mère, leur absence totale de fusion nuit à l'appropriation du livre par l'enfant. Nous retrouvons un conflit de même nature avec *Mar ou le petit gâteau chocolat*, 23 mois (7). Le petit gâteau au chocolat que tient Mar dans sa main interdit à Mar l'accès au livre et provoque donc un conflit. Entre *Ash ou le lecteur vibrant d'émotions*, 36 mois (18) et sa mère le conflit est d'une autre nature. La mère souhaite qu'Ash occupe une position de lecteur immobile, concentré, attentif à ce qu'il lit, alors qu'Ash est essentiellement dans l'émotion du récit et des images et dans l'abandon corporel, mal assis.

Avec ces trois enfants un conflit lié à des interactions négatives, l'inattention ou le refus de la mère au désir de l'enfant de toucher le livre, ralentit chez lui non la passion du livre, mais ses possibilités d'appropriation.

2.4.1.4. Renoncement à la fusion induit par la mère, sans conflit

La mère de *Piv ou le livre sans la mère*, 18 mois (1) renonce à la fusion par le rythme rapide de sa lecture. Elle s'occupe à peine de Piv qui découvre alors le livre seule, prenant à cette activité, souvent solitaire, un plaisir évident, malgré l'absence de fusion avec la mère. Piv impose son propre rythme, encore plus rapide que celui de la mère. Ainsi, nous observons

que le renoncement de la mère à la fusion a permis à Piv de découvrir le livre seule, du moins le livre-objet. Une absence trop grande de fusion ne lui a pas permis de s'intéresser au récit et de se l'approprier réellement. Quant à *Coq, ou le livre recréé*, 36 mois (20), si sa mère renonce à la fusion, Coq invite largement son doudou pour se consoler de cette distance induite par sa mère. Piv et Coq nous apprennent que parfois, en lecture conjointe, les deux chemins de la mère et de l'enfant ne se croisent pas. Alors, l'enfant seul découvre le livre de sa mère, le livre déjà là, et parfois le recréé.

2.4.1.5. Renoncement à la fusion induit par l'enfant, sans conflit

Hor, ou deux fois sinon rien, 21 mois (4) se distancie de la fusion maternelle par l'intermédiaire de sa sucette qu'elle mâchouille d'un bout à l'autre de la lecture conjointe. La distanciation de l'enfant donne lieu à une intense activité de lecture d'Hor qui demande à sa mère de relire l'histoire. Son comportement changera lors de la seconde lecture. Elle sera plus attentive, posera des questions et répétera des mots de la mère. *Cer, ou vivre avec le livre*, 26 mois (12) choisit quant à elle, de se décentrer vers son quotidien en invitant son doudou à la situation de lecture conjointe. Cette lecture conjointe de Cer et sa mère nous permet de découvrir la vie à l'œuvre dans l'acte de lire, tant chez la mère que chez la fillette.

Hor et Cer nous montrent que parfois les enfants renoncent à la fusion, mais non sans inviter sucette alors et doudou dans la situation de lecture. Le livre peut donc se découvrir avec une certaine distance à la mère, mais avec un objet transitionnel, sucette ou doudou.

2.4.1.6. Renoncement à la fusion induit par l'enfant, avec conflit

Ama ou doucement présente jusqu'au refus, 36 mois (16) refuse la situation fusionnelle, instaurant à son insu un conflit. Son refus génère des postures de lecture riches parce que, malgré sa douceur et sa présence, Ama sait dire non à une situation qu'elle n'a pas choisie. Avec tant de présence au livre, à son récit, à ses émotions, avec tant d'« être à participer », comme dit sa mère, et tant « d'être à refuser ». *Syl, ou l'acrobate*, 35 mois (15) nous paraît aussi en demande de proximité avec le corps de sa mère, mais cette dernière, très désireuse de lui transmettre des informations concrètes, ne s'en aperçoit pas, alors l'enfant attire son attention d'une autre façon : il renonce la fusion, mais dans un conflit intérieur, entre demande de fusion et renoncement à cette fusion, il choisit le conflit, en étant acrobate. Ces deux

enfants nous montrent que parfois il peut être efficace de choisir de refuser le cadre de la lecture conjointe pour prendre position comme sujet de la situation de lire ou de ne pas lire. Toutefois, là encore, la situation n'est guère économique pour l'enfant, qui s'approprie alors le livre difficilement.

Nous interrogeons dans ce qui précède le rapport entre relation fusionnelle ou renoncement à la fusion et appropriation du livre par le jeune enfant. Il apparaît alors que la relation fusionnelle complice est la plus génératrice de postures de lecteur et particulièrement de lecteur potentiel. Nous observons par ailleurs que les relations fusionnelles complices (T=4) sont beaucoup moins nombreuses que les renoncements à la fusion (T=12). Ces renoncements à la fusion sont souvent conflictuels, le conflit étant induit par la mère ou par l'enfant. Ainsi, la lecture conjointe est génératrice de renoncement à la fusion. Ne se constitue-telle pas alors comme une aire intermédiaire, entre fusion et non fusion, grâce à laquelle la mère peut guider l'enfant dans son appropriation de l'album ? Comment, en lecture conjointe, la mère guide-t-elle l'enfant ? Comment l'enfant se laisse-t-il guider par la mère ? Quelle est chaque fois la singularité du guidage maternel et la réponse de l'enfant à ce guidage ?

Observant l'ensemble des séances, nous avons souligné celles où pour les mères guider prédomine. Nous avons donc ordonné et distingué les séances pendant lesquelles dominent différentes formes de guidage maternels, selon cinq modalités différentes : jubilatoire, non-directif, semi-directif, directif et sans guidage. Nous avons également différencié les réponses des enfants à ces guidages différents. Nous avons, ensuite, fait un tableau récapitulatif pour visualiser les modes de guidage et leur impact sur la subjectivation et les postes de lecteur comme autant de révélateurs de l'appropriation du livre par le jeune enfant.

2.4.2. Guidé, être guidé en lecture conjointe

Nous définissons le guidage le processus par lequel la mère, par ses propres modes relationnels, permet à l'enfant de découvrir le livre. Nous avons observé 5 formes de guidages, le guidage jubilatoire, le non-directif, le semi-directif et sans guidage. La problématique du guidage n'apparaît pas dans toutes les vidéos, nous l'avons observée, prioritairement, seulement dans 10 vidéos sur 21

Tableau 30 : Guidages maternel, âge, postures de lecteur de l'enfant et subjectivation (E)

Guidage	enfant	âge	Co-lect	LP	Autres	Total	S
jubilatoire	Egl	19 mois	3	4	0	7	19%
	Cer	26 mois	4	3	2	9	18%
	Rom	36 mois	1	3	0	4	24%
Non-directif	Hor	21 mois	6	3	0	9	25%
Semi-directif	Oli	24 mois	4	7	0	11	18%
	Jac	24 mois	0	6	0	6	24%
Directif	Mar	23 mois	7	0	1	8	25%
	Yac	24 mois	6	13	1	20	25%
Sans guidage	Piv	18 mois	3	1	0	4	5 sur 15
	Coq	36 mois	3	2	0	5	4 sur 17

Remarques

- Quand la mère ne guide pas, le nombre de postures de lecteur est très faible (15 et 17)
Le guidage apparaît donc nécessaire pour l'appropriation du livre par le jeune enfant, quelle que soit la nature du guidage.
- Le guidage directif est générateur de postures de lecteur (8 et 20), mais de nature différente selon les enfants (Lecteur potentiel = 0 pour l'un et 13 pour l'autre).

2.4.2.1. Guidage jubilatoire

Cette forme de guidage apparaît dans les dyades qui expriment la joie de découvrir le livre alors que la mère lit avec grand plaisir, telle la mère d'*Egl ou le plaisir du livre*, 19 mois (3), très interactive dans la lecture du récit. A observer cette lecture conjointe, la difficulté est de différencier guidage maternel et réponse de l'enfant tant Egl et sa mère se répondent toutes deux dans un accompagnement ludique mutuel. La mère, souriante, sollicite, questionne l'enfant, non moins souriante, se laisse solliciter, et répond. Nous retrouvons la même dynamique interactive avec *Cer ou vivre avec le livre*, 26 mois (12). La mère, chemin lisant, attire l'attention de Cer sur les images, l'introduit au toucher et à de multiples émotions, telles que le rire ou la curiosité, traduit les commentaires de l'enfant. Elle respecte également les moments centrifuges de l'enfant en traduisant ses associations d'idées entre le livre et le vécu

de son enfant. Dans cette vidéo, Cer répond au guidage maternel en se centrant tour à tour sur le livre et en se décentrant. Elle est toute entière tournée vers elle-même comme vers son quotidien. Elle regarde l'album ou s'enfuit vers sa vie quotidienne, évoquant pour nous une lectrice qui associe librement sur un texte. Nous pouvons également observer une autre forme de jubilation que la jubilation interactive, c'est la jubilation de jouer un spectacle. Ainsi Rom et sa mère jouent la lecture. Tous deux créent un véritable spectacle dont la mère est la metteuse en scène tandis que Rom est spectateur et acteur. S'appropriier le livre pour eux deux est la jubilation de faire une représentation pour le chercheur qui filme le spectacle. Avec *Fle ou la passion du livre*, 36 mois (21), nous sommes, cette fois-ci, dans une jubilation poétique de tendresse et d'harmonie qui construisent la découverte du livre par Fle, mais surtout qui la construisent sujet lisant, partageant avec sa mère l'immense plaisir de lire. Ainsi, la jubilation à l'œuvre dans la lecture conjointe est génératrice de plaisir et de passion du livre, génératrice de méditation et de représentation. La jubilation guide l'enfant dans l'entrée de la culture et du symbolique acquis dans la sérénité d'un guidage maternel réussi auquel l'enfant, heureux, répond en s'affirmant sujet de la phrase « découvrir le livre avec sa mère. »

2.4.2.2. Guidage non-directif

Ce guidage est rare. La mère regarde le livre et l'enfant. Lors de ce guidage, la mère transmet du narratif, mais attentive à l'enfant, elle répond à ses demandes et respecte son rythme. Selon la représentation sociale de la lecture conjointe, la mère « suffisamment bonne » serait celle qui dirigerait la situation. Une autre hypothèse serait que la mère est par la situation de recherche qui l'inciterait à bien lire pour nous satisfaire. Ainsi la mère de *Hor, deux fois sinon rien !*, 21 mois (4) est attentive à la fatigue de sa fille. Elle ne lui transmet pas de connaissance mais demeure interactive pour lui transmettre le récit. L'enfant, quant à elle, répond à ce guidage narratif de façon progressive : dans une première lecture, absente au récit, elle mâchouille sa sucette, mais dans la seconde lecture qu'elle demande, elle affirme sa présence et sa subjectivité en répondant aux sollicitations de la mère et en posant des questions. Ainsi le guidage non-directif, dans cette lecture conjointe, est générateur de découverte du livre.

2.4.2.3. Guidage semi-directif

La mère regarde l'enfant, mais tente en même temps de diriger doucement l'attention de celui-ci vers le livre qu'elle tient en main. Ce mode de guidage se traduit par une mère qui incite plus qu'elle ne guide. Dans *Oli ou une belle histoire*, 24 mois (8), la mère s'adresse à Oli, très attentive à lui, en s'exprimant parfois sur un mode impératif, mais la plupart du temps, elle le questionne, maintient le suspense, l'incite à répondre aux questions. Oli répond au guidage maternel en l'écoutant, en investissant à son tour l'histoire. Il questionne à son tour, anime un débat sur le contenu de l'histoire, s'appropriant ainsi pleinement l'histoire, le livre. Dans *Jac ou la tourneuse de pages*, 24 mois (9), la mère lit, elle est le moteur de la situation, incitant Jac à tourner les pages, à commenter, à s'exprimer. Elle pose de nombreuses questions. L'enfant répond avec la même énergie à la mère, s'implique dans la lecture avec la même force. Jac se laisse porter par la mère, et parfois même la précède dans la découverte des images ou de l'histoire, tournant les pages sans relâche, jamais machinalement, toujours à bon escient

Le guidage semi-directif est rare pour les mêmes raisons que le guidage non-directif, mais, de la même façon, il est générateur d'appropriation autonome du livre par le jeune enfant.

2.4.2.4. Guidage directif

La mère tient le livre en main et attire l'attention de l'enfant, avec autorité et fermeté, sur ce livre. Dans *Mar ou le petit gâteau au chocolat*, 23 mois (7), la mère dirige la lecture avec autorité, renforçant son autorité d'un important méta-récit. Ainsi chaque moment de lecture est suivi d'une explication. L'hypothèse pédagogique est confirmée par le large et intense engagement de la mère dans la lecture. De plus, apparaît un interdit non verbalisé de toucher le livre. Cet interdit est en fait un respect du livre. Mar tient à la main un gâteau au chocolat. On ne peut toucher un livre, un gâteau au chocolat à la main. A cette autorité, l'enfant répond par agitation et pleurs, par une tentative de parler avec des mots incompréhensibles pour la mère, comme pour nous. Ce guidage autoritaire génère du conflit et une appropriation du livre difficile, malgré une subjectivation certaine. Chez *Yac ou la mère qui fait tout ce qu'elle peut*, 24 mois (10), le guidage directif ne prend pas la forme d'un interdit mais d'un investissement très intense de la situation de lecture par la mère, qui

questionne, sollicite, tourne les pages, dans une activité soutenue et rythmée. A ce guidage actif et directif, l'enfant répond par une attitude de retrait, confinant au repli.

Le guidage directif, dans ces séances apparaît conflit ou repli non propice à la découverte du livre par l'enfant.

2.4.2.5. Quand la mère ne guide pas

Dans l'absence de guidage, la mère ne regarde pas l'enfant, n'est pas attentive à lui. Elle tient le livre en main, lit le texte, le regard vers le livre, jamais vers l'enfant. Cette absence de guidage ne doit pas être confondue avec le guidage non-directif, lorsque la mère attentive à l'enfant, respecte son rythme et répond à ses interactions. Quand la mère ne guide pas, l'enfant demeure intéressé par le livre, mais à quoi s'intéresse-t-il ? Dans *Piv ou le livre sans la mère*, 18 mois, (1), la mère lit très vite, ne reprenant pas son souffle, mais Piv va lire alors aussi vite, tournant les pages intercalaires à son rythme, ne s'intéressant pas à l'histoire que sa mère lui lit si vite. Piv ne s'intéresse qu'à l'objet-livre. Pages et images seules retiennent son attention. De même, *Coq ou le livre recréé*, 36 mois (20), en réponse à sa mère qui, lisant avec fidélité le livre, ne le regarde pas (ou très furtivement), procède à la création d'un livre qu'il fait sien en nommant les images, en tournant les pages, en nommant les fruits. Cela sans lien narratif, mais avec plaisir. Le livre de la mère est lieu d'une histoire, tandis que le livre qui intéresse Coq est lieu de couleurs et d'évènements ponctuels.

Quand la mère ne guide pas, l'enfant découvre l'objet-livre et parfois le recrée à la mesure de son plaisir, mais dans une faible activité de découverte.

Nous observons que les guidages maternels sont divers, selon la façon dont la mère elle-même s'approprie le livre, avec douceur ou autorité, en restant attentive à l'enfant ou non. Toutefois, l'enfant, quant à lui, tend à s'approprier le livre, à rester sujet de sa découverte quel que soit le guidage maternel. Ce qui change ce n'est pas sa capacité à se l'approprier, seul ou avec sa mère, mais le contenu même de l'appropriation. Ainsi, dans ce qui précède, nous avons observé comment la mère guide l'enfant dans l'appropriation du livre et comment l'enfant répond à ce guidage. Nous nous proposons maintenant d'examiner comment s'effectue cette appropriation du livre. Comment la mère participe-t-elle à cette appropriation, au-delà du guidage, ou comment, à son insu, ralentit-elle la clarté cognitive nécessaire à une telle appropriation par l'enfant.

2.4.3. Faciliter la clarté cognitive de l'enfant en lecture conjointe

Nous définissons la clarté cognitive par la connaissance que l'enfant possède ou ne possède pas (confusion cognitive) de l'objet livre défini par la matérialité de l'objet, ses illustrations, sa narration orale et son texte écrit. Nous reprenons, alors, le modèle de la confusion cognitive de l'enfant relative à l'écrit. Nous transposons ce modèle sur l'objet livre, selon le modèle du tableau ci-dessus. Ainsi, posons-nous le postulat suivant : le livre, comme l'écrit, n'est pas un objet simple pour l'enfant, son évidence pour l'autre n'est pas chose acquise pour l'enfant. Celui-ci rencontre des difficultés spécifiques à comprendre ce qu'est un livre comme il en rencontre pour comprendre ce qu'est l'écrit. Que se passe-t-il pour lui en présence de l'objet livre ? Nous distinguerons quatre propriétés dans la maîtrise continue, la clarté cognitive : le premier est sensoriel (O), le second, oral, est narratif (N), le troisième est constitué des illustrations (ILL), le quatrième, écrit, est textuel (T). Ces quatre critères pourraient être à priori d'importance égale. Nous postulons que si la mère est dans l'évidence du livre, l'enfant ne l'est pas. Nous nous proposons dès lors d'analyser comment l'enfant accède à la représentation qu'a l'adulte du livre et comment la lecture conjointe en facilite l'acquisition ou non. En d'autres termes, nous proposons de voir comment l'enfant passe de la confusion à la clarté cognitive du livre, à sa clarté cognitive. Comment la mère et l'enfant conçoivent-ils le livre ? Existe-t-il un lien entre la façon dont la mère conçoit le livre et la façon dont l'enfant le conçoit ?

