



HAL
open science

La lecture magistrale au service de la pédagogie de la compréhension

Géraldine Viossat

► **To cite this version:**

Géraldine Viossat. La lecture magistrale au service de la pédagogie de la compréhension. Education. 2014. dumas-00997692

HAL Id: dumas-00997692

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00997692>

Submitted on 17 Jul 2014

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0 International License

Université PARIS-EST CRETEIL
ESPE DE L'ACADEMIE DE CRETEIL

Master deuxième année

Spécialité « Education et Métiers de l'enseignement du premier degré »

UE13-session 1

Option 8 Langage et apprentissages

Ecrit intermédiaire

La lecture magistrale
au service de la pédagogie de la compréhension

Travail réalisé par

Nom : VIOSSAT

Prénom : Géraldine

Groupe : M2FAD - 2013/2014

N° Etudiant : 21209687

Sous la direction de: Jacques CRINON

REMERCIEMENTS

En préambule de ce mémoire, je voudrais témoigner ma reconnaissance à Mr Jacques Crinon et à Madame Brigitte Marin, mes directeurs de recherche, qui, au travers de multiples et précieux conseils, ont su me guider dans l'élaboration de cet écrit.

Introduction

Les différentes politiques de l'éducation de ces dernières années ont souhaité donner la priorité absolue à la maîtrise des fondamentaux rappelant qu'aucun enfant ne devait arriver en sixième sans savoir lire ni écrire. Tous les résultats des évaluations internationales révèlent un retard des jeunes Français en littérature ou plus exactement, une variation des performances des élèves en compréhension de l'écrit plus forte que dans les autres pays de l'OCDE et fortement marquée par l'origine sociale et le niveau de formation des parents. Dans notre pays particulièrement préoccupé par les questions d'égalité, ce déséquilibre dans les performances de nos élèves interpelle le monde de l'éducation. Il apparaît primordial que tout élève réussisse son apprentissage puisque cela reviendrait, en cas d'échec, à le laisser en dehors de notre monde. Cette réflexion motive notre recherche et nous amène à identifier les raisons de ces trop nombreux échecs et des inégalités qui caractérisent désormais notre système scolaire. Et le rôle de l'éducateur n'est-il pas alors de construire, d'organiser cet environnement propice aux apprentissages équitablement bénéfiques aux divers apprenants ? C'est les médiations que Philippe Meirieu (1996) définit comme « des situations dans lesquelles il place l'éduqué et qui lui permettent de devenir progressivement un "s'éduquant" » (p. 85). Il s'agit alors, conscient de l'influence de l'ordre social au moment de l'entrée dans l'écrit de s'interroger sur la responsabilité de l'enseignant dans la construction des inégalités. Le niveau de compréhension de l'écrit n'est-il pas devenu un critère de réussite sociale et le retour de l'écrit via internet accentue encore cette tendance. C'est donc mobilisé par cette question citoyenne que nous nous sommes interrogés, tentant de comprendre comment l'on comprend et au-delà, dans quelle mesure les pratiques de l'enseignant influencent-elles la compréhension des élèves ?

Devant l'enjeu de cette réflexion qui sous-tend de nombreux travaux de recherche en sciences de l'éducation, il nous apparaît pertinent de revenir pour un instant sur les premiers pas des enfants dans le monde de l'écrit. Quels sont les processus mis en jeu lors des apprentissages de l'entrée dans la lecture ? Comment les enfants apprennent-ils à lire ?

Dans les familles bénéficiant d'un niveau culturel élevé, les premières rencontres avec la lecture se font généralement par l'intermédiaire d'un adulte qui organise des lectures

oralisées souvent au moment du coucher, dans le calme, autour d'albums de jeunesse ou des nombreux magazines pour enfants dédiés à la lecture comme *Abricot* du groupe de presse Fleurus ou *Les belles histoires* chez Bayard Jeunesse. Ainsi la rencontre avec la lecture, tout comme la genèse du langage, a lieu au contact de la famille et est souvent associée à un moment de plaisir et de partage. Toutefois beaucoup d'enfants, parce qu'ils évoluent dans un monde où les livres n'ont pas de places, devront attendre d'entrer à l'école pour que cette rencontre ait lieu. Il revient alors à l'enseignant de maternelle de faire vivre à l'enfant sa première expérience de lecteur et de le confronter à de nombreux textes du répertoire. C'est « en écoutant des textes lus que les enfants s'approprient les règles qui régissent la phrase » disent les programmes (B.O. 2008), qu'ils comprennent la spécificité de l'écrit. A propos de ce moment de lecture oralisée, les programmes mettent en garde l'enseignant en précisant que cette « simple juxtaposition » avec la langue ne suffit pas et préconisent des séances d'apprentissage spécifiques. Si nous sommes également convaincus que la lecture des textes ne suffit pas à développer toutes les compétences nécessaires à la compréhension, il nous paraît cependant pertinent de nous interroger sur l'enjeu de ce moment de partage qu'est la lecture du texte par l'enseignant. Une lecture oralisée ne peut-elle pas être plus qu'« une simple juxtaposition » ? Ne peut-elle pas être envisagée comme un soutien dans l'accès à la compréhension ? L'acteur de théâtre s'attache à rendre visible, par des signes, le sens de l'œuvre écrite. Son respect pour le texte ne l'empêche toutefois pas de proposer son interprétation, sa propre lecture de l'implicite. De la façon dont il comprendra le texte dépendra la façon dont celui-ci sera reçu, la compréhension que le public en aura. C'est pourquoi les grands formateurs de théâtre comme Constantin Stanislavki (1936) ou Michael Chekhov (1953) ont encouragé leurs acteurs à travailler les compétences liées à la compréhension les invitant à s'interroger sur les motivations des personnages, à pratiquer l'anticipation. L'enseignant gagnerait-il à préparer sa lecture en s'appuyant sur les compétences de l'acteur ?

Il ne s'agit en aucun cas de comparer la classe à un théâtre pourvu d'un espace scénique, l'estrade, dans lequel se produirait tous les jours l'enseignant mais plutôt d'étudier les possibilités de transfert des compétences de l'acteur dans la préparation de la lecture oralisée pour tenter de répondre à la question de recherche qui sous-tend notre étude : **dans quelle mesure la lecture oralisée de l'enseignant peut-elle aider l'élève à apprendre à comprendre ?**

Dans un premier temps nous développerons les concepts qui nous paraissent nécessaires d'aborder pour étudier cette question délicate qu'est la compréhension puis nous préciserons notre propos avec une analyse de différents articles qui abordent les différents dispositifs qui soutiennent la compréhension et notamment les apports de la lecture. Notre objectif est de parvenir au travers de cet écrit à élaborer une lecture oralisée par l'enseignant que nous pourrions appeler « à la Stanislavski » et qui permettrait d'épauler l'élève dans son apprentissage des compétences liées à la compréhension.

I. Regard sur les concepts liés à la compréhension et à la lecture oralisée

1. 1 L'acquisition des compétences langagières

Le premier témoin de l'entrée dans le langage est la famille. Les linguistes du XVII^{ème} siècle l'ont défini comme un système de signes plus ou moins complexe servant à l'expression et à la communication (Rey, 1998). Cette définition nous ramène à la production d'un énoncé plus ou moins abouti se référant à des règles syntaxiques, sémantiques et grammaticales. Le langage prend naissance dans les interactions avec la mère et les vocalises du bébé et se développe dès l'arrivée en maternelle grâce à l'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983) avec l'accès aux différentes fonctions langagières impératives et informatives. Le langage acquis dans l'interaction avec autrui ainsi que les lectures proposées à l'enfant par l'intermédiaire de l'adulte permettent à l'enfant de disposer d'un capital de mots avoisinant les 3000 mots à l'entrée en CP. Enfin le développement d'une attitude métalinguistique et les apports cognitifs liés à cette pratique vont permettre à l'élève de cycle III d'articuler un discours argumentatif.

L'activité de déchiffrage dans laquelle entre le jeune élève qui débute le primaire va l'obliger à entrer dans l'abstraction. Son développement cognitif à cet âge lui permet l'accès à des représentations mentales plus complexes (Piaget, 1926). Cependant le bouleversement qui émane d'une telle activité nécessite un entraînement. En effet les recherches sur la conscience phonologique s'entendent désormais sur l'importance d'une manipulation régulière, motivée et encadrée. Celle-ci évoluant, il s'agit alors pour

l'apprenti lecteur de comprendre la relation entre la forme phonétique et la forme graphique des mots, c'est la compréhension du principe alphabétique.

Ce décodage acquis, le lecteur devient capable de mémoriser des mots selon l'ensemble des lettres qui le composent, c'est la « reconnaissance orthographique », l'automatisation de cette identification est un prérequis indispensable et le travail des Rased en fluence est une aide primordiale dans cette étape délicate qui laisse déjà de trop nombreux enfants à distance de la réussite. Mais au-delà de l'acquisition de cette maîtrise, il faut bien comprendre que l'enjeu de la lecture se situe dans le sens que l'élève va être capable d'extraire de l'énoncé qu'il lit. C'est libérer des contraintes, des efforts que lui imposent cette activité de déchiffrage qu'il va se montrer capable d'accéder à la cohérence du texte.

1.2 La compréhension

Décodage et compréhension se font conjointement et s'appuient sur les connaissances de la langue acquises à l'oral. Comprendre est une compétence dont la progression à l'école primaire s'articule autour du dire, du lire et de l'écrire. Les chercheurs s'accordent avec les programmes sur la nécessité de développer conjointement les compétences de déchiffrage, les compétences syntaxiques et lexicales et une familiarisation avec la culture écrite. Les textes littéraires doivent être au cœur de l'activité de l'école primaire, l'enseignement de la compréhension nécessite des supports complexes qui requièrent des compétences stratégiques qui diffèrent des supports courts pour la pratique du décodage. Tant que l'élève ne dispose pas de la capacité d'identification des mots suffisante c'est à dire au cours des deux premiers cycles d'apprentissage, la rencontre des textes se fera le plus souvent par la médiation des lectures oralisées de l'enseignant. Ainsi une séance dédiée à l'apprentissage de la compréhension débutera très souvent par une phase d'écoute de la lecture faite par l'enseignant, puis les élèves seront invités à fabriquer les images de l'histoire dans leur tête (Goigoux & Cèbe, 2006).

Au cycle II, les élèves apprennent à « *Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.* » disent les programmes (B.O. 2008).

La progression dans un texte se fait en alternant des phases d'anticipation qui permettent à l'élève d'acquérir les connaissances relatives aux différentes formes littéraires, guidé par le maître dans cette exploration des possibles, et des phases de rappels. Une phase de rétroaction permise par une lecture silencieuse ou par la lecture oralisée de l'enseignant est nécessaire pour contrôler les oublis et écarter les interprétations hasardeuses, (Eduscol, 2008). Au cours de ces discussions collectives, l'enseignant repère les obstacles, évalue les connaissances textuelles, stratégiques et référentielles à développer pour permettre à tous ses élèves d'accéder à la compréhension du texte. La séance d'apprentissage s'inscrit alors dans un va-et-vient entre anticipation, discussion, retour au texte et rétroaction sur les propositions de départ.

1.3 La lecture oralisée

La lecture oralisée intervient généralement au début de cette séance dans une phase de contextualisation, nous l'avons dit, mais peut également la clore afin de favoriser la mémorisation des informations repérées au cours des différents échanges.

Certains auteurs (Goigoux & Cèbe, 2007) définissent cette lecture à haute voix comme fidèle au texte fixé par l'auteur, conservant toutes les caractéristiques de la langue écrite dont les constructions syntaxiques sont très différentes de celles de l'oral. La compréhension se construisant dans un va-et-vient entre lecture et narration ou reformulation pourrait-on préciser, l'auteur ne manque de souligner une nécessaire redondance.

Notons également que l'écrit comme le langage est une pratique qui ne s'élabore qu'en interaction avec l'environnement. Ecrire, dire, lire sont des actes sociaux qui permettent la construction de la pensée et qui s'influencent, se nourrissent réciproquement. Les compétences développées à l'oral vont laisser présager d'une réussite en lecture (Bradley & Bryant, 1983). Il existe de nombreux autres facteurs dont la liste n'est pas ici exhaustive qui soulignent les relations étroites qu'entretiennent les actes d'écrire, de lire et de parler : la structuration de la pensée par cette mise à distance que permettent les mots, la relation phonographique, la compréhension lexicale, syntaxique et textuelle, les relations anaphoriques (Ehrlich, Remond & Tardieu, 1993)... La lecture oralisée souligne et illustre ce lien entre écriture, lecture silencieuse et oralité (Jean, 1999).

L'auteur cite Mallarmé qui s'écoute pour mieux se comprendre. La lecture oralisée transforme les textes en une partition qui en révèle « les structures profondes ». L'opacité de certains textes ne s'éclaire que lorsqu'on les entend. Les acteurs sont conscients de l'enjeu de la compréhension lorsqu'ils donnent à entendre des textes considérés comme obscurs. Il leur faut relire la pièce plusieurs fois avant de saisir l'essentiel de leur rôle. Une idée d'abord très générale du sens profond de la pièce se précise grâce à un sérieux effort de compréhension (Stanislavski, 1936). Les tragédies ou les textes de Rabelais par exemple parce qu'ils sont caractérisés par une distance qui les éloigne du français moderne gagnent à être oralisés. Le sens ne provient pas uniquement des mots qui le composent mais la lecture propose une musicalité, une respiration qui le dévoile. L'implicite auquel la lecture doit faciliter l'accès n'est pas dans les mots mais dans le rythme et la musicalité et nous comptons sur cette oralité pour plonger les auditeurs dans le film de l'histoire. De cette façon le lecteur qui oralise sa lecture devient un peu conteur, au travers de techniques qu'il emprunte à l'acteur, il prend les voix, les attitudes des personnages qu'il évoque.

1.4 ... au fil du temps

La lecture oralisée est une activité de communication, on lit pour autrui afin de partager une information, une émotion. L'approche constructiviste développée initialement par Piaget a mis en avant l'activité de l'élève et sa capacité d'adaptation à l'environnement. Les socioconstructivistes ont prolongé cette théorie en constatant le rôle des interactions sociales dans l'intériorisation des concepts grâce à cet outil qu'est le langage. L'argumentation, le discours, imposent un dialogue intérieur à l'élève et, pour l'enseignant, il convient d'échafauder des stratégies afin de fournir à l'apprenant des outils qui vont favoriser son apprentissage. La pensée verbale ne précède donc pas ici le langage mais elle s'articule, se structure grâce à lui. Ces travaux ont fait évoluer la didactique pour placer l'élève au centre des apprentissages tout en relativisant le modèle transmissif. Il s'agit de maintenir l'élève dans l'activité quitte parfois à changer le destinataire de cette activité en choisissant un de ses pairs. L'enseignant propose des activités en groupe qui impliquent ses élèves et motivent une réflexion métacognitive qui leur permet de prendre du recul sur leurs propres pratiques (Hadji, 2012).

Comment la lecture oralisée a-t-elle alors pu perdurer ? Historiquement, le texte circule par la voix et la lecture à haute voix a une fonction sociale, elle est d'abord un moyen

d'apporter la culture littéraire à ceux qui ne savent pas lire. Ce n'est qu'avec les humanistes et les discussions qu'elle motive qu'elle prend son véritable sens, (Jean, 1999).

Dans l'école de Ferry, la lecture est considérée comme une récompense, l'instituteur lit le passage d'un livre et compte sur cet instant de partage pour éveiller le désir de lire. La littérature regorge d'exemples d'écrivains qui relatent ces moments de lecture comme celui de la naissance de leur passion, ils prendront plus tard le nom de « lecture partagée ». Mais avec l'avènement des théories constructivistes, les lectures scolaires à partir de textes jugés médiocres ou morcelés à l'excès ont subi de nombreuses critiques. Les instructions officielles rappellent en 1972 que « lire, c'est comprendre » et la lecture silencieuse prend alors le pas sur l'oralisation.

En 1995, le Ministère de l'Education Nationale juge la lecture à haute voix par le maître, indispensable. « Elle a pour but l'imprégnation et doit susciter le goût de lire en donnant aux élèves l'idée de ce qu'on attend d'eux ».

En 1998, l'Observatoire National de la lecture souligne que la lecture d'histoires aux élèves contribue au succès de l'apprentissage de la lecture, ceci étant confirmé par plusieurs études de spécialistes de la lecture.

Les programmes de 2002 déplacent l'activité du côté de l'élève. « L'élève peut être placé en situation de mettre les textes en voix ou d'apprécier comment d'autres lecteurs parviennent à faire goûter leur rythme, les sonorités, les images, les univers... La classe peut lire à haute voix un texte choisi, entreprendre sa diction, l'écouter, le réécouter, ... ». Petit à petit, le débat s'organise autour des apports de la pratique de la lecture à haute voix par les élèves plus qu'autour des apports de la lecture magistrale de l'enseignant.

Cependant la lecture oralisée magistrale quant à elle résiste dans la société comme à l'école. De plus en plus de lectures sont organisés, dans les bibliothèques, les établissements scolaires, par des comédiens qui expérimentent les possibles du texte ou les auteurs eux-mêmes, elles remportent de vifs succès. Des enseignants participent à des clubs de lecture et évoquent ce plaisir de lire à haute voix.

II. Revue de la question de recherche

La littérature de jeunesse dont on peut dire qu'elle est apparue au XIX^{ème} siècle s'est considérablement développée au siècle dernier pour devenir un secteur de l'édition conséquent et valorisé par de nombreux prix, salons et revues spécialisées. En France, dans les années quatre-vingt-dix, la qualité de ses ouvrages jugés éducatifs et créatifs a motivé l'école pour leur intégration comme supports de l'apprentissage de la langue et ce, dès la maternelle. Les théories d'apprentissage justifiaient un effort particulier axé sur le développement du langage autour duquel se construit la pensée. En réponse aux travaux des sociologues Pierre Bourdieu et J.-C. Passeron, le monde de l'éducation a entrepris de développer le capital culturel des enfants défavorisés, d'enrichir leur vocabulaire, de soutenir et favoriser leur rencontre avec la littérature. Les politiques éducatives ont mis l'accent sur la formation des enseignants dans ce domaine. Si l'apport de cette littérature de jeunesse devenue centrale dans le système scolaire est incontesté au regard de la « lecture plaisir », a-t-il répondu aux problèmes d'équité de l'enseignement mis en évidence par les sociologues du vingtième siècle ? La lecture oralisée de l'enseignant est le moyen qui a permis d'exposer à la culture de l'écrit des enfants qui ne possèdent pas encore les prérequis suffisants en déchiffrage. Nous constatons qu'à notre connaissance cette lecture par les enseignants ne fait pas l'objet d'un apprentissage particulier dans les ESPE. Tout au plus est rappelé le bienfait d'une lecture claire et expressive. Une exploration du jeu entre adultes permettrait cependant aux enseignants de découvrir des éléments de connaissance qui deviendraient un point d'appui à leur travail pédagogique (Lallias & Cabet, 1985).

2.1 Quels enjeux pour la lecture oralisée dédiée à la compréhension ?

Pour comprendre l'évolution des thèmes, les nouvelles compétences de compréhension que requièrent les albums de jeunesse et les inégalités qu'ils produisent, la réflexion que nous propose Stéphane Bonnéry (2010) nous apparaît essentielle surtout si on la croise avec les travaux actuels des sociolinguistes.

De nombreux travaux de recherche ont analysés les conditions de la genèse des difficultés scolaires notamment dans la confrontation des pratiques des enseignants et

des élèves. Les différentes approches psychologique, sociologique et didactique ont mis en évidence des facteurs liés aux élèves et notamment au niveau social dont ils sont issus comme la théorie du malentendu linguistique (Bernstein, 1975), ou le concept de la relation sociocognitive au savoir (Charlot, 1997). Le rapport au savoir a été défini comme « *un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage* » (Bautier, Charlot & Rochex, 2000). Ce rapport singulier, personnel mène parfois à l'adoption de stratégies d'évitement.

