

Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres

Declared Practices of Didactic Uses of Children's Books: In Primary School and in Teacher Training

Rachel DeRoy-Ringuette and Isabelle Montésinos-Gelet

Volume 31, Number 1, 2023

Évaluation des stagiaires en enseignement : de l'introspection à la prospection

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1112658ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2023.774>

[See table of contents](#)

Article abstract

This article deals with different uses of picturebooks for teaching and learning of French, as reported by expert primary school teachers (n=7) and French teaching instructors (n=5). These reported practices come from semi-structured interviews that are part of a four phases designed-based research project. While this designed-based research is divided in four phases, only a part of the first phase is detailed here. In fact, the semi-structured interviews concern criterias and uses of picturebooks, but only the uses are retained here and the results show that the expertise of the participants has an impact on their practices with the picturebooks.

Publisher(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (print)
2368-9226 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

DeRoy-Ringuette, R. & Montésinos-Gelet, I. (2023). Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres. *Formation et profession*, 31(1), 1–15.
<https://doi.org/10.18162/fp.2023.774>





©Auteures. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.774>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres

Rachel **DeRoy-Ringuette**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Isabelle **Montésinos-Gelet**
Université de Montréal (Canada)

Declared Practices of Didactic Uses of Children's Books:
in Primary School and in Teacher Training

doi: 10.18162/fp.2023.774

Résumé

Cet article traite des utilisations didactiques d'albums jeunesse déclarées par des enseignantes expertes au primaire (n=7) et des chargées de cours en didactique du français (n=5). Ces pratiques déclarées proviennent d'entrevues semi-dirigées qui s'inscrivent dans un projet de recherche de développement plus vaste. Si cette recherche de développement se décline en quatre phases, seule une partie de la première phase est détaillée ici. De fait, les entrevues semi-dirigées concernent les critères et les utilisations didactiques des albums, mais seules les dernières sont retenues ici et les résultats démontrent que l'expertise des participantes a une incidence sur leurs pratiques avec les albums.

Mots-clés

Didactique du français, albums jeunesse, enseignants au primaire, chargés de cours

Abstract

This article deals with different uses of picturebooks for teaching and learning of French, as reported by expert primary school teachers (n=7) and French teaching instructors (n=5). These reported practices come from semi-structured interviews that are part of a four phases designed-based research project. While this designed-based research is divided in four phases, only a part of the first phase is detailed here. In fact, the semi-structured interviews concern criteria and uses of picturebooks, but only the uses are retained here and the results show that the expertise of the participants has an impact on their practices with the picturebooks.

Keywords

Teaching and learning of French, children's picturebooks, primary school teachers, lecturer

Problématique

Au Québec, les pratiques didactiques qui intègrent différents types de livres jeunesse pour enseigner au primaire sont de plus en plus courantes. Il n'y a qu'à constater l'engouement pour le groupe fermé *J'enseigne avec la littérature jeunesse* sur le réseau social Facebook qui compte près de 35 000 membres (mai 2022) ou les recherches récentes qui se centrent sur un aspect ou un autre de l'utilisation didactique des livres jeunesse. En effet, plusieurs données empiriques nous informent de l'utilisation didactique des albums en classe du primaire. Par souci de concision, voici quelques exemples non exhaustifs provenant d'une recension des écrits antérieure (DeRoy-Ringuette, 2021) et tous issus d'un ouvrage collectif intitulé *Pleins feux sur l'album* (Montésinos-Gelet, 2018), lui-même résultant d'un symposium réunissant des chercheurs québécois et européens. Pour enseigner des contenus relatifs au français langue d'enseignement, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) rendent compte d'observations menées dans neuf classes du primaire où l'album sert à enseigner la lecture, l'écriture et la communication orale, et plus minoritairement les autres disciplines et les domaines généraux de formation. Plus spécifiquement à des contenus relatifs à la didactique du français, Colognesi et Deschepper (2018) exposent une recherche menée à l'aide d'un album pour enseigner à communiquer oralement, alors que Duvin-Parementier (2018) s'intéresse à un cas où les albums soutiennent l'écriture, et particulièrement la reproduction d'effets typographiques inspirés d'albums. Pour un enseignement interdisciplinaire, Charron et Montésinos-Gelet (2018) observent un cas où, au premier cycle du primaire, une enseignante utilise un album pour enseigner les orthographes approchées en français et des concepts en sciences, en lien avec la digestion. En plus de ces exemples, soulignons également la vaste enquête de Lépine (2017) qui nous

informe que les enseignants de tous les cycles disent utiliser les albums dans les classes du primaire. Plus spécifiquement, la quasi-totalité des enseignants du premier cycle enquêtés disent recourir aux albums et, même s'il y a une diminution pour les cycles suivants, ce sont un peu plus des trois quarts des répondants du deuxième cycle et près des deux tiers de ceux qui enseignent au troisième cycle qui disent utiliser les albums pour enseigner la lecture et l'appréciation littéraire. De plus, les prescriptions ministérielles, par le *Programme de formation de l'école québécoise* (après PFÉQ) (MÉQ, 2001) et la *Progression des apprentissages* (après PDA) (MELS, 2009), recommandent le recours à une variété de livres jeunesse pour enseigner au primaire, dont les albums. L'ensemble de ces constats nous permet de percevoir la pertinence de s'intéresser aux utilisations didactiques des albums en classe du primaire.