Nous avons trouvé plusieurs catégories, chez la mère, combinant différemment les critères.

Ainsi, nous avons distingué, chez la mère, trois modes de clarté cognitive ;

La clarté totale, L'écrit à l'ombre, Illustrations et écrit à l'ombre. Associé à ces trois modes de clarté cognitive, nous avons pu observer différentes sous catégories correspondant alors aux modes de clarté cognitive de l'enfant

Tableau 31 : Clarté cognitive relative aux caractères qui définissent le livre

Conception du livre	Mère	Enfant
Livre-objet		
Illustrations		
Narration orale		
Texte écrit		

2.4.3.1. Catégorie 1 ou La clarté totale

Clarté cognitive de la mère : O, ILL, N, T = +

Une seule dyade est dans cette catégorie : Ver

Tableau 32 : Clarté cognitive relative aux caractères qui définissent le livre (Ver)

Conception du livre	Mère	Enfant
Livre-Objet	+	+
Illustrations	+	+
Narration orale	+	+
Texte écrit	+	+

Il apparaît d'emblée que la mère est dans l'évidence du texte écrit dans le livre et, de ce fait, elle n'attire jamais l'attention de l'enfant sur cette propriété Texte écrit. Seule, la mère de Ver ou le savoir heureux, 36 mois (17) le fait lorsqu'elle dit à Ver: « Attends, il y a du texte ! » Si la mère sait avec évidence que le livre comporte un texte écrit, l'enfant, quant à lui, ne le sait jamais et ne peut donc concevoir le livre comme un texte écrit. En lecture conjointe de cet album, les mères n'introduisent pas leur enfant à la clarté cognitive du texte écrit. Elles entretiennent, à leur insu, la confusion cognitive autour du texte écrit, en omettant de souligner du doigt le texte, ou comme la mère de Ver, de le mentionner.

2.4.3.2. Catégorie 2 ou L'écrit à l'ombre

Clarté cognitive mère : O, ILL, N = + ; T = -

Enfant : sous-catégories

Sous-catégorie 1

Clarté cognitive enfant : O, ILL, N = + ; T = -

Tableau 33 : Clarté cognitive relative aux caractères qui définissent le livre Dyades Egl (3) ; Hor (4) ; Oli (8) ; Jac (9) ; Syl (15) ; Ash (18) ; Rom (19) ; Fle (21)

Conception du livre	Mère	Enfant
Objet-livre	+	+
Illustrations	+	+
Narration orale	+	+
Texte écrit	-	-

La lecture de l'analyse individuelle associée à celle de l'annexe principale relative à ces dyades met en évidence que la mère et l'enfant conçoivent le livre comme un objet à partager, un objet qui peut être feuilleté ensemble. Ainsi, pour la mère d'*Egl ou le plaisir du livre*, 19 mois (3), le livre est un objet dont elle peut tourner les grandes pages, tandis que pour Egl, le livre est un objet dont elle peut tourner les petites pages intercalaires. De même, le récit est un temps de partage. Les mères expriment ce partage, en marquant la prosodie, comme le fait la mère d'*Oli ou une belle histoire*, 27 mois (8) ou la mère de *Rom ou la méditation*, 36 mois (19). Oli et Rom répondent à cette prosodie en suivant attentivement le récit, pointant les illustrations et tournant les pages à bon escient. Ils montrent à leur tour que pour eux l'album abrite une histoire et de jolies images qui l'illustrent. Pour la mère de *Syl ou l'acrobate*, 30 mois (15), l'album est porteur d'une histoire qui peut s'interrompre, dont la cohérence interne n'est exigée ni par la mère ni par l'enfant.

L'observation de ces dyades-montre que l'introduction à la clarté cognitive de l'album se fait largement, exceptée pour le critère « Texte écrit ». Cette clarté cognitive apparaît par la correspondance existante entre la mère et l'enfant pour les trois critères, O, ILL, N, mais pas pour tout T excepté

Sous-catégorie 2

Clarté cognitive enfant : O, ILL = + ; N, T = -

Tableau 34 : Clarté cognitive relative aux caractères qui définissent le livre Mar (7) ; Cer (12) ; Piv (1)

Conception du livre	Mère	Enfant
Objet-livre	+	+
Illustrations	+	+
Narration orale	+	-
Texte écrit	-	-

Nous observons, lors de plusieurs lectures conjointes, le lien fait par les mères entre l'album-objet et le récit oral. Ainsi, pour la mère de Mar ou *le petit gâteau au chocolat*, 23 mois (7), le livre est un récit à raconter, avec un apport important d'explications et au prix d'un interdit de toucher le livre-objet. Pour la mère, le livre est un objet dont on doit prendre soin. Interdit et pléthore d'explications ralentissent la clarté cognitive relative au récit pour l'enfant, pour qui le livre est avant tout un objet à toucher. De même pour *Cer ou vivre avec le livre*, 26 mois (12), le livre étant avant tout un objet à toucher et l'exploration de nouvelles images ceci provoque un évitement du récit. Cet évitement est provoqué à son insu par la

mère qui, respectant le rythme des nombreuses interactions de sa fille, ne peut l'introduire à la clarté cognitive relative au récit. Pour elle, l'album est, prioritairement, un lien interactif avec sa fille. Pour *Piv ou le livre sans la mère* 18 mois (1), la clarté cognitive relative au récit oral ne se fait non plus pour la raison inverse à celle de *Fle ou la passion du livre*, 36 mois (21). Cette fois-ci, la mère porte son regard exclusivement sur le livre, ne suivant pas les demandes de l'enfant. La clarté cognitive peut donc être ralentie par un excès d'orientation de la mère tant sur l'enfant que sur le livre.

Sous-catégorie 3

Clarté cognitive enfant : O, N = + ; T = -

Tableau 35 : Clarté cognitive relative aux caractères qui définissent le livre (Em, (11) ;

Iri (13))

Conception du livre	Mère	Enfant
Objet-livre	+	+
Illustrations	+	-
Narration orale	+	+
Texte écrit	-	-

Pour la mère comme pour l'enfant le livre est un objet qu'on partage par son récit bien plus que par ses images. Les mères investissent pleinement le récit, sollicitant l'attention de l'enfant ; privilégiant le récit, elles en favorisent la clarté cognitive relative au récit au détriment de celle relative aux images.

Sous-catégorie 4

Tableau 36 : Clarté cognitive enfant : O= + ; ILL, N, T = -

Orc

Conception du livre	Mère	Enfant
Objet-livre	+	+
Illustrations	+	-
Narration orale	+	-
Texte écrit	-	-

Pour la mère d'*Orc ou ça, ce n'est pas pour les bébés*, 22 mois (6), le livre est un objet, porteur d'un passionnant récit ; pour l'enfant le livre est un objet passionnant par ses trous. La confusion cognitive est induite par l'attention d'un seul aspect du livre, tant par la mère que par l'enfant : pour la mère le récit, pour l'enfant, les trous.

2.4.3.3. Catégorie 3 ou Illustrations et écrit à l'ombre

Clarté cognitive de la mère : O et N = +

Sous-catégorie 1

Clarté cognitive de l'enfant : O = + ; Ill, N ; T = -

(Dyades Yac, (10) ; Ros, (2) ; Flo, (5))

Tableau 37 : Clarté cognitive relative aux caractères qui définissent le livre

Conception du livre	Mère	Enfant
Objet-livre	+	+
Illustrations du livre	-	-
Narration orale	+	-
Texte écrit	-	-

Pour ces mères, l'album est, certes objet dont elle tourne les pages, mais il est principalement un récit, une performance à accomplir suite à notre consigne. Pour Yac, le livre est objet à découvrir, pour Ros, *ou l'album, je veux le toucher*, 18 mois (2), l'album est objet à toucher et rien d'autre pour Flo, il est objet à refuser. et rien d'autre.

Dans cette catégorie, une large confusion cognitive relative aux illustrations, à la narration et au texte prédomine du fait de la forte volonté de l'enfant de s'approprier le livre ou de le refuser

Sous-catégorie 2

Tableau 38 : Clarté cognitive enfant = O, N = + ; ILL, T = - Ama (6)

Conception du livre	Mère	Enfant
Objet-livre	+	+
Illustrations	-	-
Narration orale	+	+
Texte écrit	-	-

Pour la mère, le livre est un objet à faire découvrir dans l'aisance de la situation ou dans sa dimension inhabituelle, mais contrairement à la situation précédente, *Ama ou doucement présente jusqu'au refus*, 35 mois (16) est dans la clarté cognitive relative au récit, prise par la passion de l'objet-livre ou de l'objet récit. Toutefois, passionnée par le récit, elle en oublie de regarder longuement les images.

Sous-catégorie 3

Tableau 39 : Clarté cognitive enfant : O, ILL= + ; N, T = - (Coq (20) ; Mag (14))

Conception du livre	Mère	Enfant
O	+	+
ILL	-	+
N	+	-
T	-	-

Pour la mère, le livre est un objet qui la met mal à l'aise à lire et elle lit vite. Pour *Coq ou le livre recréé*, 36 mois (20), le livre est un objet à découvrir dans la solitude, à son propre rythme. Pour la mère de Coq, le livre est un objet qui se partage dans le respect du rythme de l'enfant, même si alors on en perd la dimension narrative orale. Ainsi, Coq en découvre-t-il les illustrations dont il acquiert, la clarté cognitive. Pour *Mag, ou les belles images*, 30 mois (14), le livre est un livre d'images bien plus que le porteur d'une histoire. La clarté cognitive relative au récit est moindre du fait que, soit la mère est mal à l'aise dans la lecture, soit que, à l'aise, elle laisse l'enfant diriger la situation de lecture.

En résumé, nous constatons que, les mères, à leur insu, par leur investissement dans les critères cognitifs de leur choix, influent sur la clarté cognitive de leur enfant. De même, leur regard tourné presque exclusivement vers le livre ou vers l'enfant introduit à la confusion cognitive. Nous observons également que la lecture conjointe instaure parfois une confusion cognitive relative au texte écrit ; la mère, étant dans l'évidence de ce dernier, n'attire pas l'attention de l'enfant sur l'écrit. Enfin et surtout, nous constatons que lorsque la mère est dans l'évidence d'un critère, ne l'interrogeant pas d'une façon ou d'une autre, elle en favorise la confusion cognitive. Certaines évidences de la mère ou de l'enfant, certaines persévérances dans un critère, certaines mères trop tournées vers le livre ou vers l'enfant peuvent parfois provoquer de la confusion cognitive.

Malgré ces risques d'instauration de confusion cognitive, la lecture conjointe favorise la clarté cognitive par le brassage des critères O, ILL, N, T, effectué par la mère au travail de la transmission du livre. La lecture conjointe, lieu de rencontre de la mère, de l'album et de l'enfant, est animée par des désirs multiples de la mère et de l'enfant. Chacun d'eux conçoit l'album, identiquement ou différemment, chacun d'eux en laisse échapper les spécificités dans une confusion cognitive partielle, ou au contraire, en fait advenir, par leur intérêt

soutenu, par leurs questionnements et leur sensorialité la clarté cognitive qui, dans un jour proche, donnera par le livre reconnu dans ses quatre critères,, sa clarté au livre, enfin compris dans la totalité de ses propriétés. Ce sont ces propriétés, qui conçues différemment par la mère et par l'enfant structurent, chez l'un comme chez l'autre, des projets souvent différents.

2.4.4. Les projets de la mère et de l'enfant en LC

Ce que nous entendons par projet, c'est l'intention qui domine dans les comportements durant la lecture conjointe, chez la mère et chez l'enfant. Cette intention signifie ce que veut faire l'un ou l'autre : lire le livre, l'écouter, le transmettre, en tourner les pages, en découvrir les trous, poser un interdit, la refuser, représenter le livre, faire l'acrobate, méditer, recrée le livre ou la situation de lecture conjointe.

2.4.4.1. Constat de l'existence de projets identiques et différents

Tableau 40 : Nature du projet de la mère et de l'enfant pour chacun des 21 dyades,

Noms	âge	Projet de la mère	Projet de l'enfant.	Ident	Diff
Piv	18 m	Lire le livre le plus vite possible.	Découvrir les images et les trous dans les pages.		-
Ros	18 m	Lire l'histoire.	Attraper le livre.		-
Egl	19 m	Découvrir le plaisir du livre.	Découvrir le plaisir du livre	+	
Hor	21 m	Transmettre le récit	Ecouter le récit.	+	
Flo	21 m	Lire l'histoire.	Se promener dans la pièce.		-
Orc	22 m	Lire un livre porteur de récit	Lire un livre avec des pages intercalaires et des trous.		-
Mar	23 m	Lire l'histoire.	Toucher le livre.		-
Oli	24 m	Lire une belle histoire.	Découvrir une belle histoire.	+	
Jac	24 m	Lire le livre lentement.	Découvrir le livre lentement.	+	
Yac	24 m	Lire et raconter une histoire.	Regarder et toucher le livre.		-
Amb	25 m	Lire le livre à son rythme.	Regarder les images qui l'intéressent.		-
Cer	26 m	Lire l'histoire en tenant compte des nombreux commentaires de l'enfant.	Ecouter l'histoire en faisant de nombreux commentaires.	+	

Iri	27 m	Lire l'histoire dans le temps du câlin.	Ecouter l'histoire dans le temps du câlin.	+	
Mag	30 m	Lire le livre au même rythme que l'enfant.	Ecouter le livre et regarder les images à son rythme.	+	
Syl	30 m	Lire le livre et transmettre des connaissances, immobile.	Découvrir le livre, comme un objet de l'espace qu'il découvre en bougeant.		-
Ama	35 m	Lit le livre, hors cadre de la situation de recherche.	Ecoute le livre, hors cadre de la situation de recherche.	+	
Ver	36 m	Découvrir le livre dans la joie.	Découvre le livre dans la joie.	+	
Ash	36 m	Transmettre des connaissances.	Découvrir le livre source de plaisir, de récit, d'émotions.		-
Rom	36 m	Lire et jouer le récit.	Lire et jouer le récit.	+	
Coq	36 m	Lire un livre.	Recréer le livre.		-
Fle		Lire gaiement le livre.	Découvrir passionnément le livre.	+	
TOTAL				11	10

2.4.4.2. Attentes et surprises de ce constat

Lors de la situation de lecture, dans la situation de recherche, nous n'avons aucunement perçu, des projets différents entre la mère et l'enfant dans les 21 dyades. Les arrêts sur image des vidéos nous ont rendue sensible à ces différences. Ainsi, notre première surprise est le nombre presque égal entre projets identiques et projets différents. La représentation commune de la lecture conjointe suppose une harmonie entre la mère et l'enfant lorsque la mère lit une histoire à son enfant. La lecture de ce tableau ne vérifie pas cette représentation. Analysons donc ce qui constitue notre surprise.

Nous découvrons que dans plus de la moitié des dyades les projets de la mère et de l'enfant sont identiques. Encore devons-nous nuancer cette identité qui parfois prend sa source dans une relation fusionnelle archaïque, parfois s'origine dans une relation fusionnelle complice. Ainsi *Hor, deux fois, sinon rien*, 21 mois (4), découvre l'album, très lentement ; il lui faudra deux lectures pour poser des questions ou tourner les pages, tant elle est occupée à mâchouiller sa sucette, blottie sur les genoux de sa mère.

Cette vidéo ne laisse pas percevoir la complicité à réaliser un même projet que nous trouvons avec *Oli ou la belle histoire*, 24 mois (8) ou avec *Mag ou les belles images*, 30 mois (14) ou encore avec *Ver ou le savoir heureux*, 36 mois (17). Leur projet à tous trois est de

découvrir avec la même joie que leur mère le bel album, qu'est à leurs yeux *La Chenille qui fait des trous*, un si bel album, si passionnant avec ses belles illustrations, que certains n'hésitent pas à le représenter, transformant le texte en scénario de théâtre.

Le projet de l'enfant et de la mère est alors de jouer une pièce pour nous, derrière la caméra. Ainsi, *Rom ou la méditation*, 36 mois (19), Ainsi *Fle ou la passion du livre*, 36 mois (21), accompagnés de leur mère enthousiaste, jouent l'histoire, plus qu'ils ne l'écoutent. Enfin, *Cer ou vivre avec le livre*, 26 mois (12) et sa mère leur projet est d'organiser par la lecture et l'écoute de cet album, une véritable fête d'anniversaire où tous sont conviés, y compris le doudou de Cer qui impulsent la notion de rythme à ces projets.

Pour terminer la description de ces projets complices, comment ne pas sourire devant la patience de la mère *d'Iri ou 4 lectures sinon rien !*, 27 mois (13). Iri invente son projet intitulé « Encore ! » et la mère lit encore et encore. Les deux projets s'épousent harmonieusement dans la gaité complice de la mère.

Les rythmes attirent notre attention sur des projets parfois identiques, parfois différents, ponctués par les rythmes de chacun. Un même rythme pour un projet commun, entre la mère et l'enfant, avec *Egl ou le plaisir du livre*, 19 mois (3), un rythme joyeux pour accueillir le gai savoir. Mais aussi un rythme différent, entre la mère et l'enfant dans la vidéo de *Amb ou le lecteur autonome*, 25 mois (1), qui n'avance dans sa découverte du livre qu'au rythme lent de ses câlins et de sa vive curiosité pour l'ouvrage : un rythme à deux temps, celui de la tendresse et celui de la passion d'explorer. Les enfants de toutes ces dyades se révèlent explorateurs de l'album dans une diachronie différente de la mère, qui, elle, sait le livre depuis longtemps. Les enfants le découvrent à peine. Mère et enfant ne sont pas au même temps et cela explique sans doute les différents projets. Notons encore le rythme très rapide de la mère de *Piv ou le livre sans la mère*, 18 mois (1) Mais le rythme rapide de la mère n'empêche pas Piv de construire son projet et de découvrir le livre seule. Si le rythme est souvent un facteur conflictuel, il n'est pas le seul facteur à créer la zizanie entre la mère et l'enfant.

