



**HAL**  
open science

## La compréhension fine d'un texte est-elle accessible à des élèves de moyenne section de maternelle ?

Marie Boutin

► **To cite this version:**

Marie Boutin. La compréhension fine d'un texte est-elle accessible à des élèves de moyenne section de maternelle?. Education. 2015. dumas-01251118

**HAL Id: dumas-01251118**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01251118>**

Submitted on 5 Jan 2016

**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.

**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation*  
Professeur des écoles**

La compréhension fine d'un texte  
est-elle accessible à des élèves de  
moyenne section de maternelle ?

**Présenté par Marie BOUTIN**

Première partie rédigée en collaboration avec Émilie Rombach Steff

**Mémoire encadré par M. Alain Chartier**

## SOMMAIRE

1. Partie théorique .....	1
1.1 Introduction .....	1
1.2 La compréhension à l'école maternelle .....	2
1.2.1 La compréhension dans les programmes de 2008 .....	2
1.2.2 Les procédures mises en œuvre par les enfants pour comprendre un texte .....	2
1.2.3 Développement de l'enfant et contexte familial. ....	5
1.2.3.1 Développement de l'enfant .....	5
1.2.3.2 Contexte familial .....	7
1.2.4 Que faut-il comprendre pour comprendre une histoire ? .....	9
1.2.5 Comment choisir les textes que l'on va lire aux élèves ? .....	12
1.3 Présentation de la problématique.....	14
2. Le protocole d'étude mis en place.....	14
2.1 Description des élèves .....	14
2.2 Choix de l'histoire .....	15
2.3 Description et objectifs du protocole.....	16
3. Résultats .....	20
3.1 Les signes de compréhension littérale .....	20
3.2 Les signes de compréhension fine .....	21
3.2.1 Premier niveau de compréhension fine .....	21
3.2.2 Deuxième niveau de compréhension fine .....	23
4. Discussion .....	25
Conclusion.....	27
Bibliographie.....	28
Annexes.....	30

# **1. Partie théorique**

## **1.1 Introduction**

Depuis le début de ma formation au métier d'enseignant, j'entends régulièrement qu'il faut lire le plus possible d'histoires aux élèves de maternelle. Le but de ces lectures est qu'ils se créent une culture commune, qu'ils apprennent à connaître les textes du patrimoine, qu'ils développent leur imagination, qu'ils acquièrent un vocabulaire riche et varié, qu'ils se représentent l'acte de lire... Depuis le début de l'année scolaire j'ai donc à cœur de proposer à mes élèves de petite et moyenne sections des lectures variées. Mais lorsque je pose des questions sur les livres que je leur lis, je suis souvent étonnée devant certaines réponses fausses d'élèves, ou bien certains de leur questionnements. Je ne peux alors m'empêcher de me demander ce qu'ils comprennent vraiment et ce qu'ils sont en capacité de comprendre. Ai-je bien choisi les livres ? Ne sont-ils pas trop longs, trop courts, le vocabulaire est-il abordable pour des enfants de cet âge ? Pourquoi y a-t-il autant de différence de compréhension entre les élèves ?

C'est pour essayer de répondre à toutes ces questions que j'ai choisi de consacrer mon mémoire à l'étude de la compréhension en maternelle.

En premier lieu, nous essaierons d'expliquer les mécanismes qui entrent en jeu dans la compréhension d'un texte lu aux élèves. Quelles procédures l'élève met-il en place ? Le contexte familial et l'âge de l'élève ont-ils une importance ? Que faut-il au texte pour qu'il soit compris par des élèves de maternelle et donc comment choisir les livres que l'on va leur lire ?

Nous détaillerons ensuite le protocole qui a été développé en classe, et grâce à l'analyse des restitutions des élèves sur l'histoire de Boucle d'or et les trois ours, nous tenterons de répondre à la question : des élèves de moyenne section sont-ils capables de comprendre finement et de restituer une histoire après l'avoir entendue plusieurs fois sans avoir bénéficié de séance spécifique de compréhension, si le texte qui leur est proposé est censé être adapté à leur âge ?

## **1.2 La compréhension à l'école maternelle**

### **1.2.1 La compréhension dans les programmes de 2008**

La compréhension prend une place à part entière dans les programmes de 2008, et cela dès la maternelle. Dans la partie *S'approprier le langage - Comprendre*, il est noté qu' « une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant. [...] Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour » (BO n°3 du 19 juin 2008, p12).

Il s'agira donc en classe, de proposer aux élèves de nombreux textes de longueur et de complexité croissantes tout au long des trois années de maternelle. Mais l'écoute seule ne doit pas être considérée comme suffisante. La compréhension est une compétence à entraîner et des séquences dédiées doivent être menées pour aider l'élève à se poser les bonnes questions et ainsi lui permettre de se construire une stratégie de compréhension.