D'autre part différentes recherches ont été entreprises, afin d'analyser les facteurs liés au pédagogue essayant ainsi de comprendre des phénomènes d'éducation, des modalités de pratiques d'enseignement. Le concept de l'effet-maître décrit aux Etats-Unis dans les années soixante-dix et approfondi plus récemment par les travaux de Bressoux propose une analyse explicative axée principalement sur la méthodologie et notamment sur une gestion plus rigoureuse du temps scolaire. Nous citerons enfin le concept de malentendu sociocognitif (Bautier & Rochex, 1997) qui révèle une inadaptation de la transmission. La nécessité de développer chez leurs élèves des compétences toujours plus complexes peut mener les enseignants à mettre en place des dispositifs d'apprentissage dont les finalités ne sont pas identifiables par tous. Certains élèves fort éloignés de la culture scolaire requièrent un étayage particulier avant d'atteindre l'autonomie visée dans la construction des savoirs.

Les travaux de recherche entrepris dernièrement par le réseau RESEIDA insistent sur la nécessité qu'ont les élèves aujourd'hui d'adopter cette posture particulière qui leur permettra de lever l'implicite sur les réquisits scolaires. Comment construire cette posture, comment motiver ce regard particulier sur l'apprentissage ?

2.1.1 La secundarisation

Selon le groupe RESEIDA animé par la sociolinguiste Elisabeth Bautier et le didacticien Roland Goigoux (2004), les compétences lectorales nécessitent une attitude métacognitive de plus en plus soutenue, le maintien d'une distance suffisante avec l'apprentissage permettant au lecteur d'atteindre les différents niveaux de compréhension que supposent les écrits contemporains, ils nomment cette posture de l'apprenant « attitude de secundarisation ». L'accès au sens des apprentissages,

l'émancipation des identifications font défaut aux élèves en difficulté. Les jeunes issus des milieux défavorisés ont plus de mal que les autres à mobiliser ce type de compétences qu'impliquent de plus en plus les pratiques des enseignants induites par le choix de leurs supports d'apprentissage. L'école, peu consciente des échanges seconds qu'elle produit et qu'elle exige, ne met pas en place de procédures capables de les y faire parvenir. Tauveron (2003) nous rappelle dans sa description des interactions de la lecture et de l'écrit qu'il y a une prise de risque, un investissement et une implication, liés à l'acte de lire. Et il nous apparaît pertinent de se demander si des albums complexes, de par le processus de secondarisation qu'ils requièrent, de par les prérequis qu'ils nécessitent, assurent une « sécurité lectorale » suffisante pour un apprentissage réussi. En d'autres termes, la liberté du lecteur que semble favoriser ce type d'écrit peut-elle être assumée par des élèves déjà fragilisés par un milieu social défavorisé ?

Si l'école ne nous semble pas consciente des inégalités qu'elle produit en ce sens, il appartient aux chercheurs de trouver des réponses capables de l'éclairer, capables de l'aider à mettre les élèves en situations propices à leur faire quitter le registre premier.

L'enseignant attend une distanciation, au-delà de l'entrée dans l'histoire, un regard critique sur l'objet étudié mais encore doit-il mettre en place des pratiques d'enseignements susceptibles de les y conduire. Comment se mettre à distance du récit, des valeurs qu'ils véhiculent ? Comment adopter une attitude de secondarisation permettant de comprendre les motivations qui engendrent une telle œuvre, les contraintes qui ont encadré sa production ?

Le didacticien Jean-Louis Dufays (2001) nous propose de favoriser une attitude de secondarisation en travaillant sur le concept des stéréotypes. En montrant aux élèves qu'ils sont le cadre autour duquel s'organise le récit, que c'est au travers de leur reconnaissance qu'ils parviendront à la compréhension. Il pense leur permettre de parvenir à comprendre ce qu'est la littérature à savoir une complexification de nos référents. L'analyse des stéréotypes permet d'envisager l'acte de lire comme un mouvement répété entre les représentations du lecteur et une position suffisamment distante pour comprendre ce qui constitue la structure du récit. L'enseignant est alors invité à procéder par étapes, mener les élèves à repérer, à identifier les stéréotypes puis les classer en mettant en évidence le traitement proposé par l'auteur. Ils pourront ainsi relever leur éventuel caractère discriminatoire, comprendre le second degré que

permettent leur emploi et leur détournement ou au contraire saisir l'identification qu'ils peuvent favoriser.

2.1.2 L'analyse de Stéphane Bonnéry

Stéphane Bonnéry remarque, grâce à son analyse de plus de 100 albums de 1945 à nos jours, une évolution dans la littérature de jeunesse qui implique des compétences stratégiques de plus en plus élaborées. L'accès à la compréhension implique cette flexibilité, ce regard particulier recherché. En concentrant son analyse sur le traitement symptomatique du personnage du loup, il montre que les attentes envers « le lecteur supposé » se sont complexifiées sans que les adultes experts en aient conscience et donc, sans soutien adapté de l'apprenti lecteur. La figure du Grand Méchant Loup, forestier, noir, vorace, cruel et sans pitié est présente dans de nombreux ouvrages tels les fables de La Fontaine, des contes comme *Les Trois Petits Cochons*, *Le Petit Chaperon Rouge* ou *La Chèvre de Mr Seguin*... Cette récurrence a fait de son personnage un stéréotype, une figure traditionnelle du patrimoine culturel. Pourtant deux albums précurseurs semblent amorcer un changement : dans *Marlaguette* de Colmont pour ne citer que celui-là, le loup est soudain capable de sentiments, de reconnaissance envers la jeune fille qui l'a soigné... Et même si le personnage du bûcheron et le narrateur explicitent le détournement de l'image du loup, cet album marque le début d'une possible psychanalyse du loup, plus implicite, qui va devenir la norme à partir des années quatre-vingt. L'évolution progressive de la littérature de jeunesse va conduire à une figure du loup radicalement différente du Grand Méchant Loup. Tour à tour amendé, tourné en ridicule, agressé, le loup change, les contes sont détournés, deux lectures sont désormais possibles... Il faut des prérequis, la connaissance des caractéristiques du Grand Méchant Loup tel qu'il apparaît dans les albums d'antan, et une habilité particulière pour relever les indices qui permettent d'accéder à ces deux niveaux de compréhension. Si Stéphane Bonnéry remarque que ces liens implicites ne sont pas toujours indispensables à une compréhension de premier niveau de l'album, la littérature de jeunesse suppose aujourd'hui un lecteur actif et culturellement averti. Les référents culturels sont de plus en plus nombreux, ils sont apparus progressivement dans les ouvrages jusqu'à devenir parfois le sujet central de l'album comme dans « Le Loup est revenu » de Geoffroy de Pennart où toute la structure du récit est articulée autour de cette connivence entre l'auteur et son lecteur

supposé. L'implicite domine si bien que la compréhension semble être le trésor d'un long jeu de piste dans lequel l'enfant qui évolue seul risque fort de se perdre. Le modèle de l'enfant lecteur a changé par rapport à celui des albums de facture classique. Il est désormais accompagné d'un adulte qui non seulement lit mais pointe les écarts produits par l'auteur entre les figures typiques classiques et les figures issues de celles-ci grâce au second degré qui habite l'album. L'adulte comme l'auteur compte donc sur un enfant culturellement averti et donc socialement caractérisé. On sait depuis les travaux de P. Bourdieu que le capital culturel se constitue essentiellement dans la famille laissant ainsi les élèves issus des milieux défavorisés n'accéder qu'à une compréhension partielle. La complexité de l'album réside dans cette libre interprétation que défend un certain courant au nom de la créativité et au détriment de la lutte contre les inégalités scolaires. Répondant à une tendance qui vise à psychanalyser leurs personnages et solliciter les capacités déductives de leurs lecteurs les auteurs n'en produisent pas moins des ouvrages de qualité. Le second degré, l'ironie, le jeu qui consiste à relever les indices de plus en plus cachés témoignent d'ailleurs de leur créativité.

2.1.3 Former un lecteur actif : le nouvel enjeu.

Toutefois comment imaginer que tous les élèves soient capables d'une telle mise à distance alors même qu'ils ne parviennent pas à transférer leurs connaissances d'une tâche à l'autre ou qu'au contraire ils effectuent un transfert trop systématique et aboutissent ainsi à des non-sens difficiles à corriger ? Ne serait-ce pas compter sur un travail préalable d'accompagnement de l'entourage ? L'enjeu devient alors pour l'enseignant de construire ses compétences au cours d'un travail spécifique sur la compréhension puis de motiver le transfert de ces compétences afin de rendre tous les élèves capables de lever l'implicite inhérent au travail scolaire.

Lorsque l'enseignant propose une lecture magistrale de l'œuvre, il prend une initiative interprétative qui parce qu'elle véhicule des stéréotypes peut faire l'enjeu d'un débat. L'enseignant doit proposer une réflexion métacognitive sur sa démarche, ne manquant pas de préciser qu'il existe toute une panoplie de possibles et incitant les élèves à porter un regard critique sur son interprétation. Afin de mettre en évidence l'existence d'une variété d'interprétations, des situations d'apprentissage impliquant des lectures à haute voix pourront être organisées en prolongement des séquences sur la compréhension. Si la lecture à haute voix a été un temps discréditée par les programmes soucieux de

souligner que « lire, c'est comprendre », les chercheurs encouragent sa pratique comme moyen de donner envie de lire, de montrer comment lire conduit à se représenter des situations et enfin comme moyen d'encourager des débats sur l'interprétation, (Crinon, Lallias & Marin, 2006).

Au regard des différents articles sur lesquels nous avons choisi de baser notre analyse, il convient de constater que la littérature de jeunesse s'est considérablement complexifiée ces trente dernières années. Les stéréotypes que produisaient la littérature classique n'ont certes pas été abandonnés mais ont gardé leur place centrale puisque c'est leur détournement qui est devenu la norme voire le thème principal de la littérature moderne. Les stratégies relevant du second degré sont de plus en plus difficiles à identifier puisque de plus en plus implicites ce qui amène à supposer le jeune lecteur nécessairement accompagné d'une adulte expert. Cette évolution lente et progressive a-t-elle été prise en compte par l'enseignement scolaire ? Nous pensons que les enseignants ont attribué les différences de niveaux d'acquisition dans les compétences lectorales au déterminisme social sans se rendre compte qu'ils les généraient eux-mêmes en s'appuyant sur des connaissances acquises dans le milieu familial. Il semble que cet enseignement produise de ce fait des apprentissages inéquitables. Des dispositifs didactiques doivent venir compenser les différences de pratiques au sein des familles et permettent aux élèves en difficulté de « raccrocher » le niveau de compétences nécessaires. Nous pensons qu'une lecture magistrale « à la Stanislavski » s'appuyant sur le rôle des stéréotypes tel qu'il a été décrit par Butlen (2005) ainsi que par les chercheurs Crinon, Lallias & Marin, (2006) peut produire des repères capables de fournir un étayage pertinent en matière d'apprentissage de la lecture. Cette lecture peut également servir de support pour provoquer la distanciation nécessaire pour parvenir à un niveau de compréhension suffisant pour réussir scolairement.

2.2 Une lecture tendue vers les objectifs des personnages

Cette complexité des personnages auxquels sont confrontés les jeunes lecteurs nous a amenée à solliciter un expert : l'acteur. Celui qui organise la scène afin de proposer au spectateur d'entrer dans le jeu de la signification, dans une reconstruction lucide et partielle d'une vision particulière (Lallias & Cabet, 1985). Il se doit pour cela de mettre

en évidence les aspects signifiants en assimilant toutes les particularités qui rendent un personnage si différent de soi (Chekhov, 1953). La composition du personnage implique de questionner son personnage jusqu'à être capable de combler les blancs du texte et de pouvoir l'imaginer dans toutes sortes de situations auxquelles on peut le confronter grâce à des improvisations. Michael Chekhov demande à l'acteur de revoir tout le rôle en essayant de déterminer les sentiments que les autres personnages lui inspirent. Enfin Stanislavski (1936) fixe un grand principe dans la construction du personnage : les objectifs. L'objectif est ce que le personnage cherche, veut, désire, son but, sa raison de vivre. Il est caractérisé par un verbe impliquant une action. Le verbe *être* par exemple est statique et ne contient pas la source d'action nécessaire à la ligne de comportement du personnage. Celle-ci se construit autour d'actions physiques et psychiques motivées par un sens profond de la vérité. Chaque objectif doit porter en lui une action.

Nous faisons l'hypothèse que si les intentions et les buts poursuivis par les différents personnages viennent sous-tendre la lecture magistrale de l'album, elle pourra alors venir étayer l'élève dans la construction de ses compétences liées à la compréhension. Devant la complexité des personnages mis en scène dans les albums de jeunesse telle qu'elle a été mise en évidence par S. Bonnéry (2010), les objectifs qui participent à la construction des personnages guideraient une interprétation qui peut servir de point d'appui aux élèves les plus faibles.

Ainsi l'enseignant ne laisserait pas l'élève seul face au choix d'interprétation des possibles mais sa proposition lui permettrait d'accéder aux informations principales. La libre interprétation souhaitée par les auteurs de la littérature de jeunesse serait alors contournée par l'enseignant afin de préserver les élèves les plus en difficulté de l'incompréhension dans laquelle peuvent les laisser certains récits. L'intention de jeu choisie pour la lecture magistrale agirait comme une suggestion, comme un étayage de ceux encore trop fragiles dans l'élaboration des compétences stratégiques requises pour la compréhension.

Qu'est-ce que l'intention de jeu ? *Des éléments du jeu d'un acteur qui mettent en relief un texte* (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales).

Plus largement, elle se définit comme *une disposition d'esprit, un mouvement intérieur par lequel une personne se propose, plus ou moins consciemment et plus ou moins fermement, d'atteindre ou d'essayer d'atteindre un but déterminé, indépendamment de*

sa réalisation, qui peut être incertaine, ou des conditions qui peuvent ne pas être précisées. Or c'est justement un questionnement sur les dispositions d'esprit des personnages que l'enseignant tente de motiver chez ses élèves pour développer les compétences liées à la compréhension littéraire. Quels buts poursuivent-ils ? Que veulent-ils les uns des autres ? Quelles actions doivent-ils mener pour arriver à leurs fins ? Il s'agit de comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages pour construire sa représentation mentale (Cèbe & Goigoux, 2009). En adoptant une démarche proche de celle préconisée par le metteur en scène Stanislavski qui impose l'analyse de chaque personnage en actions élémentaires, l'enseignant s'obligerait à définir une ligne de comportement du personnage et à n'axer son interprétation que sur ces actions. Il donnerait du sens à cette activité qui consiste à s'interroger sur les personnages.

Remarquons également que si plusieurs objectifs peuvent se succéder, ils se confondent en un objectif unique, le "super-objectif", qui les englobe tous et détermine une continuité logique et cohérente dans son comportement que Chekhov (1953) nous décrit:

« Le courant des objectifs mineurs indépendants, toutes les inventions, les pensées, les sentiments et les actions de l'acteur doivent converger vers le super-objectif de la pièce. [...] Cet élan vers le super-objectif doit être continu d'un bout à l'autre de la pièce (p. 305). »

Le super-objectif est révélé par l'œuvre elle-même, il est le vaste projet de l'auteur et devient la ligne d'action principale de l'acteur. De la même façon le lecteur d'un album de jeunesse contemporain devra identifier ce qui sous-tend cet album, la connivence entre le lecteur et l'auteur, le second degré et diriger toute sa lecture sur cette voie.

2.3 L'analyse préparatoire

L'analyse de l'album est une étape indispensable à toute pratique de la lecture oralisée. Elle doit permettre de définir les objectifs de chacun des personnages, de caractériser les principales inférences nécessitées par l'album et de mettre en évidence le projet de l'auteur qui a motivé ses choix narratifs, le super-objectif stanislavskien. Ce travail préalable permet à l'enseignant de caractériser les enjeux de la compréhension et de

sélectionner les informations qu'il estime nécessaires voire indispensables pour accéder à une compréhension satisfaisante. Sa lecture sera entièrement tournée vers l'acquisition de ces informations. Notons qu'une trop grande abondance de repères entraînerait la surcharge cognitive et empêcherait toute hiérarchisation. La lecture doit clarifier, épurer l'ensemble des informations. L'enseignant se doit de procéder à un tri.

2.4 Les stéréotypes

Une telle lecture « à la Stanislavski » imposerait à l'enseignant des choix différents de celui du metteur en scène qui fuit les stéréotypes et recherche l'exacerbation des émotions. La création du rôle, lorsqu'elle n'est pas aboutie, laisse des vides que l'acteur comble par des stéréotypes. Il s'appuie sur des images qui, bien qu'éloignées de la réalité, agissent comme des signes conventionnels. Grâce à un long usage, ils sont devenus compréhensibles pour le public. N'oublions pas que la théâtralité ne se justifie pour l'enseignant que si elle est au service de la compréhension et non une finalité en soi, la qualité artistique de l'interprétation de la lecture n'a donc aucun intérêt à nos yeux. Il ne s'agit pas de faire naître des émotions mais uniquement de faciliter la compréhension.

Analysons à ce titre le propos de Butlen (2005) sur l'image négative que véhiculent les stéréotypes dans la littérature. Alors même que l'enseignement est fait de reprises et de répétitions, l'image des stéréotypes lorsqu'elle est associée à la création, à la littérature est toujours très décriée notamment par les professeurs de français. Les stéréotypes caractérisent une culture au rabais, témoignent du manque d'originalité et de finesse de leur auteur. Max Butlen nous montre combien le procès qu'ils subissent est injuste du moins lorsqu'ils ne servent pas à alimenter des préjugés, à véhiculer des propos racistes et réducteurs. Puisqu'ils émanent de l'Autre et même s'ils le résument, ils permettent de construire sa propre identité. D'une façon comparable, ils nous guident vers la compréhension du texte puisqu'ils agissent comme des référentiels. A la manière décrite par les constructivistes, c'est en confrontant ses propres représentations à celles rencontrées dans le récit via la lecture de l'enseignant que le jeune lecteur va accéder au sens. Autrement dit, les stratagèmes de détournement de l'auteur, la complexité de son

album ne profiteront à l'acquisition de nouvelles notions, de nouveaux concepts qu'une fois la connaissance de ses stéréotypes parfaitement maîtrisée.

Les stéréotypes favorisent l'élaboration de repères utiles pour atteindre une lecture autonome. Crinon & Marin (2011) ont démontré la pertinence d'un apprentissage des compétences scripturales axé sur des stéréotypes plutôt que visant des objectifs pédagogiques de créativité et d'originalité. L'accès à la compréhension s'appuie sur des connaissances préalables que les stéréotypes permettent de catégoriser. Ils créent des repères facilement identifiables par de jeunes élèves. Cette simplification du réel qu'ils proposent doit servir à l'enseignant interprète.

Une initiative interprétative s'appuyant sur un jeu stéréotypé, n'hésitant pas à « surjouer » certains passages identifiés comme les nœuds de l'histoire se mettrait ainsi au service de l'apprentissage. Notons que ce type d'effets doit rester en nombre restreint si l'on veut qu'il se détache du reste de la lecture. La multiplicité des effets leur ferait perdre tout leur sens. Tout le travail de l'enseignant consiste alors à créer un nombre raisonnable de repères dans sa lecture globale: « surjouer » un ou deux événements pour guider le lecteur dans la hiérarchisation des informations. Comprendre, c'est mémoriser des informations puis les hiérarchiser.

Alors que l'enseignant, soucieux de la qualité de sa lecture, évite la lecture surjouée et caricaturale mettant en jeu des stéréotypes, nous pensons qu'une telle lecture peut au contraire favoriser l'apprentissage de la compréhension.

2.5 L'écoute

Enfin, il convient également de noter l'intérêt de la théâtralisation dans le soutien qu'elle peut apporter à une écoute attentive. Dans une société où nos enfants passent de plus en plus de temps devant les écrans on est en droit de s'interroger sur l'évolution de leur capacité d'écoute. Le rythme, la qualité technique, la théâtralisation de ce qu'ils regardent (consomment ?), l'étendue du choix sont en augmentation constante et l'enseignant ne doit-il pas prendre en compte ce nouveau besoin que cela a fait apparaître ? Sans qu'il s'agisse de singer les programmes télévisuels médiocres dont ils sont les spectateurs souvent quotidiens, se pose tout de même la question de moderniser

l'enseignement. L'apparition des tableaux interactifs, rétroprojecteurs montre d'ailleurs bien cette prise de conscience. La réception du texte dépend de la présence, de la capacité à capter l'attention de son auditoire, de celui qui le transmet. Elle dépend également de la capacité des élèves à s'instaurer spectateur et à entrer dans l'écoute.

