



**HAL**  
open science

# La compréhension de textes écrits au travers des albums à l'école maternelle

Mélanie Le Picaut

► **To cite this version:**

Mélanie Le Picaut. La compréhension de textes écrits au travers des albums à l'école maternelle. Education. 2012. dumas-00759994

**HAL Id: dumas-00759994**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00759994v1>**

Submitted on 3 Dec 2012

**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 D'ORLÉANS**



*IUFM Centre Val de Loire*

**MEMOIRE de recherche** présenté par : Mélanie Le Picaut

soutenu le : **26 juin 2012**

pour obtenir le diplôme du : Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : français

*La compréhension de textes écrits au travers des albums à*  
  
*l'école maternelle.*

**Mémoire dirigé par : Mme Diane Schwob**

**Mémoire co-dirigé par : Mme Béatrice Mairesse**

---

**JURY : Didier Colin**, Université d'Orléans, Président du jury  
**Diane Schwob**, Université d'Orléans.

## Remerciements

Je tiens à remercier tous les enseignants qui ont pris la peine de remplir le questionnaire ainsi que l'enseignante de Grande section de maternelle qui a accepté de me recevoir pour un entretien.

Je remercie plus particulièrement ma directrice de mémoire, Mme Schwob d'avoir accepté de prendre la direction de mon mémoire en cours de Master et de m'avoir guidée tout au long de cette année.

# Table des matières

INTRODUCTION.....p6

**I) LA COMPREHENSION : UN TERME A DEFINIR ET A ETUDIER.....p8**

**A) LA DEFINITION DE LA COMPREHENSION.....p8**

1) Comprendre : un processus interactif entre trois variables.....p8

a) Le texte.....p11

b) Le contexte.....p13

c) Le lecteur et ses structures métacognitives.....p13

**B) UN ETAT DES LIEUX DE LA COMPREHENSION DANS LE SYSTEME  
EDUCATIF FRANÇAIS.....p17**

1) PIRLS: Programme international de recherche en lecture scolaire  
.....p17

2) ONL: Observatoire national de la lecture.....p18

**II) L'ALBUM : UN TERME A DEFINIR ET A ETUDIER PAR LE BIAIS DE  
DEUX PEDAGOGIES.....p20**

**A) DEFINITION DE L'ALBUM.....p20**

**B) L'ALBUM : UN OUTIL PRIVILEGIE.....p20**

1) Le rapport texte/image.....p22

2) Une entrée dans le code de l'écrit.....p22

3) L'album pour une première culture littéraire.....p23

**C) ETUDE DE DEUX PEDAGOGIES POUR TRAVAILLER LA  
COMPREHENSION.....p26**

- 1) Un enseignement explicite ou instruction directe.....p26
- 2) Une approche différente de la compréhension par le groupe  
PROG.....p29
  - a) Présentation du groupe de recherche.....p29
  - b) Principes pour travailler la compréhension avec PROG.....p31
    - 1) Un enseignement des stratégies.....p31
    - 2) Les recommandations du groupe PROG.....p32
    - 3) Des ateliers pour approfondir la compréhension.....p34
    - 4) Le rapport texte/image pour le groupe PROG.....p39

**III) LE TRAVAIL DE LA COMPREHENSION DANS LES CLASSES DE  
MATERNELLES : ETUDE DES DONNEES RECUEILLIES PAR LE BIAIS DE  
QUESTIONNAIRES ET DE L'ENTRETIEN AVEC UNE  
ENSEIGNANTE.....p42**

**A) PROTOCOLE EXPERIMENTAL.....p42**

**B) ETUDE DES DONNEES RECUEILLIES PAR LE BIAIS DE  
QUESTIONNAIRES.....p44**

- 1) le public interrogé.....p44
- 2) Les différents supports et la justification du choix de l'album.....p46
- 3) Les critères de choix des albums pour la classe.....p48
- 4) Activités proposées autour de l'album par les enseignants pour  
travailler la compréhension et leur distance aux recherches du groupe  
PROG.....p50

**C) ETUDE DES DONNEES RECUEILLIES PAR L'ENTRETIEN.....p53**

1) L'album.....p54

2) Les stratégies favorisant la compréhension.....p56

3) Vérification de la compréhension.....p58

**D) CONCLUSION PARTIELLE.....p61**

CONCLUSION.....p62

BIBLIOGRAPHIE.....p64

SITOGRAFIE.....p66

ANNEXES.....p69

TABLE DES ILLUSTRATIONS.....p80

## Introduction

Dans un article de presse<sup>1</sup> qui traitait de l'illettrisme, nous avons été atterrés par le nombre de personnes qui ne savaient plus lire, ou écrire et qui de ce fait ne pouvaient que difficilement s'intégrer dans une société dominée par l'écrit. Les principales difficultés portaient sur la compréhension de l'écrit. Comment remplir un formulaire d'emploi, si l'on ne comprend pas ce qui nous est demandé? En effet, "l'habileté à comprendre les informations délivrées sous forme écrite est donc essentielle à l'intégration et à la participation de l'individu dans la société actuelle"<sup>2</sup>(N. Blanc 2005)

Je me suis interrogée sur ce qui était mis en place en amont, c'est-à-dire à l'école pour remédier à ces difficultés. Est-ce qu'à l'école, lieu des apprentissages, la compréhension de textes écrits était enseignée spécifiquement ? Mes recherches m'ont amenée à m'intéresser à l'école maternelle, car c'est à cet âge que se font les premiers apprentissages par le biais de ce qui est le plus connu des enfants en matière d'écrits, dit-on <sup>3</sup>, les albums de jeunesse. J'ai donc cherché à savoir, comment la lecture d'albums de jeunesse peut aider les élèves de maternelle à comprendre un texte écrit, et comment sont exploités les albums en grande section de maternelle afin de développer les compétences nécessaires à la compréhension.

Je pose bien sûr que la compréhension de langage écrit signifie, à l'école maternelle, compréhension de langage écrit entendu, qui est lu aux élèves par le maître. La compréhension de textes, qui est à la base d'une grande partie des apprentissages, du travail et des loisirs, renvoie à des notions très complexes.

En premier lieu nous définirons la compréhension puis nous verrons au travers de deux études, quelles sont les difficultés de compréhension que rencontrent les élèves.

---

<sup>1</sup> MARCHAL, Philippe. Illettrisme, mise au point  
[http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/19/illettrisme-mise-au-point\\_1426925\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/19/illettrisme-mise-au-point_1426925_3232.html)

<sup>2</sup> N BLANC D. BROUILLET. Comprendre un texte l'évaluation des processus cognitifs.

<sup>3</sup> Questionnaire enseignant e ) Pourquoi utilisent –ils l'album ? Support le plus connu des élèves

Nous verrons, dans une deuxième partie, en quoi l'album est un outil privilégié pour travailler la compréhension dans les classes de maternelle et développerons deux pédagogies différentes pour travailler la compréhension au travers de celui-ci.

Enfin dans une troisième partie nous verrons comment est utilisé l'album pour travailler la compréhension dans les classes de maternelle à l'aide de questionnaires que nous avons confiés aux enseignants ainsi que d'un entretien réalisé avec un professeur des écoles d'une classe de grande section de maternelle.



## I) La compréhension : un terme à définir et à étudier.

### A) La définition de la compréhension :

Le mot comprendre vient du latin *comprehendere*, *cum* signifiant « avec » et *prehender*, « saisir, prendre ». La compréhension (du latin *comprehensio*), a deux grands sens dans la langue française : la compréhension comme une capacité à comprendre l'autre, faire preuve de bienveillance. Et la compréhension comme aptitude à comprendre le sens, le fonctionnement, la nature de quelque chose<sup>4</sup>.

Voilà la définition que nous donne le dictionnaire. Celle-ci est trop générale même si elle pose un premier jalon pour notre étude. Nous allons maintenant approfondir la signification de la compréhension, en nous appuyant sur le modèle interactif.

#### 1) Comprendre : un processus interactif entre trois variables.

L'ancienne conception de la lecture, la conception de transposition, ou *bottom-up*<sup>5</sup> en anglais, donnait au texte la primauté par rapport aux lecteurs. Le sens, fixé par l'auteur, se trouvait dans le texte et le lecteur le transposait dans sa mémoire. Il n'y avait qu'un rapport passif entre le texte et le lecteur.<sup>6</sup>Ce modèle a été influencé par la psychologie behavioriste, en particulier par Watson (1920)<sup>7</sup>.

Le rapport entre le texte et le lecteur complètement opposé au modèle *bottom-up*, est le modèle *top-down*<sup>8</sup>, terme toujours anglais, et influencé par la grammaire

---

<sup>4</sup> LAROUSSE DICTIONNAIRE. Compréhension Isabelle Jeuge-Maynard LAROUSSE DICTIONNAIRE. Compréhension. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compr%C3%A9hension/17772>

<sup>5</sup> LUCAS, Joëlle. Pédagogie du français cycle 2. LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES .<http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>

<sup>6</sup> J. GIASSON. La compréhension en lecture,

<sup>7</sup> ROCHELEAU, Johanne. Professeure en technologie éducative, Université du Québec. L'influence du béhaviorisme dans la pratique éducative. <http://apprentissages.wikispaces.com/file/view/comportementalisme.pdf>

<sup>8</sup> LUCAS, Joëlle. Pédagogie du français cycle 2. LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES .<http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>

générationnelle et transformationnelle (N. Chomsky 1957).<sup>9</sup> Dans ce modèle, on reconnaît qu'une personne donne un sens au texte, en fonction de ses connaissances et de ses intentions de lecture. Le lecteur est considéré comme détenteur de connaissances, qui ne recherche dans le texte que ce qui complète ou confirme ses connaissances. L'importance est mise davantage sur la compréhension.

A partir de là, Fayol lui décrit la compréhension comme un processus intellectuel. Il affirme en effet que « comprendre un discours ou un récit, c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte »<sup>10</sup> (Fayol, 2002). Allons plus loin. D'après cet auteur, il existe une interaction entre le texte et le lecteur. De fait,

« cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites et implicites agencées selon les règles d'usage d'une langue donnée et un lecteur disposant de bases de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes ou procédures »<sup>11</sup>.

Deux éléments entreraient donc en jeu dans la lecture, lecteur et texte, mais comment fonctionnent leurs rapports ? Sur ce point, les conceptions ont évolué comme le montre l'histoire des théories de la lecture et en particulier de la lecture littéraire. Avant les années 1970, la littérature était étudiée dans l'angle d'approche appelé interne<sup>12</sup>. On y étudiait l'œuvre pour ses qualités littéraires propres. Pour l'approche formalisme, exclusivement " orientée par l'étude des phénomènes langagiers mis en œuvre dans les textes littéraires,"<sup>13</sup> (Mercier 2008); le texte littéraire était représenté comme un objet langagier clos, autosuffisant. En s'intéressant au lecteur, Jauss (1975)<sup>14</sup> donne un nouveau statut à l'œuvre littéraire après les années 1970. Il "montre qu'on ne saurait la définir par le livre en soi. Le livre, en effet, est un

---

<sup>9</sup> DUBOIS-CHARLIER, Françoise. VAUTHERIN, Béatrice. La grammaire générative et transformationnelle : bref historique. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/la-grammaire-generative-et-transformationnelle-bref-historique-48645.kj>

<sup>10</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fayol.pdf>

<sup>11</sup> P.LECOCQ. La lecture: processus, apprentissage et trouble

<sup>12</sup> MERCIE. La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français

<sup>13</sup> idem 9

<sup>14</sup> H.R. JAUSS. Pour un esthétisme de la réception

objet qui a la propriété d'être réactivé à chaque lecture. D'où l'importance du lecteur."<sup>15</sup> On laisse alors au lecteur la place et les droits qui lui reviennent.

Dans cette perspective, le texte est porteur d'informations nouvelles et le lecteur dispose d'un bagage de connaissances dont il se sert pour lire. Les modèles interactifs impliquent que le lecteur pour comprendre, utilise des connaissances du monde et des connaissances linguistiques en interaction avec les informations du texte. Le lecteur adopterait donc différentes stratégies de lecture selon la situation. Le processus ascendant *bottom-up* dominerait lorsque l'information contextuelle n'est pas suffisante et le processus descendant *top-down* serait utilisé lorsque le contexte permet l'anticipation. Cette anticipation n'est possible que si le lecteur possède les connaissances requises pour comprendre le texte.

J. Giasson (2008) ajoute à la définition de Fayol, un troisième élément jouant sur la la compréhension : le contexte<sup>16</sup>. Le contexte comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte mais qui influent sur la compréhension. Cette approche de la compréhension qui «dépendra du degré de relation entre trois variables indissociables : le lecteur, la lecture, et le contexte.<sup>17</sup> » (J.Giasson 2008) nous semble la plus adaptée à notre étude.

Pour faciliter la compréhension chez les élèves, il faut donc s'assurer tout d'abord que les trois variables sont adéquatement mises en œuvre ? Le lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte ? Le texte est-il au niveau d'habileté du lecteur ? Et enfin, le contexte psychologique et social favorise-t-il la compréhension ?<sup>18</sup>

Le schéma<sup>19</sup> ci-dessous illustre l'interaction entre les trois variables qui influent sur la compréhension de textes écrits selon J. Giasson.(2008)

---

<sup>15</sup> EDUSCOL. Qu'entend-on par lecture littéraire ?. <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.htm>

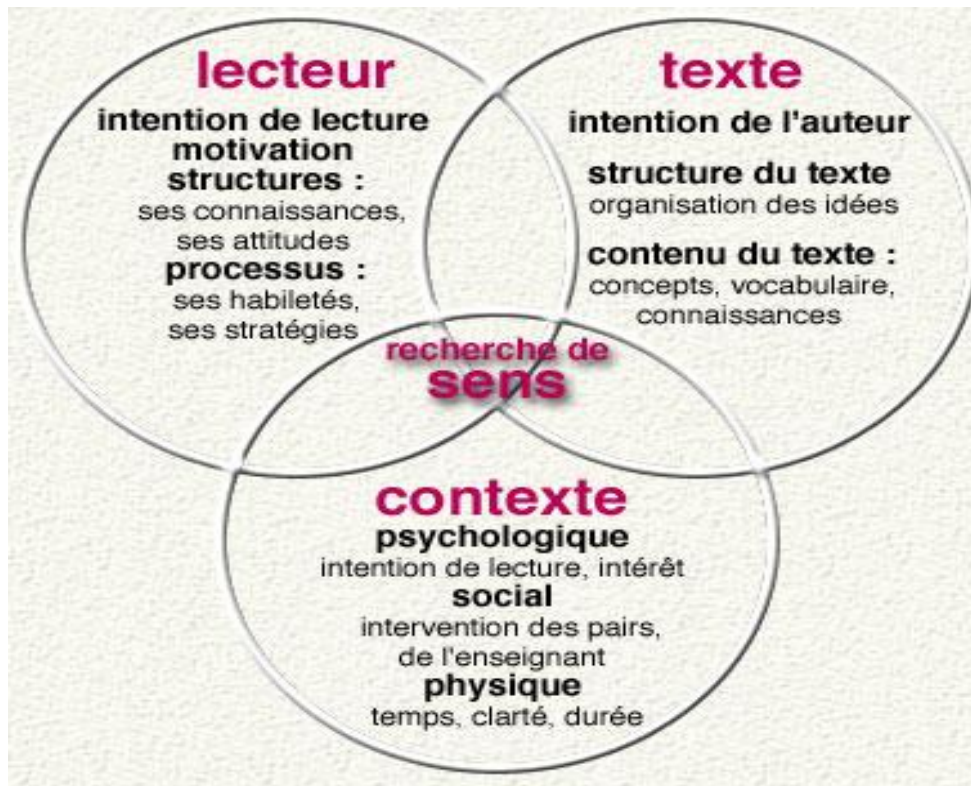
<sup>16</sup> J. GIASSON, La compréhension en lecture, p5

<sup>17</sup> Idem page 6

<sup>18</sup> Idem page 7

<sup>19</sup> GIASSON, Jocelyne. Une carte conceptuelle de la lecture Modèle de compréhension [http://www.segec.be/salledes/profs/chantiers\\_didactiques/cdinferences/carte\\_conceptuelle.html](http://www.segec.be/salledes/profs/chantiers_didactiques/cdinferences/carte_conceptuelle.html)

A présent, pour mieux comprendre les processus en jeu dans la compréhension, il nous faut développer ces trois éléments : le contexte, le texte et le lecteur, et en insistant, en particulier, sur ses structures cognitives.



Modèle de compréhension<sup>20</sup>

### Nature et interaction entre les trois variables

#### a) Le texte

La variable texte est modulable selon l'intention de l'auteur : divertir, apprendre ou informer... et il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés » (J.Giasson 2008). La structure du texte va aussi jouer un rôle fondamental dans le processus de compréhension ainsi que les

<sup>20</sup> idem

intentions de l'auteur, l'organisation des idées dans le texte et son genre littéraire. Les composantes du texte, c'est-à-dire le vocabulaire, les connaissances et les concepts, vont aider ou au contraire compliquer la compréhension du lecteur. L'auteur ne dit pas tout dans son texte, pour lui, certains éléments sont logiques, et supposés connus. Nous trouvons ici de la notion d'implicite dans le texte. Ce qui est implicite, par nature, n'est pas dit, soit par soucis d'économie soit pour le dynamisme du récit. Dans le domaine de l'implicite, on peut distinguer ce qui est présupposé, ce qui est impliqué, et ce qui est sous-entendu. Une des difficultés de compréhension est de concilier le travail de compréhension qui vise à révéler le sens du texte, établi par les informations explicites et le travail d'interprétation qui fait que le sujet fait irruption dans le texte, pour se l'approprier. Mais le lecteur rencontre une seconde difficulté de compréhension : l'inférence.

Les processus inférentiels concernent les informations nécessaires à l'activité de compréhension mais qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte. De manière générale, la réalisation des inférences concerne la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes, la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations. Elle est très dépendante de la connaissance préalable du domaine évoquée. Les inférences peuvent être de deux ordres : fondées sur le texte ou bien sur les connaissances du lecteur.

Fayol (2000) introduit l'idée que le lecteur doit avoir une attitude active par rapport à la construction de la signification du texte.

"Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles"<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Fayol La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations 2000

## b) Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle le lecteur se trouve quand il découvre l'écrit. Le contexte est divisé en trois types :

- le contexte psychologique (les intentions et l'intérêt de la lecture)
- le contexte social (intervention ou pas de l'enseignant, ou des autres élèves)
- le contexte physique (le temps accordé à la lecture du récit, le bruit, l'espace...)

N. Blanc va plus loin, pour elle : « une information acquiert sa signification non pas à partir d'un sens qui lui serait propre, mais plutôt en fonction du contexte dans lequel elle apparaît. »<sup>22</sup>

De fait, selon le contexte, une information peut avoir un sens qui n'est pas son sens usuel. Voyons à présent le texte, seconde variable de la compréhension de texte.

Nous nous apercevons déjà que le contexte et le texte sont deux variables qui influent sur la compréhension d'un écrit. Etudions à présent la variable lecteur, la plus importante selon J.Giasson.

## c) Le lecteur et ses structures métacognitives

« Le lecteur est la variable la plus complexe du modèle de compréhension. <sup>23</sup> » (J. Giasson 2008). Il y a ce qu'il est hors de toute activité d'une part et ce qu'il fait devant un récit pour le comprendre d'autre part. L'élève possède des connaissances et entame un texte avec des motivations et des intérêts qui lui sont propres. Il aborde la tâche de lecture avec des structures cognitives et affectives personnelles, et met en place différents processus qui lui permettent de comprendre l'écrit.