Ainsi l'impact de certains interdits qui viennent creuser des projets différents. Chacun son sillon, voire même chacun sa tranchée. Ainsi, la mère de *Ros ou le livre je veux le toucher*, 18 mois (2) s'affrontent. L'enfant veut toucher le livre et la mère ne veut pas qu'elle s'en empare. La vidéo montre avec netteté les épisodes des projets conflictuels. Nous retrouvons le même conflit sans concession avec *Mar ou le petit gâteau au chocolat*, 21 mois (5). Un interdit encore qui vient frapper de différence une fois encore les projets de *Orc ou ça n'est pas bon pour les bébés*, 22 mois (6) et de sa mère. L'une ne rêve que d'attraper des

beaux livres d'adultes sur les rayons, et la mère n'a de cesse que de l'en empêcher, heureusement les jolis trous des images ont mis en joie Orc qui supporte le conflit avec bonne humeur, ce qui n'était pas le cas pour Ros et Mar.

Mentionnons un conflit inverse qui naît d'une permissivité de la mère. *Syl ou l'acrobate* a pour unique projet de découvrir en mouvement le livre, tant et si bien qu'on ne sait plus s'il découvre l'espace ou l'album ! La mère, quant à elle, immobile, a comme projet de lui transmettre des connaissances ; leurs projets ne se rejoignent jamais, malgré les nombreuses tentatives de la mère d'interrompre l'histoire pour mieux la recommencer.

Collaboration complices, rythmes différents, mais aussi reconstruction de la lecture conjointe par l'enfant ; Ainsi *Coq ou le livre recrée*, 36 mois (20), a pour projet de recréer, où la mère ne voit que récit et connaissance, lui voit des images à regarder ou à caresser. Cela est certain, son projet à elle, la mère, est de lire et lui, le sien est d'écouter, ne passent pas par le même objet. Reconstruction encore avec *Ama ou présente jusqu'au refus*, 35 mois (16,) dont le projet commun avec la mère (lire et écouter le livre) passe par la déconstruction du cadre de recherche. Ama construit un nouveau cadre pour la lecture conjointe : elle abandonne les fauteuils bleus et oblige sa mère à la rejoindre près de la porte où sa grand-mère se trouve de l'autre côté. Cela se fait sans rupture et sans conflit.

Mais, rupture et conflit avec Flo, Non ! Non ! Non ! La mère veut lire le livre, l'enfant n'en veut rien savoir, se promène dans la pièce, laissant la mère désemparée continuer son projet de lecture. Un autre sujet de conflit est le désir de la mère de transmettre le meilleur de l'histoire, connaissances et récit, alors que l'enfant ne veut que vibrer d'émotion devant une petite chenille qui mange un morceau de gruyère, ce gruyère qu'Ash aime tant. *Ash ou le lecteur vibrant*, 36 mois (18) nous livre son projet d'être un lecteur émotif alors que le projet de sa mère est d'être une lectrice admirative des connaissances que contient le livre.

En bref, nous souhaitons insister sur ce qui compose l'harmonie ou la différence entre les projets de la mère et de l'enfant. Ces projets, singuliers et différents d'un enfant à l'autre, ont pour cadre la relation entre la mère et son enfant. Cette relation peut être fusionnelle ou de guidage, peut permettre ou non la clarté cognitive du livre. Mais, le projet de l'enfant est également fonction du décalage entre le savoir du livre de la mère qui sait l'album depuis longtemps et celui de l'enfant explorateur d'une terre inconnue. L'enfant, bien souvent, n'est pas dans l'évidence de l'album et se constitue alors, laborieusement, un projet pour faire face à l'inconnu que représente la situation de lecture conjointe, dans une pièce inconnue de lui, avec cette inconnue que nous sommes derrière une caméra, avec sa mère qui lui lit avec assurance, à voix haute un texte surgi du nulle part, de cet objet de pages et d'images. Un

projet qui épousera soit celui de la mère, attentive à lui transmettre le plaisir du livre, de son récit et de ses connaissances, soit qu'il vivra avec autonomie. La mère et l'enfant sont dans des temps différents. Leur diachronie n'est pas la même, cela explique bien souvent la vie et la dynamique de la lecture conjointe, faite certes de fusion avec la mère, de guidage par la mère, mais, aussi d'exploration par l'enfant : exploration vers la clarté cognitive de l'album, comme nous l'avons vu précédemment. La mère exploratrice du livre depuis longtemps, l'enfant explorateur de l'album, depuis si peu. Tout cela donne sens à leurs projets, faits de sécurité et de confiance, mais aussi de différence et de singularité, fait d'étrangeté, de lenteur, de découverte, au rythme de chacun. Ces projets disent de chaque enfant, le temps précieux de ses modes d'appréhension de l'album lu par sa mère. Tandis que sa mère lit, entre fusion et guidage, lui, tout doucement sort de sa confusion cognitive relative à cet étrange objet, porteur de la voix de sa mère, qu'est pour lui l'album, et construit, dans une autonomie variable pour chacun d'entre eux, son être-au- livre que nous définissons comme un état actif de l'enfant face au livre. Son être-au-livre définit l'enfant dans l'être principalement, (et parfois dans l'avoir), dans l'être qui se déploie dans la lecture conjointe dont nous avons vu qu'elle était une aire intermédiaire entre la mère et l'enfant. C'est dans cette aire intermédiaire que se nouent les processus de fusion, de guidage, de clarté cognitive et que s'instaurent des possibles projets quant à la découverte de l'album, par la mère, par l'enfant. Nous nommerons dorénavant, la lecture conjointe, Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe (AILC)

Nous allons maintenant étudier, par une synthèse de notre analyse des données, comment advient le déploiement de l'être-au-livre singulier de chaque enfant dans la dynamique des modes d'appréhension et de l'instauration des postes de lecteur.

Partie C. SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Chapitre 1. SYNTHÈSE

Notre problématique, nous l'avons vu tout au long de ce travail, s'inscrit au carrefour de cadres théoriques qui interrogent la médiation de l'adulte qui accompagne l'enfant se trouvant dans des situations d'acquisition du savoir ou plus largement d'entrée dans la culture, définie comme un savoir lui préexistant. Nous interrogeons cette médiation non en situation d'apprentissage, mais de découverte du livre par le jeune enfant avec sa mère. Notre recherche s'inscrit donc dans une relation triangulaire dont les trois termes sont la mère, le livre, l'enfant. Notre question de recherche est donc la suivante : En lecture conjointe, comment la mère et l'enfant appréhendent-ils l'album de jeunesse ? Quels en sont leurs modes d'appréhension (Interactif, Cognitifs, d'Objet, Narratif, d'Emotion, de Subjectivation) ?

1.1. LES MODES D'APPREHENSION

Nous appelons modes d'appréhension du livre, rappelons-le, les modes variés d'utilisation du livre parce que le livre est un objet dont nous pouvons nous emparer de plusieurs façons. « Le livre, mode d'emploi », en lecture conjointe, pourrions-nous écrire à la façon de Perec (1978), est l'objet de notre recherche. La lecture conjointe est avant tout une rencontre entre une mère et son enfant partageant tous deux un album de jeunesse. Cette rencontre donne lieu à des interactions dont le livre est à l'origine. Mais le livre n'est pas seulement à l'origine d'interactions entre la mère et l'enfant. Il est également support de transmission cognitive. Il peut être aussi appréhendé principalement comme un objet matériel, touché, caressé. Il peut être occasion d'un récit lu à voix haute. Il peut être source d'émotions émanant de l'histoire lue et des images. Enfin, pour l'enfant, l'album est un tremplin pour s'affirmer, sujet d'un acte essentiel dans la lecture conjointe être sujet de la découverte de

l'album que sa mère lui lit à voix haute. En lecture conjointe, l'enfant est explorateur d'un album lu par la mère. Il explore une réalité nouvelle transmise par elle. L'observation des vidéos nous a permis de découvrir comment ce mode d'emploi du livre, tant pour la mère que pour l'enfant, est à l'origine de rencontres surprenantes et variées entre les deux acteurs. Nous avons constaté que pas une seule rencontre ne ressemble à une autre. Vingt et une dyades, vingt et une rencontres. Des similitudes tout au plus, des différences pour le moins. Une lecture conjointe est chaque fois d'une extrême richesse quant à la connaissance d'un enfant en situation nouvelle, le plaçant en situation d'une découverte nouvelle: celle d'un livre lu par sa mère. Ce que nous découvrons rapidement, c'est que la lecture conjointe définit chaque fois un cadre de rencontre dans un espace intermédiaire qui relie l'enfant à sa mère dans cet espace qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre. Ses deux extrémités sont le moment où la mère lit la première page de l'album et le moment où l'enfant découvre la métamorphose de la chenille, sans toujours comprendre l'événement. Cet espace-temps est intermédiaire entre le moment où le temps où l'enfant explore le livre avec sa mère et le moment où il va l'explorer de façon plus autonome. L'intervalle entre les deux se déroule dans l'espace d'un bureau de la bibliothèque. Ces deux temps, nous l'avons vu, ne suivent pas une progression irréversible. Ils présentent des allers et retours. L'enfant découvre une position, puis l'autre, puis revient à la première position, parfois pour repartir vers la seconde. Les temps d'accompagnement et d'autonomie se chevauchent. Cette aire est intermédiaire, car elle se situe entre accompagnement et autonomie de l'exploration de l'enfant, nous l'appelons Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe (AILC). Le principal événement qui se déroule dans cet espace intermédiaire est la lecture d'un album intitulé *La chenille qui fait des trous*. Cet album représente une petite chenille qui fait des trous pour, chaque jour de la semaine, se nourrir d'aliments, toujours différents et qui, bien nourrie, se transforme en splendide papillon. Nous avons donc observé deux niveaux d'événements : le niveau de la lecture de la mère et le niveau des événements du livre, amplement commentés par la mère et appréhendés par l'enfant. La lecture conjointe est un espace intermédiaire de commentaires qui vont de la mère à l'enfant et de l'enfant à la mère. Un espace d'étonnement et d'évidence de savoir et d'émotions. Un espace d'affirmation de soi. Comment se situe l'enfant face à cette série d'événements dont le livre est le centre ? Pour rendre compte de cette situation, nous avons identifié des indicateurs (ICONES) afin d'analyser précisément les modes d'appréhension du livre, tant ceux de la mère que de l'enfant. Parler de la lecture conjointe, c'est en effet parler de la mère comme de l'enfant. La lecture conjointe met en scène de façon non paradoxale,

deux acteurs, la mère et l'enfant, indissociables, vivant ensemble et séparément des événements multiples.

I pour Interactions est le premier mode d'appréhension. Des interactions souvent beaucoup plus présentes chez la mère que chez l'enfant. Ces interactions, quand la mère s'adresse à l'enfant, tournée vers lui, génèrent la plupart du temps la présence active de l'enfant, mais parfois au contraire provoquent chez lui un repli ou un conflit (analyse du tableau des I, dans le répertoire synthèse et importance des I maternelles tournées vers l'enfant : Nous avons noté une différence de nature entre les interactions maternelles et les interactions de l'enfant. Celles de la mère passent par le langage, par des questions, par des incitations à découvrir ce que fait la chenille. Celles de l'enfant passent bien plus souvent par des regards, par des caresses, par des câlins. Toutefois la mère est aussi en recherche de câlins et parfois c'est l'enfant qui fuit les câlins, dans une quête d'autonomie (C'est le cas pour trois enfants). L'étude approfondie des interactions en lecture conjointe nous révèle une autre représentation que celle que nous avons d'une mère lisant à son enfant une histoire. En effet, une représentation qui dirait la douce sérénité de la mère nous semble éloignée de la réalité. La lecture conjointe est pur mouvement : mouvements psychiques, mouvements des corps, de la mère et de l'enfant, bien que la mère soit généralement plus immobile que l'enfant. Parfois l'enfant découvre le livre avec son corps (Ash, Rom, Cer), parfois, l'enfant au contraire est collé à la mère (Hor), parfois son regard est orienté vers la mère, où au contraire reste rêveur ou lointain (Rom) ou collé au livre. La représentation d'une lecture conjointe est la plupart du temps celle d'un temps de calme, de repos. Notre recherche, bien au contraire, nous enseigne que la lecture conjointe est une situation pleine de péripéties, que les modes d'appréhension de tous sont porteurs de vie et d'événements Nous nous apercevons donc que la lecture conjointe n'est nullement le repos supposé, ni pour la mère, ni pour l'enfant.

La mère est occupée intensément à transmettre des connaissances, selon un mode d'appréhension qui lui est plus familier qu'à l'enfant. Ce mode d'appréhension est le mode cognitif dont l'indicateur est C. La mère s'ingénie à introduire l'enfant à un comptage exemplaire des jours de la semaine correspondant au nombre de trous que fait la chenille dans les aliments variés dont la chenille du récit se nourrit, et que la mère, la plupart du temps, énumère passionnément ou négligemment. Comment l'enfant reçoit-il ces connaissances qui lui sont transmises, toujours différemment selon la façon de lire de la mère ? Si la transmission est de nature variable, intense ou négligeable, douce ou passionnée, la réception de l'enfant est attentive ou distraite, indifférente ou surprise ; parfois l'enfant n'écoute rien ou

semble ne rien écouter, regardant une autre page que celle lue par la mère, parfois, très concentré, il questionne la mère parfois, impatient, il tourne la page. Là encore, le mode d'appréhension cognitif varie d'une dyade à l'autre. Nous ne pouvons donc en conclure que les mères se préoccupent exclusivement de transmission cognitive et les enfants de réception cognitive. En fait il y a autant de modalités de transmission et de réception cognitive que de dyades. La lecture conjointe est un cadre qui autorise la transmission cognitive, mais elle la véhicule toujours différemment et avec une réception variable de la part de l'enfant. Nous nous sommes interrogée sur ce point lorsque nous avons vu comment l'enfant tournait parfois les pages du livre, lors des explications cognitives appliquées de la mère, tournait à son propre rythme, impatientement ou plus lentement, un rythme qui, avons-nous noté, est souvent différent de celui de la mère. Ainsi la mère et l'enfant, tour à tour, tournent les pages de l'album à un rythme différent (Instantment pour trois dyades).

Considérons maintenant le mode d'appréhension relatif à l'objet-livre dans sa matérialité dont l'indicateur est O. L'objet que la mère lit est un objet curieux que la mère connaît bien et que l'enfant découvre à peine, à son rythme. Explorateur, il se demande quel est cet objet fait d'images et de pages trouées d'où s'échappe la voix de sa mère, cette voix qui n'est pas tout à fait comme à l'ordinaire, qui est ponctuée de silences et d'exclamations, de questions. Quel est donc cet objet qui crée tant d'agitation chez sa mère et qui souvent le laisse silencieux, rêveur, en retrait, mais aussi triste, riant, souriant ? Nous nous sommes alors posée la question de savoir à qui appartient cet album. Tout se passe comme si découvrir le livre faisait de l'enfant l'explorateur d'une terre connue par la mère, mais inconnue par lui. L'enfant est alors comme Christophe Colomb. Nous le croyons aux Amériques, comme l'est sa mère, mais il est aux Indes. C'est la mère qui tient le livre chaque fois, cela est certain, mais il est remarquable de voir comment l'enfant le regarde, ne le quitte pas des yeux, le fait sien par ses caresses et par ses doigts dans chaque trou, dans sa façon déterminée de tourner les pages en avant, en arrière. Nous nous sommes demandée souvent si la mère et l'enfant tenaient en main et parcouraient le même objet. La mère, dans l'évidence de la lecture et de son savoir, tient la plupart du temps le livre déjà là, le livre écrit par l'auteur, un album tangible, lourd de sens et d'émotions. L'enfant, lui, en silence ou par ses mots, recrée un autre livre, celui de son imagination et de sa confusion devant le livre, dans une terre inconnue. L'album de la mère dit souvent sa présence à l'enfant, mais aussi souvent son absence. Elle connaît si bien « son » livre qu'elle ne peut imaginer l'album recréé par son enfant. Par exemple tandis que la mère lit, l'enfant ne fait pas le lien entre les images, mais il

aime tourner les pages de cet objet qui intéresse tant sa mère. Il en nomme les images, les fruits et les papillons sans les relier à l'histoire que sa mère lui lit. L'album dit de l'enfant souvent sa présence à sa mère, mais aussi souvent son absence, tant il est plongé dans son univers, tremblant de découvertes et de mouvements. Le livre dit des deux partenaires l'absence et la présence, dans l'espace intermédiaire qui leur est commun, médiatisé par le livre. Le livre, objet transitionnel, dans un espace intermédiaire, creuse, découvre ou recouvre ce jeu de la présence ou de l'absence de la mère et de l'enfant. Le livre, objet transitionnel entre la mère et l'enfant, n'appartenant ni à l'un à l'autre, définit un espace intermédiaire dans lequel la mère va guider l'enfant pour lui permettre de le découvrir. Nous avons noté, lors de l'analyse inter individuelle des vidéos, que les modes d'appréhension du livre par l'enfant ne sont pas davantage favorisés par des câlins ou des conflits. L'un comme l'autre peuvent ralentir l'activité de découverte de l'enfant. Ce qui favoriserait davantage cette activité serait un rapport de fusion, mais associée à une complicité. Nous avons mis ces résultats en regard avec le guidage jubilatoire lors de notre différenciation du guidage de la mère. Ce que nous signifions, c'est la complexité qui existe entre fusion, guidage et exploration de l'enfant. Ce guidage sera jubilatoire ou non, directif ou semi-directif, et même parfois inexistant, toujours entre fusion ou renoncement à la fusion, mais la visée de ce guidage est de diriger l'enfant dans son exploration du livre. Une mère le dit : ce qui est important, c'est que l'enfant se concentre. La fusion aurait trait à l'abandon de l'enfant au récit, le guidage aurait trait à la concentration de l'enfant sur le récit et au déploiement de ses modes d'appréhension. La lecture conjointe se déroule dans deux oscillations principales - fusion/non fusion et guidage/non guidage - qui sont des dimensions complexes, répondant à des palettes affectives multiples. Il existe plusieurs façons de vivre une relation fusionnelle (du câlin étroit à la tendre complicité, de l'acceptation de cette fusion au renoncement à elle, du renoncement dans l'harmonie, au renoncement dans la déchirure). Il existe plusieurs façons de guider un enfant : de façon jubilatoire, directive ou non directive, et parfois de faire le choix de ne pas le guider du tout. L'extrême variété des résultats notée dans la mise en regard des interactions, tant maternelles que de l'enfant, témoigne de l'absence de relations causales entre interactions mère-enfant, enfant-mère et relations fusionnelles ou de guidage. Tout est là, comme autant d'événements, mais cette palette, chaque fois singulière, exprime la vie fourmillante de la relation conjointe. Cette vie de la lecture conjointe est d'une grande complexité, entre fusion et renoncement à la fusion, avec conflits et rupture parfois, avec guidage de la mère et refus du guidage par l'enfant, avec les malentendus propres à toute communication humaine. C'est

de cette palette que naîtra la singularité de chaque dyade, partant pourtant d'un événement identique : la lecture par la mère d'une même histoire intitulée *La chenille qui fait des trous*.