Ce regard porté sur cette activité récurrente dans les classes de l'école élémentaire, que ce soit dans les séquences spécialement dédiées au travail sur la compréhension ou lors des lectures « plaisir » motive la mise en place de notre protocole de recherche.

III. Première recherche empirique

3.1 Méthodologie

Afin d'étudier les apports de la lecture magistrale telle que nous l'avons décrite ci-dessus, il nous apparaissait pertinent d'analyser au préalable les processus de production des différents niveaux d'acquisition en compréhension. La lecture « à la Stanislavski » sera ainsi envisagée comme une réponse susceptible de remédier à d'éventuels manquements et un second corpus sera constitué pour en tester les effets.

Notre recherche portera donc sur l'analyse et l'observation de six classes de Cours Préparatoire, trois de ces classes sont en milieu ZEP tandis que les trois autres sont en milieu mixte donc plus hétérogènes. Ces classes seront suivies sur deux ans.

Le choix de ce niveau de classe est motivé par plusieurs facteurs :

- Le CP est au début d'un cycle d'apprentissage, le cycle II, cycle des apprentissages fondamentaux.
- Le CP marque le début de l'école obligatoire et concerne donc tous les élèves.
- Le CP favorise une construction plus systématique des compétences de lecture et d'écriture.

L'objectif est de comprendre comment les enfants apprennent à lire et à écrire et notamment de faire apparaître ce qui va produire des inégalités dans le niveau d'acquisition en littérature. « Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe

par le décodage et l'identification des mots, par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes » puis « Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves ». (Instructions officielles programmes CP et CE1, 2008).

Notre recherche se porte sur des séances qui prennent pour support *Le Bonnet Rouge*, écrit par Brigitte Weninger, illustré par John A. Rowe, édité par les Editions Nord-Sud (texte en annexe 8 de ce mémoire). Cet album fait référence à un conte disponible aux éditions du Père Castor ou chez Actes Sud Junior, *La Moufle*, nous serons amenés à en reparler.

Notre recherche se fonde sur une approche qualitative afin d'analyser des phénomènes représentatifs par leur exemplarité et d'envisager des conséquences didactiques.

Un corpus est en cours de recueil. Les données seront prélevées sur une durée de deux années. Elles se composent des séances déjà recueillies sous forme d'enregistrements audio puis retranscrites par écrit, des productions écrites d'élèves, des rappels de récits réalisés à l'issue de la séquence, des photos du tableau sur lequel figurent les explications, les catégorisations proposées par l'enseignant, des fiches d'exercices (mon dictionnaire de mots, décrire une illustration...).

Notre travail s'inscrit en étape de cette recherche dans laquelle nous nous proposons d'analyser une séquence enregistrée en janvier 2012 et ce, pendant 3 semaines et demie. L'enseignante en charge de la classe exerce en classe de CP depuis 10 ans. Elle est maître-formateur et un professeur des écoles stagiaire est venu, à ce titre, assisté à quelques séances. Un chercheur était présent au moment des enregistrements. 25 élèves composent cette classe.

3.2 L'album de jeunesse, un support complexe ?

Le Bonnet Rouge écrit par Brigitte Weninger, illustré par John Rowe est publié aux Editions Nord-Sud en mars 2000. Ce texte fait référence à un conte de Noël ukrainien, « La Moufle » dont il reprend la structure accumulative.

Il est le support choisi par l'enseignante pour permettre à ses élèves de construire les compétences du socle commun, c'est avec cet ouvrage qu'elle espère atteindre les objectifs définis par les programmes du cycle II. Afin d'étudier les impacts d'une lecture oralisée dédiée à la compréhension, il nous paraît indispensable de faire en amont un travail d'analyse pour élaborer une séquence sur la compréhension. Il s'agit de mettre en évidence les éventuels obstacles que peuvent rencontrer les jeunes lecteurs lors de la découverte de cet album. Ainsi l'enseignante est confrontée à des choix parmi la multiplicité des interprétations possibles qu'offre toute œuvre littéraire. Son analyse du texte conduira à mettre en valeur les intentions de l'auteur (le super-objectif), à mettre en évidence les procédés qu'il utilise pour parvenir à ce but, les objectifs des différents personnages. Nous pensons que son interprétation nourrie d'une telle analyse peut rendre plus ou moins lisibles ces procédés

3.2.1 L'histoire

Un lutin se promène dans les bois et perd son bonnet. Celui-ci va successivement servir de refuge à une grenouille, une souris, un lapin, un hérisson, un oiseau, un renard, un sanglier, un loup, un ours. L'arrivée d'une indésirable puce déclenche la panique et met tout le monde en fuite. Finalement le lutin retrouve son bonnet sans savoir qu'il abrite désormais un petit intrus. L'ensemble de ces informations sont à mémoriser par le jeune lecteur. Dans quelle mesure la lecture participera-t-elle à leur mise en mémoire ?

3.2.2 Les illustrations

L'album de littérature de jeunesse utilisé comme support pédagogique est issu d'une prise de conscience de l'école de Jules Ferry qui visa à adapter les formes des supports scolaires aux caractéristiques des enfants introduisant des images composées de dessins linéaires avec des personnages aux contours fortement marqués et coloriés avec des couleurs primaires. Aujourd'hui le socle commun de 2006 fixe comme objectif le développement de compétences liées au traitement de l'image rappelant que l'élève du XXI^{ème} siècle doit être capable d'utiliser plusieurs langages. L'album est devenu un outil éducatif dans lequel l'image joue un rôle essentiel. Il s'agit de préparer l'élève à entrer dans une activité de lecture faite d'un va-et-vient texte image s'appuyant sur ses acquisitions sensorielles, motrices et intellectuelles. La plurisémiotisation des textes dits composites suppose la maîtrise de codes de plus en plus variés.

Cet album de littérature de jeunesse de 28 pages est composé de 16 illustrations à l'italienne. Les pages de droite accueillent les images tandis que celles de gauche servent de support au récit tandis qu'un « débordement » sous le texte des traces de pas des animaux brouille ce code. Cette fragmentation de l'information agencée sous forme de « page-écran » impose au lecteur d'adopter une position de recul pour faire les liens nécessaires. Le fond blanc confère une apparence aérée, lumineuse renforcée par le choix de couleurs primaires fortement contrastées que l'on trouve généralement dans les albums dont le thème est plutôt joyeux. L'image est parfois redondante, illustrant des informations présentes dans le texte (le lutin avec son bonnet rouge) mais souvent autonome : l'illustrateur a ajouté un nombre important d'animaux sans lien avec l'histoire, une tortue, des insectes, un escargot... Des informations à vocation essentiellement humoristique complètent le récit : le fromage accroché à la queue de la souris, la patte du renard dans un bandage... Le traitement des fourmis en particulier demande une mise à distance puisqu'elles apparaissent en véritables ouvrières de l'ouvrage (armées d'un pinceau, elles peignent l'herbe verte, font des tâches d'encre).

Certaines images doivent interroger l'enseignant sur le degré d'autonomie qu'imposent leurs traitements. L'angle de vue en contre-plongée au moment de l'entrée en scène du sanglier, le fait que le bonnet soit absent de l'image au moment où tous les animaux en sortent nous semblent amener de la complexité. De manière encore plus flagrante, l'arrivée de la puce qui, nous serons amenés à y revenir plus tard, est le passage le plus difficile de cet album, est illustrée par une image particulièrement énigmatique. Le cadrage en plan général par rapport à cet animal si petit, le fond rouge (car la puce est devant le bonnet), l'ajout du drapeau blanc sont des choix qui renforcent le caractère complexe du lien à créer entre le texte et les images. Cette pluralité des éléments qui constituent cet album en fait un support composite qui requiert des compétences en lecture de texte, en lecture d'image et des compétences de mise en relation de ces différents codes.

L'enseignant devra être particulièrement vigilant à ce travail de lecture d'images au cours de la séquence puisqu'il risque d'être en opposition avec les apports que nous espérons produire avec la lecture oralisée. Il nous semble pertinent d'organiser un débat

capable de mettre en évidence la distance entre les informations extraites du travail de l'illustrateur et celles issues du texte de B. Weninger.

3.2.3. Analyse de la langue

D'un point de vue lexical, cet album contient 772 mots et fait appel à un lexique composé de 191 mots différents. Nous avons relevé 9 mots que nous qualifierons de très difficiles pour un élève de CP, à savoir *clapir, coasser, couiner, gazouiller, glapir, grommeler, rôder* et *faucha, pointèrent* dont la conjugaison au passé simple renforce le caractère complexe. 7 mots, *Débaucha, bondit, gigoter, grogner, parages, terrier, trottina* nous semblent aussi présenter une difficulté soit par leur relative faible fréquence d'emploi dans la langue française soit par l'emploi du passé simple qui modifie leur morphologie et leur sonorité. Enfin, dans cette volonté dont nous concevons le caractère arbitraire de hiérarchiser la complexité du lexique nous citerons les termes *picorer et ravi*. 18 sur 191 mots peuvent donc présenter une difficulté. Rajoutons à cela certaines expressions telles *se mettre en chemin, sens dessus dessous*. Une lecture oralisée si elle est tendue vers des objectifs, des buts précis doit rediriger l'élève qui bloque sur le sens d'un mot sur l'essentiel. En focalisant l'attention des élèves sur les actions et les grandes lignes de l'histoire, il s'agit de prouver aux élèves que connaître tous les mots d'une histoire n'est pas un prérequis indispensable. Précisons toutefois qu'une lecture oralisée n'est pas incompatible, voire gagnerait à être accompagnée d'un travail sur le vocabulaire.

D'un point de vue de la structure de l'album, le schéma narratif du conte est très marqué, souligné par l'emploi de connecteurs eux-mêmes renforcés par la présence des onomatopées. « *Mais soudain... ZZZ !* » annonce l'élément qui vient perturber la situation initiale. Un *Mais...* marque la situation finale. Chacune des péripéties (l'arrivée d'un nouvel animal) reprend exactement la même structure narrative (et syntaxique) et cette récurrence facilite la compréhension. C'est d'ailleurs cette raison qui est avancé par l'éditeur ou les enseignants qui l'ont choisi comme support pour le qualifier de facile et accessible. Enfin le changement de procédé narratif utilisé pour l'arrivée de la puce est sensé alerter le lecteur supposé qu'une rupture se prépare.

L'emploi du style direct, les nombreuses onomatopées dans le récit, l'expression orale *tiens, tiens*, marquant la surprise, l'intérêt, créent une redondance qui facilite

l'interprétation des émotions rencontrées dans l'album. L'expert lecteur, acteur un instant, prendra appui sur ces éléments. La parole n'est plus continue mais est rythmée par des indices prosodiques qui facilitent la compréhension. Il faudra toutefois veiller à ne pas les mettre tous en exergue au risque d'en annuler leurs effets.

D'un point de vue syntaxique et sémantique, nous avons relevé plusieurs obstacles même si l'ensemble du récit fait appel à des connaissances syntaxiques relativement basiques. Nous choisissons de ne pas les développer ici puisque nous ne considérons pas que ces obstacles puissent être l'enjeu d'une lecture oralisée.

3.2.4. Les objectifs des personnages

Au regard des travaux de recherche précédemment cités, il convient de se pencher sur le personnage du loup dont on peut noter qu'il était absent de la version du conte « La Moufle » dans laquelle figuraient une souris, une grenouille, une chouette, un lièvre, un renard, un sanglier et un ours. Si Butlen (2005) nous montre comment les stéréotypes agissent pour l'enfant en référentiels, on peut se demander ce que vont induire les représentations du personnage du loup (et du renard, ce rusé menteur) confrontées aux figures proposées dans cet album. La lecture oralisée doit s'appuyer sur l'égalité de statut entre les animaux et le loup ou le renard. L'enseignant lecteur doit baser son interprétation sur la création de personnages poursuivant les mêmes buts, les mêmes objectifs. L'enjeu est de faire comprendre que le loup et le renard sont des animaux de la forêt recherchant exactement la même chose que la grenouille, la souris, le lapin, le hérisson, l'oiseau, le sanglier ou l'ours c'est à dire un abri confortable et douillet et accessoirement des amis. Les événements de la première partie de l'album et notamment la perte du bonnet par le lutin répondent donc entièrement à leurs attentes.

3.2.5. L'inférence

Nous arrivons maintenant à ce qui nous semble être la principale inférence de cet ouvrage, à savoir sa chute. Pourquoi la puce provoque-t-elle cette panique et le départ de tous les animaux du bonnet ? Cette question nous paraît particulièrement difficile pour des élèves de CP et ce, pour plusieurs raisons. Ici la puce n'est pas comme la fourmi de La Moufle, « la goutte d'eau qui fait déborder le vase » mais un parasite qui effraie tous les animaux parce sa présence sur votre corps entraîne des démangeaisons.

Cette particularité qui reste dans l'implicite doit être l'enjeu majeur de notre lecture. Si le caractère urticant de la puce qui est sans aucun doute ignoré à cet âge doit nécessairement faire l'objet d'un apprentissage spécifique, la lecture peut ici encore venir étayer le travail sur la compréhension.

Pourquoi les animaux acceptent dans leur abri, un loup (mangeur de lapin), un renard (mangeur de souris) et rejette la puce ? Cette tolérance entre les animaux ne prépare aucunement à la rupture de la fin du récit. Par ailleurs l'entrée en scène des animaux par ordre de taille mène les jeunes lecteurs sur une fausse route en focalisant leur attention sur un critère visuel auquel ils sont d'ailleurs plus sensibles à cet âge. Ni ce crescendo, ni le manque de place dans le bonnet n'ont pourtant de lien de causalité avec l'évènement qui marque la fin de l'accumulation narrative. Si l'on comprend aisément le caractère comique que la présence de la puce produit en fin de récit lorsque le lutin remet son bonnet sur la tête et repart avec ce petit « invité » en son sein, encore faut-il qu'un adulte expert mette le jeune lecteur dans la connivence. Ainsi il convient de s'interroger sur la causalité narrative de cet album et sur les difficultés de compréhension qu'elle engendre.

Le choix de l'auteur d'avoir transformé une fourmi en puce, détail à priori, n'est pas sans conséquence. Ce problème nécessite d'avoir été préalablement identifié par l'enseignant. *Le Bonnet Rouge* n'apparaît alors plus seulement comme un conte à structure accumulative facilitant la compréhension mais comme un conte lacunaire qui gomme les relations de cause à effet, voire qui crée des inférences.

Rappelons que l'image qui illustre l'arrivée de la puce n'est pas seulement redondante comme l'aurait nécessité le passage de cet obstacle mais qu'au contraire elle génère en elle-même des questions de compréhension. Quel est ce point noir dans ce cadre rouge ? Pourquoi les fourmis (qui ne figurent pas dans le récit de B. Weninger) sont armées d'une longue-vue ? Qu'est-ce qu'un drapeau blanc ? Que sont ces plantes autour du cadre, sont-elles urticantes ?

Nous pensons que le lien de causalité entre le caractère parasite, piqueur-suceur de l'insecte et la peur panique des animaux à son égard ne peut pas être explicité ou même souligné par une lecture magistrale. La nature des informations requiert des compétences référentielles qui dépassent les apports de la lecture.

3.2.6 Le super-objectif

Avant de s'exercer à sa lecture oralisée, l'enseignant devra également identifier le super-objectif de cet album. Quel est le projet de l'auteur ? Les animaux qu'il a créés peuvent dépasser leur peur du loup ou du renard pour le plaisir d'être ensemble, au chaud, à l'abri des dangers de la forêt. Le loup appartient ainsi au clan des gentils comme tous les animaux de la forêt. La structure répétitive induit qu'il en serait de même pour n'importe quel autre animal, tous, sauf un ! Seul un animal est vraiment intolérable, le plus petit, la puce ! Le plus petit des animaux devient au travers du prisme de l'auteur, l'animal le plus puissant. Nous sommes donc ici en présence d'un album dont le projet majeur est d'instaurer une connivence entre le lecteur averti et l'auteur.

La lecture oralisée peut, comme une pièce de théâtre, diriger toute sa tension dramatique vers un évènement. Si le metteur en scène s'attache à mettre en avant l'évènement le plus théâtral, le plus efficace pour faire naître l'émotion, l'enseignant doit tendre toute sa lecture vers la levée de l'obstacle à la compréhension préalablement identifié. Ainsi le traitement original et exceptionnel des quelques mots « Arriva alors une puce » signifiera à l'élève qu'il assiste à l'instant le plus important de l'histoire et mobilisera son attention. Cet évènement devra être amené comme un secret que l'on délivre au lecteur et à lui seul. Toute la lecture sera tendue vers ce super-objectif.

3.3. Règles de retranscription

Les enregistrements seront analysés dans cette recherche. Ils ont été retranscrits par les élèves de M1 de l'UPEC, session 2011/2012. Ils se sont appuyés sur les règles de transcription d'Agnès Florin (1995, p. 120-121).

-l'unité d'analyse est l'énoncé : il commence avec le début d'une prise de parole ou la fin de l'énoncé précédent, marquée par une pause ;

-une fonction telle que donner un ordre, demander une information etc. est donnée pour un énoncé unitaire ;

-chaque transcription se présente sous forme de 3 colonnes : qui parle à qui/ ce qui est dit / les événements ou comportements particuliers utiles à la compréhension de ce qui est dit ;

-chaque minute d'enregistrement est transcrite sur une page différente afin d'avoir des repères temps.

Ces enregistrements rapportent les 11 séances des 14 séances de la séquence du Bonnet Rouge (il manque les séances 10, 12 et 14) soit 630 heures de classe. Le corpus des données comprend également :

- Les photographies du tableau (séances 1, 8 et 10)
- Les photocopies des fiches d'exercices
- Les productions d'écrits des élèves pour les séances 4, 7 (listes d'animaux), 9 (dont dictées à l'adulte), et 11.
- Les photos des ardoises des élèves
- Les photos des affichages de la classe.
- Les rappels du récit effectués par chaque élève en dictée à l'adulte.

3.4. Le déroulement de la séquence

L'objectif général poursuivi dans cette séquence par l'enseignante est la compréhension littéraire. L'enseignante met en place des phases destinées à l'anticipation en prenant appui sur les illustrations au cours de la séance 1, au cours de la séance 9 lorsqu'elle demande aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire après le passage de l'ours ainsi qu'au cours de la séance 11 lorsqu'ils observent les pages 21 et 22.

Des phases de rappels de récits viennent s'insérer entre ces phases d'anticipation. Le fil du récit est reformulé par un élève ou collectivement en début de la séance 3, séance 5 et séance 8, une étude de la structure syntaxique répétitive et son apprentissage par cœur comme une comptine aide à la mémorisation de l'enchaînement des différents animaux. Les productions permettent la rétroaction.

Enfin l'enseignante consacre l'essentiel de la séance 11 à la puce, invitant les enfants à procéder à l'analyse de l'illustration qui la représente dans l'album. Elle montre ainsi qu'elle a anticipé les difficultés liées à l'interprétation de l'image. Elle prend soin d'élargir les connaissances référentielles des élèves en dédiant cette séance à la puce et à

ces caractéristiques biologiques. En la qualifiant de « suceur de sang » elle tente de préparer les élèves à affronter ce passage de l'histoire qu'elle devine complexe.

Cet album ne fait pas partie de la liste de référence pour le cycle 2 mais respecte le critère de qualité littéraire et permet l'ouverture des pratiques pédagogiques et éducatives souhaitée par les programmes. Il est considéré par la communauté enseignante comme accessible notamment en raison du procédé d'accumulation sur lequel il s'appuie.