Pour cet article, nous mettons de l'avant des pratiques déclarées quant à l'utilisation des albums pour les classes du primaire. Ces pratiques déclarées sont celles d'enseignantes expertes dans l'utilisation des livres jeunesse ($n=7$) et de chargées de cours en didactique du français ($n=5$). Les résultats découlent d'entrevues semi-dirigées effectuées pour une recherche de développement antérieure (DeRoy-Ringuette, 2021). Sommairement, nous avons interrogé les participantes sur leurs utilisations des albums en classe, de même que sur leurs critères pour les choisir. Les entrevues menées ont servi à analyser et à explorer les besoins en vue de développer un objet, première phase d'une recherche de développement selon McKenney et Reeves (2012). Plus spécifiquement, cet objet est une grille d'évaluation des albums jeunesse, qui a été par la suite développée en suivant les trois autres phases, soit, sommairement, la conception et la construction, où le prototype est mis sur pied; l'évaluation et la réflexion, où, dans un mouvement itératif, des améliorations sont apportées; l'implantation et la diffusion, où l'objet est mis à l'essai (McKenney et Reeves, 2012). La grille développée tient compte à la fois de différents critères didactiques et bibliothéconomiques, de même que des utilisations potentielles des albums en classe du primaire et elle a été mise à l'essai sur la collection d'albums de la didacthèque de l'Université de Montréal. Cependant, pour cet article, ni la grille ni les résultats obtenus avec celle-ci ne sont abordés. En outre, si ce sont les résultats de la première phase qui sont retenus, soit ceux qui ont servi à explorer et à analyser les besoins en fonction des utilisations didactiques et des critères déclarés pour choisir les albums, seuls les premiers sont traités dans cet article. Nous croyons qu'au-delà de leur utilité pour élaborer la grille, les entrevues s'inscrivent dans un contexte plus large qui permet de saisir les pratiques actuelles et déclarées d'enseignantes expertes et de chargées de cours en didactique du français.

Cadre de référence

Pour le cadre de référence, spécifions d'entrée de jeu que nous devons d'abord définir le concept d'album jeunesse, puisqu'il se trouve au cœur de cet article. Par la suite, nous exposons quelques utilisations didactiques possibles de ces albums en classe du primaire. Ne pouvant expliquer et définir l'ensemble des manières de recourir aux albums pour l'enseignement et l'apprentissage du français et des autres disciplines dans les classes du primaire, puisqu'à titre d'exemple il existe plus d'une dizaine de dispositifs de lecture, nous nous limitons à ce qui est le plus pertinent pour mieux comprendre les propos tenus par les participantes dans les entrevues. Spécifions également que, plus largement, ces éléments et d'autres ont servi à la deuxième et la troisième phases de notre recherche de développement (DeRoy-Ringuette, 2021).

Albums jeunesse

Avant de passer en revue ce en quoi consistent les utilisations didactiques des albums jeunesse dans les classes du primaire, il convient de définir le concept d'*album*. D'abord, mentionnons que pour être considéré comme *jeunesse*, l'album doit être intentionnellement écrit pour les jeunes (Prud'homme, 2005) et publié dans ce secteur d'édition (Boutevin et Richard-Principalli, 2008). Ensuite, l'album se définit comme un « livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes » (DeRoy-Ringuette, 2019, p.16). Tirée d'une analyse lexicographique de neuf définitions (p. ex., Lépine et Hébert, 2018 ; Tsimbidy, 2008 ; Van der Linden, 2013), cette définition englobe tous les types de texte, au sens d'Adam (2015). Les albums sans texte sont également inclus puisque, bien qu'ils soient sans texte à l'intérieur des pages, ils contiennent au moins un titre qui constitue le *message textuel* et qui est complété par le contenu sémantique des illustrations qui, lorsqu'elles sont lues, conduisent le lecteur à créer un discours à propos du récit qui se déroule devant lui.

Utilisations didactiques

Les utilisations didactiques des albums peuvent être variées, elles concernent « le recours à ces livres lors de situations d'enseignement et d'apprentissage pour différents savoirs liés à la lecture, à l'écriture, à la communication orale ou aux autres disciplines que les enseignants du primaire doivent enseigner » (DeRoy-Ringuette, 2021, p.60). À titre d'exemple, une utilisation didactique peut être liée à différents dispositifs¹ de lecture, comme la lecture interactive qui en est une où l'enseignant accompagne les élèves en leur posant des questions et où ils coconstruisent le sens grâce à leurs échanges (Dupin de Saint-André, 2016), ou encore le cercle de lecture, qui suppose que les élèves discutent entre eux, aussi dans le but d'enrichir leur compréhension (Morrow, 2009). Les utilisations didactiques en lecture peuvent également être liées à l'enseignement des quatre dimensions de la lecture, au sens de la PDA (MELS, 2009). En bref, voici ces dimensions. La compréhension, qui « est orientée sur les droits du texte, chaque lecteur doit saisir la même chose » (DeRoy-Ringuette, 2021, p.369). Celle-ci concerne par exemple les capacités à faire des inférences (Dupin de Saint-André, 2011) ou à visualiser (Gear, 2007). L'interprétation, qui « autorise plusieurs sens acceptables » (Turgeon, 2013, p.116) et diffère pour chaque lecteur, en fonction de ses connaissances du monde. Toutefois, toute interprétation ne peut être acceptable, puisque, dans le cas des albums, des indices textuels et picturaux orientent le lecteur. La troisième dimension est la réaction, qui est « orientée sur les droits du lecteur à vivre des émotions face à tel ou tel élément du texte et à s'identifier aux personnages, aux situations vécues » (DeRoy-Ringuette, 2021, p.371). Enfin, la dernière dimension est l'appréciation et elle concerne le fait de « porter un jugement sur les caractéristiques d'une œuvre, à partir de ce qui le distingue des autres » (Turgeon, 2013, p.130). Ainsi, suivant la compétence « Lire des textes variés » (MELS, 2001), l'élève doit apprendre à comprendre, réagir et interpréter, alors qu'à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » il se distancie et fait appel à son sens critique, pour reprendre l'un des mouvements du concept de lecture littéraire où le lecteur oscille entre participation et distanciation (Simard et al., 2010).