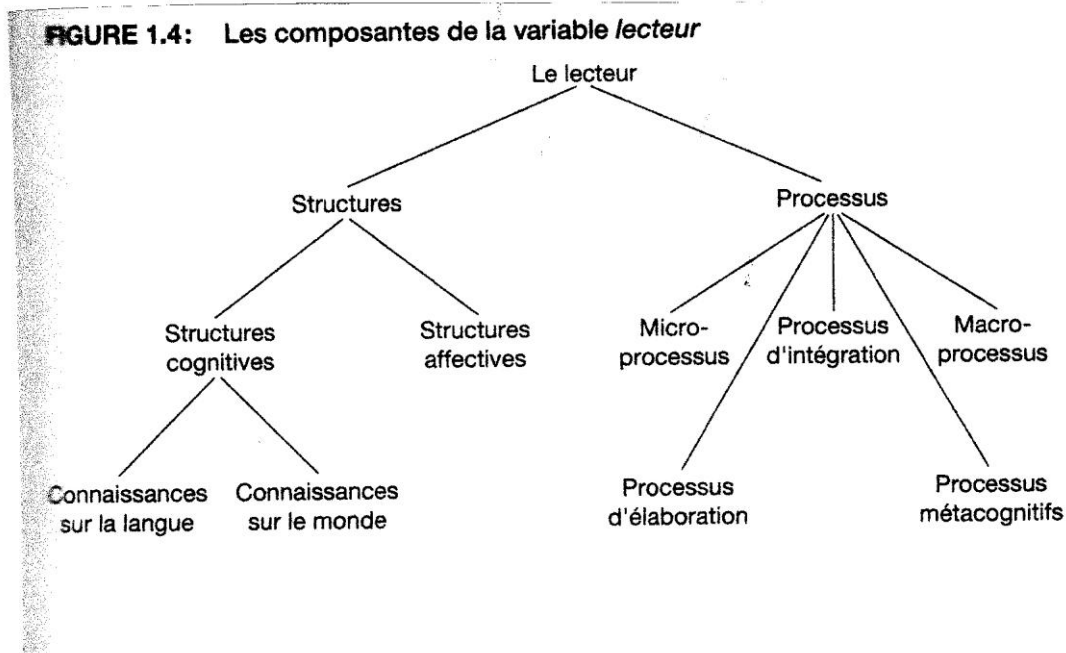
---

<sup>22</sup> N BLANC D. BROUILLET. Comprendre un texte l'évaluation des processus cognitifs.

<sup>23</sup> J. GIASSON. La compréhension en lecture, p8

Ci- après, nous avons inclus le schéma représentant les composantes de la variable lecteur (J. Giasson 1996)<sup>24</sup>

Les composantes de la variable lecteur : Les structures et les processus



Les structures cognitives du lecteur sont les connaissances que possède le lecteur indépendamment de la situation de lecture et qui influent sur la compréhension de textes: connaissances sur la langue et sur le monde que chaque individu possède déjà et met en pratique dans diverses situations. Elles sont très utiles pour la compréhension. Les connaissances sur la langue sont en cours d'acquisition pour le public de la maternelle qui nous concerne. Elles s'enrichissent au fur et à mesure de l'éducation, et de l'évolution de l'enfant.

- Les connaissances sur la langue sont de quatre sortes<sup>25</sup> (J. Giasson 2008): phonologiques, syntaxiques (ordre des mots dans la phrase), sémantiques (sens et relation des mots) et enfin pragmatiques : (« connaissances relatives à la variation de la forme linguistique des énoncés en fonction des caractères de la situation de communication. »<sup>26</sup> )

<sup>24</sup> J. GIASSON. La compréhension en lecture, p 9

<sup>25</sup> idem p 10

<sup>26</sup> DARDIER, Virginie. La compréhension des actes de langage par des enfants et des adolescents porteurs de lésions frontales : l'analyse des demandes. [www.cairn.info/revue-enfance-2003-3-page-223.htm](http://www.cairn.info/revue-enfance-2003-3-page-223.htm)

- Comme nous l'avons laissé entendre plus haut<sup>27</sup> les connaissances sur le monde sont les connaissances que l'élève a déjà acquises antérieurement. « Pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts, entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) » (J. Giasson 2008). Elles forment une base de données importante pour faciliter la compréhension de texte autant en termes de connaissances qu'en termes de vocabulaire, car ses connaissances sont stockées dans la mémoire de l'élève.

La mémoire, en effet, joue un rôle primordial dans le processus de compréhension de texte. Selon la psychologie cognitive, c'est la fonction qui permet de capter, coder (acquisition), conserver et restituer les stimulations et les informations que nous percevons (remémorisation).<sup>28</sup>

Mais chaque individu a des capacités limitées de mise en mémoire. Il doit tout au long de sa lecture trier les informations qu'il veut maintenir actives pour lui permettre de comprendre le texte. « L'habileté à sélectionner les informations pertinentes de celles qui ne le sont pas est donc d'une importance cruciale. »<sup>29</sup>(N Blanc 2005).L'auteur introduit aussi le fait que:

« La mémoire d'un texte et la mémoire de compréhension sont deux choses très différentes. Ce qui importe ce n'est pas ce que l'individu a retenu du texte mais ce qu'il en a construit. Le but de toute lecture, est de construire une représentation cohérente en mémoire. »<sup>30</sup>

C'est ainsi que N.Blanc (2005) rappelle que, comprendre c'est construire une représentation mentale cohérente du texte en mémoire. Mémoriser et comprendre sont deux activités cognitives essentiellement reliées. En effet, comment peut-on mémoriser une information que l'on n'a pas comprise ? Inversement, comment comprendre sans mettre en œuvre des processus de mémorisation ?

---

<sup>27</sup> idem page 16

<sup>28</sup> PSYCHOLOGIE.COM. Psychologie cognitive. <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Psychologie-cognitive>

<sup>29</sup> N BLANC D. BROUILLET Comprendre un texte ; l'évaluation des processus cognitifs, p 29

<sup>30</sup> N BLANC D. BROUILLET. Comprendre un texte ; l'évaluation des processus cognitifs, p 28



Fayol (2003) ajoute à notre définition une autre notion : comprendre un texte c'est bien se faire une représentation mentale cohérente du texte mais aussi dynamique. En effet, comprendre un texte consiste à se construire une représentation dynamique puisqu'elle peut être modifiée au fur et à mesure de la lecture. Pour ce faire, le lecteur doit disposer de connaissances linguistiques et conceptuelles, car « les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent »<sup>31</sup>.

En effet, d'une part, le lecteur doit traiter successivement, en leur consacrant de l'attention, chacune des marques linguistiques. D'autre part, il lui faut, dans le même temps, élaborer une interprétation en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases mais aussi en mobilisant ses connaissances préalables du domaine et de la langue.

Les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes (Fayol 2003) .<sup>32</sup> De manière sommaire, on peut considérer que le lecteur (ou l'auditeur) confronté à un texte doit :

- établir des fondations<sup>33</sup> ( de quoi est-il question? où et quand se situe l'action?), sorte de base de départ puis
- développer à partir de celles-ci, une ou plusieurs sous- structures en ajoutant les informations au fur et à mesure qu'il les traite<sup>34</sup>. (que fait tel ou tel personnage, puis tel ou tel autre...). Il lui faut donc à la fois percevoir et traiter les informations nouvelles et les mettre en relation avec la représentation mentale déjà construite de manière à assurer la continuité de l'élaboration du modèle mental. Les informations nécessaires à cette élaboration lui sont fournies : d'une part, par les indices linguistiques disponibles dans le discours ou le texte, par exemple les pronoms et plus généralement les anaphores, et d'autre part, par ses connaissances préalables qui lui permettent de réaliser des inférences pour combler les manques du texte.

---

<sup>31</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fayol.pdf>

<sup>32</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . [http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/documents\\_Fayol](http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/documents_Fayol)

<sup>33</sup> Idem

<sup>34</sup> Idem

Suite cet examen de la manière dont la notion de compréhension en lecture s'est développée et enrichie au fil des théories, Notre définition de la compréhension se résume donc ainsi : comprendre, c'est construire une représentation mentale intégrée, cohérente et dynamique de la situation décrite par un discours ou un texte. Et cette représentation, varie en fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte, et le contexte de lecture. (J. Giasson 1996).

Il nous a semblé important dans un second temps de faire un bilan de la compréhension dans le système éducatif français à l'aide de deux grandes études reconnues et ce afin de savoir si les élèves rencontraient de réels problèmes de compréhension de textes. Ce bilan nous permettra aussi de constater sur quels éléments précis focaliser notre étude et de nous appuyer sur certains théoriciens pour comprendre en quoi les albums peuvent favoriser la compréhension de textes écrits sur ces points notamment et comment les utiliser dans les classes de maternelle.

## **B) Un état des lieux de la compréhension dans le système éducatif français.**

### **1) PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire**

Nous nous sommes intéressées à l'évaluation internationale PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) faite en CM 1 en France, en 2006<sup>35</sup>. Cette étude montre que les élèves français ont une capacité inférentielle et interprétative moins élevée que ceux des autres pays. La France se trouvait en vingt-septième position sur les quarante pays de l'étude.<sup>36</sup> Il en est de même pour les élèves de sixième : un sur quatre rencontre des difficultés de compréhension. Les quatre processus que visait à évaluer PIRLS étaient les suivants : « Prélever des informations explicites, faire des inférences directes interpréter et assimiler idées et informations, examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels »<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Dernière étude que nous ayons trouvée

<sup>36</sup> SCIENCESPO. Centre de données socio-politiques . <http://cdsp.sciences-po.fr/enquetes.php?idTheme=13&idRubrique=enquetesINT&lang=fr>

<sup>37</sup> idem

L'étude met surtout en avant des défauts métacognitifs (mémoire, attention et raisonnement) dans le protocole d'enseignement français<sup>38</sup>. Les élèves ne savent pas construire des représentations intermédiaires pendant la lecture, ni consacrer une partie de leur attention pour se rappeler les informations importantes. Le temps moyen consacré à la lecture est inférieur aux autres pays. Les élèves sont donc moins confrontés aux problèmes de compréhension de textes écrits. Les questions de compréhension posées se rapportent à des informations explicites, et non implicites. Et c'est justement sur ces questions inférentielles que les élèves français sont en difficulté. Le travail sur la déduction d'inférences, l'anticipation, la description de la structure du texte n'est pas assez approfondi.<sup>39</sup> Voyons à présent la seconde étude sur laquelle nous nous sommes basée, pour établir ce bilan de la compréhension dans les classes françaises.

## 2) L'ONL: observatoire national de la lecture

Il y a donc des difficultés de compréhension de textes chez les élèves français. Nous avons voulu confirmer les conclusions de cette étude et voir ce qui était préconisé pour remédier à ce problème. L'observatoire national de la lecture (ONL), a lui mis en évidence la nécessité d'« Eduquer la compréhension »<sup>40</sup> (2000). Il recommande un enseignement spécifique en classe, avec des exercices appropriés. Cet enseignement sera abordé au plus tôt et poursuivi tout au long de la scolarité de l'élève. Pour l'Observation National de la Lecture, l'enseignement de la lecture ne se cantonne pas aux deux premières années d'apprentissage du code de l'écrit mais doit se faire tout au long de la scolarité, et de façon, systématique, approfondie et explicite. Ainsi l'ONL, recommande un enseignement spécifique de la compréhension et ce dès le plus jeune âge de l'élève.

Dans le cadre d'une étude plus récente, l'observatoire national de la lecture (2004)<sup>41</sup>, a fait valoir que lorsqu'une activité est automatisée, sa mobilisation et sa mise en

---

<sup>38</sup> idem

<sup>39</sup> REMOND. Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de dix ans.

<sup>40</sup> A. BENTOLILA M.FAYOL Maitriser la lecture.

<sup>41</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle08.asp>

œuvres sont rapides et faciles. En revanche, lorsqu'une activité est nouvelle, ou peu usuelle, sa mobilisation et sa mise en œuvre ne sont pas automatisées, et sont difficiles. Ceci confirme la nécessité de mettre en place des activités de compréhension dès la maternelle afin d'automatiser au mieux la compréhension.

Le lexique a une place prépondérante dans les apprentissages. Les recherches ont également mis en évidence que l'instruction portant directement sur le lexique c'est-à-dire les leçons de vocabulaire, améliore la compréhension des textes en lecture. Il existe donc bien une corrélation entre le lexique et la compréhension : ceux qui ont un lexique comprennent mieux, et ceux qui comprennent mieux ont un lexique important. (Fayol 2004)<sup>42</sup>

Mais au-delà de l'acquisition d'un lexique riche et varié, les recherches sur la compréhension notamment l'ONL, ont noté des difficultés textuelles quand on enchaîne des phrases à lire.<sup>43</sup> En effet, comme nous l'avons vu, comprendre un texte consiste à se construire une représentation dynamique puisqu'elle peut être modifiée au fur et à mesure de la lecture. « Une amélioration de la connaissance des structures textuelles favorise l'amélioration [...] de la compréhension. »<sup>44</sup> (Fayol 2004).

Nous pouvons conclure que la compréhension doit faire l'objet d'un enseignement spécifique, et progressif et que ce travail doit être débuté au plus tôt dans les classes de maternelles à l'aide des récits. D'ailleurs, une liste d'œuvres littéraires à étudier est publiée par le ministère de l'éducation, et la plus grande partie de ces œuvres sont des albums. C'est pourquoi nous allons étudier celui-ci afin de voir s'il est bien un outil privilégié pour travailler la compréhension en classe de maternelle. Nous concentrerons notre recherche sur les albums narratifs.

---

<sup>42</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle08.asp> Fayol 01/2004 ONL

<sup>43</sup> idem

<sup>44</sup> idem

## II) L'album : un terme à définir et à étudier par le biais de deux pédagogies.

Dans notre réflexion, nous cherchons à savoir si l'album est un outil privilégié pour travailler la compréhension de textes écrits en maternelle. Pourquoi avons-nous choisi les albums ? Parce qu'au sein de la littérature de jeunesse, l'album est un genre reconnu par les professionnels du livre et de la lecture et « cette reconnaissance lui vaut une place de choix à côté de celle des romans du conte ou encore de la bande dessinée »<sup>45</sup>.

### **A) Définition de l'album.**

Mais avant tout, qu'est-ce qu'un album ? « L'album est une forme littéraire, caractérisée par un mode de narration<sup>46</sup> fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du texte.<sup>47</sup> La création des premiers albums destinés aux enfants se fait avec les « Albums du Père Castor<sup>48</sup> » qui ont été édités en 1931 par Paul FAUCHER, aux éditions Flammarion. Depuis, les albums et la littérature de jeunesse de manière plus générale, ont connu une belle et grande expansion. En effet, des albums du « Père Castor » à ceux de « l'Ecole des loisirs », créés en 1965, des productions de qualité vont s'accroître et se développer.

### **B) L'album: un outil privilégié**

Nous l'avons souligné dans notre étude sur la compréhension que les traitements mis en œuvre pour comprendre un texte concernent à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. Le travail de compréhension de texte peut alors se faire à partir des albums en maternelle, en tant

---

<sup>45</sup> D.ALAMICHEL. Albums, mode d'emploi, p 200

<sup>46</sup> les aspects propres au récit sont exploités dans les méthodes du groupe PROG et que vous ne les détaillez pas ici, mais page 39

<sup>47</sup> MADELEINE, V. L'album de littérature de jeunesse au cycle1. [http://www.etab.ac-caen.fr/circocaensud/Ressources\\_pedagogiques/Litterature/album\\_cycle1/Lecture\\_album.pdf](http://www.etab.ac-caen.fr/circocaensud/Ressources_pedagogiques/Litterature/album_cycle1/Lecture_album.pdf)

<sup>48</sup> SCEREN CRDP d'Auvergne. Histoire de la littérature de jeunesse. <http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/AlbumsAnimes/Point/htm/Point1.htm>

qu'œuvre littéraire à part entière, et de par leur diversité de thèmes, de scénarii. Si on se réfère aux instructions officielles, « grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils( les enfants) parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour ». L'élève acquiert avec les albums un vocabulaire riche et s'imprègne de la langue écrite, et de ses difficultés.

Une des grandes difficultés des élèves est la déduction d'inférences, mais ce travail ne peut se faire en maternelle<sup>49</sup>. Par contre, l'anticipation, et la connaissance des structures textuelles peut être amorcé en maternelle par l'étude d'albums en tant qu'œuvres littéraires avec l'enseignant.

Nous pouvons donc penser que l'album, se révèle être un support privilégié d'apprentissage par rapport aux autres supports rencontrés en classe<sup>50</sup> Il fait partie des œuvres de la littérature de jeunesse. La langue écrite des albums répond aux normes spécifiques du code de l'écrit par son lexique, sa syntaxe et son organisation textuelle.

- Il facilite et stimule l'apprentissage par sa relation entre le texte et l'image. Grâce à l'image l'élève peut émettre des hypothèses sur l'écrit, qui seront vérifiées à la lecture de l'histoire par le maître. Le rapport entre le texte et l'image « amorce une construction de sens qui sollicite l'intuition, la subtilité et la culture du lecteur »<sup>51</sup>
- Il est une œuvre narrative intégrale avec « une dynamique d'action temporelle et logique qui développe une anticipation sur le sens et une implication affective vis-à-vis de l'histoire des personnages de l'intrigue. »<sup>52</sup>

De plus, l'album est très apprécié par les élèves, et il aborde les apprentissages de manière ludique et plaisante ce qui en fait un atout majeur pour les enseignants.

---

<sup>49</sup> Travail trop difficile pour des élèves de maternelle qui n'ont pas acquis toutes les notions de la linguistique

<sup>50</sup> : Les recettes, journaux, documentaires et autres

<sup>51</sup> CHOJEAN, stéphan Mémoire professionnel. Vouloir lire, savoir lire, aimer lire, oui mais avec des albums.

<sup>52</sup> Idem

### 1) Le rapport texte/image :

Les albums sont très riches en illustrations, nous l'avons souligné et c'est qui fait leur spécificité. Les images sont un élément important pour la compréhension du récit. Elles permettent une anticipation et une mémorisation du sens de l'histoire. L'élève valide avec l'image ce qu'il a compris du texte lu. Surtout si l'image est redondante, c'est-à-dire qu'elle ne dit pas autre chose que le texte ou si l'image est complémentaire et donne des informations sur le texte. Pour résumer, le rapport entre le texte et l'image a trois fonctions essentielles.

- Une fonction descriptive : elle apporte des précisions quand à la description des lieux et de personnages, que le texte ne peut prendre en charge dans l'espace de l'album.
- Une fonction narrative : (complémentarité) : la succession des images peut permettre de reconstituer l'histoire. Le texte et l'image entrent souvent en complémentarité : le texte peut combler le vide narratif entre deux images. L'image peut aussi prendre le relais du texte.
- Une fonction connotative : (décalage) : elle enrichit le texte de références, de clin d'œil humoristiques, d'allusions culturelles. L'image peut même entrer en contradiction avec le texte.

Le rapport entre les images et le texte donne lieu à des questionnements, et il permet à l'élève d'émettre des hypothèses sur l'histoire. L'image permet aussi à l'élève de mieux fixer le sens du texte et ainsi mieux comprendre sa structure.

### 2) Une entrée dans le code de l'écrit:

L'album permet une première rencontre ludique avec le code de l'écrit : « cette approche de la langue écrite par les albums est un plaisir et offre aux élèves une rencontre avec des textes et des illustrations porteuses des sens à découvrir » (S. Van Der Linder 2006). Un plaisir, car dans les albums les élèves retrouvent des thèmes quotidiens en rapport avec leur vécu et leurs centres d'intérêts. La dimension affective de l'album en fait un atout pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde de

l'écrit. Ils éprouvent des émotions et s'identifient aux personnages, « ainsi, les histoires racontées, reformulées, commentées seront sources d'acquisitions dans le champ du vocabulaire des émotions mais aussi dans celui des modalisations et constructions syntaxiques complexes associées aux états mentaux. »<sup>53</sup>

L'album apparaît comme un outil privilégié pour préparer les élèves à comprendre l'univers de l'écrit. La langue écrite des albums répond aux normes spécifiques du code de l'écrit par son lexique, sa syntaxe et son organisation textuelle. Au fil des pages, se développe un univers, un temps de narration, des personnages, qui prennent vie et permettent à l'élève de construire une dynamique d'actions temporelles et logiques. Les élèves découvrent certains principes de la lecture et les structures syntaxiques spécifiques de la langue écrite.

### 3) L'album pour une première culture littéraire

Une culture littéraire se construit par une fréquentation régulière d'œuvres littéraires. Elle forme un réseau de références autour desquelles se greffent de nouvelles lectures. L'album permet de poser les bases des premières références culturelles en lien avec les nouvelles instructions officielles de 2008<sup>54</sup>.

Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations.

Les Instructions officielles de 2008 mettent l'accent sur la découverte de vocabulaire, de tournures de phrases atypiques, à travers des œuvres du patrimoine. En effet, la langue des albums de contes classiques « expose à des modèles de langue écrite à la fois accessibles et attirants par leur caractère un peu savant »<sup>55</sup>. Les élèves prennent plaisir à entendre les créations verbales des auteurs comme "*Tire la*

---

<sup>53</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . [http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage\\_en\\_maternelle05.pdf](http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle05.pdf)

<sup>54</sup> BULLETIN OFFICIEL. Hors-série n°3 du 19 juin 2008. Programme de l'école maternelle. [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

<sup>55</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . [http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage\\_en\\_maternelle05.pdf](http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle05.pdf)



*chevillette, la bobinette cherra*" formule emblématique du conte de Charles Perrault "Le Petit Chaperon rouge" ou encore *incroyabilicieux*, contraction de : incroyable et délicieux de Claude Ponti.