L'enseignante laisse des temps entièrement dédiés à la lecture personnelle, 6 fois au cours de la séquence, les élèves sont amenés à procéder à une lecture non accompagnée soit environ 8 minutes attribuées à cette tâche. Même si la compétence « lire seul » sera l'enjeu prioritaire du cycle 3, l'enseignante recherche dès le CP à développer les compétences liées à l'item du premier palier du socle commun (2006) : « *Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de littérature de jeunesse adaptés à son âge.* »

L'enseignante varie son approche en offrant également des lectures magistrales (5 fois, ainsi que la séance 12 entièrement consacrée à la lecture partagée du récit). « *La voix du maître, parce qu'elle découpe l'énoncé et le structure par une intonation adéquate, facilite la compréhension* » (B.O. 2002). Au regard de la place de la lecture magistrale en fin de séquence, il semble que l'enseignante ait compté sur le rôle de la lecture en tant que soutien à la mémorisation des informations. Nous faisons également l'hypothèse qu'elle l'envisage également comme une pratique sociale source de plaisir et d'apprentissage (Devanne, 1992).

Au cours de cette séquence, nous relevons plusieurs dispositifs qui nous permettent de dire que cette enseignante pratique la différenciation. De nombreuses aides sont mises à disposition des élèves dans leur phase de recherche, des aides ponctuelles comme l'inscription au tableau du début du mot (lu pour lune par exemple), le sous-main avec l'ensemble des lettres dont elle encourage l'utilisation pour écrire les noms des animaux, des mots étiquettes, un affichage fourni, le tableau.

L'enseignante pratique les ajustements nécessaires lorsqu'elle devine un obstacle à venir. Les consignes sont systématiquement reformulées par un ou plusieurs élèves. Ainsi

en séance 4, Kyliane, Yanis, et Clément doivent « redire ce qu'on va essayer de faire ». Un élève absent devient un prétexte pour une reformulation de l'histoire.

Les séances prennent en compte l'activité des élèves et des phases de recherche en groupe pour favoriser la coopération comme en séance 7 ou en séance 9 pendant les travaux d'écriture ou en individuel se mêlent à des séances d'oral collectif. Les objectifs sont rappelés en début de séance afin d'aider les élèves à percevoir le sens de leur activité.

Enfin la relation pédagogique nous semble prise en compte, l'enseignante est consciente des enjeux majeurs tels qu'ils sont définis par Meirieu (2009), défenseur de la pédagogie différenciée : « différencier sans exclure, soutenir sans stigmatiser ». Elle valorise le travail et encourage vivement et fréquemment les enfants dans leurs efforts, individuellement, ou collectivement comme en séance 8 (*Alors moi je vais quand même vous féliciter parce que vous avez fait un gros effort ce matin parce que c'était difficile d'écrire le nom des animaux...*). Toute la séquence est rythmée par des « bravo », des « très bien » et autres encouragements.

Nous avons également relevé un entraînement soutenu au décodage grapho-phonémique qui n'exclut pas des objectifs transversaux dans les domaines de la grammaire et du vocabulaire notamment.

Au regard de cette analyse, il semble que nous pouvons affirmer que l'enseignante, expérimentée, maître formateur, offre une séquence dédiée à la compréhension en concordance avec les instructions officielles.

Ses choix didactiques tiennent compte des travaux de recherche les plus récents et nous retrouvons dans sa pratique les axes de travail proposés par les chercheurs. La séquence nous semble donc être globalement satisfaisante au regard des exigences actuelles. Les différents objectifs visés dans cette séquence visent le développement des compétences identifiées par Goigoux & Cèbe (2007) : les compétences linguistiques par l'enrichissement de la syntaxe et du vocabulaire, les compétences textuelles en aidant l'élève à mettre en lien les informations prélevées dans un texte, les compétences référentielles en élargissant les connaissances portant sur l'univers du texte et les compétences stratégiques qui favorisent le contrôle de son activité de lecteur.

Il nous appartient à ce stade de procéder à l'analyse des rappels de récit qui permettra l'évaluation de la compréhension de l'énoncé par les élèves et dans le prolongement de

celle-ci l'évaluation des pratiques de l'enseignante. Il s'agit de mettre en évidence les manquements afin que la lecture oralisée soit envisagée comme une réponse à des obstacles qui perdurent.

3.5 Evaluation de la séquence *Le Bonnet Rouge* par l'analyse des rappels de récit

3.5.1 Les significations noyaux

Afin d'envisager une évaluation de la compréhension des élèves, nous nous proposons de reprendre la notion de Sensevy (2009), les « significations noyaux », qui caractérisent les principales étapes du texte autour desquelles s'organisent la cohérence du récit et donc la compréhension.

Pour le *Bonnet Rouge*, nous en avons relevé 5 :

- 1. Un lutin perd son bonnet.**
- 2. Une grenouille, une souris, un lapin, un hérisson, un oiseau, un renard, un sanglier, un loup, un ours trouvent le bonnet et s'en servent d'abri.**
- 3. Une puce veut entrer et sème la panique. Les animaux fuient.**
- 4. La puce entre seule dans le bonnet.**
- 5. Le lutin retrouve son bonnet et part avec la puce dedans.**

3.5.2 Catégorisation de l'évaluation des élèves

Les rappels de récits ne sont pas évalués de la même façon dans les différents travaux de recherche. À notre connaissance, aucune étude n'a comparé empiriquement les méthodes de cotation, c'est pourquoi nous envisageons de proposer nos propres critères d'évaluation à partir desquels nous articulerons une analyse à la croisée des approches quantitative et qualitative. Les rappels de récit demandent à l'enfant de sélectionner les informations du texte, de les hiérarchiser et de les restituer au travers d'un énoncé cohérent qui témoigne de sa connaissance des caractéristiques du genre narratif. Il s'agit de produire un énoncé s'apparentant à l'écrit oralisé.

Un lutin perd son bonnet.

Compréhension et bonne reformulation	Sema, Yanis A, Zyneb, Douâ, Alicia, Clément, Ali, Yacine	42,8%
Incompréhension ou oubli	Yanis B, Kilyane, Samir, Ismael, Mohamed, Maeva, Kerem, Mattéo, Manon, Sonia, Ilyas, Enzo, Léah, Selma	57,2%

Une grenouille, une souris, un lapin, un hérisson, un oiseau, un renard, un sanglier, un loup, un ours trouvent le bonnet et s'en servent d'abri.

Compréhension et bonne reformulation	Sema, Clément, Ali, Yanis B, Ismaël, Mohamed, Alicia, Sonia, Selma	40,9%
Compréhension et reformulation partielle	Yanis A, Zyneb, Kilyane, Doua, Yassine, Samir, Maeva, Mattéo, Manon, Ilyas, Enzo, Léah	54,5%
incompréhension	Kerem	4,5%

Une puce veut entrer et sème la panique. Les animaux s'enfuient.

Compréhension de la relation de cause (la puce est un parasite suceur de sang) à effet (les animaux fuient)	Léah, Kilyane	9,1%
Compréhension de la relation de cause (la puce est un parasite suceur de	Enzo, Mohamed, Ali	13,6%

sang) à effet (les animaux fuient) avec l'aide de l'enseignante		
Connaissance des particularités de la puce sans compréhension du lien de cause à effet.	Mattéo, Yassine	9,1%
Mauvaise interprétation de la cause	Yanis B, Sema, Alicia, Ilyas, Sonia, Zyneb, Doua, Manon, Clément, Selma	45,5%
La puce n'est pas citée dans le rappel du récit	Kerem, Maéva, Samir	13,6%

La puce entre seule dans le bonnet.

Compréhension et reformulation	Yanis A, Zyneb, Kilyane, Clément, Ali, Yanis B, Yacine, Mohamed, Alicia, Maeva, Ilyas, Enzo, Léah	59,1%
Incompréhension	Sema, Ismaël, Sonia, Selma Doua, Samir, Mattéo, Manon, Kerem,	40,1%

Le lutin retrouve son bonnet et part avec la puce dedans.

Compréhension et reformulation	Yanis A, Zyneb, Kilyane, Ali, Yanis B, Enzo, Léah, Ismaël,	36,4%
Incompréhension	Sema, Clément, Sonia, Doua, Samir, Mattéo, Manon, Yassine, Mohamed, Maeva, Alicia, Kerem, Ilyas, Selma.	63,6%

3.5.3 Accès au sens et compétences langagières

Le premier épisode de ce conte dit situation initiale selon Vladimir Propp, relate la perte du bonnet par le lutin, et est ainsi rapporté dans l'album : *Un beau matin, un lutin se mit en chemin et, pas à pas, s'enfonça dans les bois. Mais soudain... zzz ! Une branche lui faucha son bonnet. Le lutin ne s'aperçut de rien, et le bonnet resta dans l'herbe.* L'enseignante consacre 6 minutes à la lecture-décodage de ces quelques lignes et à l'explication de ce qui constitue l'évènement déclencheur de ce récit. « C'est le bonnet qui passe près de la branche, et hop, ça s'accroche ! » reformule-t-elle. Cependant si cette information essentielle à la compréhension de l'intrigue semble a priori facile d'accès pour les élèves, un lutin perd son bonnet, les rappels de récits nous apprennent que seuls un peu plus de 43% des élèves parviennent à restituer cette information sans confusion. La figure de style qui vise à personnifier la branche et la rendre responsable de la perte du bonnet, le vocabulaire que nous avons précédemment qualifié de complexe, l'emploi du verbe « faucha » notamment, ou même la musicalité créée par la récurrence des sons [ɛ̃] et [a] qui génère la poésie auquel le lecteur expert n'est pas insensible, tous ces éléments détournent l'attention du jeune lecteur et induisent une complexification en terme de compréhension pour des élèves de cet âge. Au moment où l'enseignante, consciente de cette difficulté, tente de fournir aux élèves les informations sémantiques essentielles, leur attention est focalisée sur la lecture décodage dont on connaît l'intensité de l'effort cognitif qu'elle requiert encore au mois de février d'une classe de CP. Le début de la séance 3 est consacré au rappel de cet évènement, trois enfants tentent de raconter la perte du bonnet par le lutin mais une inférence avec un conte-type, Le Petit Chaperon Rouge (peut-être étudié précédemment) détourne les élèves du sens réel. L'enseignante probablement consciente de ne pas avoir atteint ses objectifs pédagogiques lors des premières séances, encourage les élèves à raconter le début de l'histoire à leur camarade qui a été absente. Un rappel collectif est accompagné du mime de la scène de l'accrochage du bonnet pourtant il convient de constater que les enfants restent majoritairement dans l'impossibilité de reformuler cet évènement à la fin de la séquence d'apprentissage. Cependant il semble que cette incompréhension ou compréhension lacunaire n'a pas de conséquences majeures sur les apprentissages. De nombreux enfants ne parviennent pas à relater l'évènement mais le titre de l'ouvrage, les illustrations et le travail de reformulation leur permettent d'avoir accès à l'information qui sert à bâtir la suite du récit : il y a un bonnet. Ainsi Kyliane ouvre son

rappel de récit par une phrase non verbale : « Un bonnet rouge » ou encore Samir, Selma qui attribuent au bonnet une place centrale et répondent à la question de la maîtresse, « c'est l'histoire de quoi ? » par les mots « du bonnet rouge. ».

Il est probable également qu'un nombre plus important d'élèves ait eu accès à cette première information sans parvenir cependant à la restituer. Yanis B par exemple témoigne d'un bon niveau de maîtrise de la langue. Ses erreurs dans l'emploi des temps comme l'alternance entre le présent de narration et le passé simple, bien qu'inappropriée, démontrent cependant une conscience des particularités du récit. Une bonne mémorisation de la structure de l'énoncé, des reprises de formules à l'identique, l'emploi des connecteurs temporels, comme l'usage certes un peu mécanique de « soudain », permettent à Yanis B de produire un ensemble cohérent. On peut donc penser que la non-restitution de cette première information est due à l'intervention de l'enseignante motivée par une mauvaise utilisation du pronom anaphorique « il » à la place de « elle ». Cette hypothèse est corroborée par la bonne formulation par Yanis B de l'information finale qui est causalement liée à ce premier événement. Aussi nous qualifierons donc cette complexité de non déterminante pour les apprentissages.

L'assimilation de la deuxième signification noyau, à savoir l'entrée successive des animaux dans le bonnet est clairement acquise ou partiellement acquise pour plus de 95% des élèves (Si Yanis B a mémorisé presque tous les animaux dans l'ordre d'apparition, Maeva synthétise l'information par l'énoncé lacunaire « les animaux, ils étaient dans le bonnet »). Ces chiffres confirment l'argument avancé par les éditeurs ou les professeurs des écoles pour justifier du choix pédagogique de tel ou tel album : les procédés d'accumulation utilisés dans un album facilitent la compréhension ; nous nuancerons pourtant ce propos en disant qu'ils facilitent la mémorisation des informations. Si l'on compare les connecteurs temporels ou compléments circonstanciels de temps utilisés par l'auteur et ceux utilisés par Yanis, cela met en évidence le mimétisme permis par la répétition de la structure de l'énoncé.

<i>Connecteurs de l'album ou compléments circonstanciels de temps</i>	<i>Animal associé</i>	<i>Connecteurs de Yanis</i>
<i>Un peu plus tard</i>	<i>Souris</i>	<i>Dès qu'elle vit le bonnet</i>
<i>Bientôt</i>	<i>Lapin</i>	<i>Un peu plus tard</i>
<i>Quelques instants plus tard</i>	<i>Hérisson</i>	<i>Un peu plus très tard</i>

<i>Dès qu'il vit le bonnet</i>	<i>Oiseau</i>	-
<i>A peine était-il entré</i>	<i>Renard</i>	<i>Soudain</i>
<i>Soudain</i>	<i>Sanglier</i>	-
<i>Quelques minutes plus tard</i>	<i>Loup</i>	<i>Dès qu'il vit le bonnet</i>
<i>Et voilà qu'</i>	<i>ours</i>	<i>soudain</i>

Ainsi le passage répété neuf fois dans le récit avec différents animaux a permis à Yanis B d'acquérir des connaissances relatives à la structure du discours qui lui sont indispensables pour construire un énoncé cohérent. Il a fait siennes les contraintes de l'auteur. On comprend que ce petit extrait récurrent a alors agi comme le stéréotype défini par Crinon et Marin (2011) en devenant « une représentation cognitive commune identifiable puis appropriée ». La connaissance de ce stéréotype, souvent décrié parce que révélateur d'un manque d'originalité ou de créativité littéraire, constitue pourtant un socle nécessaire à l'élaboration des compétences de l'apprenti scripteur en s'inscrivant autour de l'axe défini par les programmes de 2008 : « les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent ».

Concernant ce qui nous paraît être la principale inférence de l'album, seuls deux élèves sont capables de restituer l'évènement de rupture, l'arrivée de la puce, et d'identifier le lien de causalité entre les caractéristiques de l'animal et le départ des autres animaux du bonnet. Ces deux élèves ne font pas partie des élèves ayant un haut niveau de maîtrise du langage. Léah a produit un rappel de récit maladroit chronologiquement qui exclut pour son auditeur toute compréhension de l'intrigue. Son énoncé au passé composé prouve qu'elle n'a que peu de conscience de la posture narrative. De nombreuses erreurs syntaxiques et un lexique minimal ne témoignent pas d'un bon niveau de langage. Kyliane présente des difficultés semblables, une pauvreté lexicale, des lacunes syntaxiques importantes et un manque de connaissance relative au genre du récit. Son énoncé est également produit au passé composé, entrecoupé de verbes au présent, sans logique apparente. Il synthétise trop le récit même s'il parvient à en restituer les informations essentielles. Remarquons que ces deux élèves, comme un grand nombre d'enfants, ajoutent une information qui ne figurent pas dans l'album : « le bonnet éclate en mille morceaux ». Les élèves font une confusion avec le travail proposé par l'enseignante en séance 9 qui leur a demandé d'imaginer la fin de l'album. Les professeurs de cycle 2 ont fréquemment recours à ce type d'exercices de recherche collective qu'ils jugent motivants, qui favorisent la prise de parole des enfants et servent

de supports aux productions d'écrits. Nous constatons ici que cet exercice a nui à la compréhension de l'album en brouillant les deux histoires.

Si Kyliane et Léah ont pu restituer l'information causale relative à la sortie des animaux du bonnet, nous faisons l'hypothèse que ces deux élèves sont restés focalisés sur le sens du récit mais ont fait abstraction de toutes les caractéristiques formelles du genre narratif. Kyliane parvient à organiser les principales informations et propose un énoncé très synthétique mais non dénué de sens, le récit de Léah en revanche se concentre sur quelques informations partielles désorganisées. Tous deux illustrent cette difficulté qu'éprouvent certains enfants à prendre la distance nécessaire par rapport aux activités pour quitter le registre premier du texte. Outre 13,6% des élèves qui ont pu restituer l'information grâce à la relance de l'enseignante, 58,2% ne sont parvenus pas à la compréhension de ce qui constitue le point central de l'album malgré un travail pédagogique directement tourné vers cet objectif précis. L'enseignante a dédié la séance 11, soit 45 minutes de travail, à un débat interprétatif autour de cette question et n'est pas parvenu au résultat escompté. Contrairement à l'information concernant la perte du bonnet par le lutin dont nous avons minimisé les conséquences, nous pensons que ce type de complexification tend à accroître les inégalités puisqu'il requiert de produire de l'interprétation et fait appel en ce sens aux connaissances acquises dans le cadre extra-scolaire. *Le Bonnet Rouge* appartient donc à cette littérature de jeunesse dont Bonnéry (2010) a montré les travers lorsque sa complexité est minimisée et qu'elle sert de support d'apprentissage. Tout comme une multiplicité de référents culturels empêche une simple lecture par fréquentation et requiert la présence d'un lecteur expert, ici les inférences produites et les connaissances nécessaires créent des niveaux différents de compréhension. Les pratiques de l'enseignante mis en œuvre pour soutenir l'interprétation s'avèrent insuffisantes au regard d'une telle complexité.

L'évaluation de la compréhension de la signification noyau, la puce entre seule dans le bonnet, montre que 59,1% des enfants ont su rendre compte de cette information. La fonction narrative des illustrations qui représentent les animaux fuyant le bonnet puis la puce, seule, matérialisée par le petit drapeau blanc, est renforcée par le travail de l'enseignante de la séance 11. Le débat interprétatif est basé sur une mise en relation des différents codes de communication que sont l'image et le texte.

Enfin la dernière information qui clôt classiquement ce conte de randonnée par un retour à la situation initiale et par la réapparition du personnage principal qui a marqué le début de l'histoire a été occulté par une majorité d'enfants. N'ayant pas réussi à identifier le lien de causalité qui relie cet événement avec les précédents, plus de 60% des élèves occultent la fin de l'histoire. Ainsi Clément a retenu l'ensemble des informations qui constituent ce récit jusqu'à l'arrivée de la puce. Il parvient à formuler un écrit oralisé dominé par le présent de narration au milieu duquel se glissent quelques verbes au passé simple. Cela témoigne de sa conscience des contraintes du genre narratif et de sa volonté d'inscrire son récit dans un passé révolu. Il produit un ensemble cohérent malgré quelques erreurs de syntaxes, une mauvaise utilisation du pronom anaphorique. S'il ne se montre pas capable de réinvestir tout le lexique rencontré au cours de la séquence, « je ne sais pas comment il fait le lapin », il démontre qu'il en a compris l'importance. Clément n'a pas compris la chute du conte et a développé une stratégie compensatrice en inventant sa propre fin à partir du travail collectif d'écriture de la séance 9. Son récit ne manque pas de cohérence et le fait qu'il renseigne l'auditeur sur l'état psychologique de son personnage dénote d'une certaine habileté : « Et après, le lutin, il était content ». Le maintien de Clément dans cette stratégie, malgré les efforts de l'enseignante pour l'en faire sortir, renforce l'hypothèse de la frustration que ressent l'enfant qui n'est pas parvenu au sens réel du récit.