Qu'en est-il du mode d'appréhension narratif que nous avons observé avec l'indicateur N ? Ce mode d'appréhension est principalement celui de la mère appliquée à lire le récit, lecture dont elle se fait le devoir de satisfaire l'observatrice tout autant que son enfant. La mère prend très au sérieux cette lecture de l'histoire, voulant remplir sa double mission d'amour pour son enfant et d'estime pour l'observatrice qui filme. L'enfant, lui, ne comprend pas toujours intégralement le récit, il ne comprend pas toujours la métamorphose de la chenille en papillon, mais il aime tant les trous que fait la chenille, chaque jour de la semaine, se nourrissant copieusement de tant d'aliments, que lui aussi aime ! Le doudou est souvent de la fête. En effet, la situation de lecture est souvent transformée en fête du savoir. Alors l'enfant, tout à cette fête du savoir ou du câlin, en redemande, dans un inépuisable *Encore !* qui laisse la mère épuisée mais riante.

Nous abordons alors notre cinquième mode d'appréhension, l'émotion, codée avec notre indicateur E. Cet album que nous avons vu porteur d'interactions, de connaissances, ce livre-objet, ce livre porteur d'un beau récit par ses ouvertures multiples, est donc aussi riche d'émotions, mais pourtant moins que nous l'avions supposé. Il se pourrait alors que la mère, étant dans une dimension théâtrale, c'est-à-dire amplifiant les péripéties et les émotions associées au livre, ne transmet pas toujours l'intensité exacte du récit. Par ailleurs, l'enfant est si occupé par la découverte du livre, tellement pris dans le mouvement de ses interactions avec la mère, qu'il n'a pas le temps de vivre ses émotions ou alors ne le fait que d'une façon très rapide ou ponctuelle, dans une relation de miroir avec les émotions de sa mère. La mère s'exclame, l'enfant répète ; la mère s'étonne, l'enfant est inquiet ; la mère suspend sa voix, l'enfant se tait, s'inquiète et veut savoir. La mère rit, l'enfant tremble ; la mère rassure, l'enfant s'enthousiasme ; la mère énumère, l'enfant s'indiffère, mais souvent tous deux se regardent, traversés d'émotions multiples. L'enfant veut découvrir le livre, l'objet, les connaissances qu'il contient, son récit, ses émotions. Le mode d'appréhension E est souvent variable avec l'investissement de la mère.

Enfin, le dernier mode d'appréhension du livre que nous avons étudié - chez l'enfant seulement - est la subjectivation (indicateur S). Nous définissons la subjectivation, dans le contexte de notre recherche, comme un ensemble de conduites qui naissent de sa rencontre

avec le livre et l'expriment sujet de son exploration de l'album. Que nous indique alors l'indicateur S ? Nous le rencontrons lorsque l'enfant imite la mère, répète les mêmes mots qu'elle, ou au contraire s'en différencie, regardant une autre page qu'elle, quand il se concentre intensément également ou s'oppose à sa mère en geignant, en changeant le cadre de la situation de recherche ou en le refusant. Cet indicateur, comme tous les autres modes d'appréhension reconnus, comptabilisés et analysés plus haut, est présent dans les deux postures de lecteur (co-lecteur, lecteur potentiel) que nous avons différenciées pour mieux comprendre comment l'enfant découvre le livre. La combinaison de tous ces modes d'appréhension, pour chaque dyade, nous a permis de différencier chez chaque enfant deux manières d'être lors de son exploration du livre lu par sa mère.

1.2. LES POSTURES DE LECTEUR ET LE LECTEUR VACANT

Nous avons proposé deux postures de l'enfant dans son exploration du livre, deux façons de l'explorer, combinant ses modes d'appréhension avec ceux sa mère. Nous avons nommé ces deux manières d'être co-lecteur et lecteur potentiel. Elles le définissent *lecteur vacant*. (Colet Annenkov, 2008, 145). Par lecteur vacant, nous voulons signifier dorénavant que l'enfant, ne sachant pas lire encore, ne peut occuper pleinement sa place de lecteur. Cette place de lecteur demeure vacante, non occupée, dans un devenir qualitatif et non de performance, dans un devenir de son être-au-livre. Certes, l'enfant est un lecteur vacant, mais nous avons pu observer son intérêt pour le livre et ses activités autour du livre dont il acquiert avec sa mère le savoir multiple. L'enfant accompagné et guidé par sa mère combine les modes d'appréhension multiple de l'album. Il *iconographie*, c'est-à-dire qu'il entre dans le savoir du livre par ses entrées multiples que sont les modes d'appréhension.(I.C.O.N.E.S). Il invente les modalités qualitatives de son être-au-livre. Ce savoir l'introduit, alors qu'il ne sait pas encore lire, au plaisir du livre. Ce savoir, l'introduit, alors même qu'il ne sait pas lire encore, au plaisir du livre. L'analyse, séquence par séquence, de chaque dyade, analyse qui rend compte de l'album, du dit de la mère et du dit de l'enfant pour la vidéo totale, a révélé que l'enfant connaît souvent tour à tour ces deux manières d'être, ces deux postures. Elles alternent chez lui de façon irrégulière, voire s'imbriquent l'une dans l'autre. C'est ainsi que, par touches successives, il explore et découvre, accompagné ou seul, dans une grande proximité avec sa mère ou de façon autonome, ce nouvel objet – cet album à ouvertures multiples que nous avons nommées modes d'appréhensions (ICONES). Nous nous sommes

interrogée sur la hiérarchie éventuelle de ces deux manières d'être. Être co-lecteur signifierait-il être moins avancé dans la découverte du livre qu'être lecteur potentiel ? L'analyse effectuée, enfant par enfant, nous incite à répondre par la négative : ces deux postures sont présentes chez chaque enfant. Par ailleurs, en s'installant co-lecteur ou lecteur potentiel, ne se situe-t-il pas comme ancêtre de deux comportements du lecteur adulte : celui du lecteur qui découvre le livre d'un autre en l'écoutant parler de son livre préféré (co-lecteur) et celui du lecteur solitaire (lecteur potentiel) ? (Nous avons peut-être trop souvent comme représentation le lecteur solitaire, alors que le lecteur qui partage le livre avec un autre est également lecteur). Co-lecteur et lecteur potentiel sont les prémisses, pensons-nous, de ces deux comportements de lecteurs, non hiérarchisés chez les adultes. Nous faisons donc le choix de ne pas hiérarchiser deux postures chez l'enfant.

Enfin, notre analyse des données révèle également de multiples projets allant de faire découvrir le plaisir du livre (désir de le toucher, d'en tourner les pages) à en transmettre les connaissances et la chronologie narrative. La lecture conjointe, à l'origine d'événements mouvementés et de péripéties diverses, liés au cadre de la lecture ou au récit, liés à la combinaison multiples de modes d'appréhension (ICONES), est une situation très riche pour l'enfant. Entre fusion et guidage, l'enfant sort de sa confusion cognitive relative à l'objet-livre si la mère, sortant de son évidence du livre lu, prend conscience et reconnaît la confusion cognitive de son enfant. L'enfant découvre alors le savoir de l'objet-livre, de ses illustrations, de ses événements, du texte écrit. Il sort de son ignorance du savoir du livre. Tel est le premier enjeu du maniement du livre, de ses multiples ouvertures (ICONES) et de l'instauration des postes de lecteur. Le second enjeu, et non le moindre, est d'introduire le très jeune enfant à son être-au- livre singulier.

1.3. L'ÊTRE-AU-LIVRE

L'être-au-livre est le lien intime qui unit l'enfant au livre. Nous avons ainsi interrogé, à la fin de chacune de nos analyses individuelles, l'intime lien qui unit chacun des enfants à l'album, *La chenille qui fait des trous*, lors de sa découverte en lecture conjointe. Nous avons dégagé vingt et un être-au-livre différents. Par la dynamique de ses postures de lecteurs, l'enfant développe un être-au-livre qui l'introduit dans la communauté universelle des lecteurs. Son être-au-livre est l'expression qui lui est propre du lien qui est le sien avec le livre que lui lit sa maman, dès l'instant où il en prend connaissance par ses modes d'appréhension

qui sont autant de ponts entre lui et le livre, qui sont autant de boussoles pour le jeune explorateur qu'il est. Quelle est donc la nature variable de ce lien que nous nommons l'être-au-livre ?

L'être-au-livre pour l'enfant peut parfois être de l'ordre de la possession. L'être alors confine avec l'avoir. Certes, la mère, lectrice du récit, le tient à pleine main, mais l'enfant le possède de tout son désir, de sa convoitise, souvent silencieux, mais pas toujours, ce dont témoignent les nombreuses onomatopées de Jac. (9) Ce peut-être aussi explorer l'album pour le posséder fougueusement : Egl (3) n'est que passion pour le posséder douloureusement, le chagrin de Ros (2) nous émeut. Elle veut tant atteindre ce livre que sa mère ne l'autorise pas à toucher ! Le posséder c'est, pour Flo (5), s'en rendre maître, s'en emparer puis l'abandonner, tandis que comme Orc (6), c'est le choisir parmi d'autres. C'est encore s'y engoutir comme Mar (7) qui en oublie jusqu'à manger son gâteau au chocolat. Le posséder comme objet certes, mais aussi comme mystère à résoudre, récit qui ne se laisse pas résoudre, qu'il faut reprendre, sans cesse, avec avidité, par des « *Encore !* » répétés sinon tyranniques. Hor (4) ou Iri (13) les émettent, sans sollicitude aucune pour leurs patientes mères. Il y a le livre qu'on possède, le livre plein de mystères, et encore le livre qui se donne tout entier, venant s'inviter avec le doudou dans le quotidien de Cer (12). Il y a le livre plus ambitieux, où l'enfant découvre sérieusement les secrets du monde, du savoir, de la connaissance, celui qui fait méditer Rom (19) ou jubiler Ver (17). L'enfant recrée son livre dans un lien propre à son désir et non à celui de sa mère. Coq illustre cette recreation singulière (alors que sa mère ne s'intéresse qu'au récit, lui ne s'intéresse qu'aux images).

Etre au livre, pour un enfant, c'est sa façon de le choisir, de le caresser ou de l'abandonner, d'en vouloir percer le mystère, de le recréer, voire d'inviter le doudou à la fête des jours, du monde et de son savoir, mais c'est aussi le convoiter. Etre au livre, c'est vivre le drame de ne pouvoir posséder ce contenant de pages et d'images et le désir passionné ou sage, fougueux ou lent, d'être explorateur. Être au livre, c'est être dans la joie et dans la jubilation, dans la passion, mais aussi dans le manque de cet objet qui parfois se dérobe dans le temps du malentendu. Être au livre, en lecture conjointe, c'est dans la singularité de la découverte du livre, s'inscrire déjà dans la communauté plurielle des lecteurs.

En lecture conjointe, les modes d'appréhension de l'enfant et de sa mère placent l'enfant en posture de lecteur, déploient son être-au-livre, cette richesse, ce mouvement du corps et de l'esprit, la vie que cela implique. Ils lui permettent surtout, accompagné par sa mère, ou parfois de manière plus autonome, d'explorer cet objet si nouveau pour lui.

Il n'a que 18 mois. Il n'a que trois ans. Aujourd'hui explorateur du livre lu par sa mère, en lecture conjointe, demain ne sera-t-il pas, pleinement lecteur, en forgeant son outil qu'est le livre?

Chapitre 2. DISCUSSION

En lecture conjointe, comment la mère et l'enfant appréhendent-ils l'album de jeunesse, selon quels modes d'appréhension, en termes Interactifs, Cognitifs, d'Objet, Narratifs, d'Emotion, de Subjectivation ?

Qu'indique notre travail en regard des auteurs convoqués dans notre partie théorique ? Les données recueillies nous ont permis d'observer la singularité des relations vécues en lecture conjointe par la mère et l'enfant, relations médiatisées par leur mode d'appréhension de l'album *La chenille qui fait des trous*. Après analyse de nos données, que pouvons-nous signifier de la lecture conjointe à partir de nos lectures théoriques ?

2.1. UNE AIRE INTERMEDIAIRE

Nous reprenons notre lecture de Winnicott (1971).

Le livre appartient autant à la mère qu'à l'enfant, compte tenu de leurs modes d'appréhension respectifs. Si les mères tiennent généralement le livre dans leurs mains pour en lire l'histoire, l'échange fréquent de questions et de réponses, cette façon qu'ont les mères et les enfants de tourner les pages, chacun à son rythme, de partager leurs sentiments, leur quête commune de connaissances à partir du texte ou des images, témoignent d'une lecture conjointe, aire intermédiaire, que nous avons nommée Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe. Cette aire intermédiaire de lecture conjointe, rappelons-le, désigne l'intervalle existant entre le moment où l'enfant découvre le livre accompagné par sa mère et celui où il le découvre. Cette aire est intermédiaire entre le livre découvert tout contre la mère et l'histoire explorée, nichée dans un livre recréé, dans une autonomie presque acquise. Elle est caractérisée par le partage d'une histoire lue par la mère, entre fusion et guidage. Cette aire intermédiaire est médiée par un album qui appartient alors également à la mère et à l'enfant. Définissant l'AILC comme un espace-temps intermédiaire entre la mère et l'enfant, un espace-temps structuré par un album de jeunesse, nous invoquons dès lors à l'objet transitionnel de Winnicott (1971) qui, s'intéressant au doudou, premier objet transitionnel de l'enfant, parle aussi de l'aire culturelle (partage commun de la culture). Le livre, objet

culturel, peut donc avoir cette fonction d'objet transitionnel. La culture préexiste à l'enfant, et l'enfant, selon Winnicott (1971) entre dans la culture par un renoncement à la fusion avec la mère. Nos données confirment cette conclusion, mais nous incitent cependant à en préciser les formes. En effet, la relation fusionnelle que nous avons analysée est complexe. En témoigne, par exemple, l'observation de *Amb ou le lecteur autonome*. L'enfant ne découvre le livre à son propre rythme que réfugié sur les genoux de sa mère et non en renonçant à la fusion. *Amb* est alternativement les deux temps : fusion et autonomie, et non, comme nous aurions pu nous y attendre, dans autonomie et renoncement à la fusion. Nous avons pu observer que le renoncement à la fusion dont parle Winnicott (1971) pour l'entrée dans la culture est un concept qui présente plusieurs facettes. Nous avons mis en évidence six formes de fusion, fusion-câline, complices, renoncement à la fusion, avec ou sans conflit entre la mère et l'enfant. Nous avons alors noté que la forme de fusion la plus propice à la découverte du livre est la fusion-complice, comme celle de *Rom ou la méditation*. Le renoncement à la fusion, sans conflit, est propice à la découverte autonome du livre. Comme Winnicott (1971), nous avons noté que le livre est objet intermédiaire, transitionnel mais qu'il est aussi objet recréé car le livre lu par la mère est souvent un autre livre reçu par l'enfant. L'analyse des modes d'appréhension en témoigne largement. Ainsi, *Coq ou le livre recréé*, nous montre un album lu très rapidement par la mère, centrée sur le récit, tandis que son fils, ne s'intéressant pas à celui de sa mère, ne se laisse préoccuper que par les pages intercalaires et l'énoncé des fruits. Nous avons donc invoqué Winnicott, nous l'avons retrouvé dans nos observations relatives à la fusion et au renoncement à la fusion. Toutefois, nous retenons aussi la complexité de la relation fusionnelle et la progression de son renoncement par l'enfant et par la mère. Le renoncement à la fusion est une saga à multiples formes (au moins six). Nous ne pouvons, en effet, confondre la fusion de *Ver ou le savoir heureux*, qui est une fusion complice, avec celle de *Egl ou le plaisir du livre*, fusion câline, bien différente encore du renoncement à la fusion, avec conflit, comme nous l'observons avec *Syl, l'acrobate*. Ainsi, avons-nous retrouvé le sillon tracé par Winnicott lors de nos observations sur l'AILC, et sur le livre, objet transitionnel, pouvant être recréé par l'enfant et donc découvert par lui et devenir sien.