La construction d'une première culture littéraire, inscrite dans les instructions de 2002, qui ne sont plus en vigueur, se faisait en rencontrant :

...des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs...

L'importance est de rencontrer des personnages, des types de personnages, une diversité de thèmes, des illustrateurs et des auteurs. Les albums sont tellement riches et variés, que les élèves se constituent une bibliothèque mentale de scénarii et d'images, de personnages, de système de personnages qui se ressemblent, avec la mise en réseau d'albums.

En effet, la mise en réseau permet la construction d'une culture littéraire en proposant plusieurs albums mettant en scène un même type de personnage, un même auteur, ou illustrateurs, un même thème. Un personnage archétype comme le loup permet à l'élève de se constituer une bibliothèque de scénarii. La mise en réseau d'album permet à l'élève de développer sa capacité d'analyse et son esprit critique ainsi que ses compétences langagières : décrire, comparer, expliquer, se justifier. Par la rencontre avec divers types d'écrits, divers thèmes, auteurs l'élève se construit une culture littéraire par accumulation. Les enfants associent, dissocient, explicitent, mettent en relation, pour ensuite déduire des règles qui seront ensuite stabilisées. Les comparaisons, à force de pratiques et de rencontres gagnent progressivement en précision et en pertinence.

De plus, l'album de contes traditionnels comme le « Petit chaperon rouge », « Les trois petits cochons », « Pierre et le loup » permettent de créer une relation intergénérationnelle, car ces histoires sont connues des parents et des grands-parents. Les albums plus contemporains leur empruntent souvent les mêmes

structures ou les archétypes.<sup>5657</sup> Ces albums du patrimoine littéraire répondent aux instructions officielles de 2008, ainsi que les œuvres nouvelles de par leur richesse, leur diversité, et ils constituent pour l'élève une première culture littéraire grâce au retour de motifs qui peuvent s'organiser dans sa mémoire et lui constituer un patrimoine commun.

Nous pouvons affirmer que l'album est un outil privilégié pour travailler la compréhension de textes écrits en maternelle. Il permet de répondre aux difficultés que rencontrent les élèves en matière de compréhension. En tant qu'œuvre narrative, le lecteur retrouve dans l'album une situation initiale, un élément perturbateur, et une situation finale. L'élève en repérant ces différentes étapes, peut décrire la structure du texte comme le préconise l'ONL. Il peut aussi se faire une représentation intermédiaire pendant la lecture soit à l'aide des images, soit en repérant le personnage principal et ses actions. Nous avons vu aussi que le lexique améliorerait la compréhension. Par la mise en réseau d'album, et par la création d'une première culture littéraire, l'élève acquiert un vocabulaire riche et varié ainsi qu'un catalogue de structures de textes qui favorise sa compréhension des récits.

Mais quels exercices mettre en place pour ce jeune public ? Nous avons trouvé au cours de nos recherches différents enseignements de la compréhension. Nous en avons retenu un, qui nous semble pouvoir donner de bons résultats : l'enseignement explicite ou l'enseignement direct.

Nous le détaillerons assez rapidement car il peut s'appliquer à tous les écrits. Mais il donne des pistes pour travailler la compréhension d'écrits en maternelle avec les albums. Nous verrons ultérieurement des exercices spécifiques pour les albums et notre public de maternelle.

---

<sup>56</sup> BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN . [http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage\\_en\\_maternelle05.pdf](http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle05.pdf)

<sup>57</sup> Par exemple dans « Le petit chaperon vert »<sup>57</sup> (G. Solotareff 1989) l'auteur donne le rôle de menteuse au petit chaperon rouge.

## C) Etude de deux pédagogies pour travailler la compréhension

### 1) Un enseignement explicite ou instruction directe :

Un grand programme de recherche en éducation américain mené de 1967 à 1995, le projet " Follow Through" avait pour but d'évaluer l'efficacité de différentes approches pédagogiques sur des élèves de maternelle et primaire issus de milieux défavorisés. Les pédagogies ont été classées en deux grandes catégories:<sup>58</sup>

- une approche centrée sur les enseignements," vers un enseignement systématique des apprentissages de base "<sup>59</sup>
- et une approche centrée sur les élèves;" sur le respect du niveau de l'enfant et de son style d'apprentissage."<sup>60</sup>

Les meilleurs résultats ont été obtenus avec les pédagogies centrées sur l'enseignement. Et plus particulièrement avec l'enseignement direct, proposé par S. Engelmann (1960) car d'autres études sont

" venues corroborer ces résultats : le programme « Direct Instruction » notamment, qui consiste en un enseignement explicite et une démarche pédagogique rigoureuse pour l'acquisition des matières de base, apparaît comme le grand vainqueur, particulièrement pour l'apprentissage de la lecture..."<sup>61</sup>

L'enseignement explicite de la compréhension serait donc un enseignement de choix. Dans notre définition de la compréhension, nous avons vu que le lecteur adopterait différentes stratégies de lecture selon la situation. (J.Giasson 2008), Or, cet enseignement est basé sur des stratégies qui sont expliquées aux élèves par l'enseignant. Celui-ci interagit avec les élèves, rend transparent le processus choisi, et amène les élèves à être de plus en plus autonomes devant le choix des stratégies à appliquer (Giasson 2008).

---

<sup>58</sup> Triangle didactique : savoir, professeur, et élève. on retrouve dans cet enseignement l'élève et l'enseignant.

<sup>59</sup> CLERMONT, Gauthier. Article N° Spécial N° 5 - L'école en questions. [Http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=4319](http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=4319)

<sup>60</sup> idem

<sup>61</sup> CLERMONT, Gauthier. Article N° Spécial N° 5 - L'école en questions. [Http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=4319](http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=4319)

« Le modèle d'enseignement explicite offre un cadre intéressant à l'enseignant qui veut travailler activement la compréhension en lecture avec ses élèves. Ce modèle propose des étapes spécifiques partant de la prise en charge de la responsabilité et conduisant à l'autonomie des élèves-lecteurs. Au cours de ces étapes, l'enseignant définit la stratégie à enseigner, illustre concrètement son fonctionnement, interagit avec les élèves pour les guider dans la maîtrise et l'utilisation autonome de cette stratégie. »<sup>62</sup>

L'enseignement explicite vise un apprentissage spécifique de stratégies. Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte. L'enseignement de stratégies est composée de :

- Connaissances déclaratives : une définition de la stratégie à utiliser.
- Connaissances pragmatiques : en quoi la stratégie peut aider à la compréhension, dans quelles circonstances on doit ou non l'utiliser, et comment évaluer son efficacité.
- Connaissances procédurales : la façon dont la stratégie opère.

L'enseignant définit les stratégies à adopter en précisant leurs utilités, et il admet que les processus cognitifs en cause durant la lecture ne sont pas facilement observables. Par conséquent, il comprend la nécessité de rendre les stratégies de lecture transparentes pour les élèves en leur explicitant verbalement ce qui se passe dans sa tête durant la lecture.

Le lecteur stratégique coordonne donc un ensemble de stratégies flexibles et en modifie l'application lorsque nécessaire. On peut donc dire que les stratégies ne sont pas des automatismes mais des comportements qui relèvent de la résolution de problème. (Giasson 2008)

C'est ce qui amène les élèves à devenir plus actifs et autonomes dans la recherche de sens. On peut par exemple apprendre à découvrir le sens de mots inconnus, à se poser des questions pour voir si on a compris le sens du texte, à survoler un texte pour repérer une information, à identifier les idées essentielles. Ce travail de compréhension peut se faire avec des albums, en ayant recours aux images pour appuyer les recherches.

---

<sup>62</sup> J. GIASSON. La compréhension en lecture, p 35

Pour donner des exemples précis de stratégies à employer, un mot inconnu peut être compris par le soutien de l'image, ou par une vérification préalable des connaissances des élèves autour du thème évoqué. Par l'étude des personnages et leurs actions, l'élève peut retracer le fil du récit, et comprendre la structure de l'histoire.

Mais pour J. Giasson (2008), l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin. Il faut ajouter une fonction explicative<sup>63</sup>. L'enseignant ne se contente pas de dire que la réponse donnée est fautive, mais pourquoi elle n'est pas adéquate. Il explique ensuite comment utiliser de meilleures stratégies pour parvenir à la bonne réponse. L'élève doit être actif, et chercher du sens à ce qu'il fait.

Nous le comprenons, il y a donc de multiples pédagogies, et théories d'apprentissage de la compréhension. Nous avons cité une pédagogie centrée sur l'enseignement. Ce sera à chaque enseignant de choisir en fonction de ses convictions, de ses recherches, sa propre pédagogie d'enseignement de la compréhension. Nous pouvons dire aussi que la recherche évolue sans cesse, et ce qui est prouvé un instant T peut être révolu dans le futur proche. Mais au cours de nos recherches nous avons été interpellée et intéressée par la démarche du groupe PROG. Ce sont eux qui s'intéressent à la compréhension de récit dès la maternelle, et cet enseignement se fait à partir d'albums. Ainsi, il correspond au mieux à notre étude.

De plus, les recommandations du groupe PROG, sont souvent citées dans des conférences ou articles, surtout en celles concernant la lecture d'albums par l'enseignant. Nous allons maintenant étudier la démarche du groupe PROG et voir qui ils sont dans un premier temps, et décrire leur enseignement de la compréhension au travers des albums de jeunesse.

---

<sup>63</sup> J. GIASSON. La compréhension en lecture

## 2) Une approche différente de la compréhension par le groupe PROG

### a) Présentation du groupe de recherche :

La recherche-action menée par l'Institut National de la Recherche Pédagogique, "Construction progressive de compétences en langage écrit, de la Petite Section au CE1", dite PROG, s'est déroulée pendant trois ans de 1995 à 1998. Cette recherche a été coordonnée par M. Brigaudiot (2006). Elle visait à promouvoir la réussite de tous les élèves dans leurs premiers apprentissages de l'écrit (compréhension, production, connaissance du système de l'écrit)<sup>64</sup>.

- Le courant constructiviste

Cette recherche s'inscrit dans le courant didactique dit "constructiviste" et pose comme point de départ le "déjà-là" commun à tous les enfants qui arrivent en maternelle, à savoir leur savoir-faire langagier.

Le constructivisme, inspiré de Piaget, propose une théorie de l'apprentissage axée autour de l'idée d'un sujet actif qui construit de nouveaux concepts ou idées à partir des connaissances déjà en place (structure cognitive).

Pour Meirieu, (2008),

« son efficacité (théorie constructiviste) est liée à l'importance du décalage entre un stade donné du développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances. »<sup>65</sup>

Apprendre est simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. PROG, prend pour base, le savoir-faire langagier des élèves déjà acquis en maternelle afin de développer et d'enrichir leurs connaissances.

Les auteurs parlent de progressivité, qu'ils définissent comme « une progression qui tient compte de visées d'apprentissages et qui prend en compte ce que les enfants

---

<sup>64</sup> BRIGAUDIOT, Mireille. Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle . <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article142>

<sup>65</sup> ROBBES, Bruno. La pédagogie différenciée. [http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)

nous apprennent de leurs manières à eux de comprendre et de construire leurs compétences et leurs représentations. »<sup>66</sup>.(Brigaudiot 2006)

Dans ce contexte, le maître encourage les élèves en leur rappelant ce qu'ils savent déjà. « Il faut qu'ils sachent qu'ils sont sur le chemin d'apprentissage. »<sup>67</sup>

Bien sûr, la clarté langagière est un élément essentiel dans PROG<sup>68</sup>. L'enseignant exprime à voix haute, dans un langage compréhensible pour les élèves ce qu'il fait, ce qu'il pense, comment il le pense. Nous pouvons établir sur cette idée, un parallèle avec l'enseignement explicite. De même, il rend transparent et visible ce qu'il attend des élèves lors des apprentissages. Il met des mots sur ce que pensent les enfants, ce qu'ils se disent dans leur tête. On parle de clarté cognitive<sup>69</sup>. Renforcer la verbalisation des procédures de réalisation des tâches favorise le transfert de connaissances.

Dans PROG, c'est l'enseignant ajuste sa pratique sur les élèves et non l'inverse. En effet, pour B. Robbes, maître de conférences en sciences de l'éducation,<sup>70</sup>(2009) le métier d'enseignant ne consiste pas à appliquer des méthodes conçues par des experts, qui seraient valables pour tous les élèves.

- Une pédagogie différenciée.

De fait, pour une plus grande démocratisation des apprentissages de l'écrit, PROG préconise une pédagogie différenciée adaptée à chaque élève. L'enseignant travaille avec tous les enfants et ne se laisse pas entrainer par les plus performants. Il considère les moins brillants comme des élèves prioritaires. L'hétérogénéité entre les élèves, justifie la différenciation de la pédagogie. Pour cela il est nécessaire de connaître les besoins exacts de chacun avant d'effectuer des regroupements en

---

<sup>66</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle.

<sup>67</sup> idem 65

<sup>68</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle.

<sup>69</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle.

<sup>70</sup> MEIRIEU, Philippe. La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?  
[www.meirieu.com/.../bruno\\_robbees\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.meirieu.com/.../bruno_robbees_pedagogie_differenciee.pdf)

fonction des besoins identifiés. La mise en œuvre de cette pédagogie reste un problème complexe.<sup>71</sup>

## b) Principes pour travailler la compréhension avec PROG

### 1) Un enseignement des stratégies

Dès la maternelle, l'enseignant peut introduire des stratégies<sup>72</sup>. ( Brigaudiot, 2006). Il peut commencer à travailler le contrôle de la compréhension à partir d'histoires lues à haute voix, les élèves se focalisent alors sur la construction du sens et le pilotage de leur compréhension de l'oral, qui est similaire à celui de l'écrit.

Le maître enseigne aux élèves comment déterminer s'ils ont compris l'histoire. Il introduit dans les textes, de temps à autre des « incohérences » (anomalies), qui peuvent concerner des mots, des parties de phrases ou même des phrases entières. Ces incohérences portent sur le lexique, la syntaxe ou la sémantique, et amènent des contradictions soit par rapport au texte lui-même, soit par rapport aux connaissances du monde.

Le maître est aussi au clair dans l'enseignement des stratégies, il verbalise ce que les enfants pensent et ce que lui pense. Nous sommes dans la clarté langagière du groupe PROG, qui correspond aux instructions officielles des nouveaux programmes de la maternelle de 2008<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> Freinet <sup>71</sup>(2008) développe une entraide mutuelle entre les élèves et une rotation des tâches dans les équipes de travail. Mais pour Meirieu, (2008) la pédagogie différenciée doit s'efforcer de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités, et sans enfermer les élèves dans ces différences<sup>71</sup>. Différencier la pédagogie peut être un atout pour les élèves mais cette différenciation peut aussi construire des classes d'enfants en difficultés. Il s'agit de bien équilibrer les groupes de travail pour ne pas transformer les différences des élèves en inégalités de réussite scolaire.

<sup>72</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle.

<sup>73</sup> Progresser vers la maîtrise de la langue française: Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral.



## 2) Les recommandations du groupe PROG :

Le groupe PROG propose quelques recommandations afin d'améliorer la compréhension de textes écrits et lus par le maître. Des recommandations à appliquer, avant, pendant et après la lecture d'un album.

### ❖ Anticiper la compréhension du récit

Le maître explique toujours que le récit peut être difficile à comprendre ; soit à cause du vocabulaire qui est nouveau, soit parce que le texte est trop long. Mais les élèves ne doivent pas hésiter à demander des explications, ils en ont le droit. Le maître leur démontre que ces explications peuvent aider les autres élèves.

Le choix du texte est un élément délicat car les récits de fiction renvoient à une dimension symbolique pour l'enfant et que la finalité du travail est la lecture du récit et sa compréhension. Le choix de textes écrits est aussi important sur le plan linguistique. Contrairement à l'oral, dans le récit il n'y a pas de « je », pas de repères sur le moment et le lieu d'énonciation. Le temps employé, les syntaxes et le vocabulaire sont eux aussi différents. « L'enjeu est que les enfants parviennent à suivre le thème, à repérer les marqueurs logico-temporels et les enchaînements sémantiques pour dégager l'essentiel du propos. »<sup>74</sup>

Afin d'aider à la compréhension avant la lecture, le maître peut présenter les personnages et l'univers avec des images ou raconter avant de lire (avec ou sans illustrations) ou encore montrer les images avant de lire, sans parler. Il peut aussi résumer l'histoire avant de la lire ou l'anticiper par des hypothèses, des interrogations à partir du titre ou en montrant quelques images. C'est construire un horizon d'attentes.<sup>75</sup>

Le maître peut construire une progressivité de compréhension. Par exemple, l'enseignant joue une scène de l'album à l'aide de marottes ou de marionnettes, devant un décor sommaire - dans un second temps, décor et marottes sont laissés à la disposition des enfants qui peuvent, par petits groupes, jouer la scène. Lorsque

---

<sup>74</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle, p 106

<sup>75</sup> Jauss a introduit le premier l'idée d'un horizon d'attentes dans Pour une esthétique de la réception Gallimard 1972

l'histoire est comprise de tous les enfants, l'enseignant apporte un livre qu'il a fabriqué avec seulement des images des scènes résumant l'histoire et présentant les personnages sous la même forme que les marottes. Lorsque le livre est bien connu, l'enseignant apporte un second livre fabriqué qui ne comporte aucune illustration, le texte racontant la même histoire. Les élèves sont alors en compréhension du langage écrit avec un allègement cognitif. Ce dispositif est plus particulièrement destiné aux petites sections mais peut être utile pour d'autres sections.

#### ❖ Favoriser la compréhension pendant la lecture

La lecture se fait en continu avec le moins de commentaires possibles sur les images ou sur le vocabulaire. Pour les pages doubles d'album, le maître utilise un cache afin que les élèves assimilent les séquences une par une.

Le maître évite de donner trop de place à l'intonation ; elle peut dévier les élèves de l'histoire et de sa compréhension.<sup>76</sup>

#### ❖ Vérifier la compréhension après la lecture

La discussion après la lecture est un moment important. Les enfants s'expriment sur l'histoire, disent ce qui leur a plu ou fait peur, ce qu'ils n'ont pas compris. C'est l'occasion d'approfondir la compréhension. Le maître écoute les enfants et repère ce qui fait obstacle à la compréhension. C'est ce qui lui donnera les pistes de travail sur la compréhension en atelier. Les relectures sont aussi constructives, car les enfants comprennent mieux les enchaînements et se font une image plus précise des personnages, de l'action, des lieux. Il s'agit d'un processus par approfondissements.<sup>77</sup> C'est aussi un moyen d'amener les élèves à être en réflexion sur le monde des histoires et de les conduire à reformuler, à rappeler des récits lus par l'enseignant. C'est la mise en réseau des récits. L'objectif de ces mises en réseaux est de mieux comprendre les textes et les récits littéraires. Nous l'avons vu,

---

<sup>76</sup> Cette idée m'a surprise; je pensais que l'intonation rendait le récit plus compréhensible.

<sup>77</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle, p 118

dans notre étude sur l'album<sup>78</sup>, ces regroupements de récits analogues permettent aux élèves d'accéder à une diversité de structures narratives, de personnages et du rôle du héros. La mise en réseau permet de travailler autour d'un thème, d'une époque, d'un lieu, d'un genre littéraire, d'un auteur...

### 3) Des ateliers pour approfondir la compréhension

Des activités d'exploitation d'albums, faites en atelier, sont proposées par le groupe PROG. Ce sont des jeux- problèmes qui permettent aux élèves en petit groupe, de réfléchir, de reformuler ce qu'ils ont compris, et de confronter leurs différents points de vue sur la compréhension du récit. M. Brigaudiot,<sup>79</sup> (2007), affirme avoir « jeté le droit à l'erreur " [qu'elle] remplace par le "droit à l'essai ". Quand on est en train d'apprendre, il ne peut y avoir d'erreur, il n'y a que des essais. » Pour elle, on a tendance à « préférer nos objectifs d'adulte à ceux des élèves ».

Ces principes le confirment, dans la démarche PROG, nous voyons bien que l'enfant est au cœur des apprentissages. Bien sûr, il l'est tout autant dans les autres pédagogies. Mais plus encore ici, on cherche la réussite de tous les élèves. Les plus faibles sont une priorité, et le maître ne se laisse pas entraîner par les plus forts. Ainsi c'est bien le maître qui s'adapte aux élèves, et non l'inverse.