Les stratégies de diversion mises en place par les enfants pour palier l'incompréhension de ce qui constitue l'élément de résolution de ce conte ont produit des récits qui se rapprochent plus du texte source que de *Le Bonnet Rouge* de Brigitte Weninger. Dans le conte ukrainien, la fourmi se faufile dans la moufle déjà investie par un trop grand nombre d'animaux et provoque son éclatement. Tout se passe comme si les lecteurs avaient réécrit par eux-mêmes une histoire accessible. Les variations proposées par l'auteur de *Le Bonnet Rouge* concernent essentiellement le remplacement de la fourmi par une puce dans un but qui nous semble uniquement motivé par cette recherche de connivence et d'implicite dont Bonnéry (2010) s'est attaché à démontrer la quasi permanence dans la littérature de jeunesse contemporaine. L'enjeu créé par l'identification de la complexité du support choisi est alors primordial. Crinon et Marin (2007) ont démontré la pertinence d'un apprentissage des compétences scripturales axé

sur des stéréotypes plutôt que visant des objectifs pédagogiques de créativité et d'originalité.

3.6 Hypothèses relatives à la non atteinte des objectifs

Paradoxalement les conditions que nous qualifierons de satisfaisantes mises en place dans cette classe pour un travail efficace sur la compréhension ont produit des rappels de récit qui révèlent une compréhension lacunaire et de fortes inégalités. Bien que beaucoup d'éléments semblent favorables à une bonne compréhension du texte par les élèves, pourquoi ces difficultés des élèves à entrer dans la compréhension du texte ?

La multiplicité des objectifs poursuivis peut produire un effet de dispersion. Les élèves les plus en difficulté ont tendance à s'enfermer dans une logique du faire et perdent le sens des apprentissages, un rappel de l'objectif général les aide alors à transférer leurs connaissances d'une tâche à l'autre et à en percevoir le lien et la logique (Bautier & Rochex, 1997).

Cette perte de sens peut également résulter d'une séquence trop longue au cours de laquelle les élèves perdent de vue le but à atteindre en raison des trop nombreuses tâches à accomplir pour y arriver. Rappelons que la séquence s'est déroulée sur 3 semaines et demie en 14 séances. Les instructions officielles encouragent clairement à ne pas trop étaler dans le temps les séquences de compréhension.

Par ailleurs, deux des 3 phases d'anticipation proposées par l'enseignante dans la séquence s'appuie sur l'image. Or les images, nous l'avons dit plus haut, ne sont pas seulement redondantes par rapport au texte. L'histoire qu'elles racontent est autonome et légèrement différente du récit. Prendre appui sur ces images implique donc de mémoriser de nouvelles informations, de les hiérarchiser et de les mettre en lien entre elles. La situation pédagogique n'agit donc pas comme une remédiation, un soutien à la compréhension mais exige au contraire un effort de traitement supplémentaire.

Si l'image n'est pas étrangère à la construction de représentations erronées, nous pensons que le discours de l'enseignante y participe également en ne s'opposant pas à des propositions comme celle de l'éclatement du bonnet par exemple. Un arbitrage fort et une catégorisation plus concrète des idées des élèves en prenant soin de les noter au tableau pour pouvoir pratiquer la rétroaction auraient probablement évité l'imprégnation de cette représentation erronée.

Dans ces séances d'anticipations successives, où les élèves se construisent des savoirs implicites sur les formes littéraires, l'enseignant joue un rôle décisif dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves, (Eduscol, 2008). « Une nouvelle lecture permet d'éliminer les fausses pistes et de construire une nouvelle anticipation » (p. 3). Ici, la lecture magistrale permettant d'invalider toutes ces propositions a été repoussée à la séance suivante, la séance 12.

3.7 Le choix interprétatif des lectures magistrales

Dans cette séquence d'apprentissage la place laissée à la lecture magistrale de l'album représente 5 temps ainsi que la séance 12 dans sa globalité qui est entièrement dédiée à la découverte de l'album au travers du prisme de l'enseignante.

Séance 1	Pas de lecture du texte
Séance 2	Lecture de la première page
Séance 3	Lecture de l'entrée en scène des animaux
Séance 4	Pas de lecture du texte
Séance 5	Lecture du passage de la souris et du lapin
Séance 6	Pas de lecture du texte
Séance 7	Pas de lecture du texte
Séance 8	Pas de lecture du texte
Séance 9	Lecture du passage de l'ours
Séance 10	Pas de lecture du texte
Séance 11	Lecture de la page de l'arrivée de la puce
Séance 12	Lecture intégrale de l'album
Séance 13	Pas de lecture du texte
Séance 14	Pas de lecture du texte

Les lectures magistrales contribuent fortement à la mise en mémoire des textes, mais sont-elles en nombre suffisant dans cette séquence ?

Que dire de leur place dans la séquence ?

Dans quelle mesure peuvent-elles soutenir la compréhension des élèves ?

Bien que consciente de l'importance de ces questions dans la mise en place d'une lecture oralisée dans une séquence d'apprentissage dédiée, nous concentrerons notre étude sur la dernière question qui nous paraît assez vaste. C'est au travers du prisme de l'acteur et de l'enseignant que nous nous proposons de porter un regard sur la lecture oralisée de l'enseignante de notre corpus.

3.8 La place accordée à la lecture magistrale.

3.8.1 Analyse de la lecture de l'enseignante

En séance 5, l'enseignante marque le début de la lecture par la demande d'un retour au calme. Elle annonce le sens de l'activité « On va relire pour vous aider », sous-entendu pour vous permettre de mieux comprendre, ou pour vous permettre de mieux réaliser la tâche suivante qui consiste à différencier le passage de la souris et celui du lapin, on ne sait pas.

➤ Traitement des dialogues

La lecture est désincarnée, on ne peut pas à proprement parler d'intention ou de choix interprétatif. Les mots sont détachés les uns des autres à l'extrême, scandés. L'enseignante fait le choix de ne pas faire les liaisons qui sont pourtant requises à l'oral, « Oui, je suis / ici. » empêchant ainsi toute possibilité de se projeter dans la situation. C'est grâce à la vérité du dialogue que l'acteur parvient à projeter son auditeur dans une situation. Il faut explorer la situation qui court en profitant des mots sachant qu'ils vont créer quelque chose, laisser aller le récit et ne pas couper la pensée (Berling, 1994). La diction de l'enseignante lutte contre la nature des mots et brise leur pouvoir. La phrase « Viens donc ici » est tout aussi monocorde et exempte d'intention de jeu, cette fois encore, elle est coupée du réel. En brisant le flot de la pensée, ce traitement des dialogues écarte totalement l'action qui les motive. Pour toutes ces raisons, je pense que

l'objectif de cette lecture relève plus du domaine du décodage phonémique que de la compréhension.

➤ *Traitement des personnages*

Un récit est caractérisé par la présence de personnages et de motivations à agir de ces personnages. Or à aucun moment la lecture de l'enseignante ne propose de pistes sur les buts poursuivis par les personnages. Le lutin n'a qu'un but celui de retrouver son bonnet une fois qu'il a constaté l'avoir perdu. Les 9 personnages sont motivés par la recherche de confort, de chaleur, l'envie de socialisation ou le besoin de se tenir à l'écart des dangers de la forêt. La puce désire la même chose que les autres ou sucer le sang des autres animaux. Chaque personnage existe dans une situation dramatique car il poursuit des objectifs qui entrent en conflit avec ceux des autres personnages. Dans l'album *Le Bonnet Rouge* les objectifs de tous les animaux et celui de la puce vont entrer en conflit et c'est au travers de leur énonciation que le lecteur accède au sens. Toute parole ne prend de véritable sens qu'en la référant à la situation dans laquelle elle est émise (Lallias & Cabet, 1985).

L'objectif de la lecture de l'enseignante de la séquence du Bonnet Rouge ne semble être que de faire entendre les mots et non de créer un film et des situations concrètes. La lecture de l'entrée des animaux ne permet pas de mettre en évidence des choix interprétatifs caractérisés. L'enseignante s'appuie sur les éléments prosodiques du texte mais ne propose pas de motivations qui viendraient sous-tendre l'action des différents personnages. Seule l'arrivée du hérisson se démarque de l'ensemble au niveau du rythme et de l'intensité vocale et laisse présager un événement à venir alors qu'il n'y en a pas. La suite de l'énumération des animaux se fait sur le même rythme scandé et monocorde que le début. Il n'y a aucun parti pris ou positionnement par rapport à la répétition narrative.

En séance 9, l'enseignante annonce le passage qu'elle a choisi de lire lorsque l'ours arrive près du bonnet, (enregistrement absent du corpus).

Séance 12, la lecture de l'album dans son intégralité motive une lecture légèrement plus incarnée même si elle reste dans son ensemble très monocorde la faisant ressembler à un exercice de diction. Une telle lecture permettrait pourtant de souligner la structure du récit.

➤ *Les séquences dans le récit*

Le ton, que je qualifierais de plus quotidien, bien qu'il soit toujours caractérisé par une absence de liaison, accompagne la situation initiale « Un beau matin, un lutin se mit en chemin, et, pas à pas, s'enfonça dans les bois », mais curieusement l'enseignante choisit de marquer une pause non pas avant l'annonce de la rupture d'équilibre soit à « Mais soudain » mais après « lui faucha son bonnet ». Ce procédé laisse présager que l'évènement est à venir alors qu'il est passé. Elle n'opère pas de changement de rythme dans sa diction.

En revanche, le chuchotement utilisé pour « Le lutin ne s'aperçut de rien et le bonnet resta dans l'herbe » marque la connivence à la manière du théâtre interactif comme en commedia Dell'arte. Le lecteur entre ainsi dans le jeu de l'histoire puisqu'il accède à une information que le personnage principal ignore. C'est ce procédé qu'il nous semble pertinent d'utiliser au moment de l'entrée en scène de la puce.

➤ *L'évènement principal et le retour à l'équilibre*

L'évènement principal du récit relaté par les mots : « Arriva alors une puce » est énoncé comme une anecdote sans importance, le rythme de parole est légèrement accéléré, il n'y a pas de pause qui marquerait l'importance du passage, pas d'augmentation de l'intensité vocale, pas de rupture. Rien ne soutient les auditeurs dans l'identification de ce passage comme un évènement marquant de l'histoire. Nous pensons d'ailleurs que le manque de théâtralisation de cet évènement a favorisé l'émergence de l'évènement « le bonnet éclate en mille morceaux ». Un grand nombre d'enfants a rapporté cette information pour les raisons évoquées plus haut mais également parce qu'elle est spectaculaire et visuellement identifiable. La lecture proposée par l'enseignante étant totalement exempte d'évènement, les élèves se sont rattachés à celui qu'ils avaient eux-mêmes créé.

Le retour à une situation d'équilibre, lorsque le personnage principal retrouve son bonnet, se situe au moment précis où le lutin dit « Tiens, tiens ». Le manque de sincérité et d'immédiateté empêche l'élève de faire le lien de causalité entre la naissance de cette prise de conscience et la fin de l'histoire.

L'analyse des enregistrements des lectures magistrales confirme l'amalgame préalablement mis en évidence entre les objectifs spécifiques et l'objectif de la

séquence. L'enseignante ne propose pas une lecture interprétative et expressive de l'album. Cette lecture ne révèle pas de travail en amont sur les différents accents d'insistance, les variations rythmiques ou le jeu sur les intensités. « Lire à haute voix, c'est chercher la multiplicité des possibles »(Crinon, Marin & Lallias, 2006), mais encore faut-il qu'il y ait une proposition d'un possible. Nous faisons l'hypothèse que si la lecture magistrale reste un exercice de diction dont le but est de percevoir distinctement tous les sons qui la constituent alors elle ne permet que la mémorisation des informations explicites mais elle échoue à soutenir l'élève dans la construction des liens nécessaires à la compréhension de l'implicite.

Il s'agit en effet de produire une lecture qui favorise la production de transactions textuelles nécessaires à une interprétation approfondie des récits (Terwagne & Vanesse, 2008). L'interprétation au sens théâtral part nécessairement du texte et de sa signification même si cette conception qui place l'essence du théâtre dans le texte écrit, « réceptacle immuable de la pensée de l'auteur » (Lallias & Cabet, 1985, p 103), a été malmenée par le théâtre contemporain. Bien sûr le metteur en scène a à sa disposition beaucoup plus que les mots et nous ne minimisons aucunement le pouvoir de la scénographie mais il nous semble, encore aujourd'hui, toujours pertinent de partir du projet de l'auteur et de lui porter une attention particulière. C'est d'ailleurs la voie que paraît avoir pris le théâtre d'aujourd'hui, le partage d'un regard différent.

3.8.2 La qualité d'écoute des élèves

Il est intéressant de constater dans quel type d'écoute les élèves se situent par rapport à cette lecture. Le passage relatant l'entrée successive et répétitive des animaux est particulièrement marquant. Les élèves qui ont presque intégralement mémorisé la formule accompagnant l'entrée dans le bonnet terminent les phrases en même temps que l'enseignante mais se détournent complètement de la tâche qu'il leur a été fixée : écouter. Dans la séquence 12, à partir de l'entrée en scène du troisième animal, le hérisson, toute leur attention est mobilisée par l'effort de mémorisation au détriment de la perception de la cohérence du texte. La lecture prend alors la forme de l'oralisation des comptines syntaxiques de maternelle. Le sens est banni de l'activité. Au moment où les animaux sortent du bonnet, ils se plaisent à crier le « non » comme ils auraient pu le faire dans un spectacle de théâtre interactif pour enfants.

Quel type d'écoute est-on en mesure d'espérer ? Reprenons pour cela la définition qu'en donne Duvillard (2007) à propos de la musique mais dont nous pensons qu'elle peut s'appliquer également à l'écoute du texte lu par l'adulte : il s'agit de « passer d'une écoute globale à une écoute fragmentaire, puis revenir à une écoute globale forcément subjective, interdépendante de la culture du sujet » (p. 3). L'écoute globale se fait alors à l'unique fin de parvenir à assembler les informations extraites des écoutes fragmentaires, elle permet de faire les liens qui permettent la compréhension. Elle requiert donc une attention particulière à laquelle il convient de préparer les enfants. Elle ne supporte aucune interaction pour qu'elle garde sa part de subjectivité. Devant les choix interprétatifs de l'enseignant, il est important que l'élève soit confronté seul à la façon de les recevoir.

3.9 Une lecture à la Stanislavski.

Une lecture théâtralisée peut souligner la structure du récit déjà rythmé par des indices prosodiques. Dans cet album *Le Bonnet rouge*, l'équilibre de la situation initiale est clairement établi de même que sa rupture marquée par les connecteurs « Mais soudain », ainsi que par l'onomatopée « zzz ! ». Le schéma narratif peut s'illustrer par une interprétation qui suivrait ce principe:

Double page 1-2 De « Un beau matin » jusqu'à « Mais soudain...zzz! »

Situation d'équilibre, ton léger et gai. Rythme régulier.

Doubles pages 1-2 et 3-4: « Une branche lui faucha son bonnet » jusqu'à « dans l'herbe. »

Rupture de l'équilibre, ton dramatique. Rythme plus lent, discontinu.

Doubles pages 1-2 à 19-20 « Peu après une grenouille » jusqu'à « très, très serrés »

Même objectif pour chaque personnage, recherche de socialisation et plaisir d'être ensemble. Peu de variation. Rythme régulier.

Double page 21-22: « Arriva alors une puce. »

Changement de rythme radical, voix grave soulignant la tension dramatique de l'évènement. Ayant identifié la principale inférence de l'album, l'enseignante peut alors centrer toute la tension dramatique de sa lecture sur l'évènement de l'arrivée de la puce.

Double page 21-22 « Bonjour, il y a encore une petite place pour moi ? »

Même objectif, recherche de socialisation et plaisir d'être ensemble, même ton que pour l'arrivée des autres animaux. Rythme cependant un peu plus lent laissant percevoir que le lecteur anticipe la situation.

Doubles pages 22-23 et 24-25 jusqu'à « OUF »

Jeu stéréotypé de la peur. Rythme soutenu et dramatique.

Double page 25-26 jusqu'à « ravi... »

Retour à l'équilibre, même ton qu'au début. Rythme régulier.

Double page 25-26 « Et la puce avec lui. »

En aparté avec les élèves pour marquer la connivence, chuchoter.

IV Deuxième recherche empirique

4.1 Méthodologie

Dans quelle mesure la lecture oralisée de l'enseignant peut-elle aider l'élève à apprendre à comprendre ? Dans le cadre de notre formation, il nous est possible de travailler avec des élèves de cycle 2 (CE1).

Il nous semble pertinent de proposer aux 6 élèves de CE1 un travail sur la compréhension à partir de l'album *Le Bonnet Rouge*. Il s'agira dans un premier temps de leur faire découvrir l'album au travers d'une lecture silencieuse dans une séquence de compréhension proche de celle réalisée lors du premier protocole mais plus resserrée.

Nous veillerons à soumettre les élèves à une évaluation à mi-parcours en reprenant celle du premier corpus afin de pouvoir comparer les productions :

Produire une ou plusieurs phrases écrites.

Dans le souci d'adapter le travail au niveau des élèves, la consigne retenue deviendra : *Produire plusieurs phrases écrites.*

Ils commençaient à être serrés tout au fond du bonnet, très, très serrés...

La séquence se clora par une séance axée sur la lecture théâtralisée telle que nous l'avons caractérisée précédemment et intitulée « lecture à la Stanislavski ».

Un rappel de récit permettra d'évaluer le niveau de compréhension de l'album. Tout au long de la séquence, les élèves seront placés face à des situations d'apprentissage destinées à développer leur capacité d'écoute.

4.2 Conception de la séquence

L'unique rendez-vous hebdomadaire avec mes élèves m'a obligée à concevoir une séquence plus condensée poursuivant un nombre d'objectifs volontairement réduit. Sa place dans la programmation, en période 3 de la dernière année du cycle 2, le CE1, ainsi que le bon niveau des élèves pourtant relativement hétérogène dans leur rythme de travail m'ont permis de croire que 4 séances allaient suffire à atteindre l'objectif d'apprentissage que je m'étais fixée. J'ai choisi de ne pas aborder de travail sur l'automatisation des mots qui devrait pourtant accompagner tout apprentissage de la compréhension au CE1 car ce travail a été fait très régulièrement par l'enseignante en charge de la classe à plein temps.

L'enjeu de la séance 1 a été de développer une flexibilité chez le jeune lecteur pour favoriser son entrée dans le jeu de construction de représentations provisoires et révisables. « L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre » (MEN, 2008). La séance 2 a veillé à mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages (Cèbe et Goigoux, 2009). Que veulent les personnages ? A ces deux objectifs qui nous semblent incontournables dans une séquence dédiée à la compréhension d'un ouvrage de littérature de jeunesse, il nous est apparu pertinent d'ajouter celui qui vise à développer les compétences référentielles des élèves en construisant un univers de référence autour de la puce et ainsi de rester au plus près du travail réalisé lors de la mise en place du premier protocole. Afin d'outiller les élèves dans la construction de l'inférence finale précédemment identifiée comme la

principale difficulté de cet album, la séance 3 a donc tenté de fournir aux élèves les informations nécessaires (cf. annexe 4, documentaire sur la puce). La dernière séance a été consacrée à l'évaluation de la compréhension grâce à des rappels de récit afin de pouvoir comparer ce travail avec celui réalisé dans le premier protocole en accédant « à la manière » de comprendre l'histoire. Les fiches de préparation qui ont servi à la réalisation de ces séances sont en annexe 1, 2 et 3 de ce mémoire.