2.2. UN CARREFOUR D'ÉVÉNEMENTS COGNITIFS, NARRATIFS, AFFECTIFS

L'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe, aire de fusion ou de renoncement à la fusion, de guidage ou de non guidage, aire du savoir du livre (savoir naissant pour l'enfant,

mais déterminé pour la mère) est lieu d'évènements affectifs (liés à la fusion ou à son renoncement), mais aussi lieu d'évènements cognitifs ou narratifs. La mère et l'enfant découvrent ensemble un livre. Toutefois, cette découverte est mouvementée, traversée de nombreux événements qui vont du théâtre jubilatoire à la rupture chagrine. Ainsi, comme événement affectif récurrent, avons-nous observé la joie exprimée, très souvent, à la vue du papillon de toutes les couleurs lors de la métamorphose de la chenille en papillon, et de la même façon l'énumération de tous les aliments dont se nourrit la chenille le samedi. Les événements cognitifs, narratifs, émotionnels, s'enchaînent souvent, comme en témoigne l'analyse des modes d'appréhension. Un événement est souvent surdéterminé par plusieurs modes d'appréhension, ce qui nous conduit à une lecture simultanée de Winnicott (1971), de Vygotski (1933), de Frier (2006) et de Bruner (2008).

2.3. UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE DU SAVOIR DU LIVRE

(Nous reprenons notre lecture de Vygotski (1933) et Bruner (2008)).

Les modes d'appréhension sont des outils d'apprentissage. L'enfant, par les modes d'appréhension que nous avons définis ICONES, découvre progressivement le livre. Ainsi en témoignent au moins deux enfants, *Hor, deux fois sinon rien*, et *Iri ou 4 lectures, sinon rien*. En effet, lorsque l'enfant prolonge le câlin dans un « Encore ! » répétitif, il découvre un peu plus le livre. Affectif et cognitif sont bien associés dans ces situations d'apprentissage.

Dans le sillage de Vygotski (1933), nous avons retrouvé le savoir du livre devenu proche, c'est-à-dire presque découvert par l'enfant dans une Zone Proximale de Développement se confondant dans le temps de lecture de la mère avec l'AILC. La mère, près de son enfant, l'accompagne, lui « *délègue sa conscience pour deux* » de la connaissance qu'elle a du livre, dirait Bruner (2008, p.97), l'attirant sur le terrain de son savoir. C'est en cela que nous dirons que l'AILC permet une situation d'apprentissage. Qu'apprend l'enfant ? Il apprend certes un récit (*Oli ou la belle histoire*), mais aussi qu'un livre ce sont des images à regarder, des pages à tourner (*Jac la tourneuse de pages*). Il apprend qu'un livre c'est un objet dont on doit prendre soin (*Mar ou le petit gâteau au chocolat*), que c'est aussi un bel objet à caresser qui donne le désir de manger des fruits et qui le fait vibrer de gourmandise (*Ash ou le lecteur vibrant*). Ainsi, retrouvons-nous la situation d'apprentissage qui ne se conçoit qu'avec les échanges entre la mère et l'enfant. L'enfant, sur les genoux de sa mère ou assis sur le fauteuil à côté d'elle, pose des questions ou répond à celles de sa mère et avec elle rit ou

refuse (*Flo ou Non ! Non ! Non !*). L'enfant toujours apprend et découvre cet objet encore inconnu quelques instants avant et que sa mère sait depuis si longtemps, dans une clarté cognitive, de ce qui était objet pour lui confusion cognitive. L'enfant doit tout apprendre du savoir du livre. Là où Fijalkow et Downing (2001) évoquent la clarté cognitive de l'écrit, nous parlerons, cheminant à leurs côtés, de clarté cognitive du livre chez la mère et de confusion cognitive chez l'enfant. Mais l'enfant, pour passer de la confusion à la clarté, est avec sa mère. C'est à partir de la relation sociale que représente sa mère qu'il va découvrir le savoir du livre, qu'il va intérioriser ce savoir, qu'il va apprendre le savoir du livre. Cette intériorisation du savoir du livre, de son apprentissage, va se constituer dans cette aire intermédiaire winnicotienne (intermédiaire entre la mère et l'enfant), mais aussi vygotkienne, parce que marquant un temps intermédiaire entre le moment où l'enfant ne sait pas le livre et le moment où il le sait. Nous arrivons alors au cœur des hypothèses vygotkiennes de la Zone Proche de Développement (Vygotski, 1933).

L'Aire intermédiaire de Lecture Conjointe marque un double intermédiaire, une aire intermédiaire entre la mère et l'enfant (accompagné ou solitaire) et une seconde fois intermédiaire, entre le moment où l'enfant est dans la confusion cognitive du livre et le moment où il est dans la clarté cognitive. L'AILC, c'est à la fois l'enfant blotti contre sa mère et s'en éloignant peu à peu, et l'enfant perdu devant ce nouvel objet qu'est le livre et l'enfant explorateur triomphant du texte et des images. Ainsi, l'Aire intermédiaire de Lecture Conjointe peut s'inscrire dans la double approche de Winnicott (1971) et de Vygotski (1933). Le premier espace-temps intermédiaire témoigne de l'évolution affective de l'enfant, le second qui s'y superpose témoigne de l'évolution cognitive de l'enfant. L'AILC est un espace-temps intermédiaire entre tendresse fusionnelle et intelligence naissante, entre autonomie acquise et savoir intériorisé, entre renoncement à l'Eden maternel et entrée dans l'Eden de l'album. L'AILC est le paradis perdu de la fusion avec la mère, mais le paradis retrouvé de la symbolique du livre.

2.4. UNE SITUATION PARADOXALE

(Nous reprenons notre lecture de Winnicott (1971), Vygotski (1933), Bruner (2000))

L'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe nous apparaît ici comme instaurant une relation paradoxale, animée par une dynamique de contraires en présence. L'AILC est en effet

porteuse de joie interactive et de sérieux à la prise de connaissance du livre, mais elle est porteuse aussi de plaisir narratif et encore de contraintes d'attention, de concentration, d'immobilité. L'AILC est porteuse de fusion et de conflit, de guidage et d'autonomie, de partage d'un savoir du livre, mais aussi d'un non-savoir de ce même livre. C'est dans cette dynamique paradoxale que se construit l'enfant, dans son développement d'enfant-lecteur, construisant ainsi son être-au-livre. Pour témoigner de ce paradoxe, nous ne prendrons qu'un seul exemple, mais nous aurions pu présenter tous les enfants, tant ce paradoxe est prégnant dans l'AILC. *Orc, ou ça n'est pas bon pour les bébés*, est une petite fille dont le projet est bien différent de celui la mère. Orc, est dans le paradoxe, dès l'instauration de la fusion avec sa mère, dès le début de lecture de sa mère. Elle est à la fois câline, mais refusant aussi une trop grande proximité, tant avec sa mère qu'avec le livre. Elle se tient à distance de l'AILC, comme du livre, objet intermédiaire, en s'absentant parfois de la situation de lecture, puis, en y revenant, elle se laisse guider par la mère qui, bien que très présente, n'est pas directive. L'harmonie caractérise leur relation, mais parfois le conflit est sous-jacent. Ainsi, l'enfant, en fin de séance, souhaite s'emparer de livres dont la mère ne veut pas qu'elle s'empare « *Ces livres, ce n'est pas pour les bébés* ». Mais, nous avons observé qu'en lecture conjointe, la mère et l'enfant perçoivent le livre différemment. Alors que la mère lit une histoire, un récit, fait une narration, une chronologie d'évènements, pour Orc, le livre est un objet à toucher, des pages insolites à tourner, avec des trous à découvrir, un objet dont elle peut aussi se laisser. Ainsi, la mère et l'enfant, n'ayant pas le même savoir du livre ne vont pas avoir le même projet. Celui de la mère est de lire, tandis que celui de l'enfant n'est pas d'écouter la mère, comme nous pourrions le penser, mais d'explorer l'objet pour mieux l'abandonner ensuite, mais en se tournant vers d'autres qui « *ne sont pas pour les bébés.* » Cette aire intermédiaire de lecture conjointe, nous le voyons donc, est traversée de paradoxes relationnels, de partage de l'objet-livre intermédiaire, de mise en place de projets communs ou différents, mais ces paradoxes et différences n'excluent pas l'harmonie entre la mère et l'enfant. Il arrive parfois que l'harmonie en soit altérée, comme avec *Ros ou le livre, je veux le toucher*, 18 mois (2). L'interdit vient alors donner un poids plus important aux paradoxes de cet AILC, tout comme chez *Mar, ou le petit gâteau au chocolat*.

Ainsi donc, si l'AILC est le cadre d'une situation d'apprentissage et d'échanges interactifs, comme nous l'enseignent Vygotski (1933) et Bruner (2000), elle est aussi lieu de relations paradoxales entre la mère et l'enfant, qui ne nuisent pas à la découverte du livre par l'enfant, mais dont il est important de reconnaître l'existence afin de ne pas simplifier la lecture conjointe en la réduisant à un câlin, ou à un apport de connaissance ou à une entrée

dans le temps du récit. Reconnaître les paradoxes de l'AILC nous introduit aux constructions qui suivent et à notre lecture de Frier (2006) dont les travaux sont relatifs au développement de l'enfant-lecteur.

Dans le sillon de Frier (2006), nous avons observé que l'AILC permet quatre constructions qui s'inscrivent dans le développement de l'enfant-lecteur.

2.4.1. Construction de l'album par l'enfant dans la diversité de ses modes d'appréhension

Nous avons observé la richesse de la mère et de l'enfant dans leur découverte mutuelle de l'album *La chenille qui fait des trous*. Les lettres ICONES représentant les modes d'appréhension du livre sont autant d'ouverture pour approcher la mère et l'enfant explorateurs du livre. Nous avons été sensible à la richesse interactive que suscite un album, tant par les questions-réponses, que par les adresses sans réponses, et que par les regards et les gestes. Le livre est un dire potentiel qui s'actualise dans l'Aire Intermédiaire de lecture Conjointe. Ainsi, dans *Yac ou la mère qui fait tout ce qu'elle peut*, c'est la mère qui dit tandis que l'enfant se tait, mais dans *Cer, ou vivre avec le livre*, c'est l'enfant qui emporte sa mère dans un tourbillon de paroles et d'émotions. Les modes d'appréhension de l'album ne sont l'apanage ni de la mère ni de l'enfant. Les deux partenaires que sont la mère et son enfant, tous deux au travail de la découverte de l'album, épèlent généreusement ou non les lettres I, C, O, N, E, S qui symbolisent les modes d'appréhension interactif, cognitif, d'objet, narratif, d'émotion et de subjectivation, et les organisent au goût de leur lecture ou de sa réception. Ainsi, suivant mot à mot *Oli ou la belle histoire*, nous constatons que l'enfant et sa mère totalisent 368 modes d'appréhension (189 pour la mère et 179 pour l'enfant) tandis que *Coq ou le livre recréé*, et sa mère, plus économes, donnent à observer 32 modes d'appréhension (15 pour la mère et 17 pour l'enfant). Notons aussi que dans la majorité des situations la mère présente un plus grand nombre de modes d'appréhension, montrant ainsi sa maîtrise de l'objet-livre, affirmant son guidage et son étayage. L'enfant, dans les pas de la mère, construit son savoir du livre par son maniement des modes d'appréhension. Ce maniement ne se laisse réduire à aucune généralisation, toujours singulier. La seule généralité, à une exception près, est en effet le total plus élevé chez la mère. La mère serait-elle tout simplement celle qui sait le livre ? Le risque de répondre positivement à cette question est d'exclure la richesse des paradoxes envisagés précédemment et de la réduire à une fusion ou à un accompagnement

pédagogique où la mère serait celle qui sait le livre et en transmet les connaissances cognitives ou narratives (Cf. Sénéchal, 2000 ; Makdissi et Boisclair, 2006). Même si la mère transmet ces connaissances cognitives dans l'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe, même si dans cette aire se développe une situation d'apprentissage, nous l'avons-vu, réduire l'AILC à cette fonction de transmission cognitive nous ferait prendre le risque de ne pas en saisir les dimensions constructives par l'enfant explorateur du livre et instaurant, avec sa mère ses postures de lecteur.

2.4.2. Construction des postures de lecteur

Dans l'Aire Intermédiaire de la lecture Conjointe, nous avons vu comment l'enfant, appréhendant le livre avec sa mère, construit deux postures de lecteur. Une de ces postures est celle de co-lecteur, lorsque l'enfant découvre l'album avec la mère, dans l'immobilité ou dans l'agitation de son non-savoir. L'autre posture est celle de lecteur potentiel, lorsque l'enfant devient sujet de sa découverte, en capacité de nouer le faire et le dire, passant du sensible à l'intelligible, par son maniement physique de l'album et par l'entrée dans l'intelligence du récit. Nous retrouvons dans ces postures de lecteur fusion et autonomie, les deux temps relationnels principaux de l'AILC. Bien souvent, l'enfant est co-lecteur dans le temps de la fusion câline ou complice, bien souvent il est lecteur potentiel dans le temps de l'autonomie. Mais, là encore, une généralisation n'est guère possible. Ainsi, dans *Jac ou la tourneuse de page*, nous constatons que l'enfant occupe six fois la posture de lectrice potentielle et jamais la posture de co-lectrice. Toutefois, nous avons observé une relation fusionnelle entre elle et sa mère, une relation complice dans la réalisation de projets identiques : tourner ensemble les pages du livre. La mère et l'enfant sont donc très proches et cette proximité ne nuit aucunement à l'autonomie de l'enfant. La mère doit être suffisamment présente pour que l'enfant prenne son autonomie. Nous retrouvons la même situation avec *Emé ou le lecteur autonome* : l'enfant, blotti contre sa mère durant toute la séance, totalise cinq postures de lecteur potentiel et une posture de co-lecteur. Donc *le suffisamment présent* de la mère ne se réduit ni à la fusion ni à la distanciation de la fusion. Ceci nous amène à complexifier l'approche de Winnicott (1971) selon laquelle l'enfant entrerait dans la culture par renoncement à la fusion. Nous sommes là dans une analyse qualitative très progressive qui demande une extrême prudence dans l'affirmation des résultats.

Ce qui nous paraît essentiel à retenir, pour lire nos résultats d'instauration des postes de lecteur de l'enfant, ce n'est pas la distance mère-enfant, mais la mise en relation de la mère et de l'enfant dans le maniement répétés et conjugués des modes d'appréhension. L'enfant s'instaure lecteur en apprenant à *iconographier (ICONES)*, c'est-à-dire à jouer avec toutes les possibilités d'utilisation du livre et à le manier avec dextérité dans l'amplitude du savoir qu'il représente pour la mère comme pour l'enfant. Un enfant sujet de sa découverte du livre est un enfant à l'aise avec le livre, un enfant qui possède une adresse, un bon maniement du livre, tant de l'objet matériel que de son contenu psychologique cognitif et narratif. Cette dextérité matérielle, ce talent à appréhender les données psychologiques du livre ne sont ni premières, ni évidentes, car l'enfant est souvent, nous l'avons vu, dans la confusion cognitive de l'album que la mère lui lit. C'est dans l'Aire Intermédiaire de Lecture conjointe que l'enfant développe dextérité physique (manier l'objet) et psychique (intérioriser le savoir du livre et ses connaissances cognitives et narrative). Ainsi, découvrons-nous la troisième fonction de la lecture conjointe : créer un intermédiaire entre le moment où l'enfant se situe dans un temps où il n'occupe aucune posture de lecteur, s'emparant du livre comme d'un objet quelconque, *sans intention* dirait Bruner (1983, 18) et un temps où il est en posture de lecteur, différenciée de celle de sa mère, avec *une intention, une tension vers l'objet*. Par cette intention que nous avons pu observer dans l'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe, l'enfant devient sujet de son exploration du livre dans l'une aire intermédiaire de lecture conjointe qui marque trois temps intermédiaires. Le premier temps de cet espace-temps intermédiaire le situe entre fusion et autonomie (Winnicott, 1971), le second le situe entre confusion et clarté cognitive (Fijalkow, 2001) et le troisième entre le moment nous l'apercevons sans tension ni intention de s'emparer du livre et entre le moment où il manifeste une telle intention. C'est à être situé dans cette aire intermédiaire qu'est l'AILC, trois fois intermédiaire, que l'enfant découvre le livre et son être-au-livre.

2.4.3. Construction de l'être-au-livre de l'enfant, ancêtre de l'adulte-lecteur

Ainsi, la mère lisant une histoire à son enfant, crée un espace-temps intermédiaire qui permet à celui-ci de s'instaurer co-lecteur et lecteur potentiel, grâce à l'étayage maternel, dans des paradoxes relationnels riches, mais surtout lui permet de se définir sujet-lecteur, dans une grande proximité avec l'album, dans le plaisir de le découvrir et dans l'intention de s'en saisir

et de le connaître en toute clarté cognitive. Mais plaisir ne signifie pas immédiateté. Bonnafé (2001) donne toute son importance au plaisir de lire qui se construit dans le plaisir du langage.