Enumérons certaines de ces activités proposées en atelier. Les compétences citées s'appuient particulièrement sur la structure narrative des albums, que nous n'avons pas développé par souci d'efficacité dans la partie sur l'étude de l'album mais qui serviront de base à votre analyse de corpus de déclarations d'enseignants sur leur pratiques

#### ➤ Savoir retrouver les éléments de l'histoire

- Dessiner pour résoudre un problème de compréhension

Le maître fait la liste orale de tous les personnages d'une histoire. Il choisit un album où les personnages sont assez différenciables. Le maître demande ensuite aux

---

<sup>78</sup> page 26

<sup>79</sup> Journée académique AGEEM 25 avril 2007

enfants de dessiner l'un des personnages en leur précisant que c'est un travail de compréhension. Dans l'exemple donné, les élèves doivent dessiner l'un des personnages qui fait *toc toc*.<sup>80</sup> Une mise en commun du travail est faite en fin d'atelier afin de discuter et amener les enfants à trouver la réponse.<sup>81</sup> Cette activité mêle dessin et compréhension. Dessiner est une activité qu'affectionnent les enfants. Elle laisse place à leur imagination, tout en respectant les critères fixés par le maître, à savoir de dessiner un personnage de l'histoire. Par le dessin, les élèves fixent mieux l'image mentale du récit.

- Montrer les images pour résoudre un problème de compréhension

Le maître reprend une histoire tirée d'un album très bien connu des élèves. En atelier, il donne à chaque enfant six ou huit illustrations tirées de l'album. Les illustrations ne font pas directement référence à un événement précis. Elles illustrent plutôt les sentiments des personnages, des buts, des scènes importantes. Elles doivent faire travailler la compréhension en profondeur. Le maître lit l'histoire. Quand un des élèves pense avoir l'illustration qui correspond à l'événement qui survient dans l'histoire, il pose cette image devant le maître en suivant les flèches qui indiquent l'ordre chronologique de l'histoire. A la fin de la lecture le maître valide les essais et c'est le moment d'échange, de discussion, de rectification. Si besoin le maître relit un passage du récit. Le but n'est pas de trouver la bonne réponse à tout prix mais de réfléchir, de chercher, de raisonner ensemble.

Cet atelier est important. Il permet aux élèves de fixer leur attention sur les illustrations qu'ils ont en main, et en même temps de suivre l'ordre chronologique de l'histoire. De plus, les images exprimant des sentiments aident les élèves à comprendre ce que ressentent les personnages. Et nous l'avons vu aussi, l'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction pour les enfants.

---

<sup>80</sup> Tan et Yasuko. *Toc toc toc* 1999

<sup>81</sup> . Ce travail peut se faire sur des personnages qui se transforment au fil du récit ; le but étant de les dessiner avant et après leur transformation.

➤ Savoir extraire un thème

- Reconnaître une histoire lue par le maître. Chaque enfant a quatre couvertures photocopiées de livre. Il montre celle qui correspond à l'histoire racontée par le maître.
- Donner un titre. Le maître raconte une histoire simple à un petit groupe d'enfants et leur demande de donner un titre pertinent. Chaque enfant demande la parole pour faire une proposition ; le reste du groupe juge de sa pertinence et discute le choix de chacun.

Les illustrations de la couverture de l'album sont ici un support pour la compréhension. Les élèves sont attentifs aux images, ils doivent reconnaître soit un personnage de l'histoire, un lieu, ou un élément important de l'histoire. Ils doivent chercher des indices qui les guideront vers la réponse. Comme nous l'avons vu, Ils utilisent des stratégies pour répondre à la question. Il en est de même pour l'atelier suivant : « Donner un titre ». Pour trouver un titre, les élèves s'appuient sur des indices, des mots clés pour les guider. Ils intègrent aussi des structures syntaxiques spécifiques de la langue écrite.

➤ Savoir identifier le personnage principal et sa problématique

- Après avoir lu plusieurs histoires simples avec un personnage principal, le maître demande à un enfant d'aller chercher une marionnette qui représente le personnage principal de toutes les histoires que le maître vient de lire.
- Le maître distribue aux enfants les cartes de plusieurs personnages de l'histoire. Chaque fois qu'il est question d'un personnage dont l'enfant possède la carte, il la montre.

La marotte ou la marionnette permet une meilleure identification des personnages. Par ce que l'enfant pense être un jeu, il identifie les personnages et met un visage

sur ces personnages. Cette image mentale l'aide à suivre les personnages et à comprendre la chronologie des péripéties.

➤ Aider à tenir toute l'histoire dans sa tête

Il ne s'agit pas de mémoriser, ni d'apprendre par cœur. « Il s'agit d'aider les enfants à s'appropriier la totalité d'une histoire avec ses enchaînements qu'ils ont entendus jusqu'à présent, en langage écrit »<sup>82</sup>

Le maître peut jouer l'histoire. Il lit une histoire connue des enfants, il feuillette l'album et le ferme. Il demande ensuite aux élèves de trouver qui fait quoi dans l'histoire. Une fois les personnages principaux dégagés, il leur demande de se mettre en groupe et de faire ce que les personnages font dans l'album. Le maître relit l'histoire et ils cherchent ensemble des explications pour affiner la compréhension. « Les relations de causalité<sup>83</sup> » apparaissent chez l'enfant. A la fin les élèves reprennent certains passages du texte avec le maître. Il explique : « elle est triste parce que... »

Le maître peut aussi proposer des résumés contenant l'essentiel du récit. Il en fait trois qu'il lit aux élèves. Il leur demande ensuite de choisir celui qui reflète le mieux l'histoire. Cet exercice de compréhension est un peu difficile, et le maître explique aux élèves ce qu'il attend d'eux.

La théâtralisation des histoires est une activité qui permet à l'enfant de reprendre les phrases du texte ou de les répéter avec ses propres mots. Pour lui c'est un jeu, on se déguise. On devient le ou les personnages de l'histoire, on joue leur rôle afin de mieux les comprendre. Les élèves jouent leur personnage mais doivent aussi dialoguer avec les autres élèves. Par la mise en scène, la parole, le dialogue, les élèves se mettent à la place des personnages de l'histoire et comprennent bien mieux l'histoire.

---

82

M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle, p 120

83 " idem, p121

➤ Etre en réflexion avec le monde de l'histoire

- Pratique des mises en réseaux d'albums

Ces activités permettent aux enfants de se créer une culture littéraire. Ils tissent ainsi des réseaux entre les différents récits qui leur sont lus et ils s'approprient ainsi les caractéristiques du récit. Le maître peut choisir une mise en réseau pour faire découvrir aux élèves un socle de références culturelles communes autour d'un personnage comme le loup, ou autour d'un élément symbolique les couleurs, le feu, l'eau. Il peut choisir la mise en réseau pour identifier des singularités, comme une formulation, un procédé d'écriture ou encore la singularité d'un auteur.<sup>84</sup>

- Retrouver une histoire parmi plusieurs ayant des points communs comme par exemple des lieux, des personnages. Les élèves vont chercher les livres, et après une discussion sur leurs choix, ils vérifient ensuite dans les livres.
- Jeux sur les changements de points de vue

Deux textes sont rédigés et lus selon deux points de vue différents à deux groupes d'élèves. Ils doivent ensuite discuter pour savoir s'il s'agit de la même histoire.

Nous retrouvons l'intérêt de l'album pour la construction d'une culture littéraire, ainsi que pour l'enrichissement des connaissances sur le monde de l'élève. Comme nous l'avons vu les connaissances sur le monde font partie des structures cognitives de l'élève met en jeu dans le processus de compréhension. Par la mise en réseaux d'albums, le maître enrichit les connaissances du monde des élèves. La fréquentation des albums, permet une rencontre avec différents scénarii qui aident les enfants à comprendre divers points de vue des histoires<sup>85</sup>.

Toutes ces activités, se font de manière ludique. L'utilisation de marionnettes, de marottes plait aux enfants, ainsi que de jouer le rôle d'un des personnages de l'histoire. Le dessin, ou la reconnaissance d'images permettent à l'enfant de se faire une représentation de l'histoire. Mais nous allons le voir en revanche, le rapport entre

---

<sup>84</sup> COUET-BUTLEN, Madeleine. Lecture et mises en réseaux de livres. <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/reseaux.htm>

<sup>85</sup> Par exemple, dans le conte du « Petit chaperon rouge », le loup joue le rôle du méchant. A l'inverse dans « Mademoiselle sauve-qui-peut » (Philippe Corentin), c'est la petite fille qui n'en fait qu'à sa tête et ennuie le loup.

le texte et l'image suscite chez le groupe PROG quelques réflexions et mises en gardes.

#### 4) Le rapport texte/image pour le groupe PROG.

Quant au choix des illustrations, le groupe PROG propose diverses réflexions. Les illustrations peuvent aider l'enfant à se faire une image du cadre et des personnages du texte. Surtout si elles doublent le texte (images redondantes) comme dans « *chien bleu* ». <sup>86</sup> Pour les illustrations complémentaires, « la compréhension demande une navette ou interaction entre le texte et les illustrations » <sup>87</sup> qui peut gêner la compréhension du récit. Le choix sera pour le maître de les montrer ou pas. Parfois, la compréhension de l'image est une difficulté supplémentaire pour l'élève. L'image peut dire autre chose que le texte, ou elle peut être graphiquement difficile à comprendre (style réalisme, caricatural, fauvisme...). De fait, les maîtres de maternelle utilisent les illustrations pour rendre l'écrit intéressant et amener les élèves à trouver une motivation dans les livres. Dans verrons dans notre corpus, que l'album est utilisé par les enseignants parce qu'il est le support de l'écrit le plus connu des enfants. C'est le premier objet livre que l'enfant a entre les mains. Ce peut être des imagiers, des albums pour apprendre à compter. Ce qui attire l'enfant en premier lieu, ce sont les illustrations. Il est vrai que la couverture de l'album est porteuse de promesses, et attire les enfants. Mais pour PROG, la compétence visée est la compréhension d'un texte lu, sans autre recours que le texte lui-même. Les auteurs étayaient ainsi leur position. Tout petit, l'enfant sait reconnaître les noms d'objets ou d'animaux sur un imagier. C'est en fait l'image qui intéresse l'enfant et pas le nom écrit au-dessous. Ce qui induit que l'image est un support de représentation, comme le langage écrit. Ce serait une première étape vers l'écrit. Mais peut-on dire pour cela que l'enfant maîtrise l'écrit, quand on sait qu'il peut utiliser l'image pour dire un mot ? Est-ce que sans illustration, il serait capable de reconnaître le mot *ballon* par exemple ? Pour certains enfants oui, car ils savent se faire une idée image mentale du mot, mais pas pour d'autres. Surtout si ces enfants n'ont pas une culture de l'écrit au sein de leur cellule familiale.

---

<sup>86</sup> NADJA, *Chien bleu*.

<sup>87</sup> M. BRIGAUDIOT. *Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle*, p 107



C'est ainsi que, pour PROG, le recours aux illustrations ne se fait que ponctuellement. Le maître montre les images quand celles-ci vérifient une hypothèse de ce qui est écrit, ou encore si les images permettent de fixer une représentation de l'écrit. Mais, il reste que comprendre un récit, c'est se faire une représentation mentale du texte, et pour PROG, le fait de montrer les illustrations peut être un frein à cette représentation mentale.

Nous venons d'étudier la démarche pédagogique proposée par le groupe PROG, ainsi que les diverses activités qu'ils nous préconisent pour l'enseignement de la compréhension à partir des albums. Ces ateliers<sup>88</sup> sont des suites d'activités pensées<sup>89</sup> à un moment précis avec un groupe d'enfants. Les auteurs fournissent des outils d'évaluation, des exemples d'analyse de productions d'enfant et des activités pour faire évoluer les enfants dans le monde de l'écrit. Ils offrent un exemple de bilan des activités de la petite à la grande section qui peut servir de base à une équipe d'enseignants.

Dans notre réflexion, c'est l'enseignement de la compréhension par l'album qui nous semble le plus intéressant, et le plus adapté à notre public de maternelle. C'est celui qui correspond aussi aux instructions officielles de 2008.

"Comprendre une histoire lue par l'enseignant, la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques, l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin)

"Dans une histoire, identifier le personnage principal ; le reconnaître dans la suite des illustrations Rappeler le début d'une histoire lue par épisodes par l'adulte, essayer d'anticiper sur la suite"

Connaitre un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles, donner son avis sur une histoire" :

Nous travaillons ces compétences avec plusieurs ateliers, comme savoir tenir l'histoire dans sa tête, mais aussi savoir identifier le personnage principal et sa

---

<sup>88</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle.

<sup>89</sup> constats faits dans la classe

problématique ainsi qu' être en réflexion avec le monde de l'histoires. Ces activités se regroupent et peuvent être appliquées à différents savoirs fondamentaux.

Pour aller plus loin, le groupe PROG propose une méthode de contrôle de la compréhension assez simple et applicable en maternelle: détecter des incohérences. Ce serait un indice de contrôle de la compréhension.<sup>90</sup> C'est l'occasion de faire prendre conscience aux élèves qu'ils disposent de réseaux de connaissances qu'ils doivent mobiliser pour comprendre le texte. C'est l'enseignement des stratégies par la théorie constructiviste. Le maître part de ce que les élèves savent déjà. Il s'agit aussi de sensibiliser les élèves à la nécessité de vérifier leur compréhension au travers d'histoires d'albums mais aussi dans les activités ordinaires de la classe. Le maître demande aux élèves de vérifier si la réponse qu'ils vont proposer correspond bien à la question posée, ou bien de préciser sur quel(s) élément(s) ils se basent pour donner leur réponse. Il faut que les élèves prennent conscience qu'ils ne peuvent répondre au hasard et qu'il y a des démarches à mener.

Pour résumer les principes que nous avons examinés ci-dessus, le langage est le pivot de l'enseignement de la compréhension. Le lexique est enrichi par l'étude d'albums en réseau, et cet enseignement se fait de façon progressive. Il est centré aussi bien sur l'enseignement que sur l'élève. Il permet par les ateliers une meilleure démocratisation de l'enseignement.

Voyons à présent, sur la réalité du terrain, à travers les déclarations que des enseignants de maternelle produisent sur leurs pratiques c'est-à-dire : nous souhaitons mieux savoir, au sein de classes de maternelle, comment sont utilisés les albums pour travailler la compréhension. Nous allons déchiffrer et étudier les réponses que nous ont fournies les enseignants par le biais des questionnaires que nous leur avons demandé de remplir.

---

<sup>90</sup> id 88

### III) Le travail de la compréhension dans des classes de maternelle. Etude des données recueillies par le biais de questionnaires, et de l'entretien avec une enseignante.

#### **A) Le protocole expérimental :**

Notre effort pour vérifier nos hypothèses, nous a conduits à nous interroger sur l'utilisation des albums en maternelle : comment sont exploités les albums en grande section de maternelle afin de développer les compétences nécessaires à la compréhension d'énoncé ?

Comme décrit précédemment nous avons pris pour référence les recherches du groupe PROG qui définissent cinq savoirs fondamentaux à enseigner afin de développer la compréhension de texte. Nous avons établi un protocole de recherche composé de deux modes d'interrogation : des questionnaires ainsi qu'un entretien. Nous avons cherché dans un premier temps à connaître les pratiques de classe concernant la compréhension de texte par le biais d'albums. Il nous semblait important d'établir un état des lieux des pratiques des enseignants. Pour cela nous avons fait passer des questionnaires à dix enseignants. Nous avons proposé des versions papiers ainsi qu'une version informatique<sup>91</sup>. Grâce à ces questionnaires nous avons pu établir une liste des pratiques des enseignants dans le but de les comparer avec celles recommandées par le groupe PROG. Nous cherchions à observer en quoi ces pratiques sont proches ou éloignées des recommandations du groupe. Notre comparaison entre les propositions du groupe PROG et les pratiques des enseignants ne suppose pourtant pas que : toutes les pratiques recommandées par le groupe PROG soient nouvelles. Il prend appui comme nous l'avons vu dans la partie théorique sur la clarté langagière<sup>92</sup>, qui est issue du courant constructiviste. Le groupe PROG que nous avons pris pour référent n'a pas tout inventé. Ainsi des recherches antérieures<sup>93</sup> (Apprentissage de la langue et conduites culturelles 2000)

---

<sup>91</sup> le questionnaire était en ligne à l'adresse suivante : [master-meefa.appspot.com](http://master-meefa.appspot.com). Cela dans un souci d'économie afin de limiter l'utilisation de papier ainsi que de timbres pour les écoles. Cependant aucun des enseignants n'a utilisé ce mode de réponse préférant la version papier.

<sup>92</sup> II) B) 1) Qui sont-ils.

<sup>93</sup> CORBENOIS, M ; DEVANNE, B ; DUPUY, E et MARTEL, M. Apprentissage de la langue et conduites culturelles. p14

préconisaient déjà la lecture en réseau, ce qui est repris par le groupe PROG sous la formulation « être en réflexion sur le monde des histoires »<sup>94</sup>

Afin d'affiner notre recherche nous avons pratiqué dans un second temps, un entretien avec une enseignante de Grande section afin qu'elle nous expose avec plus de détails sa manière de travailler la compréhension de texte par l'album. Grâce à cet entretien nous souhaitons mettre en évidence l'utilisation ou non des 5 savoirs fondamentaux visant à développer la compréhension de texte dans les classes.

Avant de mettre en place notre protocole de recherche nous avons émis l'hypothèse qu'en dépit de leur méconnaissance du groupe PROG, intuitivement les enseignants s'en inspireraient pour leur pratique de classe<sup>95</sup>. L'échantillon d'enseignants concernés étant modeste, notre analyse ne saurait prendre qu'une valeur qualitative. Car avons éprouvé de grandes difficultés à trouver des enseignants acceptant de répondre à nos questionnaires et d'autant plus à l'entretien. Cela est sans doute dû à au fait que les recherches du groupe PROG sont récentes et encore peu connues. Cela a pu effrayer les enseignants. Nous avons du envoyer près de 70 questionnaires, afin d'en récolter une quinzaine sur lesquels seuls dix étaient exploitables. En effet certains questionnaires avaient été remplis de façon trop peu détaillée, les réponses aux questions ne comportant parfois qu'un seul mot, les données ainsi récoltées ne pouvaient compléter notre étude. De même pour trouver un enseignant qui accepte de nous rencontrer et de répondre à nos questions il a fallu beaucoup de patience et de persuasion.

Voyons quels résultats les questionnaires<sup>96</sup> ont permis de mettre en évidence. Pour cela nous identifierons dans un premier temps le public interrogé.

---

<sup>94</sup> M. BRIGAUDIOT. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle

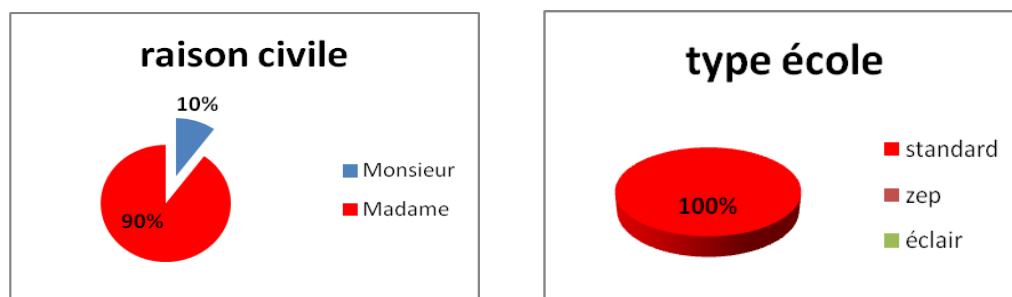
<sup>95</sup> En effet, nous venons d'indiquer, qu'en dépit du fait que ces recherches soient assez récentes, certaines des pratiques qu'elles recommandent ne sont pas novatrices comme par exemple le fait de travailler sur le personnage principal et sa problématique.

<sup>96</sup> Annexe1 : questionnaire.