Séquence Le Bonnet Rouge	Construire une représentation mentale cohérente du récit. Comprendre un texte lu.
Séance 1 Apprendre à construire des représentations mentales intermédiaires. Lire silencieusement un texte et manifester sa compréhension	Observation et description de la couverture. Découverte du récit jusqu'à « très, très serrés » selon le rythme anticipation, lecture, reformulation, rétroaction par rapport aux hypothèses de départ, anticipation... Débat interprétatif Ecrit : propose une suite à cette histoire...
Séance 2 mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages	Déroulement : Rappel du récit et des acquis de la séance 1 Où ? Quand ? Qui ? Que se passe-t-il ? Repérer les éléments des dialogues : entourer les différents dialogues. Mise en commun. Que veulent les personnages ? Quelles relations entretiennent-ils ? Mise en voix par les élèves: Le PE joue le narrateur, les élèves un des animaux de leur choix.
Séance 3 Construire un univers de référence autour de la puce. Etablir un lien de causalité.	Lecture d'un documentaire sur la puce. Mise en commun et discussion autour de la puce. Lecture des productions d'écrits de la séance 1. Lecture blanche de l'enseignante. Débat interprétatif.
Séance 4	Lecture théâtralisée « à la Stanislavski » du PE Rappels de récit <i>Hors temps du stage filé, revenir à l'école et enregistrer les rappels de récit des élèves.</i>

Cette séquence s'est adressée à un groupe d'élèves présentant un relativement bon niveau de compréhension. Stella, Antéo et Aurélien ont même un niveau que je qualifierais d'excellent en précisant toutefois les difficultés d'Aurélien à l'oral. Cet élève de très bon niveau scolaire dans toutes les disciplines peine à s'exprimer à l'oral. Il se montre facilement impressionnable et assez immature. Enzo est un élève vif mais

qui a du mal à organiser les informations. Loane travaille lentement, elle a du mal à réaliser les tâches qu'on lui propose dans le temps à parti mais s'accroche grâce à une bonne motivation. Enfin Nathan présente des difficultés plus flagrantes notamment en compréhension de consignes. Il ne perçoit pas toujours ce qu'on attend de lui et ne parvient pas à prendre le recul nécessaire par rapport aux activités scolaires. La directrice en charge de la classe a pris contact avec sa famille afin qu'un bilan soit effectué.

4.3 Réalisation de la séquence

Les séquences sont programmées en milieu de période 3 dans une classe triple niveau CE1, CE2 et CM1. Enzo annonce dès le début de la séance qu'il connaît cet album, je lui demande de garder secret ce qui va passer dans l'histoire.

Aurélien et Nathan éprouvent de grandes difficultés à imaginer la suite de l'histoire dans les phases d'anticipation. « Moi, j'ai rien envie de dire » nous informe Nathan. Afin de le faire participer je le sollicite pour expliquer les mots ou expressions complexes et le valorise à chacune de ses réponses. Je m'interroge sur les moyens dont je dispose pour soutenir ce moment d'oralité nécessaire à l'atteinte de mes objectifs. J'essaie d'adopter une posture d'accompagnement de la parole (Bucheton, 2012) pour laisser l'échange se développer. Il s'agit de permettre aux élèves d'être dans une attitude réflexive, de s'instaurer sujet à part entière. J'abandonne la place centrale de l'espace pour venir m'asseoir avec les élèves, « maintenant, c'est vous qui avez la parole... ». Enfin il me faut accepter les silences, quitter le scénario préétabli de cette séance et assumer ces moments qui conservent une part d'improvisation, en un mot, mieux écouter pour favoriser l'expression.

La phase de lecture silencieuse individuelle encourage les élèves à revenir d'eux-mêmes sur quelques hypothèses avancées (annexe 6) : Stella remarque que « le loup ne peut pas manger le bonnet puisqu'il est rentré dedans ». D'une manière générale les élèves ont pourtant du mal à produire plus qu'une phrase dans les phases d'anticipation.

Le procédé d'accumulation de ce récit facilite le rappel de récit et, petit à petit, la reformulation de l'entrée en scène des animaux prend forme. Aurélien n'est pas très prolixe mais ses remarques succinctes révèlent toutefois un accès aux principales

informations. En fin de séance, les élèves produisent un écrit intermédiaire dans lequel ils doivent imaginer la suite du récit (annexe 5).

La deuxième séance a su motiver la participation active des élèves et leur a permis d'accéder à des informations pertinentes. Quatre élèves ont souhaité lire les dialogues de deux personnages et Nathan, qui présente pourtant quelques faiblesses en déchiffrage, s'est investi dans l'activité. Les remarques des élèves témoignent de la construction d'une bonne représentation de la situation. Plusieurs informations primordiales pour la compréhension de l'album que nous tentons de favoriser sont extraites de cette phase :

- C'est grâce à la grenouille que les animaux entrent dans le bonnet, c'est elle qui a eu l'idée.
- Normalement le loup n'est pas ami avec le lapin mais là oui.
- D'une manière plus générale, dans cette histoire les animaux s'entendent bien.

Ces informations induisent de nouvelles hypothèses pour la suite de l'album : Les élèves s'entendent sur une fin possible. « Tant que les animaux restent dans le bonnet, ils s'entendent bien mais dès qu'ils en sortent, ils se mangent ».

L'exercice destiné à évaluer la capacité à repérer les dialogues et dans une perspective plus formative à consolider le vocabulaire rencontré dans l'album a été réussi par 5 élèves sur 6.

Le suspense entretenu par le découpage de l'album a servi à la troisième séance qui a ainsi profité d'une écoute attentive. La lecture du documentaire sur la puce a permis de produire une trace écrite qui a consolidé les compétences référentielles nécessaires à la création de l'inférence. Tout comme dans le premier protocole, l'information relative à l'insecte suceur de sang s'est avérée particulièrement prégnante. Stella et Antéo ont montré au cours de différentes interventions avoir établi le lien de cause à effet entre les caractéristiques de la puce et le départ des animaux. La question « pour qui l'histoire se termine-t-elle bien ? » provoque un débat qui n'est pas tranché.

4.4 Analyse de la séquence

D'une manière générale, cette séquence s'est déroulée conformément à ce que j'avais prévu selon le rythme anticipation - retour au texte - reformulation - rétroaction.

Lors des phases de rétroaction, les élèves marquent leur mécontentement si une des hypothèses qu'ils ont avancées est invalidée. « Je ne veux pas qu'on la jette à la poubelle ! ». Cette réflexion traduit un problème des exercices d'anticipation qui peuvent engendrer une certaine frustration. Plus l'élève a fait un effort pour trouver une réponse « originale » plus il y a de risque que celle-ci soit invalidée. Un champ des possibles large, comme au moment de l'analyse de couverture, peut favoriser ce genre de situation. Je veillerai donc à l'avenir à n'organiser ce type d'activité que si l'anticipation n'ouvre la porte qu'à deux ou trois possibilités.

Dans le premier protocole, sur dix-neuf productions d'écrit exploitables, seize avancent l'idée que le bonnet craque. L'expression « le bonnet qui éclate en mille morceaux » s'avère à ce titre particulièrement prégnante. Les trois autres évoquent une bagarre entre les différents animaux (Selma et Zyneb ont, semble-t-il, travaillé ensemble). Dans ma classe, si cette information n'est pas forcément centrale dans leur récit, elle y figure pourtant dans quatre productions sur six et ce, bien que j'ai été avisée de l'existence de cet obstacle à la compréhension grâce au travail que j'effectue sur ce mémoire. La persistance de cette erreur au fil des différents protocoles semble corroborer l'idée que les élèves cherchent un lien de cause à effet dans la production de leurs hypothèses.

Les écrits d'Aurélien et Antéo prouvent qu'ils ont identifiés la structure accumulative du récit même si l'animal ajouté (la taupe ou la biche) ne respecte guère le crescendo par rapport à la taille de l'ours. Notons également la proximité de la proposition de Nathan avec l'histoire de Brigitte Weninger : « le lutin se rend compte qu'il a perdu son bonnet et il part le chercher. »

Le débat interprétatif organisé en séance 2 autour des intentions des personnages montre une compréhension déjà bien avancée des différents éléments du récit. Antéo a résisté face à l'idée avancée par Stella et Enzo que le loup et le lapin puissent être amis dans cette histoire : « Tous les animaux sont amis mais le lapin et le loup, ce n'est pas possible ! ». Invité à justifier son propos, il évoque quelques contes classiques qui témoignent d'une certaine culture littéraire. Le débat permet d'aborder les différences de traitement du personnage du Grand Méchant Loup au travers des contes *Le Petit Chaperon Rouge* ou *Les Trois Petits Cochons* et dans *Le Bonnet Rouge*. Les élèves se

placent ainsi du côté de l’auteur et portent un regard sur ses choix. La mise en voix et les choix interprétatifs qu’elle impose amène les élèves à s’interroger sur ce qui se passe dans la tête des personnages au-delà de ce que dit explicitement le texte comme nous le suggèrent R. Goigoux et S. Cèbe (Lector & Lectorinette, p18). Je suis un loup mais dans cette histoire je suis gentil et agréable avec les autres animaux car je poursuis le même but. Il s’agit d’établir des liens entre les actions des personnages et leurs pensées.

L’objectif de développer les compétences référentielles nécessaires à la création de l’inférence qui nous motive particulièrement dans cet album a motivé la première phase de la séance 3. Le documentaire a été réalisé par mes soins afin d’y rendre les informations particulièrement accessibles, l’activité ne doit pas être trop chronophage afin de pas détourner trop longtemps les élèves du texte sur lequel ils travaillent. Quatre informations sont à extraire parmi une dizaine que je qualifierais de secondaires mais que je maintiens pour mettre les élèves en activité. La puce est un insecte, elle est très petite, elle est un parasite et ses piqûres entraînent des démangeaisons. Le débat interprétatif permet de réinvestir les acquis d’une séance d’arts visuels de première période sur les émotions. La peur et la colère sont proposées mais je choisis d’adopter sur cette question un arbitrage faible afin de laisser une part de libre interprétation.

4.5 Evaluation de la compréhension

L’organisation de mon stage massé m’oblige à différer la séance 4 deux semaines après la séquence. La séance commence par la lecture « à la Stanislavski » dont la description a été faite dans le paragraphe 3.9. Les élèves sont prévenus qu’ils ne doivent pas intervenir pendant la lecture qui se déroule au coin bibliothèque. Il s’agit de motiver une écoute silencieuse et attentive. A l’issue de cette lecture, aucun commentaire n’est fait et je procède à l’enregistrement des rappels de récit de chaque enfant en individuel. La retranscription de ces rappels figure en annexe 7 de ce mémoire.

4.5.1 Catégorisation des rappels de récit du deuxième protocole :

1. Un lutin perd son bonnet.		
Compréhension et bonne	Nathan Loane Antéo Enzo Aurélien Stella	100%

reformulation		
2. Une grenouille, une souris, un lapin, un hérisson, un oiseau, un renard, un sanglier, un loup, un ours trouvent le bonnet et s'en servent d'abri.		
Compréhension et bonne reformulation	Nathan Antéo Enzo Stella	66,6%
Compréhension et reformulation partielle	Loane Aurélien	33,3%
3. Une puce veut entrer et sème la panique. Les animaux fuient.		
Compréhension de la relation de cause à effet	Nathan Loane Antéo Enzo Aurélien Stella	100%
4. La puce entre seule dans le bonnet.		
Compréhension et bonne reformulation	Nathan Loane Antéo Enzo Aurélien Stella	100%
5. Le lutin retrouve son bonnet et part avec la puce dedans.		
Compréhension et bonne reformulation	Nathan Loane Antéo Enzo Aurélien	83,3%
Reformulation partielle	Stella	16,6%

4.5.2 Accès au langage

Les rappels de récit témoignent d'une certaine aisance à l'oral et des connaissances des particularités de l'écrit qui permettent à tous d'articuler un discours compréhensible. Quatre d'entre eux choisissent le présent de narration avec une utilisation plus ou moins pertinente du passé composé. Enzo a identifié le passé de simple comme le temps de l'écrit et fait quelques tentatives pour l'insérer dans son discours mais son emploi reste inapproprié, anarchique. Stella, quant à elle, produit un récit plus structuré temporellement malgré quelques erreurs dans les désinences du passé simple. On devine cet exercice encore difficile pour elle et pas sans conséquences sur l'ensemble des informations restituées.

Les rappels s'appuient sur l'utilisation de différents connecteurs pour donner de la cohérence au récit, une expression marque le début de l'histoire (Donc au début..., C'est l'histoire de ... ou Un beau matin...) puis une variété plus ou moins grande de

connecteurs temporels rythme l'ensemble. Certains rappels sont caractérisés par la présence de nombreuses répétitions comme celui d'Enzo et son usage récurrent du connecteur « et après ». Cette évaluation révèle dans l'ensemble une bonne mémorisation du texte et de sa langue. Le cas de Nathan est particulier. Il semble, en effet, que cet élève est cherché à restituer le texte dans son intégralité pour parvenir à une production particulièrement fournie et proche du texte original. Rappelons que l'exposition au texte n'a duré que trois séances et que quinze jours séparent ces séances de l'évaluation, sa production apparaît alors assez surprenante dans la restitution exacte de certains passages et nous pouvons imaginer l'effort que cela a engendré mobilisant plus sa mémoire que ses compétences en compréhension. Nathan a choisi de montrer qu'il se rappelait le texte plutôt que de montrer qu'il en avait compris tous les éléments. A l'opposé Antéo nous donne des indices qui témoignent de sa compréhension et de l'identification de la tâche qui lui est proposé. Son apport des connecteurs logiques absents du texte d'origine, « donc elle entre », « alors après il peut rentrer », ou des phrases explicatives comme « et là, ils courent parce qu'ils ont peur des puces » ou « il part, sans le savoir, avec une puce dans son bonnet » témoigne d'une compréhension fine et de sa capacité à inférer.

Si une telle remarque semble montrer des niveaux différents de secondarisation et de hiérarchisation des informations, il n'en demeure pas moins que cette évaluation met en évidence l'atteinte des objectifs d'apprentissage pour tous les élèves de ce groupe. Les élèves ont accédé aux cinq significations noyaux que nous avons précédemment extraites de cette histoire.

4.6 Comparaison avec le premier protocole

Revenons sur la première information du récit (le lutin perd son bonnet). Les élèves de CP du premier protocole n'étaient que 43% à parvenir à restituer cette information alors qu'elle ne semble avoir posé aucune difficulté à l'ensemble des élèves de CE1. Il ne m'a pas semblé nécessaire de mimer la scène comme cela avait été le cas lors du premier protocole. Ce résultat conduit à deux réflexions: alors que les élèves de CE1 étaient entièrement mobilisés à l'atteinte de l'objectif énoncé en début de séance, comprendre l'album *Le Bonnet Rouge*, l'explicitation de cet extrait du récit est intervenu pour les CP

au cœur d'une activité de décodage. Or la lecture est une activité ludique mais contraignante, le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail acharné, nous dit Umberto Eco (1985). La personnification de la branche, le lexique dont le caractère complexe est accentué par la forme du passé simple et l'implicite (le bonnet reste dans l'herbe car il est tombé de la branche) sont autant d'éléments qui renforcent la complexité du récit. Il s'agit de conjuguer deux activités qui se nourrissent réciproquement, interpréter au contact des autres et constituer des réseaux de significations pour creuser plus loin dans les méandres du texte (Gion, 2003). La lecture magistrale, si elle ne doit pas supplanter complètement la lecture autonome qui rend le lecteur actif peut cependant prendre en charge une part des traitements normalement dévolus aux élèves notamment en CP où l'activité de décodage grapho-phonémique demeure encore très couteuse.

D'autre part, il nous apparaît important de ne pas négliger le fait que les élèves du deuxième protocole sont à un stade beaucoup plus avancé du cycle d'apprentissage et qu'ils ont acquis un niveau de développement des compétences lexicales, textuelles et stratégiques que ne peuvent avoir atteint des CP.

Les nouvelles données recueillies indiquent elles aussi une bonne mémorisation de l'entrée des animaux dans le bonnet. Cela confirme encore une fois le caractère facilitateur de la structure accumulative et ce, malgré une séquence particulièrement resserrée.

La principale différence entre les deux protocoles concerne ce que nous avons identifié comme étant la plus grande difficulté de cet ouvrage de littérature de jeunesse à savoir le lien à établir entre l'arrivée de la puce et la sortie de tous les autres animaux du bonnet. Parmi les élèves de CP plus de 68% d'entre eux n'avaient pas réussi à créer l'inférence nécessaire pour accéder à la compréhension de cet événement essentiel et ce, malgré une séance dédiée à lever cet obstacle, la séance 11. Or ne pas décoder cet implicite, ne pas comprendre que les animaux fuyaient le bonnet pour échapper à la puce, parasite suceur de sang et responsable de terribles démangeaisons, prive les élèves du second degré. Ils ne peuvent avoir accès à cette connivence souhaitée par l'auteur qui en a fait l'élément central de cet album. Nous pensons qu'ils peuvent en concevoir une grande frustration. Il semble en revanche que la théâtralisation de cet

événement au travers de la lecture magistrale qui leur a été faite ait épaulé les CE1 dans leur activité de lecture.

4.7 Le rôle de la lecture théâtralisée

A l'heure où les recherches en psychologie cognitive ont encouragé l'école à favoriser l'activité des élèves, quelle place peut prendre la lecture magistrale ainsi théâtralisée dans une séquence de compréhension ? L'approche constructiviste permet aux élèves de prendre conscience de la limite de leurs connaissances et de s'appuyer sur le collectif pour en construire de nouvelles. Une lecture magistrale « blanche », sans consigne interprétative, peut servir de support aux apprentissages en s'apparentant à une situation-problème à laquelle les élèves se confrontent collectivement. Mais R. Goigoux et S. Cèbe (2011) nous rappellent que l'étayage est pertinent dans la mesure où il réduit la complexité. Il faut éviter de multiplier les sources de complexité linguistiques, textuelles et culturelles dans une même tâche et parfois prendre en charge des traitements normalement dévolus aux élèves. En CP notamment une grande part de l'attention des élèves est accaparée par cet exercice coûteux qu'est le décodage et l'étayage s'avère essentiel. C'est le rôle que peut, nous semble-t-il, jouer la lecture « à la Stanislavski ». Parce que nous sommes particulièrement attentifs à la construction des inégalités sociales à laquelle participe parfois l'école, la compréhension de certains effets facilitateurs permise par cette lecture motivera son réinvestissement pour la différenciation pédagogique. Les élèves en difficulté plus encore que les autres ont besoin des repères qu'elle fournit. Un jeu s'appuyant sur les stéréotypes peut alors offrir un cadre de référence à ces élèves et se révéler utile dans le champ de la formation du lecteur. Le sens du texte s'élabore et s'infléchit en prenant appui sur ces bases (Butlen, 2005).

Dans le paragraphe 3.9, nous avons montré comment une telle lecture se construit. L'enseignant a identifié les principaux obstacles à la compréhension de son album support d'apprentissage, *Le Bonnet Rouge*, il a focalisé son attention sur l'identification de la structure narrative, les motivations des différents personnages et la création de l'inférence permettant de rentrer dans le jeu proposé par l'auteur. Le schéma quinaire du conte a été mis en évidence par l'emploi de changements de rythmes, lent, rapide, discontinu. Les situations initiale et finale caractérisées par un certain équilibre ont été

marquées par un ton léger et badin tandis que la rupture de cet équilibre a imposé un ton dramatique. Les différentes péripéties ont motivé une lecture plus régulière voire monotone afin d'accentuer le procédé d'accumulation. Le traitement identique de l'arrivée des différents personnages a renforcé l'idée de la poursuite d'un même objectif. Enfin l'œuvre révèle son « super-objectif », cette connivence entre l'auteur et le lecteur qui doit diriger toute la ligne d'action de l'enseignant-acteur. Toute l'énergie du jeu a donc été orientée vers ce moment clé de l'arrivée de la puce. L'enseignant a utilisé le changement de rythme et de ton qui permettent de créer la tension dramatique nécessaire. A l'issue de la situation finale, il a souhaité rendre compte de son plaisir de jeu qui renvoie au plaisir de lire en livrant la dernière phrase de l'album en aparté pour illustrer cette connivence établie.

Nous pensons que la théâtralisation de l'arrivée de la puce a fourni un repère efficace aux élèves encore fragiles dans l'accès au sens de ce récit. Nous constatons que l'idée prégnante de l'éclatement du bonnet, a été abandonnée par les élèves de CE1. Sans leur donner le message implicite, la lecture a guidé leur attention vers le moment clé de ce récit. Certes l'enseignant opère des choix interprétatifs, mais les élèves doivent être confrontés seuls à la façon de les recevoir. Cette lecture ne doit être qu'une propédeutique à l'autonomie en compréhension, c'est progressivement que les élèves s'approprient l'interprétation.