Pour ce qui est de l'écriture, nous retenons différents types de productions écrites. Sous l'inspiration de Simard et al. (2010), nous les distinguons selon les productions métatextuelles, où l'élève poursuit sa réflexion quant à une lecture effectuée, et les productions hypertextuelles, où les élèves utilisent les albums pour créer, par exemple dans un esprit d'écriture, à la manière d'un auteur. Dans ce cas particulier, l'élève doit respecter à la lettre les traits d'écriture de l'auteur, comme le style, la voix, la structure (Chénard-Guay, 2010). Nous considérons aussi des notions liées à la grammaire, selon des contenus diversifiés comme, à titre d'exemple, les formes et les types de phrases qui peuvent être enseignés par le truchement d'albums (Lefrançois et al., 2018). Enfin, nous retenons les quatre composantes de l'écriture qui peuvent notamment être travaillées en recourant à des albums. Celles-ci sont 1) la conceptualisation (génération d'idées); 2) l'énonciation (transformation des idées en discours); 3) l'encodage (respect des normes orthographique) et 4) la matérialisation (geste physique de l'acte d'écrire) (Montésinos-Gelet, 2013).

En ce qui a trait à l'enseignement de la communication orale à l'aide d'albums, spécifions d'emblée que si nous sommes en accord avec le fait que la communication orale touche à la fois la compréhension et la production de messages oraux (Simard et al., 2010), nous circonscrivons ici notre propos autour de la production. De fait, nous soutenons que le volet compréhension de la communication orale est touché par des dispositifs où l'élève est en posture d'écoute. Comme pour l'écrit, même si certaines pratiques peuvent être intéressantes, comme enseigner les actes de parole à l'aide d'albums (Dumais et Soucy, 2020), nous retenons simplement celles utiles à notre propos pour cet article. Ainsi, comme l'ont relevé Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018), la production orale est souvent au service des dispositifs de lecture et des réflexions suscitées par la lecture et les interactions, ce qui concerne les productions métatextuelles. Dans le second cas, les productions orales visent à développer certains aspects locutoires, dont les registres de langue.

Enfin, puisque généralement les enseignants du primaire doivent enseigner plusieurs disciplines scolaires, il ne faut pas les négliger dans les utilisations didactiques possibles des albums. Ainsi, certains peuvent enseigner des contenus en mathématiques, en sciences, en arts ou en éthique et culture religieuse.

Méthodologie

Comme mentionné précédemment, la recherche antérieure qui sert de base à cet article en est une de développement où une grille d'évaluation des albums servant à évaluer les albums d'une didacthèque² a été élaborée (DeRoy-Ringuette, 2021). Cependant, rappelons que pour cet article nous nous centrons sur la première phase, utile pour l'analyse des besoins et en accord avec les principes de McKenney et Reeves (2012), au cours de laquelle nous avons interrogé des enseignantes expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse ($n=7$) et des chargées de cours ($n=5$). Pour caractériser l'expertise des enseignantes, nous avons retenu leur implication dans une formation continue³, et pour les chargées de cours, nous avons considéré le fait qu'elles offrent un cours de didactique du français. Il est à noter que la formation continue suivie par les enseignantes expertes peut, à certains égards, influencer nos résultats, puisqu'elles sont formées en fonction de certaines utilisations didactiques précises, comme la création de réseaux littéraires ou le recours à certains dispositifs de lecture. Voici un extrait d'entrevue avec l'enseignante A qui permet de mettre cet état de fait en contexte :

Chercheure : Quels sont les dispositifs que tu utilises ?

Enseignante A : De lecture ?

Chercheure : Oui.

Enseignante A : Tout ce que j'ai vu dans mes microprogrammes. Partagée, en duo, enseignement réciproque, autonome, interactive. Vraiment tous ceux qu'on a vus dans le microprogramme, j'essaie vraiment de les varier au maximum.

Concrètement, le recrutement des participantes s'est effectué par un courriel envoyé par la professeure responsable des microprogrammes et par les professeurs responsables des cours en didactique du français. Elles ont signé le formulaire d'éthique à la recherche et nous assurons leur confidentialité. Toutefois, nous présentons ici la répartition des années scolaires où elles enseignent : le préscolaire ($n=1$), la 2^e année ($n=1$), la 3^e année ($n=1$), la 4^e année ($n=1$), la 5^e année ($n=1$) et la 6^e année ($n=2$). Pour les chargées de cours, elles donnent : DID 1206 Didactique du français BEPEP 1 ($n=3$), DID 2203 Didactique du français BEPEP 1 ($n=1$) et DID 4301 Didactique du français et diversité linguistique ($n=1$). Dans les deux cas, nous disposons d'une variété importante, puisque, à l'exception de la 1^{re} année, toutes les années scolaires sont représentées et trois des cinq cours obligatoires en didactique du français à l'Université de Montréal le sont.