## B) Etude des données recueillies par le biais de questionnaires.

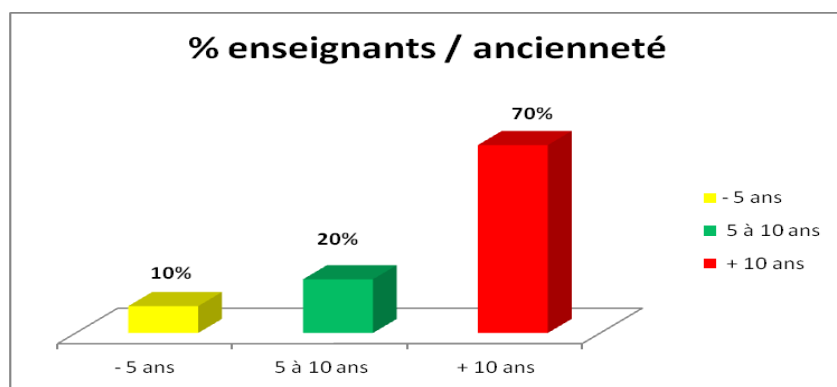
Dans un premier temps, identifions le public qui a répondu au questionnaire : nous cherchons à connaître l'âge des enseignants ainsi que le type d'école dans lequel ils enseignent :

### 1) Le public interrogé :



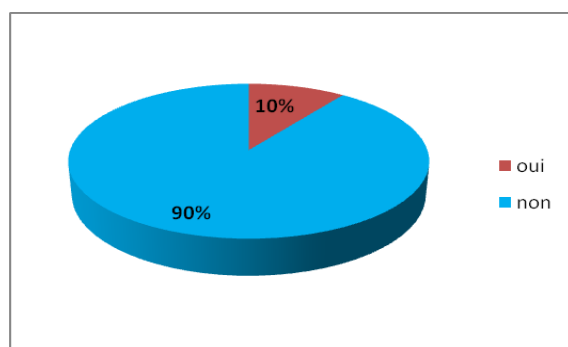
Sur les dix questionnaires exploités, nous n'avons qu'un seul enseignant masculin. La profession de professeur des écoles est plus féminisée. De fait en 2008, nous avons 79,3%.<sup>97</sup> de femmes dans l'enseignement primaire, avec une moyenne d'âge de 38,4, contre une moyenne d'âge pour les hommes de 41,8. Ces enseignants travaillent tous au sein d'écoles maternelles dites standard, hors ZEP et réseau ECLAIR.

<sup>97</sup> Note d'Information, 06.14 NOTE D'INFORMATION 06.14, Repères et références statistiques - édition 2008 [Les personnels] .<http://media.education.gouv.fr/file/63/0/2630.pdf>



Sur nos dix enseignants, la majorité exercent leur métier depuis plus de dix ans. Nous supposons que les jeunes enseignants ne se sentaient pas encore assez expérimentés pour répondre au questionnaire. A l'inverse il nous semble que les enseignants plus expérimentés étaient plus à l'aise, et avaient plus confiance dans leur pratique.

Connaissance du groupe PROG :

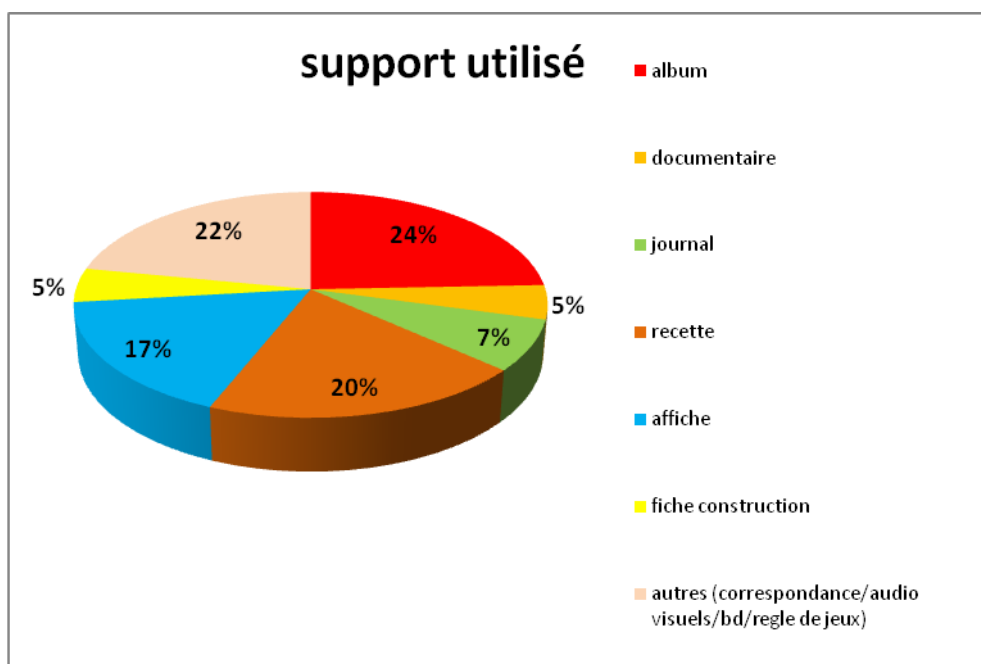


Comme nous l'avions supposé sur 10 enseignants interrogés, seul un enseignant connaît les recherches du groupe PROG, soit 10% de la population interrogée. Cela est dû, selon nous, au fait que les recherches soient relativement récentes, datant de 2006. De plus comme nous le verrons plus tard dans l'exploitation de l'entretien, les enseignants déplorent souvent le manque de temps, non seulement en classe mais aussi pour se former. Ainsi nous pouvons dégager un profil type des enseignants

ayant répondu à notre questionnaire : ce sont en grande majorité des femmes ayant plus de 10 ans d'expérience travaillant dans les écoles dites standards. Entrons à présent au cœur de notre étude.

## 2) Les différents supports et la justification du choix de l'album :

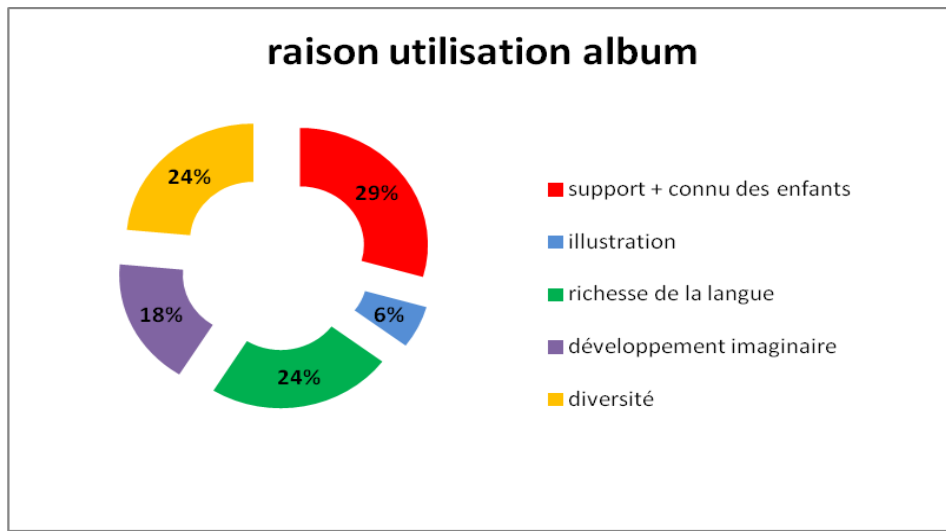
Nous sommes entrées au cœur de notre sujet, en demandant aux enseignants quels étaient les supports qu'ils utilisaient afin de travailler la compréhension de textes écrits dans leur classe. Cela dans le but de connaître le pourcentage d'utilisation de l'album en classe.



Dans cette question sur les supports utilisés, la majorité des réponses a été comme nous l'avons pensé l'album. Il est un outil privilégié pour l'enseignement de la compréhension. Comme nous l'avons vu lors de nos recherches, l'album est depuis longtemps utilisé dans les classes de maternelle comme la référence de la littérature de jeunesse. Les enseignants utilisent aussi divers supports comme les correspondances interclasses, mais aussi l'affichage de textes dans la classe. D'autres enseignants, 21% se servent de livres avec un support audio, du type CD

ou audio visuels, de règles de jeux, des bandes dessinées. Les recettes de cuisine sont le troisième support utilisé 18%.

De façon logique, nous avons ensuite cherché à connaître les raisons de leur utilisation de l'album. Pourquoi utiliser un album pour travailler la compréhension ?

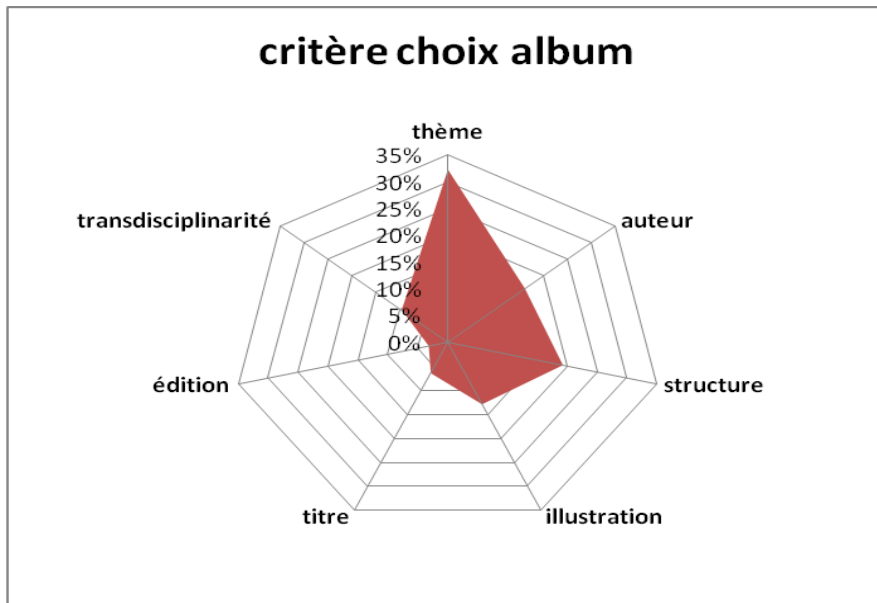


Grâce à la question : Pour quelle raison utilisez-vous l'album ? Nous avons pu conforter l'hypothèse qu'en dépit de leur méconnaissance du groupe PROG les enseignants appliquent tout de même certaines de leurs recommandations. En effet comme nous l'avons montré au cours de notre étude, le groupe PROG remet en cause l'utilisation de l'album pour la compréhension notamment à cause du rapport texte/image de l'album que le groupe juge trompeur. Ici les enseignants privilégient l'album parce que ce support est le plus connu des élèves 29% et non pour l'utilisation de ses illustrations, critère invoqué par seulement 6%. Les secondes réponses à égalité, sont que l'album offre une grande diversité d'histoires à découvrir, et qu'il est une œuvre littéraire de par sa richesse de la langue écrite.



### 3) Les critères de choix des albums pour la classe:

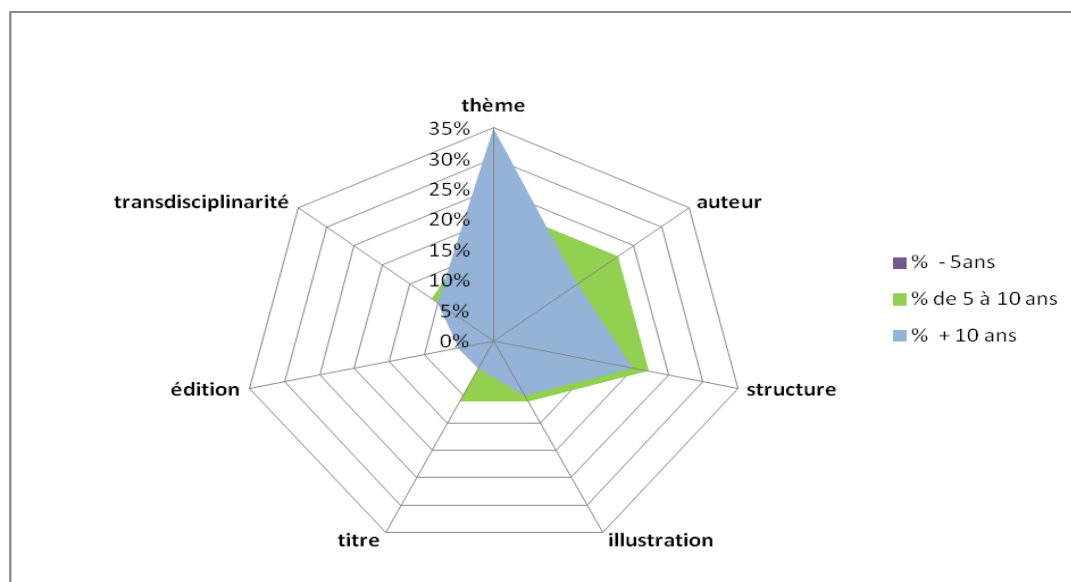
Après avoir interrogé les enseignants sur les raisons qui guidaient leur utilisation de l'album et montré qu'ils rejoignent les recommandations du groupe PROG, nous avons cherché à connaître sur quels critères s'appuyaient les enseignants pour les choisir.



Nous avons ainsi pu mettre en évidence que le choix de l'album se faisait en fonction des thèmes sur lesquels travaille la classe. Nous retrouvons le choix des thèmes selon la période de l'année (Noël, printemps, carnaval), ou le thème du moment étudié en classe (l'eau, la famille, les animaux). Cela n'a rien de surprenant. En effet, les classes de maternelle travaillent beaucoup autour de projets et de thèmes afin de rendre les apprentissages plus ludiques. Ainsi le choix de l'album vient compléter le travail de la classe. Cela rejoint, les propos de J Giasson qui définit la compréhension comme l'interaction entre le texte, le lecteur, et le contexte. Les enseignants ont intégré dans leur pratique le fait que le contexte joue un rôle primordial dans la compréhension.

## Parallèle entre les critères de choix des albums et l'ancienneté

Afin d'approfondir ce point nous avons opéré un rapprochement entre l'ancienneté des enseignants et leur critères de choix.



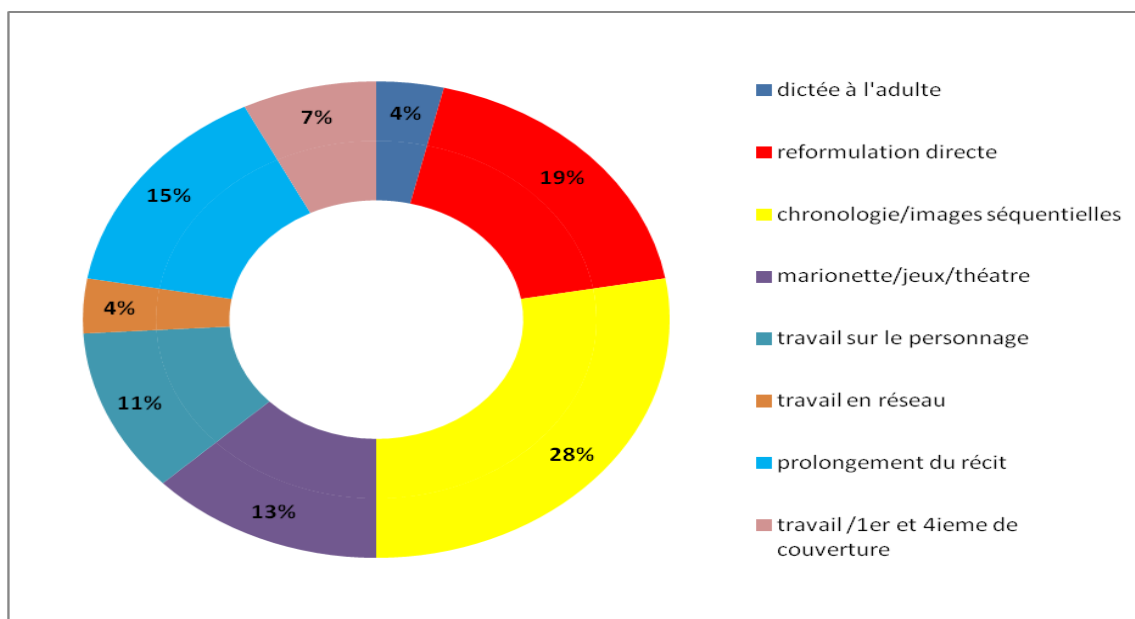
Cela a permis de mettre en lumière qu'avec l'ancienneté les enseignants focalisent leur choix sur deux critères : le thème et la structure du texte. On peut expliquer la primauté du thème (35%) à nouveau par la tradition de la pédagogie de l'école maternelle. En effet comme nous l'avons montré dans l'item précédent le travail en classe est souvent conduit à travers des thèmes, des projets de classe. Les professeurs des écoles ayant plus de dix ans d'expérience ont calqué leur méthode sur ce mode de travail. Quant à l'intérêt pour la structure même de l'album, on peut l'expliquer grâce à l'expérience des enseignants. En effet ceux-ci avec la pratique de classe ont pu déduire que la mise en relation des élèves avec différentes structures leur était bénéfique.

A l'inverse de leurs collègues plus expérimentés, les jeunes enseignants (moins de 5 ans d'expérience) utilisent équitablement l'album pour sa structure, son auteur, le thème. Deux interprétations sont possibles. On peut penser que cela est dû à leur manque d'expérience. Ils n'ont pas pu opérer de choix professionnels, d'où une tendance à tester tous les critères à égalité. Mais on peut également interpréter ce

résultat comme étant révélateur de l'engagement des jeunes professeurs des écoles dans leur formation. Ainsi sont-ils peut-être plus intéressés par les dernières recherches et les ont-ils appliquées en classe. En effet le groupe PROG recommande non seulement de travailler la compréhension à partir de situations, mais aussi à partir de la mise en réseau d'album. Le choix du réseau peut se faire à partir d'un thème, une structure de texte, un auteur ou encore un illustrateur.

#### 4) Activités proposées autour de l'album par les enseignants pour travailler la compréhension et leur distance aux recherches du groupe PROG.

Par le biais de cette question nous cherchons à être au plus près de notre problématique.



Ainsi une majorité d'enseignants utilise l'album pour travailler la compréhension en reformulation directe (19%) et en chronologie (17%) comme le préconise le groupe PROG. Suivent ensuite le prolongement du récit (15%) et les jeux de théâtralisation (13%). Enfin le travail sur le personnage ainsi que les images séquentielles sont travaillés de façon égale à 11%. Cependant toutes ces utilisations de l'album sont des activités qui suivent la lecture, aucun enseignant n'a proposé d'anticiper celle-ci comme le préconise PROG. Cela renforce l'idée que toutes les recommandations du groupe PROG ne sont pas encore connues par les enseignants, ni appliquées dans les classes.

Dans le tableau suivant nous avons classé toutes les activités proposées par les enseignants pour travailler la compréhension en fonction des savoirs fondamentaux que préconisent de travailler le groupe PROG pour faciliter la compréhension<sup>98</sup> :

	Savoir retrouver les éléments de l'histoire	Savoir extraire un thème	Savoir identifier le personnage principal et sa problématique	S'approprier la totalité de l'histoire avec ses enchainements	Etre en réflexion sur le monde des histoires	Autres
Activités recommandées par le groupe PROG	*Dessiner pour résoudre un problème  *Montrer les images pour résoudre un problème	*retrouver la 1 <sup>ère</sup> de couverture de l'histoire lue  *Donner un titre à un histoire lue	*retrouver la marionnette correspondant au personnage de l'histoire lue  *lever une carte personnage lors de la lecture lorsque celui-ci intervient	*choisir un résumé  *théâtralisation de l'histoire lue	*mise en réseau  *jeux de changements de points de vue	
Activités proposées par les enseignants	Reformulation directe 19%		Marionnettes jeux de théâtre.13%  Travail sur le personnage 11%	Chronologie/ images séquentielles 28%	Travail en réseau 4%	Dictée à l'adulte4% Prolongement du récit 15% Travail sur la 1 <sup>ère</sup> et 4 <sup>ème</sup> de couverture.

Ce tableau permet de mettre en évidence que ce qui est le plus travaillé en classe (reformulation directe (19%) et en chronologie (17%)) s'ancre bien dans les recommandations du groupe PROG. Nous avons surligné d'une même couleur les activités qui se recoupent entre les recommandations du groupe PROG et les pratiques des enseignants afin de révéler les similitudes. Nous avons associé la

<sup>98</sup> II) C) 3) b) 3) des ateliers pour travailler la compréhension.

reformulation directe au savoir « retrouver les éléments de l'histoire » et le travail sur la chronologie au savoir : « s'approprier la totalité de l'histoire et ses enchainements » même si les activités présentées par les enseignants ne sont pas formulées exactement comme celle du groupe PROG, selon nous elles expriment la meme idée. Pourtant le prolongement du récit qui obtient 15% des activités proposées n'est associé à aucun savoir définit par le groupe de recherche, ce qui nous permet de conclure qu'une partie des recherches est appliquée en classe, mais que d'autres recherches antérieures ou la tradition influencent ces pratiques.