En bref, nous pouvons observer que l'enfant écoutant sa mère lui lire une histoire, vit un temps avec elle, trois fois intermédiaire entre des états différents : fusion et non fusion, confusion et clarté cognitive, enfant sans intention ni tension et enfant avec tension et intention. Ces trois passages développent chez l'enfant de l'enfant sa capacité de découvrir le livre, sa dextérité physique du livre, comme son maniement des contenus cognitifs et narratifs. Ces trois passages, qui adviennent dans l'espace-temps qu'est l'AILC, le construisent explorateur du livre en le confrontant à trois temps, non chronologiques, mais noués dans l'espace-temps de l'Aire Intermédiaire de la Lecture conjointe, un espace-temps riche de trois moments intermédiaires.

L'enfant vit simultanément, dans le cadre de l'aire intermédiaire de lecture conjointe

- Une situation d'apprentissage de l'objet livre, accédant à sa clarté cognitive
- L'instauration de deux postures de lecteur, co-lecteur et lecteur potentiel
- Une éclosion de son être-au-livre singulier, ancêtre de l'enfant lecteur

Dans cet espace-temps qu'est AILC, l'enfant découvre le livre par tous ces modes d'appréhension que nous avons représentés par les lettres ICONES. Nous avons pu observer également une relation fusionnelle avec la mère, de nature variable. L'enfant, grâce à la mère qui le guide et l'introduit à une-clarté cognitive variable est dans un développement de proche lecteur, dans le sens où Vygotski (1933) conceptualise la ZPD. Dire qu'elle est variable est essentiel car ce terme indique la singularité de l'enfant occupant au moins deux postes de lecteur, qui formeront son être-au-livre unique. C'est du lieu de cette singularité et cette unicité qu'il s'inscrira dès son plus jeune âge dans la communauté universelle des lecteurs, maniant le sens, mais non le code encore. Cela viendra pour certains, plus tard pour d'autres. Nos résultats sont à nuancer parce qu'ils s'inscrivent dans les histoires de vie de chaque enfant. Un futur qui leur appartient.

Nous avons montré que ces trois constructions se font par osmose, entre structuration par le livre, objet-intermédiaire, et osmose interactionnelle entre la mère et l'enfant. Construction et osmose font de l'enfant sujet de sa découverte et le placent, comme l'indique Frier (2006), en position de lecteur.

Pour conclure cette discussion, nous pouvons dire que l'observation de l'AILC et des modes d'appréhension de l'enfant et de la mère qui se développent dans ce cadre et dans une

dynamique paradoxale, nous ont montré que les concepts vygotskiens (1936), brunériens (2008), winnicottiens (1971) et les travaux de Fijalkow et Downing (2001) se déclinent dans une complémentarité, voire même s'entremêlent. Nous avons noté cette pluralité par l'observation du maniement du livre et de ses modes d'appréhension tant par la mère que par l'enfant. Nous avons emprunté des chemins théoriques différenciés, et avons découvert ainsi combien nous avons besoin du savoir conjugué de tous pour mieux comprendre la situation de lecture conjointe. L'analyse de nos données nous conduit à une sorte d'entrelacs théorique constitué de la ZPD de Vygotski, (1933), de l'aire intermédiaire de Winnicott (1971), de l'étayage et de *la réalité subjunctive des possibles du récit* de Bruner (44, 2008), du livre recréé élaboré par Winnicott (1971), du déploiement du langage en lecture conjointe élaboré par Terwagne (2008) et par Bonnafé (2001), de la clarté cognitive élaborée par Fijalkow (1993). Ce croisement théorique, dans le sillage de Frier (2006), nous a permis d'observer et de conclure que l'enfant occupe des postes de lecteur distincts (co-lecteur et lecteur potentiel) et construit son être-au-livre. Notre mise en regard de ces concepts n'est pas l'affirmation de leur superposition signifiante, mais est une liaison permettant l'approfondissement de la connaissance de la lecture conjointe définie comme aire intermédiaire propice à l'apprentissage cognitif du livre, mais aussi au développement du sujet-lecteur qui lui est associé.

Ce que nous avons souhaité interroger dans cette discussion, c'est certes la place de l'accompagnement, du guidage, de la fusion et de l'autonomie progressive dans la découverte du livre par l'enfant, mais c'est aussi la reconnaissance de l'enfant comme porteur de son projet et de sa différence de sujet exprimant son être-au-livre singulier. C'est au prix de cette reconnaissance par l'adulte que l'enfant pourra bénéficier d'une *pédagogie de la joie* (Malrieu, 1963) vivifiant le sérieux d'un accompagnement, ici celui de sa mère, l'introduisant à l'entrée dans la culture par une fusion, processus complexe, progressivement transformée en autonomie, processus également complexe.

C'est ainsi que l'enfant étant tour à tour co-lecteur ou lecteur potentiel s'instaure dans son être-au-livre singulier, c'est-à-dire s'affirme dans un mode singulier, un mode qui lui est propre. La source de cet être-au-livre est l'étonnement dont nous parle Malrieu (2003) qui le mènera à construire dans l'après-coup le récit que lui lit sa mère, comme nous construisons nous-mêmes nos récits, après nous en être laissés surprendre. En cela, l'enfant-lecteur est l'ancêtre de l'adulte lecteur qu'il sera. Ainsi, certains enfants se laissent déjà surprendre par la beauté de l'objet et de ses images, belles ou insolites (trouées). D'autres se laissent captiver par le suspens de l'histoire, d'autres aiment à le lire dans une autonomie tentée et méditative,

malgré la douceur de la fusion câline avec la mère, prenant alors le risque du conflit, et d'autres aiment le partager, tandis que d'autres encore, le livre à peine fermé, l'oublient et se dirigent vers un autre, et que d'autres encore le relisent.

Que nous apprend cette *ICONOGRAPHIE* que constitue le maniement des modes d'appréhension en AILC ? Par nos observations, nous pouvons conclure que l'enfant apprend à vivre la différence avec l'autre, ici la mère, et à surmonter le manque que crée l'acte de lire et l'autonomie affective à laquelle cet acte introduit.

Il apprend la différence. En effet, il doit apprendre à utiliser le livre, souvent différemment de la manière dont la mère l'utilise et à un autre rythme qu'elle. Il doit apprendre à entendre ce qu'elle lui dit et qu'il ne comprend pas toujours. Il doit progressivement renoncer à la fusion câline, laissant ce curieux objet, le livre, dont il ignore tant de choses, s'instaurer entre elle et lui. Découvrant le plaisir du livre, il accède à une signification nouvelle, pressentant un écrit, dont il ne connaît pas le code, mais qui l'introduit à du sens grâce à la proximité de la mère et de sa voix. Le livre, encore magique, si inconnu de lui, et pourtant si réel puisqu'il intéresse tant la mère qui le connaît si bien, l'introduit à une différence chargée doublement d'émotions : les émotions du récit et les émotions vécues avec la mère. Dans l'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe se côtoient de façon paradoxale de la caressante tendresse et un savoir sérieux, dans une proximité sécurisante elle introduit l'enfant à son être-au-livre singulier qui le conduira au pluriel de la communauté des lecteurs, dont il est ancêtre. L'enfant situé dans une Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe introduit à la première solitude du livre, au premier manque, au point d'en vouloir toujours « *Encor !* », « *Encor une fois !* », *deux fois, quatre fois, mille fois* de ce livre, de cette magie, de ces connaissances qu'il offre. Mais l'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe est aussi un remède : le partage. Ainsi, l'enfant, rassuré dans sa représentation du livre, cet objet inconnu, qu'il *ne sait pas*, objet inconnu, dans sa perception faite d'étonnement, de plaisir immédiat et à construire avec des mots, objet qui l'introduit au sérieux du monde, est déjà dans la signification. L'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe est une bouée pour l'enfant, pour franchir l'océan des mots et de l'écrit et aborder grand et sérieux apprentissage de la lecture, mais surtout l'entrée dans la culture (Bruner, 2008). Une entrée dans la culture, non évidente, non immédiate, paradoxale, qui se fait entre construction et osmose, entre étayage et fusion, entre fusion et guidage, entre guidage et autonomie et qui le conduit de la confusion cognitive de l'objet-livre à sa clarté cognitive. Comme l'enfant apprend à nager avec sa mère, un jour il s'aventurera hors de cette aire intermédiaire que constitue la lecture conjointe, acceptant la différence, supportant le manque qu'exprime le « *Encore !* » (encore du câlin, encore le livre).

Il lâchera sa bouée et lira seul. Ce ne sont plus les différentes modes d'appréhension qu'il maniera mais les lettres de l'alphabet de A à Z qu'il épèlera. Seul (e).

Le code assimilé, découvrant tant de livres et leur sens, devenu grand, l'enfant partagera ses lectures avec d'autres, ses amis, ses parents, ses enfants, ses petits-enfants. Lecteur singulier maintenant, il appartiendra, le temps venu, à la communauté plurielle des lecteurs. Il sera à son tour au commencement de nouvelles Aires Intermédiaires de Lecture Conjointe, aires inséparables des livres et de leur lecture parce que mémoire des premières postures de lectures et du premier être-au-livre, mémoire de l'entrée de l'enfant dans la culture.

CONCLUSION

Nous nous sommes proposée dans cette recherche d'analyser les processus de la lecture conjointe et d'interroger les modes d'appréhension de l'album par la mère et par l'enfant. Les enfants, observés en bibliothèque avec leur mère leur lisant l'album *La chenille qui fait des trous*, ont tous entre 18 et 36 mois.

La principale conclusion est que, dans toutes les dyades observées, la lecture conjointe nous est apparue comme un cadre relationnel que nous définissons comme une aire intermédiaire. Nous la nommons Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe (AILC). L'AILC constitue un espace-temps qui représente un intervalle entre le moment où le jeune enfant découvre l'album avec sa mère et le moment où il va le découvrir sans sa mère. Cette aire intermédiaire est médiatisée par l'album de jeunesse lu par la mère, partagé par la mère et l'enfant, et il se révèle être un objet transitionnel, n'appartenant ni à la mère ni à l'enfant. Le triangle constitué par la mère/l'enfant/le livre est un triangle transitionnel qui fait apparaître deux postures de lecture chez l'enfant. La première posture que nous avons perçue est celle de co-lecteur. L'enfant découvre alors l'album avec la mère, accompagné par la mère. Puis l'enfant, près de la mère, encore présente, découvre avec plus d'autonomie le livre jusqu'à être parfois presque absent à elle. Il est alors jeune lecteur potentiel. Ces deux postures sont mises en évidence par l'observation de la combinaison des modes d'appréhension du livre représentés par les lettres I, C, O, N, E, S. Cette combinaison est à étudier au cas par cas, enfant par enfant, tant la découverte d'un album par un enfant en lecture conjointe est à chaque fois unique. La combinaison des modes d'appréhension de l'album par la mère et par l'enfant, l'instauration des postures de lecture pour chaque enfant nous permettent de conclure que, à chaque situation de lecture spécifique (observée dans chaque dyade) correspond un être-au-livre singulier. Par être-au-livre nous signifions la façon dont l'enfant découvre le livre, dans l'être-au-monde bien plus que dans l'avoir. Toutefois cette conclusion reste à nuancer. L'enfant désire également posséder le livre. Il en témoigne souvent. Cet être-au-livre premier et singulier apparaît quel que soit l'âge des enfants observés (18 mois-36 mois) et ce, sans exception aucune.

La seconde de nos conclusions prolonge la première. La lecture conjointe donne lieu à trois situations construites par le triangle Mère/Enfant/Album. La première construction

consiste en une situation d'apprentissage paradoxale qui se situe entre le sérieux de la découverte du monde et le plaisir de l'objet et de la narration (texte et image). Cette situation paradoxale se développe par les nombreuses interactions consécutives à la lecture conjointe. La seconde construction est celle d'une situation qui permet à l'enfant d'être sujet-lecteur, occupant des postures de lecteur. Enfin, la troisième construction déploie un être-au-livre de l'enfant qui fait de lui l'ancêtre du lecteur qu'il deviendra.

La troisième conclusion est que ces trois constructions interrogent la complexité de la découverte du sens en lecture conjointe. La construction du sens, sa recherche entre connaissance et narration, apparaît avec les modes d'appréhension du livre (I, C, O, N, E, S) et avec l'instauration du sujet lecteur. L'enfant découvre le livre, l'objet et son texte, ses images et ses émotions en « *iconographiant* » c'est-à-dire en maniant les modes d'appréhension, en s'instaurant co-lecteur ou lecteur potentiel, en déployant son être au-livre entre imitation de la mère et différenciation d'avec sa mère, guidé par elle, mais aussi en prenant le risque de la quitter (si la mère le laisse le quitter). La lecture conjointe est un alliage délicat et subtil entre une mère avec son enfant et un enfant sans sa mère, un alliage délicat et subtil entre une mère qui lit une belle histoire et un enfant qui reçoit cette belle histoire dans l'être-au-livre qui est le sien, si singulier.

Notre quatrième conclusion, enfin, est que la lecture conjointe permet à l'enfant l'apprentissage de la différence à partir d'un objet commun avec la mère (le livre). Cette différence s'impose à partir d'un fait essentiel : le savoir de la mère relatif au livre est bien plus grand que celui de l'enfant qui découvre ce curieux objet, porteur de la voix de la mère, porteur d'images, d'émotions et qui par sa nouveauté le fait progresser dans la connaissance du monde et le fait grandir. Il apprend, c'est-à-dire vit une expérience qui sera sienne toute sa vie, à savoir rencontrer un autre qui en sait plus que lui. La tendresse de la lecture conjointe lui permet de vivre cette expérience pacifiquement, malgré quelques événements parfois agités, qui permettent à l'enfant de n'être point dominé par le savoir de la mère et d'être lecteur au rythme de ses connaissances et de son désir. L'apprentissage de la différence est certes pour l'enfant, mais aussi pour la mère. Elle apprend à reconnaître son enfant et ses postures de lecteur, connaisseur en belles histoires. C'est au prix de cette reconnaissance maternelle, non dominatrice par sa mère, que l'enfant co-lecteur ou lecteur potentiel, ayant découvert le livre, découvrira le plaisir du livre, la joie d'un être-au-livre singulier (bien qu'étant encore un lecteur vacant, n'occupant pas pleinement sa place de lecteur). C'est alors qu'il appartiendra très vite au pluriel de la communauté des lecteurs.

La dynamique complexe et fine entre la mère et l'enfant a retenu notre attention sur le plan théorique comme sur le terrain. L'un ne va pas sans l'autre. Certes, si la mère accompagne l'enfant, l'enfant par sa façon de recevoir la lecture de la mère, de lui restituer, l'accompagne également. La lecture conjointe, dont nous avons montré qu'elle était une aire intermédiaire est une rencontre qui apprend à l'enfant le savoir du livre qu'il découvrira avec sa mère, mais aussi de manière plus autonome. La lecture conjointe donne lieu à multiples événements interactionnels, cognitifs, narratifs, émotionnels introduisant l'enfant à être sujet de sa découverte du livre. Ces multiples événements introduisent l'enfant au savoir du livre, mais lui apprennent, principalement, que le livre c'est la vie. Elle développe chez lui un étonnement, une curiosité, de la joie, un véritable élan vital qui seront le moteur du plaisir de lire. Chaque soir, avec sa mère souvent, avec un frère ou une sœur, son père aussi parfois, ou l'après-midi en bibliothèque, l'enfant découvre l'album, le refuse ou veut le toucher passionnément, blotti contre sa mère, il le convoite, le caresse, en tourne les pages. Il en apprend le savoir entre fusion et guidage, ému, dans la confusion ou dans la clarté. La lecture conjointe dont la complexité et la dynamique nous ont étonnée, tout au long de notre recherche, fait du très jeune enfant un sujet-lecteur que chacun peut, maintenant, reconnaître avec respect.

L'enfant, écoutant lire sa mère en lecture conjointe, l'enfant explorateur du livre, entre dans la culture, savoir commun à tous, savoir qui lui préexiste (dans notre recherche : la chenille se transforme en papillon et nous rencontrons toujours plus savant que nous). En lecture conjointe, l'enfant découvre la longue et profonde culture des hommes.

Mais nos conclusions sont à interroger. Notre dispositif de recherche présente certaines limites. Quelles sont-elles ?

Nous avons fait le choix de travailler avec des mères parce qu'elles représentaient, majoritairement, l'adulte accompagnant l'enfant. En effet, si notre option avait été de réaliser cette étude avec d'autres membres de la famille, nous aurions très probablement recueilli des données quelque peu différentes.

Toutefois, le cadre de notre dispositif de recherche n'étant pas la grande salle commune de la bibliothèque mais un bureau, nous avons perdu des données importantes concernant l'être-au-livre de l'enfant en bibliothèque : possibilité de choisir un autre livre, de se promener dans la salle commune, de se diriger vers d'autres enfants ; la situation était plus statique, qu'elle ne l'aurait été dans la grande salle de la bibliothèque.

Soulignons également le milieu socio-culturel homogène, et de façon générale, constitué d'un public de classe moyenne ou de classe moyenne supérieure. Nous avons

accepté de constituer notre échantillon à partir du quotidien de la fréquentation des mères de cette bibliothèque de quartier, sans en modifier la constitution. Un tel échantillon pose la dimension sociologique de notre travail, et limite la portée de nos conclusions.

Notons enfin que notre travail porte sur 21 dyades seulement et sur une seule séquence à chaque fois. Nos conclusions en sont évidemment limitées ainsi que le fait que nous n'utilisons qu'un seul livre qui a été l'objet de notre choix pour rendre homogène notre situation de recherche. Cela ne correspond donc pas à ce qui se passe « dans la vie », hors ce temps de recherche : la mère ou l'enfant choisissent l'album à lire.