En bref, les entrevues semi-dirigées touchent les critères didactiques des participantes pour choisir des albums et les utilisations qu'elles en font. Deux questions permettent de guider les échanges lors des entrevues : « Comment choisissez-vous vos albums ? » et « Comment utilisez-vous les albums en classe ? ». Un cas exemplaire d'une utilisation didactique d'un album a aussi servi d'amorce. Rappelons que ces entrevues contribuaient avant tout à répondre à la première phase de notre recherche de développement et que, selon McKenney et Reeves (2012), l'entrevue est pertinente pour analyser et explorer les besoins en vue d'élaborer un objet. Les entrevues ont été effectuées au printemps 2019, pour une durée moyenne de 24 minutes. Même si un questionnaire aurait pu être utile pour recueillir les pratiques déclarées des participantes, la durée des entrevues démontre que les deux questions posées, ainsi que l'amorce avec une déclaration d'une utilisation didactique récente à l'aide d'un album, amènent une densité et une précision de réponse qu'il aurait été difficile d'obtenir par questionnaire. De fait, au cours des entrevues semi-dirigées et en mode conversationnel, des relances ont été faites, ce qui a contribué à une plus grande profondeur des réponses fournies. Rappelons que pour cet article, seules les réponses en lien avec les utilisations didactiques sont retenues, laissant de côté celles sur les critères didactiques déclarés comme étant pertinents pour choisir des albums.

Enfin, soulignons que nous avons choisi de comptabiliser la mention de l'utilisation didactique plutôt que le nombre d'occurrences dans le discours. Concrètement et en guise d'exemple, lors de son entrevue, l'enseignante A mentionne trois fois le dispositif d'enseignement réciproque, mais cela compte pour une seule utilisation pour le code *enseignement réciproque* :

- 1) *La couverture*, ce que je proposais à mes élèves c'est une lecture en enseignement réciproque pour cet album-là;
- 2) En dispositif d'enseignement réciproque pour travailler les stratégies de lecture;
- 3) La dernière que je viens de te dire, *La couverture* en enseignement réciproque.

Le codage s'est donc fait en fonction de différentes utilisations didactiques possibles, lesquelles proviennent du cadre de références de la recherche de DeRoy-Ringuette (2021) ou sont émergentes des entretiens semi-dirigés. En guise d'exemple, l'un des codes émergents concerne l'utilisation des albums pour enseigner des concepts relatifs à l'éducation à la sexualité. L'ensemble de ces codes sont repris dans les tableaux de la section suivante. Spécifions pour terminer que pour vérifier la validité de notre traitement des données, nous avons procédé à un accord interjuge sur les cas litigieux. Ainsi, pour les 418 passages des 12 entretiens concernant les utilisations didactiques, 15,5 % (65/418) ont été revus, avec un taux d'accord de 80 % (52/65).

Présentation des résultats

Puisque les albums sont d'abord des œuvres à lire, nous présentons nos résultats selon les dispositifs de lecture déclarés comme étant travaillés en classe. Ensuite, nous nous attardons à ceux en lien avec les quatre dimensions de la lecture, au sens du PFÉQ (MÉQ, 2001). Puis, nous montrons comment les participantes disent utiliser les albums pour enseigner différents aspects de l'écriture ainsi que de la communication orale, deux éléments relatifs à la didactique du français. Enfin, nous exposons les résultats quant à l'utilisation des albums dans les autres disciplines, puisqu'au primaire les enseignants sont des généralistes.

Didactique du français

En ce qui concerne les utilisations didactiques des albums pour mettre en œuvre des dispositifs de lecture, le tableau 1 les regroupe, qu'ils aient été ou non nommés par les participantes. En effet, comme cela a été précédemment indiqué, les codes utilisés proviennent du cadre de références de DeRoy-Ringuette (2021) où certaines utilisations didactiques sont présentes dans la recension des écrits, mais non nommées par les participantes. Pour ce tableau comme pour les autres, les résultats en pourcentage concernent l'ensemble des participantes, tandis que la colonne de droite distingue la répartition selon que ce soient les enseignantes (E) ou les chargées de cours (Ch) qui aient mentionné cette utilisation didactique.

Tableau 1

Résultats des entretiens avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour les dispositifs de lecture

Dispositifs de lecture	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Lecture interactive	91,7 %	7 E; 4 Ch
Réseau littéraire (macrodispositif)	83,3 %	7 E; 3 Ch
Lecture personnelle	58,3 %	4 E; 3 Ch
Lecture partagée	58,3 %	5 E; 2 Ch
Lecture offerte	41,7 %	3 E; 2 Ch
Lecture en duo	41,7 %	5 E; 0 Ch
Cercle de lecture	25 %	2 E; 1 Ch
Entretien de lecture	25 %	3 E; 0 Ch
Lecture en collaboration avec la famille	25 %	1 E; 2 Ch
Écoute de la lecture	16,7 %	2 E; 0 Ch
Enseignement réciproque	8,3 %	1 E; 0 Ch
Lecture chorale	0 %	
Lecture feuilleton	0 %	

Ces résultats nous informent sur la prédominance des dispositifs de lecture interactive (91,7 %; 11/12) et du macrodispositif de réseau littéraire (83,3 %; 10/12) et sur l'absence de la lecture chorale et de la lecture feuilletton dans le discours des participantes. Notons dès à présent que nous incluons le réseau littéraire parmi les dispositifs de lecture, bien que nous le considérions comme un macrodispositif, puisqu'il permet de fédérer plusieurs activités didactiques. Même s'il est de plus en plus courant de considérer le réseau littéraire pour enseigner la lecture, l'écriture et la communication orale, voire d'autres disciplines (Dupin de Saint-André et al., 2015), originalement, il s'agissait d'un dispositif dédié à la lecture (Touveron, 1999). Les propos des participantes n'étant pas assez précis quant à cette distinction, nous avons préféré le classer selon sa conception originale.