## C) ETUDE DES DONNEES RECUEILLIES PAR L'ENTRETIEN

Voyons à présent plus en détail les pratiques des enseignants concernant la compréhension de textes par le biais d'album. Pour cela nous avons interrogé une enseignante de grande section de maternelle. Celle-ci enseigne dans une école standard, elle a plus de dix ans d'expérience professionnelle et ne connaît pas le groupe PROG. Nous avons eu la chance qu'elle accepte de répondre à nos questions car il a été très difficile d'être en contact avec des enseignants. Cette enseignante a été une collègue durant un stage en responsabilité, elle a par ailleurs été d'une grande aide. L'entretien s'est déroulé de manière dirigée et a été enregistré.<sup>99</sup> Nous cherchons par le biais de cet entretien à connaître en détail les pratiques de cette enseignante, pour les comparer aux recommandations du groupe PROG. Pour cela nous avons suivi l'ordre chronologique de la lecture d'un album aux élèves : présentation du livre à la classe, stratégies de l'enseignant pour amener les élèves à comprendre, enfin vérification de la compréhension. Ainsi dans un premier temps nous avons cherché à connaître comment sont abordés les nouveaux albums par cette enseignante. Puis nous avons tenté de mettre en évidence les stratégies qu'elle mettait en place pour faciliter la compréhension. Par la suite, nous l'avons interrogée sur la vérification de la compréhension des élèves après la lecture. Enfin nous avons tenté de savoir si selon cette enseignante les élèves étaient capables de s'autoévaluer.

Pour cela, nous avons organisé les réponses de l'enseignante en trois points :

- 1) l'album
- 2) Les stratégies favorisant compréhension
- 3) La vérification de la compréhension

Pour chaque point nous exposerons dans un premier temps la réponse de l'enseignante, puis nous l'interpréterons en fonction de la distance aux

---

<sup>99</sup> Annexe 3 : verbatim de l'entretien.

recommandations du groupe PROG et des cinq savoirs fondamentaux qu'il définit par le biais d'un tableau.

### 1) L'album :

Comment sont abordés les nouveaux albums ?

Lors de l'entretien<sup>100</sup> nous avons dans un premier temps interrogé l'enseignante sur sa façon d'aborder un nouvel album dans la classe. Celle-ci commence par nous décrire son travail du moment : « par exemple ce matin je leur ai fait une lecture sans support visuel puis je leur ai montré les images et c'était à eux de retrouver la trame de l'histoire ». Puis elle aborde d'autres manières de présenter les albums cependant elle ne se centre pas uniquement sur la présentation de l'album : « on peut faire des lectures interrompues avec recherche d'hypothèses puis une lecture vérification ». Elle ajoute « ce qui se fait bien aussi c'est le travail sur la 1<sup>ère</sup> et 4<sup>ème</sup> de couverture toujours avec l'émission d'hypothèses et une lecture vérification », « ce qui est le plus classique, je dirais, c'est la lecture magistrale avec support visuel, ça permet de les canaliser ou de recentrer l'attention après le repos de l'après-midi ».

Le tableau ci-dessous nous permet de comparer les dires de l'enseignante et les 5 savoirs fondamentaux que définit le groupe PROG pour travailler la compréhension.<sup>101</sup>

---

<sup>100</sup> idem

<sup>101</sup> II) C) 3) b) 3) des ateliers pour travailler la compréhension.

	Savoir retrouver les éléments de l'histoire	Savoir extraire un thème	Savoir identifier le personnage principal et sa problématique	S'approprier la totalité de l'histoire avec ses enchainements	Etre en réflexion sur le monde des histoires	Autres
Activités recommandées par le groupe PROG	*Dessiner pour résoudre un problème  *Montrer les images pour résoudre un problème	*retrouver la 1 <sup>ère</sup> de couverture de l'histoire lue  *Donner un titre à un histoire lue	*retrouver la marionnette correspondant au personnage de l'histoire lue  *lever une carte personnage lors de la lecture lorsque celui-ci intervient	*choisir un résumé  *théâtralisation de l'histoire lue	*mise en réseau  *jeux de changements de points de vue	
Activités proposées par l'enseignante lors de l'entretien	« Lecture sans support visuel » « lectures interrompues avec recherche d'hypothèses puis une lecture vérification »			« Retrouver la trame de l'histoire »		« lecture magistrale avec support visuel »

Cette enseignante rappelons-le ne connaît pas les recherches du groupe PROG, pourtant trois des quatre activités qu'elle propose coïncident avec celle de notre groupe de recherche de référence. Par exemple, faire travailler la compréhension à partir d'hypothèses émises et les vérifier en s'appuyant sur les illustrations, correspond au premier savoir : « Savoir retrouver les éléments de l'histoire »<sup>102</sup>. En

<sup>102</sup> II) C) 3) b) 3) des ateliers pour travailler la compréhension.



revanche, ce tableau permet de révéler que sur ces trois activités seuls deux savoirs sont représentés sur cinq : «Savoir retrouver les éléments de l'histoire » et « S'approprier la totalité de l'histoire avec ses enchainements », les savoirs : « Etre en réflexion sur le monde des histoires » « Savoir extraire un thème » et « Savoir identifier le personnage principal et sa problématique » ne sont à ce stade de l'entretien pas représentés.

## 2) Les stratégies favorisant la compréhension :

Quelles sont les stratégies développées pour amener les élèves à comprendre ?

Voyons à présent quelles stratégies sont mises en place par l'enseignante afin que les élèves comprennent. Ici l'enseignante va nous livrer une série d'activités qui pour elle, permettent de faciliter la compréhension, mais sans les hiérarchiser. « Tu peux faire plusieurs lectures à différents moments de la journée et poser des questions le lendemain sur ce qu'ils ont compris de l'histoire, travailler sur un album dans plusieurs domaines par exemple un album sur le printemps tu peux aborder la découverte du monde, faire des plantations » ; « Tu peux leur faire inventer la fin de l'histoire sans leur avoir lue, faire une dictée à l'adulte et à la fin une lecture vérification », «la théâtralisation aussi ça marche bien, quand ils manipulent ils retiennent mieux », « tu peux leur faire faire une fiche d'identité des personnages ou une fiche pour chaque album comme pour les incorruptibles » ; « ta fiche d'identité ça peut être un affichage qui reste en classe et qu'ils peuvent consulter ».

Le tableau ci-dessous nous permet de comparer les stratégies de l'enseignante et les cinq savoirs fondamentaux que définit le groupe PROG pour travailler la compréhension.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> idem

	Savoir retrouver les éléments de l'histoire	Savoir extraire un thème	Savoir identifier le personnage principal et sa problématique	S'approprier la totalité de l'histoire avec ses enchainements	Etre en réflexion sur le monde des histoires	Autres
Activités recommandées par le groupe PROG	*Dessiner pour résoudre un problème  *Montrer les images pour résoudre un problème	*retrouver la 1 <sup>ère</sup> de couverture de l'histoire lue  *Donner un titre à un histoire lue	*retrouver la marionnette correspondant au personnage de l'histoire lue  *lever une carte personnage lors de la lecture lorsque celui-ci intervient	*choisir un résumé  *théâtralisation de l'histoire lue	*mise en réseau  *jeux de changements de points de vue	
			« fiche d'identité des personnages »	« la théâtralisation »	« une fiche pour chaque album comme pour les incorruptibles »	« plusieurs lectures à différents moments de la journée et poser des questions le lendemain sur ce qu'ils ont compris de l'histoire » « travailler sur un album dans plusieurs domaines » « Tu peux leur faire inventer la fin de l'histoire sans leur avoir lue, » « une dictée à l'adulte »

Il est moins évident de montrer que les pratiques de l'enseignante sont proches de celle du groupe PROG car ici sur sept stratégies données par l'enseignante seul trois correspondent à trois des savoirs fondamentaux.

### 3) La vérification de la compréhension :

Comment vérifier cette compréhension ?

Nous avons ensuite interrogé l'enseignante sur les moyens qu'elle utilisait pour vérifier cette compréhension. Elle reprend ses propos quant à la manière d'aborder de nouveaux albums : « comme je te l'ai dit tout à l'heure si tu fais une écoute seule sans support visuel, tu leur demandes de reformuler de raconter à nouveau l'histoire, si c'est correct tu leur montre les images, enfin dans tous les cas tu leur montres les images pour valider ou pas la reformulation » puis elle enchaîne sur des activités qu'elle a créée elle-même : « J'ai créé des jeux de memory pour des associations de personnages, sur le site des incorruptibles il y a pas mal de jeux en lien avec les albums » ; « La mise en réseau ca permet de vérifier que l'album précédent a été compris, si des phrases ou des mots reviennent c'est que c'est bon » , « Si tu as fait de la théâtralisation avec eux et que tu laisses à disposition dans la classe les marionnettes et le théâtre tu verras qu'au moment d'accueil ils vont spontanément rejouer l'histoire ».

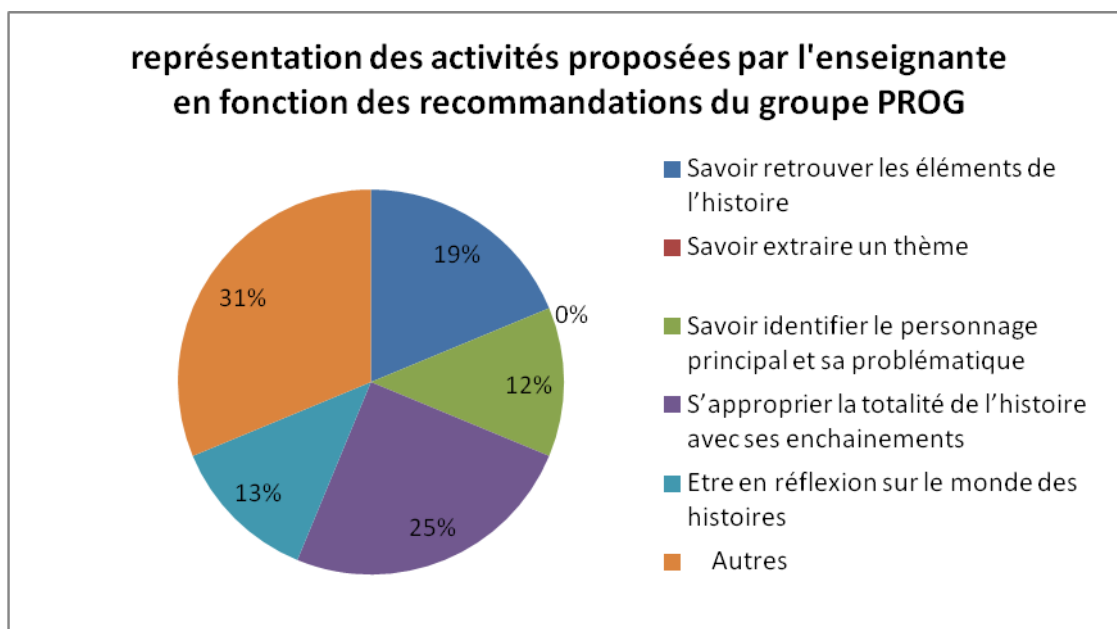
Cette enseignante spontanément a cité un certain nombre d'activités correspondant aux savoirs fondamentaux définis par PROG, afin que la lecture soit plus facile nous organiserons l'interprétation des propos dans un tableau :

	Savoir retrouver les éléments de l'histoire	Savoir extraire un thème	Savoir identifier le personnage principal et sa problématique	S'approprier la totalité de l'histoire avec ses enchainements	Etre en réflexion sur le monde des histoires	Autres
Activités recommandées par le groupe PROG	*Dessiner pour résoudre un problème  *Montrer les images pour résoudre un problème	*retrouver la 1 <sup>ère</sup> de couverture de l'histoire lue  *Donner un titre à un histoire lue	*retrouver la marionnette correspondant au personnage de l'histoire lue  *lever une carte personnage lors de la lecture lorsque celui-ci intervient	*choisir un résumé  *théâtralisation de l'histoire lue	*mise en réseau  *jeux de changements de points de vue	
	Lorsque l'enseignante évoque : « une écoute seule sans support visuel, tu leur demande de reformuler de raconter à nouveau l'histoire » elle fait s'approprier les éléments de l'histoire aux élèves		La fabrication de jeux tels que le memory, permet aux élèves de voir le lien qui unit les personnages « J'ai créé des jeux de memory pour des associations de personnages. »	Par la théâtralisation l'enseignante permet aux élèves de développer leur mémoire.	La mise en réseau est le moyen de créer des ponts entre les différentes lectures.	

Encore une fois, comme nous l'avions pressenti sans connaître les recherches de PROG l'enseignante applique beaucoup de leurs méthodes pour développer les

savoirs fondamentaux. Sur les quatre activités présentées chacune représente un savoir.

Ainsi grâce à ces trois tableaux nous avons pu mettre en évidence les similitudes et différences entre les pratiques de l'enseignante et les activités recommandées par le groupe PROG. Le graphique suivant présente les cinq savoirs fondamentaux en fonction de leur présence dans les activités présentées par l'enseignante toutes questions confondues:



Sur quinze propositions d'activités dix étaient présentées dans les recommandations du groupe PROG. Les savoirs : « Savoir retrouver les éléments de l'histoire »(19%)et « S'appropriier la totalité de l'histoire avec ses enchaînements » (25%)sont les plus représentés. A l'inverse savoir extraire un thème n'est pas du tout représenté dans les activités proposées par l'enseignante. Nous pouvons ainsi montrer que 69% des activités proposées par l'enseignante correspondaient à au moins un savoir fondamental. Cela montre bien qu'en dépit de sa méconnaissance du groupe PROG l'enseignante applique tout de même, de son propre chef à 69% leurs recommandations.

### Conclusion partielle :

Grâce à notre protocole de recherche nous avons pu vérifier nos hypothèses. En effet avant de commencer nos recherches nous avons émis l'idée qu'en dépit de leur méconnaissance du groupe PROG les enseignants auraient des pratiques proches de leurs recommandations. Suite à l'analyse que nous avons faite des questionnaires ainsi que de l'entretien nous avons pu mettre en évidence dans un premier temps la méconnaissance des recherches du groupe PROG. Sur dix questionnaires seul un enseignant les connaissait, et celui-ci a plus de dix ans d'expérience. De plus lors de l'entretien l'enseignante nous a permis de démontrer que même si elle ne connaissait ni les recherches du groupe ni les cinq savoirs fondamentaux qu'ils définissent afin de développer la compréhension. Elle appliquait bien certains principes; soit qu'ils existaient avant les recherches, comme nous avons pu l'indiquer<sup>104</sup>, soit que leur diffusion ait largement dépassé le cadre du groupe.

Cependant notre recherche est limitée à dix enseignants, ce qui est peu, de plus un seul entretien revient à étayer une hypothèse grâce à un seul exemple. Nous aurions aimé être en mesure d'interroger vingt enseignants et avoir réalisé au moins trois entretiens pour croiser les résultats.<sup>105</sup> Dans l'idéal cette étude pourrait se prolonger par des observations directes en classe, nous aurions pu nous rendre dans les classes des enseignants qui auraient accepté de répondre aux entretiens afin de vérifier leurs dires.

Tout cela aurait été possible si le temps dont nous avons disposé pour mettre en œuvre notre protocole n'avait pas été si court.

---

<sup>104</sup> III) A) Le protocole expérimental p42.

<sup>105</sup> Cependant nous avons été amenées à changer de directeur de mémoire en cours de route, et ainsi de protocole en 2e année. Par ailleurs nous avons eu la chance de passer les oraux du concours ; néanmoins nous avons fait tous les efforts possibles pour obtenir le maximum de retours dans le cadre de notre collecte de données.

## Conclusion

Nous pouvons confirmer par notre analyse que la compréhension est une activité complexe qui dépend de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte, variables que les enseignants semblent prendre en compte dans leurs pratiques. De plus, la compréhension doit faire l'objet d'un enseignement spécifique et doit être commencée dès la maternelle. C'est ce que nous recommandons l'Observatoire de la lecture, ainsi que l'étude PIRLS (Programme international de Recherche en lecture scolaire).

Suite à l'étude de l'album nous avons pu constater qu'il était un outil privilégié pour travailler la compréhension. Nous avons ensuite décrit deux enseignements de la compréhension : l'enseignement direct ou explicite et l'enseignement recommandé par le groupe PROG. Ces deux enseignements se rejoignent sur la clarté cognitive, mais proposent une méthode d'apprentissage des stratégies de compréhension différentes. Cependant, nous avons trouvé des propositions d'activités pour travailler la compréhension plus adaptées dans la démarche du groupe PROG en ce qui concerne le public de notre sujet d'étude, les élèves de maternelle.

Nous avons, au travers de notre protocole de recherche pu vérifier, mais de façon restreinte, nos hypothèses quant à l'utilisation des albums dans les classes, au moyen de questionnaires et d'un entretien avec une enseignante de maternelle. En effet, les enseignants interrogés utilisent tous en priorité les albums pour travailler la compréhension en classe. C'est, selon eux, le support le plus apprécié des élèves et le plus connu. Sans en avoir connaissance, les enseignants utilisent des activités préconisées par le groupe PROG pour travailler la compréhension.

En dépit de difficultés nous avons tout de même pu répondre à notre problématique : comment sont exploités les albums en grande section de maternelle afin de développer les savoirs nécessaires à la compréhension ?

Nous avons montré qu'en majorité l'album était utilisé en classe pour travailler la compréhension grâce à un travail de chronologie dont un travail sur des images séquentielles mais aussi en travaillant la reformulation directe.

Nous avons mis en évidence la coïncidence entre la recherche et les pratiques des enseignants sur les stratégies principales utilisées; cette coïncidence semble vérifier

de façon heureuse que la théorie et l'expérience peuvent amener chercheurs et enseignants vers les même principes.



## Bibliographie

ALAMICHEL, Dominique. Album mode d'emploi, cycle I,II,III. CNDP Académie de Créteil, 2000.

BENTOLILA, Alain. MICHEL M., Maitriser la lecture. ONL/ CNDP édition A. Michel 10/ 2000 . p 24

BLANC, Nathalie; BROUILLET, Denis .Comprendre un texte ; l'évaluation des processus cognitifs éd IN PRESS, 2005. p141

BOLLIGER, Max. Renard et renard. Édition La joie de vivre, 2002.

BRIGAUDIOT, M. Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle. PROG/INRP coordonnées Hachette éducation, 2005 p 28,29

BRIGAUDIOT, Mireille. Première maîtrise de l'écrit. Hachette éducation,2004 Paris

CAPUTO, Natha. Roule galette. Editions Père Castor-flamarion, 1998

CHAUVEAUX, Gérard. Comment l'enfant devient lecteur Tome 1. collection pédagogie pratique à l'école.1997

CHOJEAN, Stéphan. Mémoire professionnel. Vouloir lire, savoir lire, aimer lire, oui mais avec des albums.

CORBENOIS, M ; DEVANNE, B ; DUPUY, E et MARTEL, M. Apprentissage de la langue et conduites culturelles. Partis, Bordas. 2000

DOUZOU, Olivier. Loup. Le Rouergue, 1999.

GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, 2008.p 5, 6

JAUSS, Hans Robert. Pour un esthétisme de la réception. Gallimard,1975.

LECOCQ, Pierre. La lecture: processus, apprentissage et trouble. Edition Presses Universitaires de Lille, 1992. p80

MERCIE .La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. 2008

MOAL, Alain. L'approche de l'éducabilité cognitive par les modèles du développement cognitif" Education permanente, 1987.

NADJA, .Chien bleu. Pastel 2002

REMOND, Martine. Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de dix ans.2007 (Repère35-53-72)

Sceren CRDP Poitou- Charente. L'album source d'apprentissage, Tome 2. Collection LSA 17,1998.

SOLOTAREFF, Grégoire. Le petit chaperon vert. Ecole des loisirs, 1989.