Un dernier point pour noter la place, pouvant être vécue sur un mode intrusif, de notre présence et de la caméra qui modifie la relation de sa mère avec son enfant et les modes d'appréhension de chacun avec l'album, notamment en ce qui concerne l'enfant, qui bien souvent nous regarde. La mère est généralement plus sereine et plus confiante et ce grâce au contact préalable que nous avons eu lors de la prise de rendez-vous.

Ces limites comme ces critiques sont à prendre en compte pour le sens donné à l'analyse de nos résultats et la généralité des conclusions que nous pouvons en tirer.

Quelles perspectives de recherche pouvons-nous cependant dégager ?

Notre protocole de recherche porte sur une seule séance filmée, à un instant t. Il serait intéressant de filmer à nouveau quelques mois plus tard un enfant dans une perspective longitudinale pour évaluer les progrès du développement de l'enfant-lecteur, de l'instauration des postures de lecture et du déploiement de l'être-au-livre. Il nous paraît essentiel de repérer comment s'instaurent les postures de lecteur, la progression de cette instauration, pour mieux saisir ce qui se passe chez les personnes en situation d'illettrisme, qui elles, ont perdu ce temps de postures de lecteur ou qui sont mal à l'aise avec. Faisant l'hypothèse qu'une personne en situation d'illettrisme est une personne qui est en grande difficulté pour appréhender le livre, nous pourrions envisager un échange approfondi avec des formateurs d'adultes lisant un texte de leur choix à des personnes en situation d'illettrisme afin d'évaluer leur manière aux uns et autres d'appréhender le livre et d'observer ainsi la mise en place de leurs postures de lectures et leur être-au-livre. Nous pourrions trouver à partir de l'être-au-livre dans l'enfance ce qui se joue difficilement à l'âge adulte dans le temps de l'illettrisme. Comme un trajet altéré.

Pour élargir la portée de notre étude, nous pourrions également mener notre recherche en variant l'étude des catégories socio professionnelles. Ainsi pourrions-nous constituer un autre échantillon de mères en les choisissant comme appartenant à un milieu moins privilégié. Nous pourrions également interroger la place de la lecture conjointe dans ce milieu et

l'utilisation faite de la bibliothèque de quartier. Est-elle fréquentée et utilisée de la même manière ? Nous pourrions également considérer les événements de la lecture conjointe qui surviennent quand l'adulte est autre que la mère : grand-mère, père, bibliothécaire. Nous pourrions ainsi étudier les différences éventuelles survenues ou non dans la relation fusionnelle et dans la relation de guidage.

Une troisième piste consisterait à demander à la mère de lire l'histoire en ne se référant qu'aux images ou au contraire qu'au texte, ce qui permettrait d'observer comment l'enfant découvre le livre soit dans le dire, soit dans le faire, soit dans le texte, soit dans la caresse de l'image et d'analyser plus finement le passage de la confusion cognitive de l'enfant à la clarté cognitive. Ce passage à la clarté cognitive, nous paraît, en effet, essentiel pour approfondir les postures de lecteurs de l'enfant et son être-au-livre naissant. Nous pourrions également faire une recherche sur la fréquence d'apparition des processus « Fusion » et « Guidage » pour les mettre en regard avec la clarté cognitive et les projets relatifs aux modes d'appréhension du livre par l'enfant. La clarté cognitive est à associer aux modes d'appréhension du livre (analyse individuelle des vidéos) mais pourrions-nous l'associer aux processus relationnels de la lecture conjointe (analyse transversale des vidéos) ? Nous pourrions également filmer et analyser la situation de lecture conjointe comme nous l'avons fait, puis demander à la mère de s'absenter et filmer l'enfant seul avec le livre pour prendre la pleine mesure de son autonomie, de la fonction des interactions dans le développement de l'enfant sujet-lecteur, découvrant le livre seul. Il serait intéressant d'établir des corrélations entre ce que l'enfant a retenu du sens de l'histoire avec l'instauration des postes de lecteur : le sens est-il ou non plus développé lorsque l'enfant est co-lecteur ou lecteur potentiel ?

Lors de notre travail, nous avons présenté les pratiques familiales qui environnaient l'enfant, la catégorie socio professionnelle de la mère, ses souvenirs d'enfances sur la lecture, ses lectures, mais aussi l'organisation du coin-livres dans la maison et le rythme de lecture d'histoires aux enfants. Il serait intéressant de mesurer la corrélation entre ces pratiques familiales et la présentation individuelle faite dans nos chapitres, donnant ainsi un éclairage anthropologique à cette recherche. Nous ne l'avons pas fait, mais nous avons mentionné l'intérêt qu'il y aurait à le faire dans un travail plus approfondi

Ces conclusions et perspectives multiples mettent en évidence la complexité de l'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe avec de très jeunes enfants. Nous avons analysé comment l'un et l'autre construisent le livre, l'appréhendent différemment ou pareillement. Nous avons découvert comment l'enfant dès le plus jeune âge est dans un être-au-livre singulier, mais

appartenant déjà à la communauté plurielle des explorateurs de livres, cheminant, seul ou accompagné par sa mère, de la confusion cognitive vers la clarté du savoir du livre. Nous avons approfondi l'expression de Lecture conjointe en conceptualisant l'aire intermédiaire que nous lui avons associée, trois fois intermédiaire, entre le moment où l'enfant est accompagné et où il est solitaire, entre le moment où il ne sait pas le livre et le moment où il le sait, entre le moment où il est sans intention de s'en emparer et le moment où il en a une intention. Cette conceptualisation qu'est l'AILC ouvre alors des nouvelles perspectives à l'approche de la lecture conjointe. Ces perspectives constituent selon nous, sur l'exemple précis de la lecture conjointe, une illustration de l'unité de la psychologie dont parle Lagache (1949) entre psychologie clinique et psychologie expérimentale ou encore de l'unité entre les deux modes de pensée dont parle Bruner (2008), celui de la main gauche (littéraire) et celui de la main droite (scientifique). Ce dont nous avons voulu rendre compte par notre recherche, c'est combien nous avons besoin de toutes ces approches, tous horizons confondus, pour appréhender l'enfant explorateur du livre, et, plus largement, pour rendre compte de l'enfant trébuchant à ses premiers pas dans la culture.

« A chaque effondrement des preuves, le poète répond par une salve d'avenir »
(Char 2014, 27)

Forgeant son être-au-livre, entrant ainsi dans la culture, guidé (e) par sa mère, à chaque effondrement de nos preuves, l'enfant répond par une salve d'avenir.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acherar, L. (2003). *Filles et Garçons à l'école maternelle*. Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité, Académie de Montpellier.
- Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Adamson, L. B. & Mc Arthur D. (1995). Joint attention, affect and culture, In C. Moore et P.J. Dunham (Eds), *Joint attention, its origins and role in development*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 205-222
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Oxford : Lawrence Erlbaum.
- Alamichel, D. (2000). *Albums, Mode d'emploi*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- Association des bibliothèques de France (1994). *Manifeste de l'UNESCO sur les bibliothèques publiques*.
- Baslev, K., Martinet, C., et Madelon, S-R. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Etude micro génétique. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 15, 41-52.
- Baubion-Broye, A., Dupuy,R., Prêteur, Y.(2013). *Penser la sociologie. Activité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse : Erès.
- Baudieu, A., Fontaine, A.-M. et Pêcheux, M.-G. (1997). Etayage maternel de l'attention dans une situation de lecture des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, 50 (2), 229-245.
- Baudry, J-L. (2000). *L'âge de la lecture*. Paris : Gallimard.
- Beaumat, A. et al. (2005). Subjectivation de l'enfant, relations interpersonnelles et changements au sein des familles et des institutions. In G.Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp.43-53). Toulouse : Erès.Bellemin-Noël
- Ben Soussan, P. (2006). *Lire à haute voix des livres à des tout-petits*. Toulouse : Erès.
- Ben Soussan, P. (2010). Apprendre à regarder les mots comme la vie. Le bébé, les livres et la culture. *Spirale*, 56, 15-21.

- Ben Soussan, P. (2010). *Naître au monde et à la culture*, Patrick Ben Soussan, (Eds). N°56. Toulouse : Erès.
- Bergeron, E. (2003). L'album sans texte. *Cahiers d'Accès*, 3, 102-104.
- Bertand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le carnet Psy*, 96, 24-27.
- Bishop, M.-F. (2012). Et si l'on parlait des récits... *Le français aujourd'hui*, 179, 3-8
- Blicharski, T., Pigem, N. et Strayer, F.F. (1999). Diversité des styles de lecture des parents avec leur enfant âgé de quatre-cinq ans. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 1, 119-134.
- Boiron, V. et Rebière, M. (2009). Quels albums pour la petite section ? Propositions des critères de choix. *Dyptique*, 17, Pages... ? CDDP MTBN
- Bonnafé, M. (2001). *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris : Calmann-Lévy.
- Bonnafé, M. (2003). Les livres et les bébés, c'est freudien !. *Les cahiers d'A.C.C.E.S.* 3, 62-67.
- Bowlby, J. (1980/2011). *Le lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*. Paris : Albin Michel.
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with words : Language life, and work in communities and classrooms*. Cambridge : University Presss.
- Brigaudiot, M. (2012). Sciences du langage. *Le français aujourd'hui*, 179, 129-138.
- Brougères, G. (2005) *Jouer et apprendre*. Broché : Paris
- Bruel, C. (1988). Entretien avec...Christian Bruel²éditeur²du « Sourire qui mord ». *Dossiers des actes de lectures*, 1, 93-105
- Brugeilles, C., Cromer.I., & Cromer S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57, 261-292.
- Bruley, M.-C. (2009). Des livres pour les bébés. http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/arret/03_1.htm
- Bruner, J. S. (1977). Early Social interaction and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed), *Studies in mother-infant interaction*, *Academic Press*, 271-289.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1985). Vygotski : A historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (ed). *Culture, communication and connexion*. (pp. 21-34). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Chêne Bourg : Suisse
- Bruner, J.S. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, : PUF.

- Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? , Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, 2, 58, 118-125
- Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (2008). *Culture et mode de pensée : L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz.
- Bus, A., G. & Van Ijzendoorn. M. H. (1988). "Mother-child In, Interactions, Attachment, et Emergent Literacy : A Cross-sectional Study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Cabell, S., Justice, L. Vukelich, C., Buell, M. et Han, M. (2008). Strategic and intentional Shared Storybook Reading. In L. Justice & C ; L. Vukelitch (Eds), *Achieving Ecelence in Preschool Literacy Instruction* (pp. 198-220). New York : Guildford Press.
- Calvino, I. (1981). *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. Paris ! Seuil.
- Char, R. (2014 pour la présente édition). *Comme si tu étais en retard sur la vie*. Paris : Poésie/Gallimard.
- Certeau, M. (1990). *L'Invention du quotidien*. Arts de faire. Paris : Gallimard.
- Canut, E. et Vertalier, M. (2012). Lire des Alums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66
- Chartier, A.-M., Geneix, N. et Chartier, L. (2009). *Lire avec les enfants Compte-rendu de séminaire*, Paris : observatoire de l'enfance et INRP.
- Chartier, A.-M. (2001). On n'a jamais fini d'apprendre à lire. *Cahiers d'accès*, 5, 8-13.
- Chartier, A.-M. (2010). Isabelle Nièvres-Chevel, « Introduction à la littérature de jeunesse », Strenae mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 31 mars 2013. URL : <http://strenae.revue.org>.
- Colet Annenkov, M-J. (2008). *Madame, je veux apprendre à lire !*. Toulouse : Erès.
- Couégnas, N. (2010). *Il était une fois...l'habitude* : L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance. *Protée*, 38, (2), automne 2010, 59-68, URI : <http://id.org/044952arDOI> : 10.70202/044952ar.
- Dafflon Nouvelle, A. (2005). Livres pour enfants : hommes libérés et femmes confinées. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 9, 2, 7-29.
- Dafflon Nouvelle, A. (2002a). La littérature francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 24(2), 309-326.

- Dafflon Nouvelle, A. (2002b). Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone. *Swiss Journal of Psychology* 61(2), 309-326.
- Defourny, M. (1994). *Lire change la vie. Mieux connaître le livre pour les enfants* : Editions du Cefal. Belgique.
- Ferrez, E. & Dafflon Nouvelle, A. (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 57.23-38.
- Darwin, C R. (1859). [On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life](#), Londres, John Murray, 24 novembre 1859, [consultable en ligne](#), éditions : 2^e éd. : 7 janvier 1860 ; 3 éd. : avril 1861 ; 4^e éd. : juin 1866 ; 5^e éd. : 1869 ; 6^e éd. : février 1872.
- Daunay, B. (2002). Les difficultés de lectures au collège : quelques interrogations. *Recherches* 36, pp.51-69.
- Defourny, M. (2006). L'enfant et les images d'album de 1950 à nos jours. *Lectures*, 146, 58-61.
- De Glanville, B. et Corbichon J (1556) *Le grand propriétaire de toutes choses*
- Deleau, M. (1985). *De l'interaction à la communication non verbale*. In G. Noizet,
- De Lima Brando, C-M. (2003). Qu'est-ce que tu écris ?. *Les cahiers d'A.C.C.E.S*, N° 1, 11-13.
- De Loache, J.S., & De Mendoza, O.A.P (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children, *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 11-123.
- Diatkine, R. (1995/2013) Lectures et développement psychique. *Perspectives psychiatriques*, Vol. 52, 1, pp.82-88.
- Diatkine, R (1983/2003) *Les cahiers d'ACCES*, 1
- Dolto, F. (1989). *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*. Paris : Ergo Press.
- Doyle, B.G. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *International Reading Association*. 554-564.
- Duncan, McA., Adamson, L.B & Deckner, D.F. (2005). As stories become familiar : mother-child conversations during shared reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 4, 389-411.
- Dunham, P.J., Dunham, F. et Curvin, A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychological*, 29, 827-831.

- Dupin de Saint-André, I. , Montesinos, I. et Morin, M-F. (2012). Influence de pratiques de lecture à haute voix d’enseignantes expertes sur le développement de l’habileté à faire des inférences d’élèves du préscolaire. *Lettrure N°2*.
- Erasmus, Désidérus Erasmus Roterodames. (1936). *Eloge de la folie*. Paris : Garnier.
- Escarpit, D(1973). La lecture de l’image : moyen de communication et d’expression du jeune enfant. *Communication et langage*, 20, 1973, pp.17-32.
- Feinstein, K. (2002). Le livre et le tout petit enfant. In Ben Soussan, P., Chaton, B., Dayan, J., Jeandon, D., Feinstein K, . Mony, M. , Orsini, . Ribes, B. (2002). *Petite enfance et culture*. Toulouse : érès.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l’écrit*. Paris : Magnard.
- Fijalkow, J. (2006). Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse, In Pasa L., Ragano S. et Fijalkow J. *Entrer dans l’écrit avec la littérature de jeunesse*, Paris : ESF.
- Fijalkow, J. et Fijalkow, E. (2010) Vignette pédagogique : Enseigner à lire avec le langage entier, *Caractères*, N°38, 2-21.
- Findji, F., Pêcheux M.-G et Ruel J. (1993). Dyadic activities and attention in the infant : : A longitudinal study. *European Journal of Psychology of education*, 8, 23-33
- Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture*. : Paris : Retz.
- Freud, S. (1905, 2010). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1909, 1954). *Cinq psychanalyses*. Paris : PUF
- Garret-Gloanec, N. (2009). Le monde des livres offert aux bébés. In P.Ben Soussan *Les tout-petits et les livres. Les dossiers de Spirale*. Toulouse : Erès.
- Gerson, Jean de. (Autour de 1400). *Qu’il faut amener les enfants au Christ*.
- Golse, B. (2010). Les bébés et le travail de culture, ou l’enfance comme “une culture à part entière”. Patrick Ben Soussan (Eds). *Naître au monde et à la culture*. N°56, pp. 23-31.
- Hamaide, E. (2006). La représentation des enfants juifs dans la littérature jeunesse ; In JFijalkow (Dir). *Les enfants de la Shoah*. Paris : Les éditions de Paris Max Chaleil.
- Jansen, L. et Bouyer, S. Les secrets de famille dans la vie de l’enfant : fictions dans la littérature jeunesse et réalités cliniques. *La revue internationale de l’éducation familiale*. 9, 2, 47-60.
- http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/arret/03_1.htm
- Hargrave, A.C. & Sénéchal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies : The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quaterly*, 15, N°1, 75-90.

- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means : Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11,49-76.
- Heath, Shirley Brice. (1983) *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: [Cambridge University Press](#).
- Hubner, C. E. (2000). Promoting Todders Language Developpment Through Commity-Based Intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5) : 513-535.
- Jocelin, L et Scelles, R. (2005). Les représentations des personnages ayant une déficience motrice dans la littérature de jeunesse. Etude comparative exploratoire France Italie. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 9, 2,79-93.
- Jones, R. (1996), Emerging patterns of literacy. A multiciplinary perspective. London and New York : Routlege.
- Jonhston, A. and Frazee, 2011). M. Why We're Still in Love with Picture Books (Even Though They're Supposed to Be Dead). *The Horn book Magazine*, May/June 2011, 10-16.
- Joseph, B. et Ricou, M.C. (2008). Animation « Arts visuels et Albums au cycle 2 »
- Kispal, A. (2008). Effective Teaching of inférence Skills for reading : *Literature Rewiew (DCSF Research Report 031)*. London : DCSF.
- Klein, M. et Rivière, J. (2001). *L'amour et la haine*. Paris : Payot.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Lafontaine, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* En ligne WWW.bien lire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf
- Lagache, D. (1949). *L'unité de la psychologie. Psychologie expérimentale et psychologie clinique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larivaille, P. (1974) «L'analyse (morpho) logique du récit», *Poétique*, n° 19, 1974, pp.368-388.
- Le Camus, J. La fonction du père dans les premières années de la vie. Perspectives ouvertes pour la psychologie du développement. (2001). In C. Zaouche-Gaudron (Dir.), *La problématique paternelle*, Toulouse : Erès.
- Le Gall, A. (2007). Des biberons et des livres. Comment la bibliothèque publique encourage-t-elle l'accès des tout petits aux livres ? Le cas du réseau de la bibliothèque municipale de Lyon. Diplôme de Conservateur de Bibliothèque. Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- Lebovici, S. (2001). A propos du père. In C. Zaouche-Gaudron (Dir.), *La problématique paternelle*, Toulouse : Erès.