Les résultats présentés au tableau 2 touchent l'enseignement des quatre dimensions de la lecture, sans être liés à un dispositif. Précisons que nous avons codé certains passages sous le terme *compréhension – générale*, car les participantes ne déclinent pas un aspect de la compréhension en lecture. Il s'agit de la dimension de la lecture la plus présente dans le discours. Voici deux exemples parmi les 91,7 % (11/12) :

- Enseignante C : « Un exemple simple pour ma pratique de l'examen du ministère. J'ai pris un ancien examen, ça parle du cirque. [...] là-bas j'ai *Le fantôme du cirque d'hiver*. Donc, je m'assure d'avoir un ouvrage ou deux ou trois sur le thème qu'on est en train de faire »;
- Chargée de cours E : « Pour ce qui est de la compréhension en lecture, je me sers de plusieurs types d'albums ».

Tableau 2

Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour enseigner les quatre dimensions de la lecture

Quatre dimensions de la lecture	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Compréhension – Générale	91,7 %	6 E; 5 Ch
Compréhension – Inférences	75 %	5 E; 4 Ch
Compréhension – Stratégie de prédiction	41,7 %	2 E; 3 Ch
Compréhension – Conscience phonologique	25 %	1 E; 2 Ch
Compréhension – Stratégie de rappel	8,3 %	1 E; 0 Ch
Compréhension – Visualisation	0 %	
Réaction	66,7 %	5 E; 3 Ch
Appréciation	66,7 %	6 E; 2 Ch
Interprétation	25 %	1 E; 2 Ch
Quatre dimensions de la lecture	41,7 %	4 E; 1 Ch

Comme pour la compréhension générale, il arrive que les participantes (41,7 %; 5/12) ne déclinent pas les dimensions de la lecture, mais elles les nomment globalement. Par exemple, l'enseignante F dit : « Aller chercher de bonnes questions pour vraiment justement exploiter les dimensions ».

Pour ce qui est des utilisations didactiques des albums pour enseigner l'écriture, le tableau 3 en montre différentes. Elles concernent des types de productions écrites, des contenus liés à la grammaire, un dispositif d'écriture et une composante de l'écriture : la matérialisation.

Tableau 3

Résultats des entretiens avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour enseigner l'écriture

Enseignement de l'écriture	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Productions hypertextuelles	100 %	7 E; 5 Ch
Enseignement du vocabulaire	75 %	6 E; 3 Ch
Enseignement de la phrase	66,7 %	4 E; 4 Ch
Productions métatextuelles	33,3 %	3 E; 1 Ch
Orthographes approchées	25 %	1 E; 2 Ch
Enseignement des dialogues	25 %	2 E; 1 Ch
Matérialisation	16,7 %	2 E; 0 Ch

Le tableau 3 nous renseigne notamment sur l'importance des productions hypertextuelles dans le discours des participantes. De fait, elles en font toutes mention, et ce, de manière variée. Par exemple, l'enseignante C dit : « Je n'utilise pas cet album-ci [*Le gentil facteur* ou *Lettres à des gens célèbres*] pour ce qui est de l'interprétation, mais vraiment pour apprendre à écrire une lettre », donc l'album agit comme un texte mentor; l'enseignante D, quant à elle, se sert de l'album pour permettre aux élèves de générer une histoire « L'écriture d'une histoire à partir de l'album sans texte »; alors que l'enseignante F, lorsqu'elle déclare : « Il y a une histoire qu'ils ont dû terminer que je n'ai pas lue au complet, ils devaient trouver la suite et présenter », elle souhaite toujours faire générer une histoire, mais ici avec un degré d'étayage plus faible, puisque les images ne viennent plus soutenir les idées.

La communication orale s'avère pour sa part plutôt minoritaire dans les propos des participantes. En effet, trois enseignantes et deux chargées de cours (41 %; 5/12) parlent de la communication orale au service des dispositifs de lecture et une chargée de cours fait mention de l'enseignement des registres de la langue (8,3 %; 1/12).

Enfin, 25 % des participantes (3/12) nomment l'observation des congénères, soit les similarités entre les mots dans différentes langues (Armand et Maraillet, 2015). Cet usage n'est pas explicité afin de pouvoir le placer en lecture, en écriture ou à l'oral. Nous jugeons opportun de présenter ce résultat en lien avec la perspective d'éveil aux langues dans la section dédiée à la didactique du français.

Didactique des autres disciplines

Pour ce qui est de leurs différentes utilisations didactiques des albums au primaire, les participantes en mentionnent en lien avec d'autres disciplines. Le tableau 4 les présente.

Tableau 4

Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour enseigner différentes disciplines scolaires

Utilisations didactiques disciplinaires	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Éthique et culture religieuse	50 %	4 E; 2 Ch
Interdisciplinarité	50 %	5 E; 1 Ch
Arts plastiques	33,3 %	4 E; 0 Ch
Mathématiques	25 %	2 E; 1 Ch
Univers social	25 %	3 E; 0 Ch
Sciences et technologies	16,7 %	2 E; 0 Ch
Éducation à la sexualité	8,3 %	1 E; 0 Ch

Ici, notons que les enseignantes ont été plus nombreuses à faire référence aux usages disciplinaires que les chargées de cours. Cela est certainement dû au fait qu'elles enseignent toutes les matières alors que les chargées de cours donnent des cours axés principalement sur la didactique du français. Il faut toutefois souligner que quelques-unes des enseignantes interrogées n'enseignent pas certaines disciplines scolaires, dont les sciences qui sont peu présentes dans leur discours.