Se pose alors le problème du transfert des connaissances. A quoi sert la résolution de tel ou tel problème de compréhension si elle n'outille pas l'élève dans la compréhension du suivant ? Les auteurs de *Lector & Lectrix* insistent sur la nécessité d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Il s'agira donc de proposer en parallèle de la lecture théâtralisée des tâches qui favorisent une réflexion métacognitive, qui permettent aux élèves de réfléchir aux procédures mises en œuvre pour produire une telle lecture.

Ainsi en abordant la lecture à haute voix, ils seront confrontés à des choix interprétatifs, ils percevront la multiplicité des possibles (Crinon, Marin & Lallias, 2006). Il s'agira alors non seulement de lire pour comprendre mais également, comme l'acteur, de comprendre pour mieux lire. Ces deux activités seront donc pratiquées en parfaite interaction.

Conclusion

Les résultats de notre recherche mettent en évidence une bonne compréhension de l'album *Le Bonnet Rouge* que notre analyse nous avait permis d'identifier comme complexe. L'ensemble des élèves a pu témoigner de son accès aux cinq significations noyaux : tous élèves ont su relater la perte du bonnet par le lutin, l'entrée d'animaux dans le bonnet (même si cette restitution n'a été parfois que partielle). Ils se sont montrés capable d'établir le lien nécessaire entre l'entrée de la puce dans le bonnet et la fuite des animaux. Enfin ils ont compris que la puce entrait seule dans le bonnet, que le lutin le retrouvait. A ce titre, nous pouvons dire que les objectifs de la séquence mise en place lors du deuxième protocole ont été atteints. Nous pouvons donc conclure que la lecture ainsi théâtralisée produit l'étayage visé dans l'accès à la compréhension. Cette lecture « à la Stanislavski » lorsqu'elle accompagne les pratiques enseignantes préconisées par les programmes agit comme un facilitateur et vient soutenir l'élève dans l'acquisition des compétences lecturales.

Il convient toutefois de relativiser notre propos en constatant un écart important entre notre étude et un véritable protocole de recherche. Si nous avons essayé de faire preuve de rigueur et de sérieux dans notre travail, il n'en demeure pas moins que les moyens mis en œuvre ne permettent pas de conclure de manière scientifique. Ce ne sont que des pistes d'interprétation dont on ne peut être sûr à cent pour cent. Plusieurs facteurs nous invitent à modérer la pertinence de nos conclusions : la taille de l'échantillon étudié insuffisante pour démontrer une tendance, sa nature également. En travaillant avec des CE1, il est clair que les résultats en matière de compréhension allaient s'avérer supérieurs à ceux rencontrés avec les élèves de CP du premier protocole.

Les contraintes organisationnelles nous ont obligée à proposer aux élèves des séquences finalement très différentes et l'identification des facteurs qui ont induit les bons résultats obtenus par le deuxième protocole comporte un aspect aléatoire. Enfin notre connaissance très parcellaire des différents acquis en sciences de l'éducation nous a-t-elle permis de créer tous les liens nécessaires à l'étayage de notre analyse ?

Je terminerais ce mémoire sur une réflexion métacognitive en choisissant de m'interroger sur le transfert des connaissances acquises au cours de cette approche de la recherche en sciences de l'éducation. La rencontre avec les travaux de Stéphane

Bonnéry sur l'évolution de la littérature de jeunesse au vingtième siècle a mis en évidence la nécessité d'une pédagogie explicite de la compréhension et l'importance d'une programmation précise de cet apprentissage au travers des différents cycles. Afin de ne pas produire un enseignement inégalitaire en s'appuyant sur des compétences construites hors l'école, il conviendra d'être particulièrement vigilant au choix des ouvrages supports notamment en maternelle en privilégiant dans un premier temps des œuvres de facture classique. C'est au travers de ces textes du patrimoine et des stéréotypes qu'ils véhiculent parfois que les élèves se créeront des repères sur lesquels ils pourront s'appuyer pour aborder des récits plus complexes et développer les compétences stratégiques nécessaires à la compréhension de l'implicite qui domine désormais la littérature de jeunesse. C'est en croisant les apports des différents chercheurs du monde de l'éducation sur un thème bien précis, que j'ai tenté de concevoir une pratique pédagogique me permettant d'exploiter au mieux les compétences que j'ai pu développer au cours d'une vie professionnelle relativement éparse.

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER E., CHARLOT B, ROCHEX J-Y., (2000) Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir in l'école : l'état des savoirs sous la direction d'A Van Zanten, Paris, *La découverte*, p. 179-188.

BAUTIER E. & GOIGOUX R., (2004) Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre, 89-100.

BAUTIER E., (2008) Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*, Poitiers, 12-15 novembre.

BELLEMIN-NOEL J., (1977) Genèse du texte, *Littérature*, décembre.

BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Ed. de Minuit, traduction de Class, Codes and Control, présentation de J.-C. Chamboredon.

BONNERY S., (2010) « L'enfant lecteur » du livre et le modèle social implicite dans le livre de « l'enfant lecteur » et de l'activité cognitive de lecture. In : *l'enfant et le livre, l'enfant dans le livre : tensions à l'œuvre*.

BONNERY S., (2010) « -Loup y es-tu ?- pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir mon enfant... » Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse. In *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.

BRADLEY L. & BRYANT P.E., (1983) Categorizing sounds and leaning to read. A causal connection, *Nature*.

BUTLEN M. (2005) Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques. *Le Français aujourd'hui* n°149.

CEBE S. & R. GOIGOUX, (2011) *Lectorino et Lectorinette*. Paris. RETZ

CEBE S. & R. GOIGOUX, (2009) *Lector & Lectrix*. Paris. RETZ

CEBE S. & R. GOIGOUX, (2007) *Apprendre à lire à l'école*. Coll. *Savoir pratique*. Paris : RETZ

CHARLOT B., (1997) *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.

CRINON, LALLIAS, MARIN, (2006) *Enseigner la littérature*, Lassay-les-Châteaux : Nathan.

DEVANNE B., (1992). *Lire et écrire : des apprentissages culturels*. Paris : Armand Colin. GRANGE C & D, (2010) Conférence « Enseigner la grammaire au cycle 2 », Grenoble.

DUFAYS, J-L, (2001) *Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature*. *Marges linguistiques*.

DUVILLARD J., l'éducation musicale à l'école primaire, Tréma [enligne] 2005, mis en ligne en 2010. Revues.org

ECO UMBERTO, (1985) *Lector in fabula*, Grasset.

EHRlich, REMOND & TARDIEU, (1993) *Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : le traitement des marques anaphoriques par des bons et mauvais compreneurs*, Nathan.

FLORIN A. (1995) *Parler ensemble en maternelle*. Paris : ellipses.

GION M.L., (2003) « Le texte littéraire », *Les chemins de la littérature*, SCEREN de Créteil, Argos démarches.

HADJI C. (2012), *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*, Pédagogies, ESF Editeur.

HAMELINE D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. 1979. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

JEAN G. (1999), *La lecture à haute voix*, Paris : Les Editions de l'Atelier.

MARIN B. & CRINON J., (2011) *Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ?*
CIRCEFT

- MEIRIEU P, (1996) *Frankenstein Pédagogue*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- PIAGET J., (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- REY A., (1998) dir, *Dictionnaire historique de la langue française*, 3éd., Paris, Le Robert, 1reéd. 1992.
- RUNTZ-CHRISTIAN, (2000) *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.
- SENSEVY S, Etude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, n°168.
- STANISLAVSKI (1936), *La formation de l'acteur*, Pygmalion. Gérard Watelet.
- TAUVERON C., (2003) Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? In *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*.
- TAUVERON C., (2004) De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. In *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec.
- TERWAGNE S. & VANESSE, Le récit à l'école maternelle, lire, jouer, raconter des histoires, *Boeck* 2008, p 86-87
- VYGOTSKI, (1933) *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales, publié en 1985.
- VYGOTSKI, (1934/1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard *University Press*.

Textes officiels

B.O. Hors série du 19 juin 2008

BO Hors série n°1 du 14 février 2002

SITOGRAPHIE

Programmes nationaux du Cours préparatoire (cycle 2), 2008.

Support technique : 2010/01/M.AGU

<http://www.cnrtl.fr/>

http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

<http://neo.ens-lyon.fr/neo/ressources/faire-parler-les-eleves-a-lelementaire>

<http://onl.inrp.fr/ONL/garde>

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
Introduction	3
I. Regard sur les concepts liés à la compréhension et à la lecture oralisée	5
1. 1 L'acquisition des compétences langagières	5
1.2 La compréhension	6
1.3 La lecture oralisée	7
1.4 ... au fil du temps.....	8
II. Revue de la question de recherche.....	10
2.1 Quels enjeux pour la lecture oralisée dédiée à la compréhension ?	10
2.1.1 La secondarisation.....	11
2.1.2 L'analyse de Stéphane Bonnéry	13
2.1.3 Former un lecteur actif : le nouvel enjeu.....	14
2.2 Une lecture tendue vers les objectifs des personnages.....	15
2.3 L'analyse préparatoire.....	17
2.4 Les stéréotypes.....	18
2.5 L'écoute	19
III. Première recherche empirique	20
3.1 Méthodologie.....	20
3.2 L'album de jeunesse, un support complexe ?.....	21
3.2.1 L'histoire.....	22
3.2.2 Les illustrations.....	22
3.2.3. Analyse de la langue.....	24
3.2.4. Les objectifs des personnages.....	25
3.2.5. L'inférence.....	25
3.2.6 Le super-objectif.....	27
3.3. Règles de retranscription	27
3.4. Le déroulement de la séquence	28
3.5 Evaluation de la séquence <i>Le Bonnet Rouge</i> par l'analyse des rappels de récit.....	31
3.5.1 Les significations noyaux	31
3.5.2 Catégorisation de l'évaluation des élèves.....	31
3.5.3 Accès au sens et compétences langagières	34
3.6 Hypothèses relatives à la non atteinte des objectifs	39

3.7 Le choix interprétatif des lectures magistrales	40
3.8 La place accordée à la lecture magistrale.	41
3.8.1 Analyse de la lecture de l’enseignante.....	41
3.8.2 La qualité d’écoute des élèves	44
3.9 Une lecture à la Stanislavski.....	45
IV Deuxième recherche empirique	46
4.1 Méthodologie.....	46
4.2 Conception de la séquence	47
4.3 Réalisation de la séquence.....	49
4.4 Analyse de la séquence	50
4.5 Evaluation de la compréhension.....	52
4.5.1 Catégorisation des rappels de récit du deuxième protocole :	52
4.5.2 Accès au langage	53
4.6 Comparaison avec le premier protocole.....	54
4.7 Le rôle de la lecture théâtralisée.....	56
Conclusion.....	58
BIBLIOGRAPHIE.....	60
SITOGRAFIE.....	63
SOMMAIRE.....	64

Annexe 1

Fiche de préparation de la séance 1 du Bonnet Rouge en CE1

Titre : Séance 1	Durée : 40'' + 20''	Classe : CE1	Cycle 2		Domaine : Français
Objectif de la séquence : construire une représentation mentale cohérente du récit. Comprendre un texte lu.		Compétence du socle commun palier 2 : Faire un récit structuré à l'oral. Participer à un échange Dire de qui ou de quoi parle le texte lu. Lire ou écouter lire des œuvres intégrales			Domaine spécifique : Lecture
Matériel : album <i>Le Bonnet Rouge</i>					
Objectif de la séance: Anticiper Apprendre à construire des représentations mentales intermédiaires. Lire silencieusement un texte et manifester sa compréhension			Prérequis : Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne, l'auteur, le titre, le texte, la phrase, le mot, le début, la fin, le personnage, l'histoire.		
Séance 1	Durée	Activités	Modalité de travail	support	Bilan – points de vigilance
Phase 1 Anticipation	10min	Observation et description de la couverture. Imaginez de quoi va parler cette histoire.	Oral collectif	<i>Noter au tableau les différentes hypothèses des élèves.</i>	
Phase 2 Entrée dans l'histoire.	10min	Lecture magistrale de la situation initiale (jusqu'à « et le bonnet resta dans l'herbe ») Explication du vocabulaire. Reformulation par les élèves Rétroaction par rapport aux hypothèses de départ.	Oral collectif	Différenciation : Si besoin mimer la scène de la perte du bonnet.	
Phase 3 Anticipation	5min 5min	Imaginez la suite de l'histoire. Maintenant vous allez vérifier si l'auteur a eu la même idée que vous : lisez la suite du texte (jusqu'à « très, très serrés »)	Oral collectif Individuel	<i>Noter au tableau les différentes hypothèses des élèves.</i>	
Phase de mise en commun	10 min	Rétroaction Reformulation du récit : chaque enfant doit reformuler l'arrivée d'un animal de son choix : raconte-nous l'arrivée du ... hérisson. Débat interprétatif.	Oral collectif	Différenciation : profiter de la structure accumulative et faire terminer les élèves en difficultés.	
Récréation					
Phase d'évaluation	20 min	<i>Ils commençaient à être serrés tout au fond du bonnet, très, très serrés...</i> Consigne : recopie cette phrase dans ton cahier du jour puis écris quelques phrases pour écrire la suite de l'histoire que tu imagines.	Individuel	Cahier du jour	Différenciation : affichage

Annexe 2

Fiche de préparation de la séance 2 du Bonnet Rouge en CE1

Titre : Séance 2	Durée : 30''	Classe : CE1	Cycle 2	Domaine : Français
Objectif de la séquence : compréhension		Compétence du socle commun palier 2 : Faire un récit structuré à l'oral. Participer à un échange Dire de qui ou de quoi parle le texte lu. Lire ou écouter lire des œuvres intégrales		Domaine spécifique : Lecture
Matériel : album <i>Le Bonnet Rouge</i>				
Objectif de la séance: mettre en scène pour comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages.			Prérequis : Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne, l'auteur, le titre, le texte, la phrase, le mot, le début, la fin, le personnage, l'histoire.	

Séance 2	Durée 40''	Activités	Modalité de travail	support	Bilan – points de vigilance
Phase de rappel des acquis	10min	Reformulation par les élèves. Où ? Quand ? Que se passe-t-il ? Combien y-a-t-il de personnages dans cet album pour l'instant ?	Oral collectif		
Phase 2	15min	« Nous allons essayer de repérer quand ces personnages prennent la parole. Comment savoir que quelqu'un parle dans un récit ? » Consigne : entourer dans le texte les paroles des différents personnages. Reformulation de la consigne. Mise en commun. Mise en voix : Le PE joue le narrateur, les élèves un des animaux de leur choix.	Oral collectif Par 2	Bref rappel des acquis sur les marques de ponctuation qui annoncent les dialogues. Diff: Les élèves volontaires joueront deux animaux.	
Phase 3	5min	Débat : Que veulent les personnages ? Quelles relations entretiennent-ils ? Pourquoi vont-ils dans le bonnet ? Rentrent-ils dans le bonnet dans un ordre particulier ?	Oral collectif		
Phase d'évaluation	10 min	Relève dans ton cahier les verbes qui indique que l'animal s'exprime : Indice : avant ce verbe tu trouveras toujours les mots « Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à"	Oral collectif	Cahier du jour	Affichage

Annexe 3

Fiche de préparation de la séance 3 du Bonnet Rouge en CE1

Titre : Séance 3	Durée : 45''	Classe : CE1	Cycle 2	Domaine : Maitrise de la langue
Objectif de la séquence : compréhension	Support : album <i>Le Bonnet Rouge</i>		Domaine spécifique : Lecture	
Objectif de la séance: Construire un univers de référence. Inférer.	Compétence du socle commun palier 2 : Faire un récit structuré à l'oral. Participer à un échange Dire de qui ou de quoi parle le texte lu. Lire ou écouter lire des œuvres intégrales.		Prérequis : Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne, l'auteur, le titre, le texte, la phrase, le mot, le début, la fin, le personnage, l'histoire.	

Séance 3	Durée 35''	Activités	Modalité de travail	support	Bilan – points de vigilance
Phase de contextualisation	15min	Aujourd'hui je voudrais que vous lisiez ce texte qui pourra vous aider à mieux comprendre la suite de l'album <i>Le Bonnet Rouge</i> . Lecture silencieuse d'un documentaire sur la puce. Lecture magistrale par le PE. Mise en commun et discussion autour du documentaire. Reformulation et hiérarchisation des informations prélevées dans le texte. Constitution collective d'une trace écrite.	Oral collectif Individuel Oral collectif	<i>1</i> texte par enfant (6) Vocabulaire : <i>Insecte</i> <i>Pattes postérieures</i> <i>Parasite</i> <i>Démangeaisons</i>	
Phase 2	5 min	« Maintenant nous allons revenir à notre album. Vous aviez imaginé la suite de l'histoire ». Retour sur les propositions des élèves issues des productions d'écrit de la séance 1. Le PE les affiche au tableau.	Oral collectif	Cahier rouge. Réécrire les hypothèses des élèves avancées en production d'écrit au tableau.	
Phase 3	5 min	« Nous allons maintenant voir si l'auteur a eu les mêmes idées que vous. » Lecture magistrale de l'enseignante de la fin de l'album.	Oral collectif		
Phase 4	15 min	Reformulation de la fin. Débat interprétatif. Que représente la 1 ^{ère} image ? Que ressentent les animaux lorsqu'ils sortent du bonnet ? Rappelez-vous notre travail sur les émotions. Pourquoi ? Quels sont les personnages pour qui l'histoire se termine bien ? Retour sur les hypothèses.	Oral collectif	Cahier du jour	Affichage

Annexe 4

Document distribué aux élèves en séance 3

La puce

La puce est un insecte qui n'a pas d'ailes. Comme tous les insectes, elle a trois paires de pattes. Son corps est aplati et a des pattes postérieures sauteuses. Sa longueur est comprise entre 1 et 4 mm.



C'est un parasite de l'homme et des mammifères, qui se nourrit de leur sang par piqûre et entraîne des démangeaisons.

Les puces ne voyagent pas, elles attendent le passage d'un hôte (chat, chien, homme, etc...) pour lui sauter dessus.

Une puce femelle peut pondre 25 œufs par jour et jusqu'à 800 dans sa vie. Une femelle puce consomme par jour jusqu'à 15 fois son poids de sang. La puce peut sauter 150 fois la longueur de son corps.

Annexe 5

Productions écrites des élèves

Il commencent à être
servés tout au fond du bonnet, très, très
servés. Maintenant une taupe arrive
et demande si elle peut aller voir
le bonnet la grenouille la souris le
lapin le furet l'oiseau le renard
le singe le loup et l'ours
dix oui oui, oui, oui, oui, oui.

Aurélien

Production d'écrit
Il commencent à être
servés tout au fond du bonnet,
très, très servés il éclate
tous les animaux rentre chez
je... le petite, garçon
représent... Bonnet.

Loane

tout au fond du bonnet très, très
servés il cassa bonnet et il
partit dans le re abita et
être lutin qui pèrre son
bonnet. es autre années
venet.

Enzo

mademoiselle,

Production d'écrit

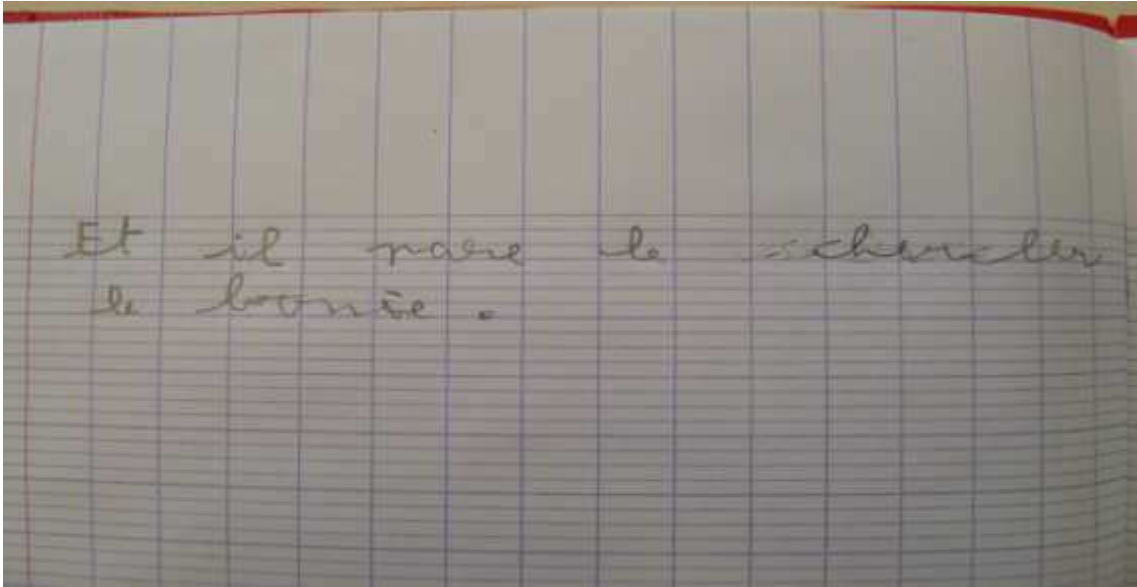
Il commençaient à être servés tout au fond du bonnet, très, très
servés... Et le bonnet cassa! Est ils rentrerre chez eux.