TAN et YASUKO. Toc toc toc Ecole des Loisirs, 1999

VAN DER LINDER, Sophie. Lire un album. Atelier du poisson soluble, 2006

## Sitographie :

BIEN (!)LIRE, Ministère de l'éducation nationale, SCREN [en ligne] édité et hébergé par le CNDP (Centre national de documentation pédagogique) décembre 2011. [02/2012] disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/bienlire>

BRIGAUDIOT, Mireille. Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle.[en ligne] COLLONVAL, Philippe.[02/2012] disponible à l'adresse : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article142>

BULLETIN OFFICIEL. Hors-série n°3 du 19 juin 2008.Programme de l'école maternelle.[en ligne]. Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.[02/2012] disponible à l'adresse : [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

CLERMONT, Gauthier. Article N° Spécial N° 5 - L'école en questions.[en ligne] Laurent Pamphile2001-2010 [04/2012] disponible à l'adresse : [questions.http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=4319](http://www.pmev.fr/articles.php?lng=fr&pg=4319)

COLNOT, Catherine. L'album de littérature de jeunesse comme médiateur pour entrer dans la langue en maternelle [en ligne] 09/2008 [01/2012] disponible à l'adresse [http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance\\_supports\\_album\\_mediateur.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance_supports_album_mediateur.htm)

COUET-BUTLEN, Madeleine. Lecture et mises en réseaux de livres. [en ligne] fait référence aux travaux de Catherine Tauveron et Bernard Devanne. Académie de Créteil/CRDP/Télémaque - 30/04/04.[04/2012] disponible à l'adresse : <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/reseaux.htm>

DARDIER, Virginie. La compréhension des actes de langage par des enfants et des adolescents porteurs de lésions frontales : l'analyse des demandes.[en ligne] CAIRN P.U.F 2003[04/2012] disponible à l'adresse : [www.cairn.info/revue-enfance-2003-3-page-223.htm](http://www.cairn.info/revue-enfance-2003-3-page-223.htm)

DUBOIS-CHARLIER, Françoise. VAUTHERIN, Béatrice. La grammaire générative et transformationnelle : bref historique.[en ligne]. Culture et langue étrangère EDUSCOL.02/07/09. [05/2012] disponible à l'adresse : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/la-grammaire-generative-et-transformationnelle-bref-historique-48645.kj>

EDUSCOL. Qu'entend-on par lecture littéraire ?[en ligne] Ministère de l'Éducation nationale.15/04/2011. [02/2012] disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.htm>

GIASSON, Jocelyne. Une carte conceptuelle de la lecture Modèle de compréhension [en ligne] [01/2012] disponible à l'adresse : <http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/cdinferences/CarteConceptuelle.html>

LAROUSSE DICTIONNAIRE.Compréhension.[en ligne] Directeur de la publication : Isabelle Jeuge-Maynard, [01/2012]disponible à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compr%C3%A9hension/17772>

LUCAS, Joëlle. Pédagogie du français cycle 2. LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES [en ligne] ESPACE NUMERIQUE DE L'ENEP.10/08/07.[02/2012]disponible à l'adresse :.<http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>

MEIRIEU, Philippe. La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?[en ligne][04/2012] disponible à l'adresse :<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif>

NOTE D'INFORMATION 06.14, Repères et références statistiques - édition 2008 [Les personnels] [en ligne] 31 janvier 2008 [05/2012] disponible à l'adresse :.<http://media.education.gouv.fr/file/63/0/2630.pdf>

PSYCHOLOGIE.COM. Psychologie cognitive.[en ligne]Editeur Valérie Brouchoud juillet 2009.[02/2012]disponible à l'adresse : <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Psychologie-cognitive>

RAVEL, Anne Marie. L'entrée des jeunes élèves d'école maternelle dans l'écrit. BRIGAUDIOT par Mireille.[en ligne] Journée académique AGEEM 25 avril 2007.

Publié le 2 juin 2008.[05/2012] disponible à l'adresse : <http://ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr/spip.php?article220>

REMOND M. La métacognition : une composante de la compréhension [en ligne] 12/2009 [04/2012] disponible à l'adresse : [http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_reflexion/metacognition\\_composante\\_comprehension.pdf](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/metacognition_composante_comprehension.pdf)

ROBBES, Bruno. La pédagogie différenciée.[en ligne] Janvier 2009 [05/2012] disponible à l'adresse : [http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)

ROCHELEAU, Johanne. Professeure en technologie éducative, Université du Québec. L'influence du béhaviorisme dans la pratique éducative[en ligne]. 08/02/2008 18:11[05/2012] disponible à l'adresse : <http://apprentissages.wikispaces.com/file/view/comportementalisme.pdf>

SCEREN CRDP d'Auvergne. Histoire de la littérature de jeunesse.[en ligne].Editeur : DANEL, Pierre. [01/2012] disponible à l'adresse : <http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/Ressources/DossierPeda/AlbumsAnimes/Point/htm/Point1.htm>

SCIENCESPO. Centre de données socio-politiques [en ligne]. Publication de la FNSP/IEP de Paris.[04/2012] disponible à l'adresse : <http://cdsp.sciences-po.fr/enquetes.php?idTheme=13&idRubrique=enquetesINT&lang=fr>

MADELEINE, V. L'album de littérature de jeunesse au cycle1.[en ligne] CPC Vire Janvier 2007[04/2011] disponible à l'adresse : [http://www.etab.ac-caen.fr/circocaensud/Ressources\\_pedagogiques/Litterature/album\\_cycle1/Lecture\\_album.pdf](http://www.etab.ac-caen.fr/circocaensud/Ressources_pedagogiques/Litterature/album_cycle1/Lecture_album.pdf)

# Annexe1 : questionnaire

## ENQUETE SUR LA COMPREHENSION DE TEXTE EN MATERNELLE.

Dans le cadre du Master MEEFA à l'IUFM d'Orléans, je réalise un mémoire de recherche sur la compréhension de texte en Maternelle, je souhaiterais connaître via ce questionnaire comment les enseignants se la représentent. Les réponses obtenues resteront strictement anonymes. Merci de m'accorder quelques minutes pour répondre. Une version web est disponible à l'adresse suivante : [master-meefa.appspot.com](http://master-meefa.appspot.com)

- 1) Quels supports utilisez vous pour travailler la compréhension de texte ? (Albums, journaux, menu, recettes...)

Albums (principalement), recettes, fiches de montage, lettres...)

- 2) L'album est-il un outil privilégié pour ce faire ? Pourquoi ?

Outil privilégié varié, accessible et très "en vue".  
Objet d'une recherche active

- 3) Si vous utilisez l'album à qui appartient-il ?

à l'école souvent  à vous-même très souvent  à votre circonscription rarement  à un lieu de prêt ma bibliothèque municipale occasionnellement.

- 4) Quels critères utilisez-vous pour choisir un album ? (thème, titre, auteur, illustration...)

Recommandations nationales - thématique de classe de laquelle découle un réseau littéraire riche.  
La plus fréquemment pour le thème (les couleurs, les ours) parfois pour un auteur et sa technique (Eric Carle, Leo Lionni...)  
le plus souvent pour sa structure (répétitive, acrostiche...). Le niveau de la classe est le paramètre essentiel.

- 5) De quelle manière utilisez-vous l'album pour travailler la compréhension de texte ?

(reformulation directe par les élèves du texte lu, reformer la chronologie de l'histoire grâce à des illustrations, mimes et jeux de théâtre, travail sur le personnage...)

Travail sur les connecteurs logiques, la structure du récit, reformulation de la trame narrative dans le cadre d'une présentation à un tiers, sélectionner des images issues de l'histoire, écarter des images intruses, établir la chronologie du récit, réaliser la description de quelques personnages principaux et secondaires, établir des comparaisons entre différents récits ayant un thème commun (le loup, la peur, la mort → pré-thèmes)

6) Selon vous, quels savoirs, savoirs être, et savoirs faire l'album favorise-t-il ?

Savoirs	Savoirs faire	Savoirs être
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture littéraire</li> <li>• Sensibilisation à l'objet livre (structure...)</li> <li>• Enrichissement du lexique, syntaxe, etc...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet une approche plus ouverte et propice aux échanges entre élèves.</li> <li>• Suscite la confrontation des idées</li> <li>⇒ démarche participative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écouter</li> <li>• Échanger</li> <li>• Participer à un débat</li> <li>• Susciter une curiosité</li> <li>• Permet de varier l'entrée dans les apprentissages.</li> <li>• Comparer, argumenter...</li> </ul>

7) Votre utilisation de l'album prend-elle pour référence certaines approches théoriques : lesquelles ?

Etudes à l'IVFM, cours sur les albums pour générer le débat d'idées. Mémoire professionnel : Entrer dans l'histoire de la 2<sup>nde</sup> Guerre mondiale par le biais d'un album de jeunesse

8) Êtes-vous familier des dernières recherches concernant la compréhension de texte ?

oui  non

9) Connaissez-vous les recherches du groupe PROG de l'INPR ?

oui  non

10) Raison civile :

Mme  Mr

11) Dans quel type d'école enseignez-vous ?

École standard  zone d'éducation prioritaire  école ECLAIR

12) Depuis combien de temps enseignez-vous ?

moins de 5 ans  5 à 10 ans  10 ans ou plus

13) Quel est votre dernier diplôme obtenu pour enseigner ?

CRPE diplôme de professeur des écoles

Désolé, c'est un peu rapide mais je peux fournir plus de précisions si besoin. Bon courage et bonne continuation !







---



---



---



---



---

4) Selon vous existe-t-il des critères, les thèmes que l'enseignant devrait systématiquement aborder pour savoir si les élèves ont bien compris l'histoire ?  
 Si oui lesquels ? (précisions si besoin : par exemple doit-on vérifier systématiquement que l'élève sait retrouver tous les éléments de l'histoire ?)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

(Tableau pour l'expérimentateur, premier classement en fonction des réponses du PE.)

<i>Savoir retrouver les éléments de l'histoire</i>	<i>Savoir extraire un thème</i>	<i>Savoir identifier le personnage principal et sa</i>	<i>S'appropriier la totalité de l'histoire avec ses</i>	<i>Etre en réflexion sur le monde des histoires</i>	<i>Autres</i>
--	---------------------------------	--	---	---	---------------

		<i>problématique</i>	<i>enchainements</i>		

5) Ces invariants doivent-ils être explicites pour les élèves ?

---

---

---

---

---

6) Doit-on les amener à terme à se poser eux même ces questions, afin qu'ils vérifient leur propre compréhension ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7) Sont-ils capables de s'auto évaluer ?

---

---

---

---

---

---

---

Connaissez-vous le groupe PROG ?  OUI  NON

1) Raison civile :

Mme     Mr

2) Dans quel type d'école enseignez-vous ?

École standard     zone d'éducation prioritaire     école ECLAIR  
 autre

3) Depuis combien de temps enseignez-vous ?

moins de 5 ans     5 à 10 ans     10 ans ou plus

## Annexe 3 : verbatim de l'entretien.

### Signification des symboles :

// = silence

/=/ = pause

Expérimentateur : « Comment amenez-vous un nouvel album en classe ?

Enseignante : « Alors par exemple en ce matin je leur ai fait une lecture sans support visuel puis je leur ai montré les images et c'était à eux de retrouver la trame de l'histoire. // On peut faire des lectures interrompues avec recherche d'hypothèses puis une lecture vérification. // Ce qui se fait bien aussi, c'est le travail sur la 1<sup>ère</sup> et 4<sup>ème</sup> de couverture toujours avec l'émission d'hypothèses et une lecture vérification. Tu as ce qui est le plus classique, je dirais, c'est la lecture magistrale avec support visuel, ça permet de les canaliser ou de recentrer l'attention après le repos de l'après midi »

Expérimentateur : « Quelles sont vos stratégies pour amener les élèves à comprendre les lectures d'albums ?

Enseignante : « Tu peux faire plusieurs lectures à différents moments de la journée et poser des questions le lendemain sur ce qu'ils ont compris de l'histoire. // Tu peux travailler sur un album dans plusieurs domaines par exemple un album sur le printemps, tu peux aborder la découverte du monde, faire des plantations. // Tu peux leur faire inventer la fin de l'histoire sans leur avoir lue, faire une dictée à l'adulte et à la fin une lecture vérification », /=/

« Y'a plus rien qui me vient comme ça. // Si ! La théâtralisation aussi ça marche bien, quand ils manipulent ils retiennent mieux. Tu peux leur faire faire une fiche d'identité des personnages ou une fiche pour chaque album

comme pour les incorruptibles » « ta fiche d'identité ca peu être un affichage qui reste en classe et qu'ils peuvent consulter ».

Expérimentateur : « Comment vérifier la compréhension des élèves ? »

Enseignante : « comme je te l'ai dit tout à l'heure si tu fais une écoute seule sans support visuel, tu leur demande de reformuler de raconter à nouveau l'histoire, si c'est correct tu leur montre les images, // enfin dans tous les cas tu leur montre les images pour valider ou pas la reformulation » /=/

« Il y a un petit moment maintenant, j'avais créé des jeux de memory pour des associations de personnages, // tu as aussi le site des incorruptibles. ya pas mal de jeux en lien avec les albums ». // « Tu peux aussi faire une mise en réseau ca permet de vérifier que l'album précédent a été compris, si des phrase ou des mots reviennent c'est que c'est bon ». // « Si tu as fait de la théâtralisation avec eux et que tu laisse à disposition dans la classe les marionnettes et le théâtre tu verras qu'aux moments d'accueil ils vont spontanément rejouer l'histoire ».

Expérimentateur : Existe-t-il des critères, des thèmes que l'enseignant devrait systématiquement aborder pour savoir si les élèves ont compris ?

Enseignante : « // Je ne comprends pas bien la question. »

Expérimentateur : « Est-ce que pour vous il y a des questions qu'il faudrait toujours poser à la fin d'une lecture pour savoir si les élèves ont compris ? »

Enseignante : « Si on devait interroger chaque élève, on avancerait pas ».

Expérimentateur : « Je vous pose cette question car lors de mes recherches j'ai découvert un groupe de recherche, qui, lui définit 5 invariants. Il définit ces invariants comme savoir fondamental afin de vérifier la compréhension des élèves. Selon eux il faut que les élèves sachent ; retrouver les éléments de l'histoire, savoir extraire le thème, savoir identifier le personnage principal et sa problématique, s'appropriier la totalité de l'histoire avec ses enchainements, et enfin être en réflexion sur le monde des histoires. Selon vous doit-on

amener à terme les élèves à se poser eux même ces questions afin qu'ils vérifient leur compréhension ?

Enseignante : « Non en maternelle, c'est bien trop compliqué »

Expérimentateur :« Enfin Faut-il amener les élèves à auto évaluer leur compréhension?

Enseignante :« Oui, c'est un exercice plutôt intéressant dans le cadre d'une confrontation par exemple, dans un défis lecture ou une présentation d'album aux autres, si l'élève est capable de restituer l'histoire, c'est qu'il l'a comprise ». /=/



# Table des illustrations

Illustrations n°1 : La recherche du sens p 10

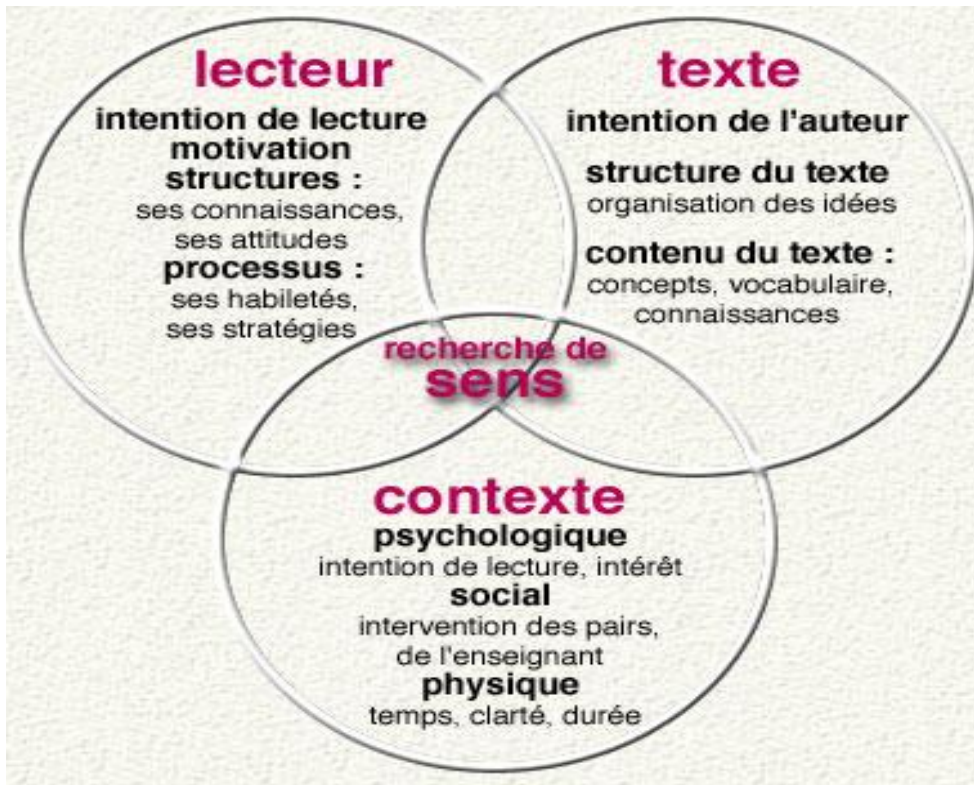
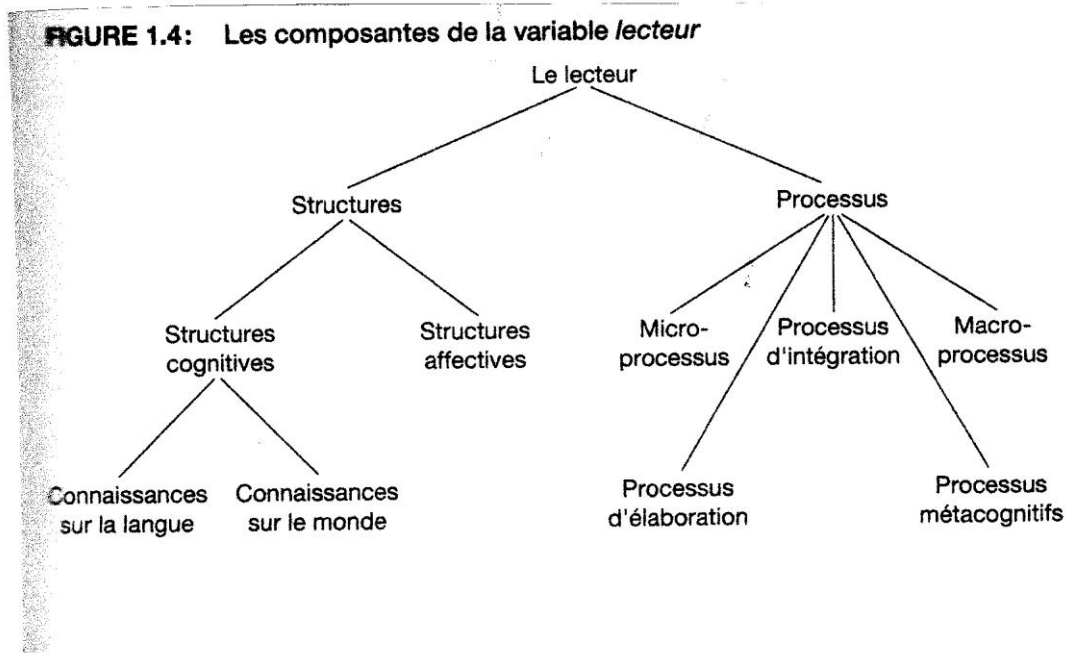