Discussion

Didactique du français

Comme nous l'avons précédemment soulevé, la lecture interactive est un dispositif omniprésent chez nos participantes qui l'évoquent de manière quasi unanime, et ce dernier a maintes fois démontré sa pertinence en classe, comme l'a notamment mentionné Dupin de Saint-André (2011). Nous croyons que cette popularité peut être liée au fait que ce dispositif permet de travailler en une fois les quatre dimensions de la lecture (Dupin de Saint-André, 2016), mais aussi au fait que ce dispositif est abordé dans le cadre des microprogrammes et semble plutôt populaire dans les pratiques enseignantes actuelles. Malheureusement, les résultats de Lépine (2017) ne distinguent pas suffisamment la lecture interactive des autres types de lecture à haute voix pour nous permettre de constater sa pratique déclarée par un grand nombre d'enseignants. De fait, la question qui concerne la lecture à haute voix amalgame « des lectures dites interactives, collectives, guidées, en duo, etc. » (Lépine, 2017, p.335).

Ensuite, le réseau littéraire est également très nommé par les participantes. La majorité y fait référence, selon une certaine variation dans les types de réseaux mentionnés (p.ex., réseau sur un genre littéraire, sur une thématique, sur un auteur-illustrateur). En fait, seulement deux chargées de cours l'omettent de leur discours. Ce résultat contraste avec les propos de Lépine (2017) qui soutient que, parmi les enseignants québécois sondés ($n=518$), environ le tiers disent ne pas faire de réseaux littéraires en classe. Cette différence s'explique sûrement par le fait que nos participantes sont des expertes et que l'utilisation de réseaux littéraires pour organiser l'enseignement est mise en valeur dans les microprogrammes qu'elles ont suivis, alors que l'enquête à grande échelle de Lépine (2017) concerne des enseignants aux profils plus variés. Les chargées de cours de notre recherche ont quant à elles un bagage professionnel en enseignement primaire qui peut certainement influencer leur réponse.

Pour terminer sur les dispositifs de lecture, nous remarquons qu'ils sont très variés dans les réponses des participantes, puisqu'environ la moitié mentionne la lecture personnelle, la lecture partagée, la lecture offerte et la lecture en duo et le quart nomme le cercle de lecture, l'entretien de lecture et la collaboration entre l'école et la famille sur le plan de la lecture. Cela rend compte d'une variété importante des dispositifs pour faire lire les élèves en classe. L'écoute de la lecture est mentionnée par deux enseignantes, l'une en deuxième année qui adopte le modèle *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015) et l'autre en troisième année qui soutient que les élèves « adorent ça » (enseignante G). Cela est en phase avec les résultats de Lépine (2017) qui montrent qu'environ un enseignant sur cinq dit se servir de lecture audio de manière hebdomadaire. Enfin, l'enseignement réciproque est nommé par une des enseignantes de 6^e année, ce qui fait qu'au total 11 dispositifs de lecture sont nommés. Le fait que les enseignantes soient des expertes ou des chargées de cours spécialisées est certainement un aspect déterminant sur cette grande variété.

Toujours en lien avec la lecture, mais spécifiquement sur les quatre dimensions, il faut d'abord relever que près de la moitié des participantes tiennent des propos généraux en disant « les quatre dimensions » ou en évoquant plusieurs en même temps. Par exemple, l'enseignante G dit : « C'est surtout la lecture de compréhension, c'est vraiment ça que ça travaillait. Peut-être une ou deux questions vers la fin [...] « Qu'est-ce que tu aurais fait à leur place ? » [réaction] ou des questions un peu d'appréciation dans les *Trois Sorcières* où on leur demande « Est-ce que ça te fait penser à une autre histoire que tu connais ? [...] »

Puis, en décortiquant les dimensions, nous constatons que la compréhension occupe le haut du pavé. En effet, la quasi-totalité des participantes dit recourir aux albums pour travailler la compréhension, de manière générale. Ensuite, toujours quant à la compréhension, les trois quarts des participantes disent employer les albums pour travailler les inférences, puis environ la moitié mentionnent les stratégies de prédiction et souvent elles font le lien avec le paratexte. Par exemple : « Ils vont aller chercher des éléments du paratexte pour essayer de découvrir des indices sur le livre (Enseignante F) » ou « Alors, en équipe de deux ou trois, ils en choisissaient un et devaient discuter autour des pistes. Donc, ils pouvaient parler : à partir du titre, qu'est-ce qu'on pouvait dire ? » (Chargée de cours A). Ces exemples démontrent qu'il est judicieux d'initier et de former les futurs enseignants et les enseignants à l'importance du paratexte dans l'acte de lire, car cela aura un impact sur leur manière de l'enseigner aux élèves du primaire.

Pour ce qui est des trois autres dimensions, les deux tiers des participantes évoquent la réaction et l'appréciation, tandis que l'interprétation est mentionnée par le quart d'entre elles. Il n'est pas étonnant que l'interprétation soit moins présente que les autres dimensions, car, comme le souligne Turgeon (2013) pour défendre son choix de développer un outil d'analyse des œuvres pour soutenir les habiletés interprétatives des élèves :

les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation du texte littéraire, tant du point de vue des pratiques que de celui du choix des textes, et ce, notamment en raison de leur manque de formation en didactique de la lecture littéraire et de leur faible connaissance de la littérature jeunesse. (p.164)

Même si nos participantes ne sont pas des novices, de par leur formation par les microprogrammes ou de par leur expérience professionnelle de chargée de cours, il est possible qu'elles soient également moins à l'aise avec cette dimension complexe.