Stella

Production d'écrit
Ils commencent à être serrés.
Tout au fond du bonnet, trois, trois ans...
Et puis une biche arrive et le bonnet.
Éclate et tout les animaux tombent du
Bonnet.

Antéo

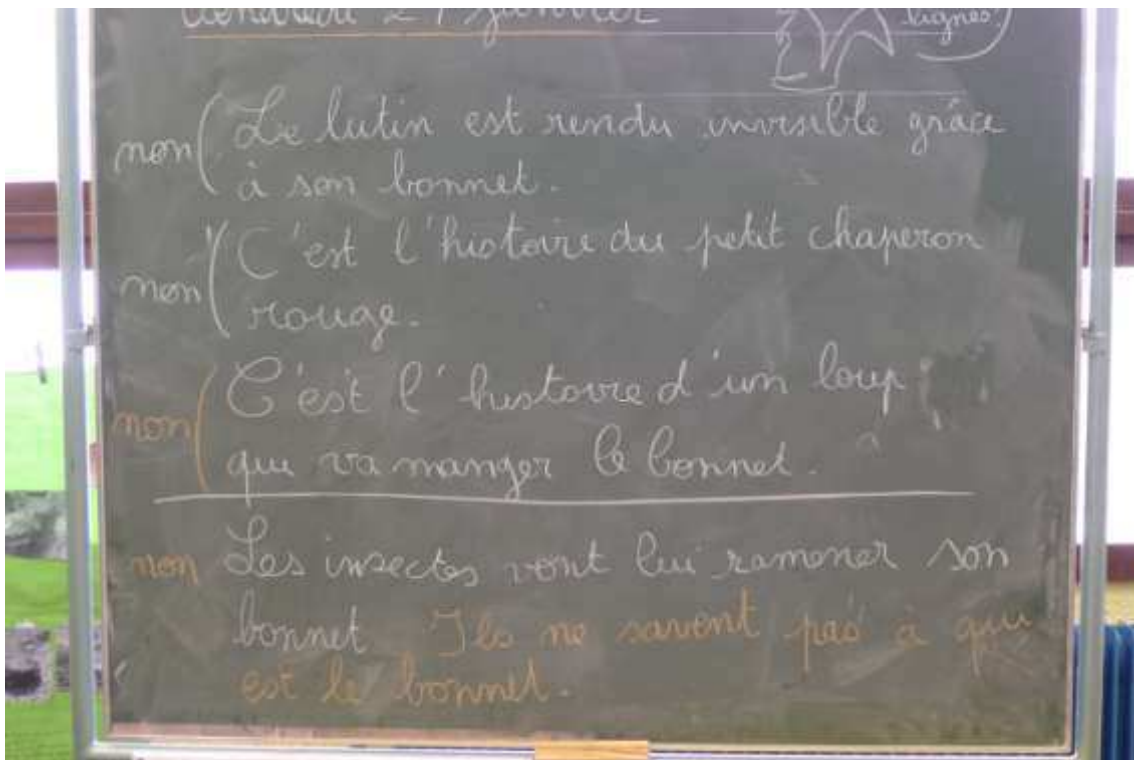
Production décrite
Ils commencent à être
serrés tout au fond du bonnet
trois, trois ans et le bonnet
s'ouvre et tout les animaux
tombent du bonnet.



Nathan

Annexe 6

Hypothèses émises par les élèves en séance 1



Annexe 7

Rappel de récit de Nathan 25/02/2014

Nathan : Alors c'est l'histoire d'un ... d'un lutin avec un bonnet rouge qui marchait dans la forêt et qui a perdu son bonnet..., il passe sous un arbre et la branche lui a fauché son bonnet après il est parti sans qu'il s'en rende compte y a une grenouille qui est arrivée elle est rentrée dans le bonnet après y a une souris qui arrive elle..., elle dit « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » et après la grenouille, elle pointe le bout du nez après elle dit « oui, oui, on est, ...je suis ici, viens donc aussi » après y a un lapin qui est arrivé, il a dit « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » et ensuite la grenouille et la souris ils pointent le bout du nez dehors et après ils disent « oui, oui, on est ici, viens donc aussi » après j'ai oublié...un oiseau qui arrive, non, un hérisson, après il dit « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » ensuite la ... la grenouille, la souris et le lapin ils pointent le bout du nez dehors et ils disent « oui, oui, on est ici, viens donc aussi » après le ... l'oiseau il arrive et il dit : « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » ensuite le ... la grenouille, la souris et le lapin et le hérisson pointent le bout du nez « oui, oui, on est ici, viens donc aussi » ensuite y a un renard qui arrive il dit « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » ensuite la grenouille, la souris et le lapin, le hérisson et l'oiseau ils pointent le bout du nez dehors et ils disent « oui, oui, oui, oui, oui, on est ici viens donc aussi » après y a un sanglier qui arrive et y dit « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » ensuite la grenouille, la souris le lapin, le hérisson, l'oiseau et le renard, ils sortent et après ils disent : « oui, oui, oui, oui, oui, on est ici, viens donc aussi » et après y a un loup qui arrive, y dit « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » et après la grenouille, la souris, le lapin, le hérisson, l'oiseau, le renard et le sanglier, y sortent et y disent « oui, oui, oui, oui, on est ici, viens donc aussi » ensuite y a un ours qui arrive et y dit « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » ensuite la grenouille la souris le ren... le hérisson..., attends, le lap... la grenouille, la souris, le lapin, le hérisson, l'oiseau, le renard, le sanglier, le loup, ils sortent et y disent « oui, oui, oui, oui, oui, on est ici viens donc aussi » et ensuite y commencent à être très, très serrés dans ... au fond du bonnet ensuite y'en a un autre... après y a une puce qui arrive et elle dit : « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge, est-ce qu'y reste encore une toute petite place ? » Et après y disent « noooooooooooooon !!!! » et tout le monde prend ses jambes à son cou et après elle rentre et elle se tient chaud la puce et après le lutin il se rend compte qu'il a perdu son bonnet il revient sur ses pas, il l'a retrouvé et il le remet sur sa tête et la puce elle est partie avec lui.

PE : D'accord, et pourquoi les animaux sont partis du bonnet ?

Nathan : Parce que y'avait la puce qui pouvait leur sucer le sang ou parce qu'ils avaient peur...

Rappel de récit de Loane 25/02/2014

LOANE : Un beau matin, le lutin, il s'enfonce dans les bois et y a une branche qui lui fauche son bonnet et y a une grenouille qui arrive elle se mit à grapir et elle dit : « tiens, tiens... » elle se mit dedans et après y a une souris qui arrive elle dit : « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge, y a quelqu'un ? » et puis elle rentre et après y a un lapin qui sort de son terrier et qui arrive et le lapin...

Il dit : « tiens, tiens on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » et après le ..., la grenouille et la souris il lui dit... le lapin il dit : « est-ce que je peux rentrer ? y a encore de la place ? » Ils lui disent : « oui, oui » après y a un renard il dit : « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge », il demande si y a encore de la place, la grenouille, la souris et le lapin ils lui disent : « oui » et après y a un sanglier qui arrive « tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge et ..., les ..., le..., « est-ce que y a encore de la place pour moi » et après la grenouille, la souris, le lapin et le renard ils disent : « oui, oui » et après, y a le ... l'ours et il dit « est-ce que y a encore de la place pour moi » et après ils disent, l..., la grenouille, la souris, le lapin, le renard, le sanglier, ils disent « oui » après le loup y rentre, après y a la puce, la puce, elle arrive, elle dit : « est-ce qu'il y a encore de la place pour moi » et là ils crient : « non ! » et puis le lapin, la grenouille, la souris, le lapin, le renard, le sanglier et l'ours ils prennent les pattes à son cou et puis la sour... la puce elle rentre dans le bonnet et puis le lutin il touche s'il a encore son bonnet et il reprend ses pas après il le trouve et y a la puce dedans.

PE : Et pourquoi les animaux sont partis du bonnet ?

LOANE : Parce qu'ils aimaient pas la puce.

Rappel de récit d'Antéo 25/02/2014

ANTEO : Ben, en fait, c'est l'histoire d'un lutin qui avait un bonnet, il va dans la forêt et puis y a une branche qui lui fauche son bonnet, après y a une grenouille qui arrive et puis elle va dans le bonnet et puis, après, c'est une souris qui arrive, elle demande s'il y a quelqu'un et puis la grenouille elle dit : « oui » donc elle rentre... donc la souris, elle rentre dans le bonnet et puis après c'est un lapin qui arrive et puis en fait le lapin il demande s'il y a quelqu'un et la souris et la grenouille elles disent : « oui » alors après il peut rentrer et après c'est un renard qui arrive et le renard il demande aussi s'il peut rentrer et le lapin, la souris et la grenouille ils disent : « oui » donc il rentre et après y a un hérisson qui arrive, il demande s'il peut rentrer et la grenouille, le lapin et le renard et le... le... ils disent : « oui » donc y rentre après c'est un sanglier qui arrive il demande s'il peut rentrer et puis la grenouille, le lapin, le renard et le hérisson ils disent : « oui » donc il rentre. Après c'est un loup qui arrive et puis il demande s'il peut rentrer, après, le lapin, la grenouille, la souris, le hérisson, le renard, le sanglier, ils disent : « oui » donc il rentre et puis, après, c'est un ours qui arrive et puis il demande s'il peut rentrer et la souris, le lapin, la grenouille,, le hérisson, le sanglier, le renard et le loup ils disent : « oui » donc il rentre... non, pas le loup mais... et puis le loup il rentre. Après c'est un ours qui

demande pour rentrer, après, la grenouille, le lapin, le hérisson, le sanglier, le renard, le loup, ils disent : « oui » donc il rentre après c'est une puce qui arrive elle demande si elle peut rentrer et là, ils courent tous parce qu'ils ont peut-être... parce qu'ils ont peur des puces et après elle rentre dedans la puce et puis le bonnet...le lutin, il se rend compte qu'il a perdu son bonnet et puis après, en fait, le lutin il reva... il revient sur ses pas et puis il retrouve son bonnet et la puce elle est encore dans le bonnet et puis il part sans le savoir avec une puce dans son bonnet.

Rappel de récit d'Enzo 25/02/2014

ENZO : C'est l'histoire de... d'un lutin qui a perdu son bonnet après il se l'est fait fauché par une branche, après il est tombé par terre le bonnet, après deux minutes plus tard, après, il y a une grenouille qui arriva, après, elle a sauté dans le bonnet, après, un petit peu plus tard, y a une souris, elle a senti et elle a dit « ça bouge au fond du bonnet rouge » et après la grenouille elle a dit : « viens donc aussi » et après ils sont deux dans le bonnet après y a eu un lapin qui arriva, il toqua et la grenouille et la souris sortent et après ils disent : « viens donc aussi » après, après, un peu plus tard, y a un hérisson qui arriva, après il a reniflé et après il a... il a toqué, toc, toc, toc, et le... la grenouille, le lapin et la souris pointèrent leur bout du nez et disent : « viens donc aussi » après, un peu plus tard, y a eu un oiseau, il gazouilla, après il a dit ça ... « on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge » après le lapin, le hérisson, la grenouille et la souris pointèrent leur bout du nez et ils disent : « viens donc aussi » après, un peu plus tard, il y a eu un ours, non, un loup,... un renard qui a reniflé, après, il a toqué, après la grenouille, la souris, le lapin, le hérisson, l'oiseau pointèrent leur bout de nez et ils disent : « viens donc aussi » après, après, un peu plus tard, il y a eu un loup qui arriva et il a reniflé et il a toqué après la grenouille, la souris, le hérisson, le lapin, l'oiseau et le renard pointèrent leur bout du nez et y disent : « viens donc aussi ». Un peu plus tard, il y a eu un ours qui arriva et après il a grogné, après il a toqué, après la grenouille, la souris, le lapin, le hérisson, l'oiseau, le renard et le loup pointèrent leur bout du nez, après ils disent : « viens donc aussi » après il... ça a été très, très serrés, après la puce arriva, elle dit : « il resterait une toute petite place ? » après ils disent : « nooon ! » après ils sortent du bonnet rouge parce que sinon elle va sucer le sang, après le lutin se rend compte qu'il a perdu son bonnet rouge et après il reviendra sur ses pas et il reprend son bonnet et il recontinuera son chemin avec la puce dans le bonnet.

Rappel de récit d'Aurélien 25/02/2014

AURELIEN : Donc au début, il y a le lutin qui va dans la forêt après il y a une branche qui lui fauche son bonnet. Après il s'en va, il ne se rend compte de rien, le bonnet reste dans l'herbe, après il y a la grenouille qui dit... qui vient dans le bonnet rouge, et après il y a la souris qui

demande si elle peut aller d'dans, la grenouille elle dit : « oui », après y a le lapin qui va d'dans, y disent : « oui », après y a le hérisson qui va encore dedans...

PE : et que se passe- t- il ?

Ah oui ! Après il y a l'oiseau qui va d'dans et les autres ils disent : « oui » pour qu'il vienne. Après y a le renard, il vient, ils disent : « oui » encore, après y a encore le loup qui vient ils disent oui et il se met dans le bonnet et après il y a l'ours qui vient et ils commencent à être serrés dans le bonnet et après il y a une puce qui arrive elle dit si elle peut entrer et tous les autres ils s'enfuient et puis après il y a le lutin qui dit j'ai perdu mon bonnet, il revient sur ses pas et puis y remet son bonnet sur sa tête avec sa puce dedans.

PE : Et pourquoi les animaux s'enfuient quand la puce arrive ?

AURELIEN : Parce que la puce elle va les chatouiller.

Rappel de récit de Stella 25/02/2014

STELLA : C'est l'histoire du bonnet rouge, et puis, un lutin il alla dans les bois, il s'enfonça dans les bois, et puis d'un coup, il y a une branche qui lui faucha son bonnet et puis après et ben...il était retombé de la branche et puis après il y a une grenouille qui arriva et puis elle vut le bonnet rouge et elle se dit que c'était bien, alors, elle est rentrée dedans et après il y a une souris qui est arrivée et puis la grenouille l'invita à aller dedans et puis après, il y avait un lapin qui arriva et le lapin ... la souris et la grenouille l'invita et puis après, y a le hérisson qui arriva et puis elle demanda si elle pouvait entrer et ils ont répondu : « oui », après y a eu un oiseau, il a demandé s'il pouvait rentrer, ils ont répondu : « oui » après il y avait un renard qui arriva et puis ils ont dit qu'il pouvait rentrer après il y avait un loup, ils ont dit : « oui », après y avait un sanglier et puis il est rentré aussi et après y avait un ours et ils ont dit : « oui » aussi et puis après y avait une puce qui arriva, elle a demandé si elle pouvait rentrer, ils ont tous dit non parce que ..., voilà, et après ils se sont tous enfuis et puis elle s'est installée, la puce, dedans le bonnet et après le lutin il est allé sur ses pas et puis il a retrouvé son bonnet, il l'a enfilé sur sa tête.

PE : Et pourquoi les animaux se sont enfuis du bonnet ?

STELLA : Parce que les puces, ça les grattait et tout...

Annexe 8 : *Le Bonnet Rouge*

Un beau matin, un lutin se mit en chemin et, pas à pas, s'enfonça dans les bois.

Mais soudain...

zzz ! une branche lui faucha son bonnet.

Le lutin ne s'aperçut de rien, et le bonnet resta dans l'herbe.

Peu après, une grenouille vint à passer.

Dès qu'elle vit le bonnet, elle se mit à coasser :

« Tiens, tiens, qu'est-ce que c'est que ça ? »

Coa, coa – quel joli toit ! »

Et hop ! D'un bond, elle y entra.

Un peu plus tard, une souris arriva.

Dès qu'elle vit le bonnet, elle se mit à couiner :

« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge... »

Couic, couic – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille pointa le bout du nez :

« OUI ! Je suis ici ! »

Viens donc aussi ! »

Bientôt, un lapin bondit de son terrier.

Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à clapir :

« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge... »

Clap, clap – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille

et la souris pointèrent le bout du nez :

« OUI ! OUI ! »

On est ici ! Viens donc aussi ! »

Quelques instants plus tard, un hérisson trottina jusque là.

Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à renifler :

« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge... »

Snif, snif – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille,

la souris

et le lapin pointèrent le bout du nez :

« OUI ! OUI ! OUI !

On est ici ! Viens donc aussi ! »

Un oiseau vint picorer de-ci de-là.

Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à gazouiller :

« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge...

Pic, pic – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille,

la souris,

le lapin

et le hérisson pointèrent le bout du nez :

« OUI ! OUI ! OUI ! OUI !

On est ici ! Viens donc aussi ! »

A peine était-il entré qu'un renard sortit du fond des bois.

Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à glapir :

« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge...

Glap, glap – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille,

la souris,

le lapin,

le hérisson

et l'oiseau pointèrent le bout du nez :

« OUI ! OUI ! OUI ! OUI ! OUI !

On est ici ! Viens donc aussi ! »

Soudain un sanglier déboucha d'un fourré.

Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à grommeler :

« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge...

Gromm, gromm – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille,

la souris,
le lapin,
le hérisson,
l'oiseau
et le renard pointèrent le bout du nez :
« OUI ! OUI ! OUI ! OUI ! OUI ! OUI !
On est ici ! Viens donc aussi ! »

Quelques minutes plus tard, un loup s'en vint rôder dans les parages.

Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à hurler :
« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge...
Ouh, ouh – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille,
la souris,
le lapin,
le hérisson,
l'oiseau,
le renard
et le sanglier pointèrent le bout du nez :
« OUI ! OUI ! OUI !
OUI ! OUI ! OUI ! OUI !
On est ici ! Viens donc aussi ! »

Et voilà qu'un ours s'approcha tranquillement.

Dès qu'il vit le bonnet, il se mit à grogner :
« Tiens, tiens, on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge...
Grr, grr – il y a quelqu'un ? »

Aussitôt la grenouille,
la souris,
le lapin,
le hérisson,
l'oiseau,
le renard,
le sanglier

et le loup pointèrent le bout du nez :

« OUI ! OUI ! OUI ! OUI !

OUI ! OUI ! OUI ! OUI !

On est ici ! Viens donc aussi ! »

Ils commençaient à être serrés tout au fond du bonnet, très, très serrés...

Arriva alors une puce.

Dès qu'elle vit le bonnet, elle demanda :

« Bonjour ! Il y a encore une petite place pour moi ? »

NNNNNOOOOONNNNN!!!

Le bonnet tout entier se mit à s'agiter et gigoter...

...puis d'un seul coup, sans dessus dessous, chacun prit ses pattes à son cou :

l'ours,

le loup,

le sanglier,

le renard,

l'oiseau,

le hérisson,

le lapin,

la souris

et la grenouille.

OUF !

Sans se presser, la petite puce sauta alors dans le bonnet, hop ! et s'y installa, bien confortablement.

Mais... le lutin pendant ce temps, marchait toujours dans la forêt.

« Tiens, tiens ! dit-il soudain. J'ai perdu mon bonnet ! » et aussitôt, il revint sur ses pas. Dès qu'il le vit dans l'herbe, il s'écria : « Ah ! Le voilà ! »

Et tout content, il le mit sur sa tête, l'enfonça jusqu'aux oreilles, puis repartit, ravi...

... et la puce avec lui.