- Le Manchec, C. (1999). *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : L'Ecole
- Letourneux, M. et Levêque, M. (2007). Littérature de jeunesse in *La Recherche en Littérature générale et comparée en France en 2007*, sous la direction d'Anne Torniche, Lorant-Jolly, A. Van der Linden, S. (2006). Images des livres pour la jeunesse : *Lire et analyser* Paris : Thierry Magnier. CRDP de l'académie de Créteil.
- Lumbroso, V. et Contini E. (2010) *Premières années, premiers liens*. Bruxelles : De Boeck.
- Lever, R. Sénéchal, (2011) M. Discussing stories : On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction, *Journal of experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Lonigan, C.J. Antony, J.L, Bloomfeld, B.G, Dyer & S.M, Samwell, C.S. (1999) *Journal of Early Intervention* Vol.22 N°4, 306-322.
- Lonigan, C.J., Shanahan T, & Cunningham, A. (2008) Impact of Shared-Reading interventions on young Children's early literacy Skills In Developing early literacy report of the national early literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Litteracie Development and Implication for intervention National Institut for Litteracy. National Center Family Literacy.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2004). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. Québec : *Actes du 9è colloque de l' AIRDF*. Makdissi, H., (2004). Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âges préscolaires dans un contexte de récit fictif par l'adulte. Thèse de doctorat non publié, Université Laval, Sainte Foy, Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A., (2006). Les inférences en lecture : Intervenir dès le préscolaire. *Québec Français*, 140, 64-66.
- Malrieu, P (1963). *La vie affective de l'enfant*, Paris : Editions du Scarabée
- Malrieu, P. Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1991). Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. In H. Malewska-Peyre et Pierre Tap (Dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, 163-194, Paris : PUF.
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson in *Pour une psychologie historique*, (pp. 77-93) Paris : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (2003). La construction du sens dans les dire autobiographiques. Toulouse : Erès.
- Manson et Renonciat, (2012) « La culture matérielle de l'enfance : nouveaux territoires et problématiques », *Strenae* 4 mis en ligne le 19 novembre 2012, consulté le 8 janvier 2013. URL : <http://strenae.revue.org/750>
- Melot, M. (2006). *Livre*, Paris : L'œil neuf.

- Meyerson, I. (1985). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.
- Mietkiewicz, M-C., Schneider et Schneider., B. (2002). La place des grands-parents dans l'éducation familiale à travers la littérature enfantine. *Dialogue*, 158, 51-64.
- Mietkiewicz, M-C., Schneider, B et Bouyer. S (2004). Quand l'intergénérationnel croise l'interculturel dans la littérature enfantine. *Dialogue*, 158, 51-64.
- Mietkiewicz, M-C., Schneider, B. (2005). Introduction. La revue internationale de l'éducation familiale. Familles et modèles éducatifs dans la littérature de jeunesse. Vol.9, n°2, 2005.
- Mietkiewicz, M-C. et Bauer, V. (2005). Trois mariages et quinze enterrements... il ne fait pas bon vieillir en littérature jeunesse. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 9, 2, 61-77.
- Molnàr, M., 2013. Pratiques de lecture-écriture, guides techniques, Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales, Brens (81). Synthèse des travaux réalisés dans le cadre d'une CIFRE, janvier 2011- juin 2013.
- Montagner, H. (1993). *L'arbre enfant. Une nouvelle approche du développement de l'enfant*. Paris : Odile Jacob.
- Montaigne, M. (2004). *Les Essais*, Paris : PUF.
- Neyrand, G. (2005). Émergence de l'enfant sujet et paradoxe de la médiatisation In G.Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (pp.13-22). Toulouse : Erès
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*. 5,1-15.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belong to two subgroups in Israël. *Child développement*, 51, 587-590.
- Ouaknin, M-A. (1994). *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*. Paris : Lieu commun.
- Pain, J. (2007). *Célestin Freinet*. Encyclopaedia Universalis.
- Pajo, T. (2003). Itinérance. Les cahiers d'A.C.C.E.S, 3, 34-37.
- Oz, Amos (2002). *Une histoire d'amour et de ténèbres*. Paris : Gallimard.
- Pelligrini, AD., Brody, GH. & Sigel, I.E. (1985b) Parent's' teaching strategies with their children : the effects of parental and child status variables. *Journal of psycholinguistic Research*, 14, 509-521.
- Perec, G. (1975). *W ou le souvenir d'enfance*. Paris : Denoël.
- Perec, G. (1978). *La vie mode d'emploi*. Paris : Hachette.
- Perelman, Marc. (Eds.) (2012). *Le livre au corps*. Nanterre : Presses Universitaires de Paris-Ouest.

- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture*. Paris : Belin.
- Philips, L. M. And Norris, S. P. & Anderson, J. (2008) Unlocking the door : Is Parent' Reading to Children the key to Early Literacy Development ? *Canadian Psychology*, 49 (2), 82-88
- Pigem, N. et Blicharski, T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 2, 169-186.
- Proust, M. (1954). *A la recherche du temps perdu* (Tome III). Paris : Gallimard.
- Puyuelo, R. (2001). *Les contes et la psychanalyse*. Sous la direction de Bianca Lechevalier, Gérard Poulouin, Hélène Syberts. Paris : Press Editions
- Rateau, D. (2001). *Des livres d'images pour tous les âges*, Toulouse : Erès. Retz.
- Rateau, D. (2009). Les petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire. Patrick Ben Soussan (Eds.). *Les tout-petits et les livres*, 17-23.
- Rateau, D. (2010). Naître au monde, naître à la lecture. Patrick Ben Soussan (Eds). *Naître au monde et à la culture*. N°56, pp.65-70.
- Renonciat, A. (Sous la direction) ; Diamant N. ; Le Men, S., Mercier, J-P. ; Parmegiani, C-A. ; Perrot, J. ; F. (1948). *Livres d'enfance, livres de France*. Publié avec le concours du centre national du livre. Paris : Hachette
- Ricoeur, P. (1997). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- Rousseau, J-J. (1762). *Emile ou De l'éducation L'enfant, la famille, et la Révolution française*. Lahaye, Néaulme. Vol 4.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 65-73.
- Roy, J. (2003). Historique. *Les cahiers d'A.C.C.E.S.* 1, 6-7.
- Sallenave, D. (1991). *Le don des morts*. Paris : Gallimard. 157, pp.66-è ».
- Sartre, J-P. (1964). *Les mots*. Paris : Gallimard.
- Sauer, I (2012). Le parcours du bébé lecteur In *Les chemins de l'apprentissage*. Coordonné par Myriam Rasse. Spirale 63. Toulouse : érès 114-119.
- Schneider, B. et Mietkiewicz, M.-C. (eds.) (2013). *Les enfants dans les livres. Représentation, savoir, normes*. Erès : Toulouse.
- Schneider, B. Jacquesson, C. et Piton A-C. (2005). Le grand-père des ouvrages de jeunesse : Une fonction bien originale ? *La revue internationale de l'éducation familiale*. 9, 2, 21-46.

- Sénéchal, M. <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/developpement-langage-alphabetisation/selon-les-experts/senechal.html>
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 52, 169-186.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model : Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientif studies of reading*, 10 (1), 59- 87.
- Snow, C. E, et Ninio, A. (1986). The contracts of literacy : What Children learn from learning to read books. In W.H.Teale and E. Sulzby (Eds). *Emergent literacy, writing and reading*. Norwood, NJ, ablex, VII-XXV
- Spitz, R. (1993). *De la naissance à la parole*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Stahl, S.A., Van Kleeck, A., & Bauer, E. (2003). *On reading books to Children*. Mawah, NJ : L. Erlbaum Associates.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading : Signs of oral and written language organization in the young child. In W.H Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy* (pp. 90-115).
- Tap, P. Identité et exclusion. (2005). *Connexions*, 1, n° 83, 53-78. DOI : 10.3917/cnx.083.0053. Article disponible en ligne à l'adresse : [http : // www.cairn.info/revue-connexions-2005-1-page-53.htm](http://www.cairn.info/revue-connexions-2005-1-page-53.htm)
- Tauveron, C. (Ed.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2000) (dans un extrait des actes du séminaire national « Perspectives actuelles de l'enseignement du Français » du 23, 24,25 octobre 2000).
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D (2000). *Effective teachers and schools*
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). Introduction Emergent literacy as a perspective for examining how ypong children become writers and readers. In W.H Trale & E.Sulzby (Eds), *Emergent literacy* (pp.7-25). Norwood, NJ: Ablex.
- Trends across recent studies*. Michigan : Ciera/University of Michigan.
- Terrasse, J.-M. (1987). Règlements de contes. *Autrement*, 90, 110-111.
- Terwagne, S. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne, S. (2009). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 21, 51-59.
- Texier, F. (2006). *Traces de lectures, sentiers de lecteurs, lire, un acte de formation au quotidien*, Paris : L'Harmattan.

- Tomasello, M. et Farrar, M.-J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 57, 1454-1463.
- Turin, J. (2003) L'album mode d'emploi. Cahiers d'A.C.C.E.S. 3,74-91.
- Turin, J. (2009). Comment lire avec les enfants ? Comment se former pour apprendre à lire avec des enfants ? Le point de vue d'une professionnelle. *Lire avec les enfants. Compte-rendu du séminaire du 28 janvier 2009*.
- Valdez-Menchaca, MC., Whitehurst, G-J (1992). Accelerating Language Development Picture Book Reading : A Systematic Extension to Mexican Day Care, *Development Psychology*, Vol 28, N°6, 1106-1114.
- Van Ijzendoorn, M.H., & Van der Veer, R. (1984). *Main currents of critical psychology : Vygotski, Holzkam, Riegel*. New York : Irvington.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension : the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the schools*, 45, 627-643.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.
- Van Der Staten, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots*. Paris : Païdos/Centurion.
- Vernant, JP. (1996). *Entre mythe et politique*. Paris : Seuil.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (2006). *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin.
- Wells, G.(1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning : The nature and consequences of reading and writing* (pp.229-255). Cambridge : Cambridge University Press.
- Whitehurst, G.J. , Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C & Caufield, M. Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 1988, Vol. 24, N°4, 552-559.
- Whitehurst, G.J., Arnold,D. S, Epstein, J. N., Angell, A.L, Smith, M. & Fishel, J.E (1994). A Picture book Reading Intervention in Day Care and Home for Childre From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, Vol.30, N°5, 679,680.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L. , Payne, A.C., Crone, D.A. and Fischel, J.E. (1994). *Journal of educational psychology*, Vol. 86. N°4, 542-555.
- Wasik B A. & Bond, M.A., (2001). Beyond the Pages of a Book : Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, (2), 243-250.

- Weil-Barais, A. et Lacroix, F. (2010). Lecture conjointe et apprentissage de lecture. *A.N.A.E*, 107-108, 205-212.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen A. A. & Zevenbergen, J. A (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology* 24, 15.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1988). *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (2004), *Les enfants et la guerre*, Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (2004), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (2010). *Les objets transitionnels*. Paris : Payot.
- Zaouche-Gaudron, C. (2001). Introduction In C. Zaouche-Gaudron (Dir.), *La problématique paternelle*, Toulouse : Erès.
- Zuca, N. (1987). Pas de solfège sans musique. Une interview de René Diatkine. Les cahiers d' ACCCES, 4, 122-132.
- Acremant, G. (1932) *Gai, gai marions-nous !* Paris : Plon.
- Zebergen, A. A. , Whitehurst, G. J. & Zebergen, (2003). J. A. Effect of a s intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology* 24, 1-15.
- Albums de Littérature de jeunesse
- André, F. (?). *Les larmes de crocodile*. Paris : Delpire
- De Brunhoff, J. (1931). *l'Histoire de Babar, le petit éléphant*. Paris : Les éditeurs du Jardin des modes.
- De Pennart, G. (1996). *Le loup est revenu !*
- Caputo, N. et Belvès, P. (1998). *Roule galette*. Paris : Flammarion, Père Castor. Paris : Ecole des loisirs.
- Denis, M. (1906). *Premiers paysages*. Paris : Henri Laurens.
- Follet, E., Follet, R. , Rivière, J. et De Sta, H. (1905). *La semaine de Suzette*. Paris : Gauthier Languereau.
- Forton, L. (1908). *Les Pieds nickelés*. Paris : Editions Offenstadt.
- Hellé, A. (1913). *La boîte à Joujoux*. Paris : Alfred Tolmer.
- Hellé, A. (1918). *Alphabet de la grande guerre*. La Chapelle sur Erdre : Berger Levrault.
- Hellé, A. (1926). *L'Arche de Noé*. Paris : Garnier Frères.
- Mc Kee, D. (1988). *Elmer*. Paris : Kaleidoscope.

Magazine Toupie (1967) Edition Milan 1967.

Rabier, B. (1905). *Ecoutez-moi*. Garnier frères : Paris.

Rabier, B. (1906). *Le fond du sac*. Garnier frères : Paris.

Rabier, B. (1909). *Chanteclerc*. Paris : Jules Tallandier.

Rabier, B. (1916). *Les aventures de Flambeau, chien de guerre*. Paris : Jules Tallandier

Rivière, J. et Pinchon (E.J). (1905). *Bécassine*. Paris : Gauthier Languereau.

Rojankovski, F. (1938). *Martin-pêcheur*. Paris : Flammarion.

Rojankovski, F. (1941). *Panache l'écureuil*. Paris : Flammarion.

Rojankovski, F. (1947). *Froux*. Paris : Flammarion.

Rojankovski, F. (1939). *Le Roman des bêtes*. Paris : Flammarion.

Sendak, M. (1967). *Max et les Maximonstres*. Paris : Ecole des Loisirs.

Thévenaz, P. (1915). *Les musiques de guerre* Paris : Tolmer

LA LECTURE CONJOINTE : Modes d'appréhension de l'album jeunesse et postures de lecteurs

Nous avons cherché comment, dans une situation de lecture conjointe, la mère et l'enfant appréhendent l'album de jeunesse et comment, de ce fait, s'instaurent chez l'enfant de 18 mois-36 mois les premières postures de lecteur. Se demander comment la mère et l'enfant découvrent l'album de jeunesse, dans ce triangle Mère/Album/Enfant conduit alors à analyser leurs modes d'appréhension : interactifs, cognitifs, d'objet, narratifs, émotionnels, de subjectivation. Nous étudions également les liens de ces modes d'appréhension avec les postures de lecture de l'enfant et ses conséquences dans l'éveil de son être au livre.

Au plan empirique, auprès d'un échantillon constitué de 21 dyades mère-enfant, nous avons procédé en trois temps. Tout d'abord, nous avons réalisé un premier entretien qui nous a permis de recueillir le discours des mères quant aux pratiques familiales de chaque enfant. Dans un second temps, nous avons filmé les dyades, lisant toutes le même album à leur enfant dans une bibliothèque de quartier. Enfin, trois mois après chaque observation filmée, nous avons mené un second entretien qui constituait alors une analyse méta vidéo.

A partir des résultats obtenus, nous avons ainsi pu définir la lecture conjointe comme une aire intermédiaire, pouvant s'apparenter à l'Aire Intermédiaire de Winnicott (1971) et à la Zone Proximale de Développement de Vygotski (1933). Nous avons ainsi conceptualisé l'Aire Intermédiaire de Lecture Conjointe (AILC). Nous avons également approfondi, dans une perspective du développement du jeune enfant lecteur, le concept de Lecteur potentiel de Frier (2006).

Mots clefs : Lecture conjointe, Posture de lecteur, Aire intermédiaire, Zone proximale de développement, Interactions maternelles.

Our study focuses on the mother /child shared reading experience and how the first reading postures are thereby awakened in the 18 to 26 month old infant. How exactly do the mother and child discover the children's book? The mother/book/child triangle leads us to an analysis of their mode of apprehension: interactive, cognitive, of the book object, of the narrative, emotional, subjectivity. The link between these different modes of apprehension are also studied along with the child's reading postures and their consequences on the infant's discovery of the book.

On the empirical level, a sample, consisting of 21 mother/child dyads was studied in three stages. First of all an interview was carried out which allowed us to collect information concerning family practices from the mother of each child. Second, the mother/child dyads were filmed, the mothers all reading the same story to their child in a local library. And lastly, three months after each filmed observation, a second interview consisted in a meta video analysis.

The results obtained from this study enabled us to define the joint reading as an intermediary zone, close to Winnicott's *Intermediary Zone* (1971) and Vygotski's *Next Proximal Zone of Development* (1933). We thus conceptualized the *Intermediate Zone of Shared Reading* (IZSR). We also went further into Frier's concept of *Potential Reader*, keeping in mind the perspective of the development of the infant reader.

Key Words : - Shared reading, Reading attitudes, intermediate zone, Next proximal zone of development, Mother child interactions