Pour ce qui est des utilisations des albums pour enseigner l'écriture, le premier constat à poser est l'unanimité quant à leur pertinence pour faire des productions hypertextuelles. En effet, toutes les participantes parlent de ce type de productions écrites et elles sont variées dans leur discours. L'omniprésence des pratiques hypertextuelles contraste avec les résultats de Lépine (2017) qui constate plutôt que les productions métatextuelles sont plus fréquentes dans les pratiques déclarées dans son enquête. Pour notre part, le tiers des participantes nomment ces pratiques et elles concernent le carnet littéraire, l'écriture à l'auteur et la production d'affiches. Ensuite, l'utilisation des albums pour enseigner le vocabulaire et les phrases est assez présente dans les entrevues, dans les trois quarts des cas pour la première utilisation et les deux tiers pour la seconde. Cela peut peut-être s'expliquer par une publication professionnelle récente qui met l'accent sur l'enseignement de la phrase à l'aide d'œuvres littéraires (Lefrançois et al., 2018).

En ce qui concerne le recours aux albums pour travailler la compétence à communiquer oralement, les mentions s'avèrent peu présentes dans nos entrevues. En effet, moins de la moitié des participantes nomment la communication au service des dispositifs de lecture. En guise d'exemple, la chargée de cours B établit un parallèle entre les discussions et la dimension comprendre en lecture : « on veut favoriser les interactions orales pour favoriser la compréhension. Donc, ils doivent faire différents regroupements, des fois en dyade, des fois en équipe de quatre, des fois en équipe de trois, à différents moments dans la lecture ». La seule autre mention de la communication orale par les participantes, offerte par une des enseignantes de sixième année, concerne les registres de langue. Le faible taux de mention de la communication orale par rapport aux autres compétences en français est en accord avec les observations de Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) où, parmi neuf classes du primaire, il n'y a que 18 pratiques de l'oral sur l'ensemble des 140 observées et qui couvrent le français, les autres disciplines et les domaines généraux de formation. De plus, toujours par rapport à l'utilisation minoritaire des albums pour enseigner la production orale, Colognesi et Deschepper (2018) avancent que :

Si l'exploitation des albums jeunesse est connue pour mettre en exergue chez les apprenants des habiletés d'écoute (écouter le texte lu par l'enseignant avec ou sans intention particulière) et de prise de parole (répondre aux questions posées à l'issue de l'écoute, dire ce qu'on a compris du contenu, revenir sur les hypothèses déployées pour les confirmer ou les valider), elle est peu [...] mise à profit pour travailler véritablement les compétences inhérentes à l'oral au-delà de celle qui concerne l'élaboration des contenus (p.126).

Didactique des autres disciplines

Enfin, pour ce qui est des usages disciplinaires, la moitié des participantes évoquent l'éthique et la culture religieuse, comme le souligne l'enseignante D : « Pour l'éthique, c'est vraiment une perle la littérature, c'est super ». Notons que c'est le volet éthique qui semble le plus travaillé, car le volet culture religieuse n'est pas mentionné explicitement. Ensuite, pour le tiers des cas, les arts plastiques sont mentionnés, avec des utilisations diversifiées en lien avec les compétences à en enseigner en arts plastiques selon le

PFÉQ. Ainsi, sont relevées 1) l'utilisation des albums dans le but de faire de l'appréciation d'œuvres d'art (Desrochers, 2020), comme l'enseignante D qui utilise un réseau d'albums de Rebecca Dautremer pour travailler l'appréciation des illustrations; 2) les créations plastiques à la manière de l'illustrateur, à l'instar des propositions de Frohardt (1999), comme l'enseignante A qui soutient que «à partir de cet album [*La couverture*], il y avait une création plastique»; 3) les deux à la fois : «ce que j'adore faire, c'est au niveau des arts plastiques [...] c'est d'aller apprécier des illustrations par des illustrateurs d'albums X qu'on a déjà travaillés. Ça peut être à la manière de [l'illustrateur] ou aller apprécier tout simplement, donc aller travailler le langage plastique, les lignes, les courbes, la juxtaposition, tout ça» (enseignante E).

Pour ce qui est des autres disciplines, les mathématiques et l'univers social sont mentionnés par le quart des participantes, deux enseignantes (préscolaire et 2^e année) et une chargée de cours dans le premier cas, et trois enseignantes (3^e, 4^e et 6^e année) dans le second cas. Par rapport aux sciences, comme certaines des participantes ne les enseignaient pas au primaire et que les chargées de cours se spécialisent en français, elles se retrouvent évoquées minoritairement : par l'enseignante du préscolaire, avec une activité en lien avec le ver de terre et l'album documentaire d'Élise Gravel sur le sujet, et par celle de 3^e année, qui traite davantage de la démarche scientifique avec l'album *Quel génie !*

Enfin, d'une manière générale et qui englobe l'ensemble des disciplines, la moitié des participantes déclarent tirer profit des albums à des fins interdisciplinaires, soit en mentionnant deux disciplines explicitement, comme l'enseignante F : «Alors, oui, j'utilise les albums pas juste pour l'enseignement de la lecture, pas juste pour l'enseignement de l'écriture, mais pour les mathématiques et pour l'ÉCR», ou en mentionnant le concept d'interdisciplinarité, comme le fait la chargée de cours E : «Je fais des clin d'œil à l'interdisciplinarité [...] c'est gagnant d'utiliser des albums parce que ça permet d'enseigner d'autres matières par la bande». Ces pratiques disciplinaires déclarées sont en phase avec plusieurs recherches rappelant le bien-fondé de l'utilisation des albums pour enseigner les sciences (Bruguière et Triquet, 2012), les mathématiques (Bintz et al., 2011), l'histoire (Martel et al., 2015) ou les arts plastiques (Villarreal et al., 2015).