Illustration n°2 : les composantes de la variable lecteur p12



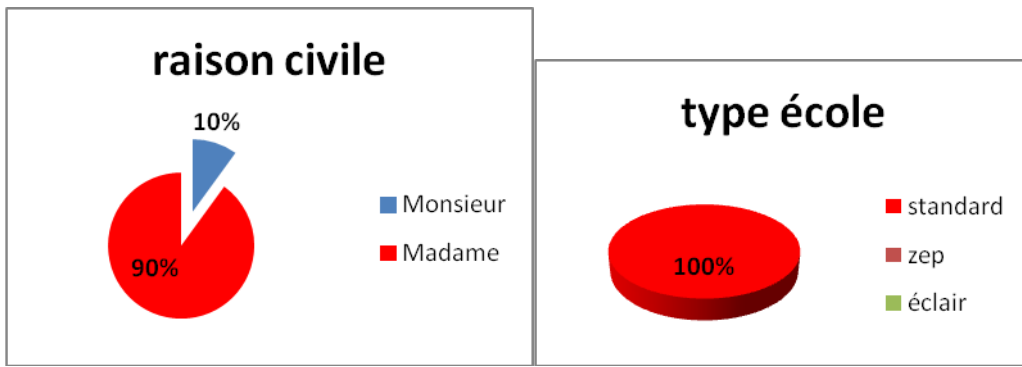


Illustration n°4 % enseignants/ ancienneté p 45

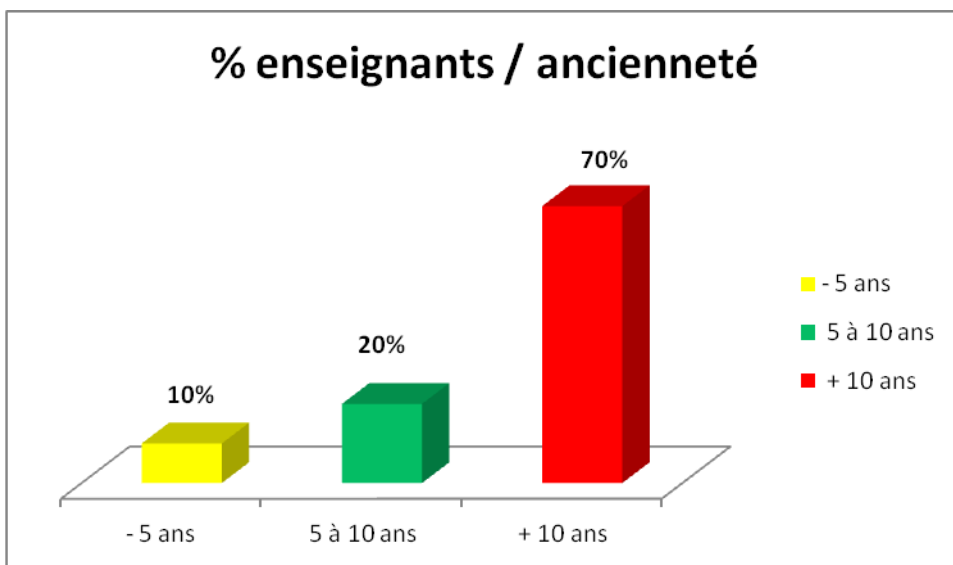


Illustration n°5 connaissances du groupe PROG p 46

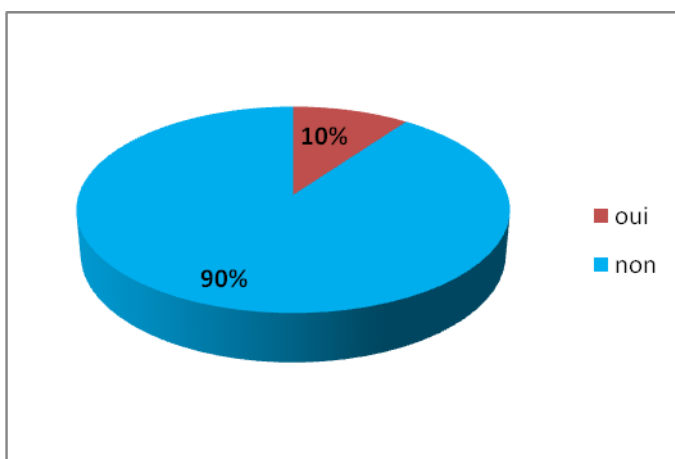


Illustration n° 6 : support utilisé p 47

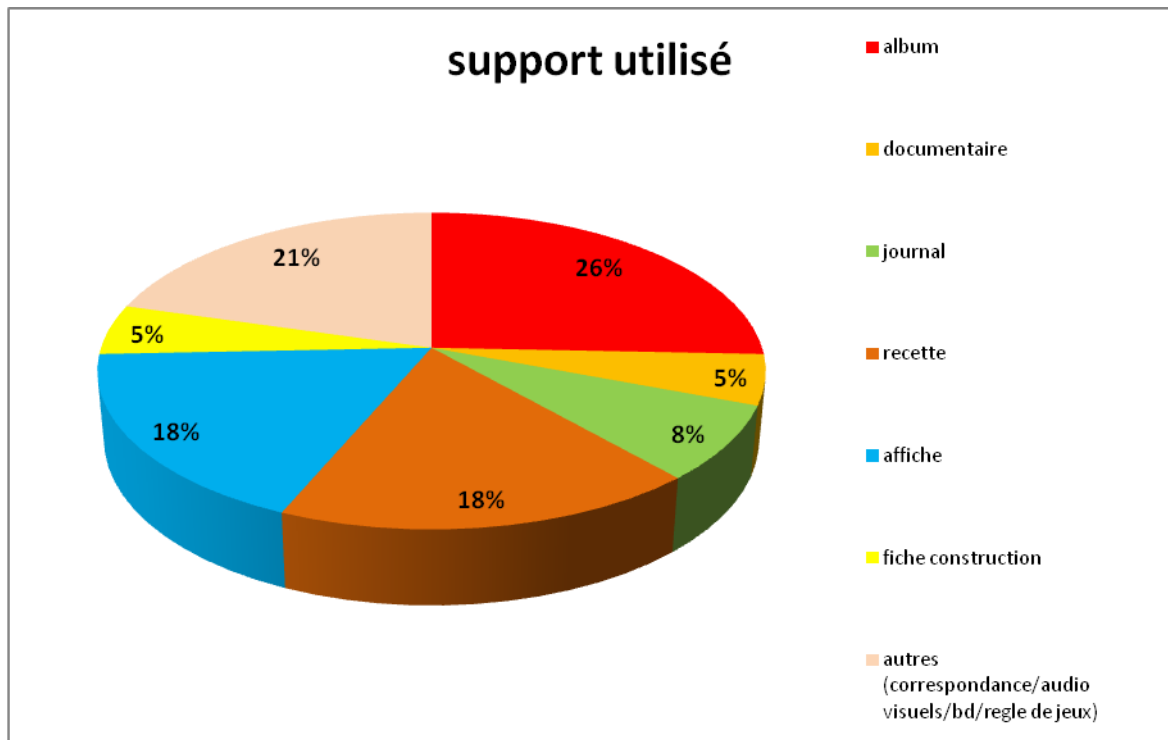


Illustration n°8 raison utilisation album p 48

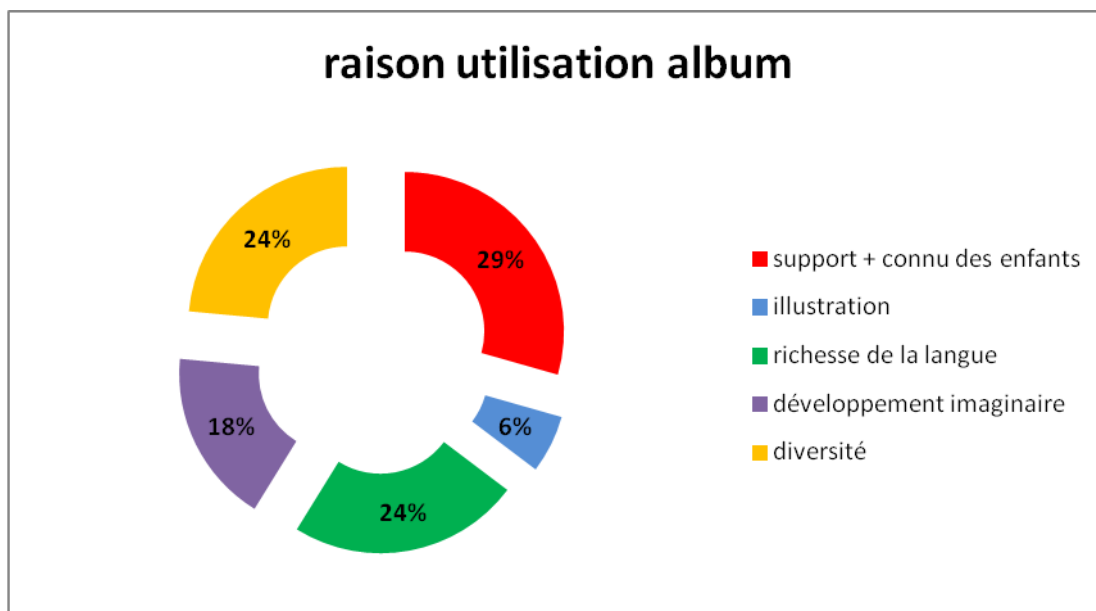


Illustration n°9 propriétaire de l'album p 48

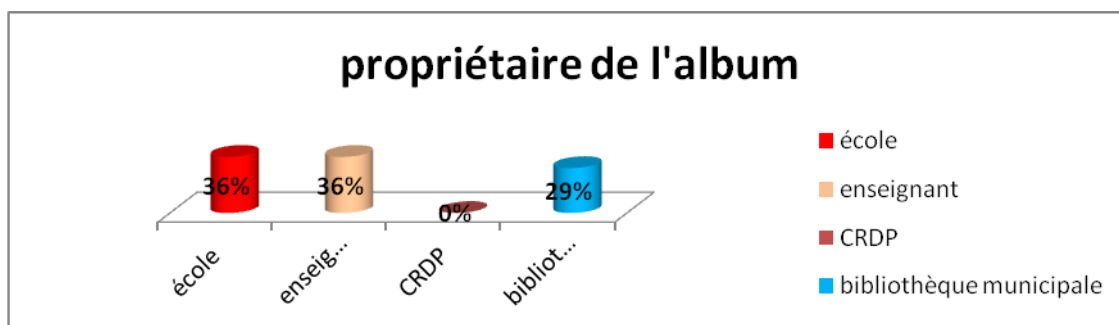


Illustration n°10 : critères de choix p 49

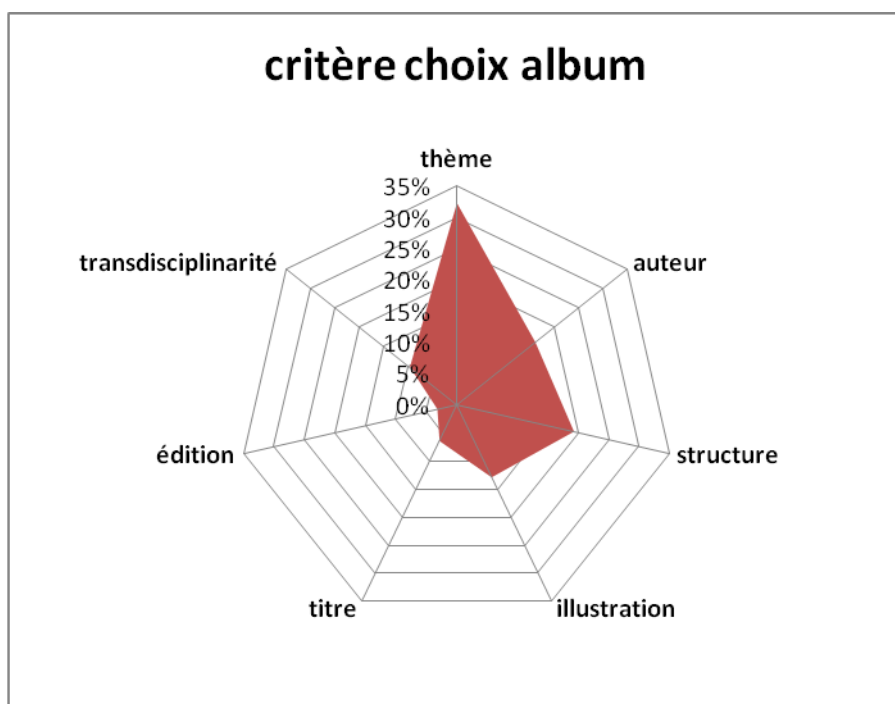


Illustration n° 11 : utilisation de l'album p 50

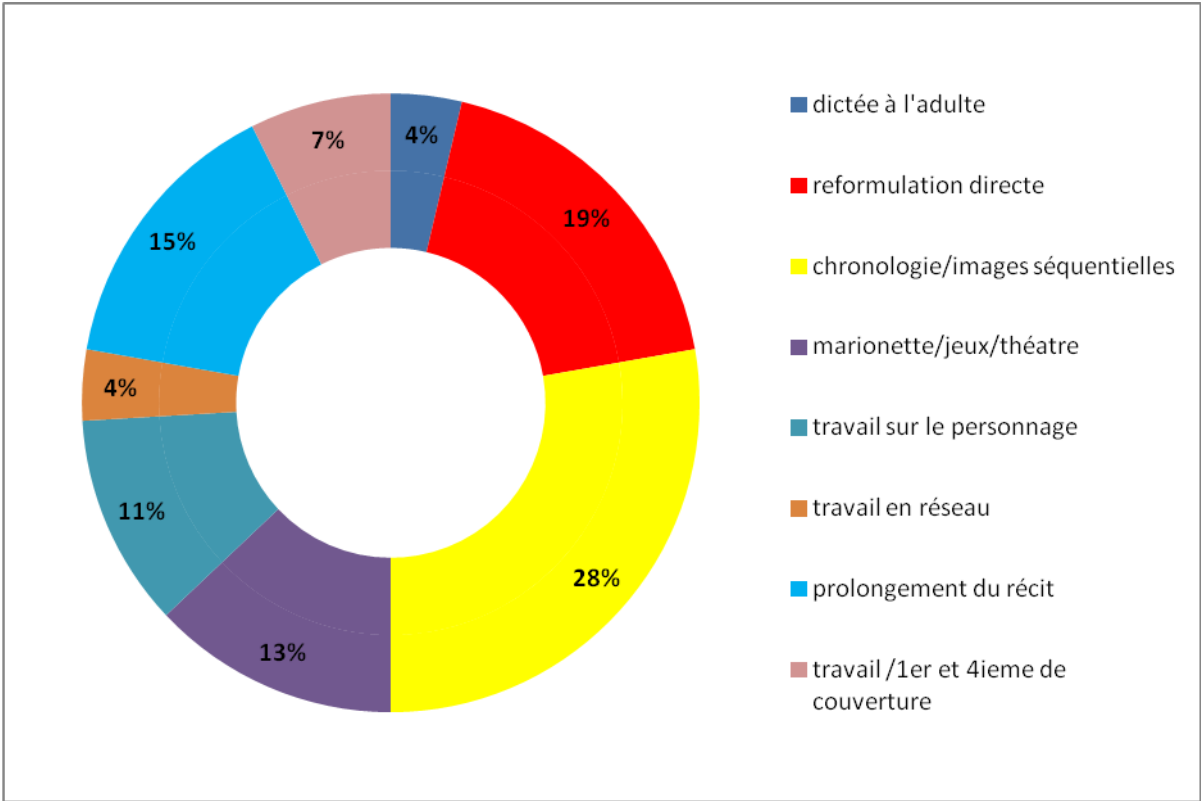


Illustration n° 12 corrélation critère de choix/ ancienneté p 51

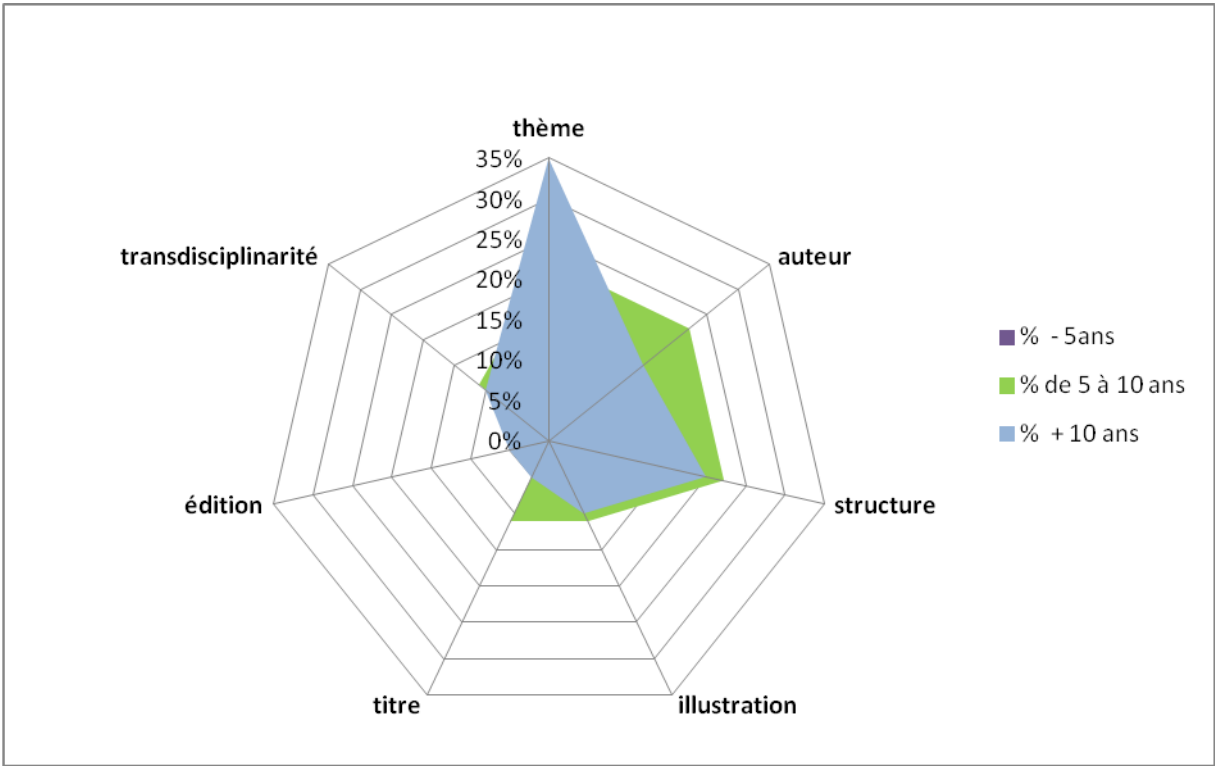
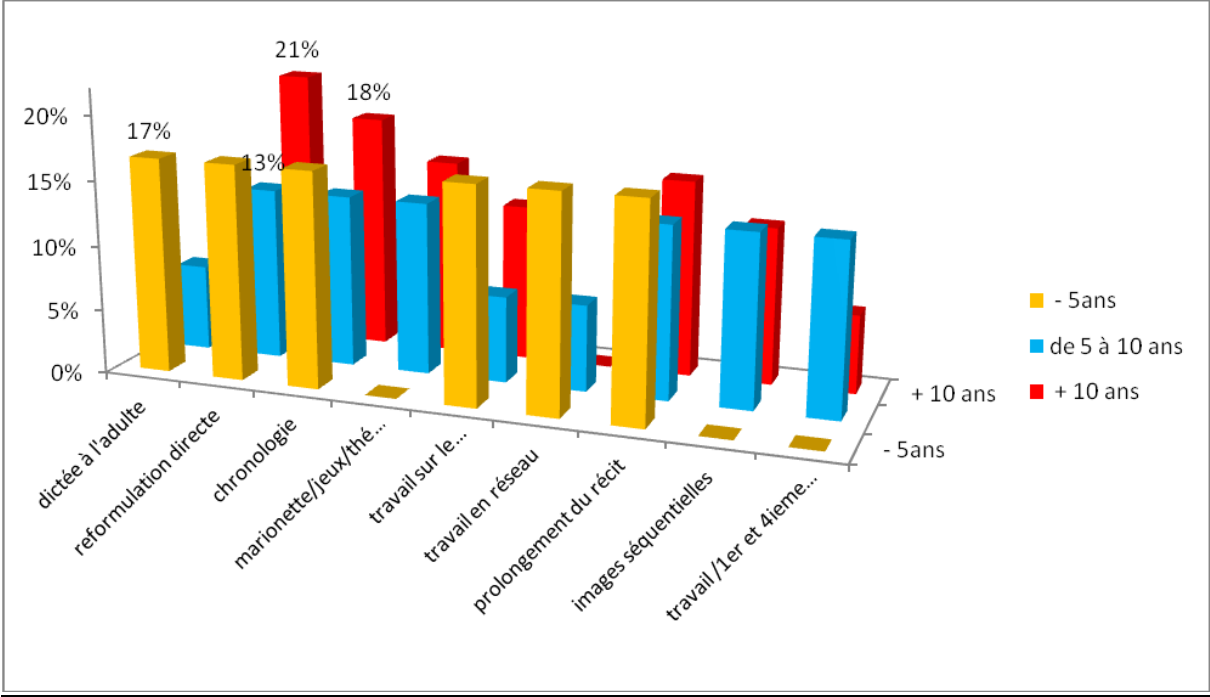


Illustration n°13 corrélation ancienneté utilisation de l'album p 53



## Mélanie Le Picaut

### *La compréhension de textes écrits au travers des albums à l'école maternelle.*

Notre étude s'intéresse à la compréhension de textes écrits par l'album. Nous avons cherché à savoir : comment la lecture d'album de jeunesse peut aider les élèves de maternelle à comprendre un texte écrit et comment sont exploités ces albums en grande section de maternelle afin de développer les savoirs nécessaires à la compréhension ? Pour cela nous avons défini la compréhension, puis étudié l'album à travers deux types d'enseignement de la compréhension. Enfin nous avons vérifié nos hypothèses grâce à des questionnaires ainsi qu'un entretien.

Mots clés : compréhension, album, pédagogie

### *The understanding of written text through albums at nursery school.*

Our study focuses on the understanding of written text through the album. We try to know: how reading album could help nursery school's children to understand a written text and how those albums are used in nursery school in order to develop necessary knowledge of understanding? For that, we defined the term understanding, then we study the album through two types of understanding's teaching. Finally we check our hypothesis thanks to a questionnaire as more an interview.

Keywords: understanding, album, educational methods.