Conclusion

Au terme de ces résultats, nous ne pouvons que constater la diversité des utilisations didactiques déclarées par les participantes, qu'elles soient enseignantes expertes ou chargées de cours. Toutefois, nous devons souligner que ces pratiques n'ont pas été observées et qu'elles peuvent avoir été teintées de désirabilité sociale, ce qui constitue les principales limites. De plus, même si cela peut sembler être une limite, le fait que les réponses des enseignantes expertes aient été influencées par leur formation continue dans des microprogrammes montre également l'importance de la formation chez les enseignants pour bonifier leurs pratiques. En guise d'exemple, les différences marquées entre les pratiques déclarées des expertes et celles rapportées par l'enquête de Lépine (2017) auprès d'enseignants de tous horizons démontrent que la formation continue permet de varier les pratiques et de s'approcher de celles documentées par la recherche.

Pour conclure, nous souhaitons signaler le caractère original de cette contribution, car non seulement nous avons recueilli des données importantes sur l'utilisation des albums auprès d'enseignantes expertes

qui œuvrent au primaire, ce qui permet d'avoir un regard sur les pratiques enseignantes avec des participantes qui ont suivi de la formation continue au deuxième cycle, mais nous avons également interrogé des chargées de cours à la formation des étudiants au baccalauréat à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire, ce qui nous donne un regard novateur sur ce qui est enseigné lors de la formation initiale. De plus, toujours concernant la formation initiale, rappelons que les réponses fournies lors des entrevues au cœur de cet article, tant de la part des enseignantes expertes que des chargées de cours, ont servi à la première phase d'une recherche de développement au cours de laquelle une grille d'évaluation des albums jeunesse a été élaborée (DeRoy-Ringuette, 2021). Cette dernière a été mise à l'essai dans la collection de la didachthèque de l'Université de Montréal et les résultats ont notamment permis de mieux comprendre en quoi la collection d'albums de cette didachthèque répond aux besoins liés à la didactique du français des étudiants à la formation initiale, en lien avec les propos des participantes et les recherches actuelles sur les utilisations didactiques des albums au primaire.

Notes

- ¹ « C'est par [le dispositif] que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010, p.292). Un dispositif est donc tout ce qui concerne les moyens utilisés pour enseigner un objet de contenu, que ce soit le matériel requis, le regroupement des élèves, le temps alloué, etc.
- ² Mot-valise qui unit *bibliothèques* et *matériel didactique* (Dussault, Dumas et Chaput, 1974).
- ³ Diplômées ou inscrites aux microprogrammes de deuxième cycle offerts à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal : « Littérature jeunesse et différenciation pédagogique » et « La littérature jeunesse pour approcher la langue écrite ».

Références

- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (3^e éd.). Armand Collin.
- Armand, F. et Maraillet, É. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec Français*, 175, 48-51. <https://id.erudit.org/iderudit/81386ac>
- Bintz, W. P., Moore, S. D., Wright, P. et Dempsey, L. (2011). Using literature to teach measurement. *The Reading Teacher*, 65(1), 58-70. DOI:10.1598/RT.65.1.8
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. (2^e éd. ; traduit par J. Bourgon). Chenièrière éducation.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert.
- Bruguière, C. et Triquet, É. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 201-223. <https://doi.org/10.4000/reperes.159>
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). Université de Montréal, CDFDF. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/4935>

- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). BLABLABLA... Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 125-150). CDFDF, Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- DeRoy-Ringuette, R. (2019, 17-23 juin). *Proposition d'une définition de l'album* [communication orale]. 33e congrès mondial du Centre International d'Études Francophones (CIEF), Ottawa.
- DeRoy-Ringuette, R. (2021). Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
- Desrochers, M.E. (2020). Création et validation d'un outil d'appréciation interdisciplinaire en français et en arts plastiques destiné aux enseignants du primaire pour sélectionner des albums jeunesse. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/25417>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans ? *Revue préscolaire*, 58 (2), 5-8.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M. (2016). Regard sur l'enseignement. La lecture interactive. *Le Pollen*, 21, 120-136.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 22-31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Duvin-Parementier, B. (2018). Les effets de la typographie poétique dans les productions écrites en fin d'école primaire : le cas de l'album pour la jeunesse. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 151-160). Université de Montréal, CDFDF. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Frohardt, D. C. (1999). *Teaching art with books kids love: Teaching art appreciation, elements of art, and principles of design with award-winning children's books*. Fulcrum Publishing.
- Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces*. Groupe Modulo.
- J'enseigne avec la littérature jeunesse. (s.d.). *Accueil* [page Facebook – groupe privé]. Facebook. Repéré le 25 mai 2022 à <https://www.facebook.com/groups/610156889079450/>
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse. Fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière éducation.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/20052>
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). CDFDF, Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. *Revue de Recherche en LMM*, 2, non paginé. <https://doi.org/10.7202/1047319ar>
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- MÉQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

- Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexions sur l'écriture. Une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 64-66.
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2018). Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 109-124). Université de Montréal.
https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. (6^e éd.). Pearson.
- Prud'homme, J. (2005). Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur. Dans S. Pouliot et N. Sorin (dir.), *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant* (p. 21-31). Acfas.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. DeBoeck-Supérieur.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses universitaires du Mirail.
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/9728>
- Villarreal, A., Minton, S. et Martinez, M. (2015). Child illustrators. Making meaning through visual art in picture books. *The Reading Teacher*, 69(3), 265-275. <https://doi.org/10.1002/trtr.1405>
- Van der Linden, S. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto ; Actes Sud.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives*, 4 (13), 292-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

Pour citer cet article

- DeRoy-Ringuette, R. et Montésinos-Gelet, I. (2023). Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres. *Formation et profession*, 31(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.774>