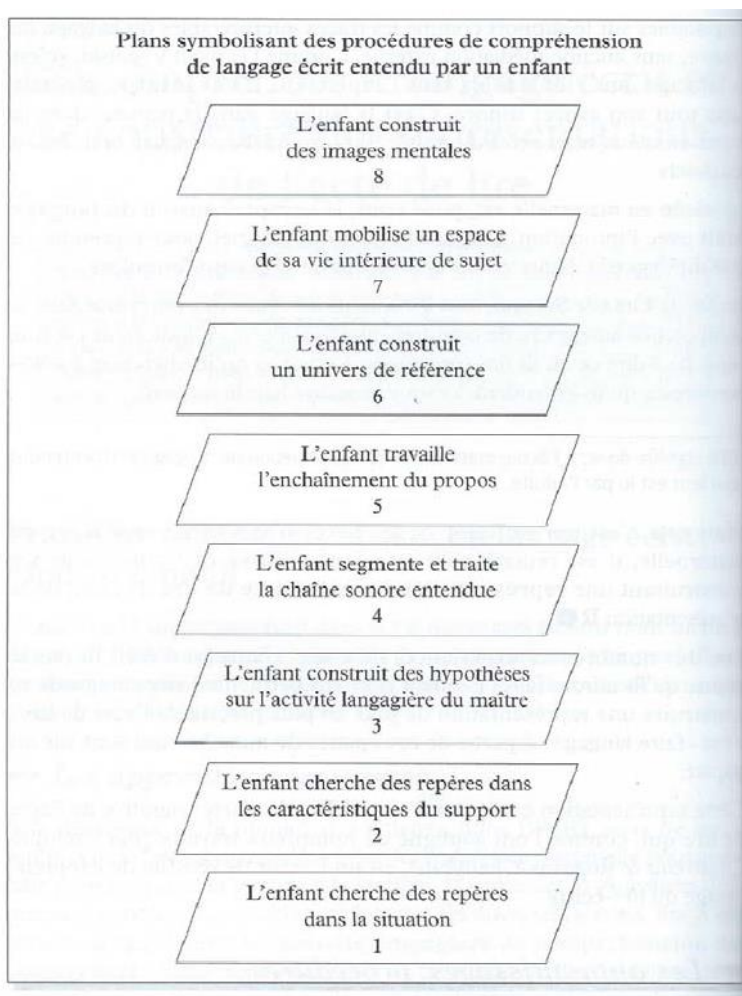
On notera que les programmes soulignent que les capacités de compréhension sont « étroitement liées aux capacités générales de l'enfant. » Cet aspect sera traité plus loin dans ce mémoire.

### **1.2.2 Les procédures mises en œuvre par les enfants pour comprendre un texte**

Lorsque les élèves écoutent une histoire lue par l'enseignant, que se passe-t-il dans leur tête ? Comment analysent-ils les informations ? Quels indices trouvent-ils dans la situation ou bien dans ce qu'ils observent et comment cela va-t-il les aider à comprendre le texte ?

Mireille Brigaudiot (2000) propose huit procédures différentes que l'enfant met en œuvre pour comprendre un texte lu. Ce sont pour la plupart (sauf pour le plan 1) des procédures que l'enfant utilise inconsciemment. Le maître peut aider l'élève à en prendre conscience en interagissant avec lui, sauf pour le plan 7, qui selon elle doit rester « le jardin secret » de l'enfant.

Ces procédures sont présentées et développées ci-après (la numérotation des plans ne reflète pas d'ordre chronologique) :



*Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle. p96.*

Plan 1 : L'enfant cherche des repères dans la situation.

M. Brigaudiot avance le fait que la situation de classe en elle-même est un premier pas vers la compréhension. Il faut que l'élève sache identifier les moments de lecture, il s'agit donc de lui donner des repères. Ces repères peuvent être temporels ou spatiaux : le maître lit toujours une histoire à tel ou tel moment de la journée, le maître lit toujours lorsque l'on est au coin regroupement... Selon elle, il est essentiel que le maître annonce ce qu'il va faire, en l'occurrence lire le livre, pour permettre à l'élève de se mettre en condition.

Plan 2 : L'enfant cherche des repères dans les caractéristiques du support.

L'élève chercherait des indices en observant le support de la lecture. Quelle est sa nature, un livre, une lettre... ? Quand est-ce que la lecture commence et finit, le maître ouvre le livre donc l'histoire va commencer ? Les illustrations du livre et plus particulièrement la première de couverture que l'on montre avant de commencer la lecture peuvent également aider l'enfant à se faire une idée du sujet de la lecture.

Plan 3 : L'enfant construit des hypothèses sur l'activité langagière du maître.

L'enfant repère « l'activité langagière » du maître, il est capable d'identifier si l'adulte est en train de lire, de raconter, de dire ou de réciter. Pour cela, il faut que le maître explicite régulièrement dans quelle activité langagière il se trouve selon le contexte. Lors du protocole mis en place pour ce mémoire, j'ai donc pris garde à bien dire aux élèves si je racontais l'histoire de Boucle d'or avec les marionnettes ou bien si j'allais lire l'histoire avec le livre.

Pour bien comprendre ce que représente l'acte de lecture, M. Brigaudiot insiste également sur le fait que les enfants doivent savoir différencier l'auteur, les personnages qui parlent et celui qui lit l'histoire. Dans le cas contraire, la compréhension du texte pourrait en être altérée, les relations entre personnages ou la chronologie non comprises.

Plan 4 : L'enfant segmente et traite la chaîne sonore entendue.

M. Brigaudiot explique que pendant l'écoute, l'élève « traite la chaîne sonore » produite par l'enseignant comme il a l'habitude de traiter la chaîne sonore du langage oral. Or le langage écrit a ses spécificités, comme l'utilisation du passé simple ou bien celle de connecteurs temporels comme « donc » qui ne sont pas très présents en langage oral. L'élève se retrouve alors à traiter une chaîne sonore qui ne lui est pas familière. Une exposition régulière est donc nécessaire pour que l'élève puisse assimiler ces spécificités et qu'il puisse entrer dans le texte.

Plan 5 : L'enfant travaille l'enchaînement du propos.

L'élève doit repérer les enchaînements du récit et les relations de cause à effet qui sont beaucoup moins claires que dans le langage oral. Ces enchaînements sont à repérer au cours d'une péripétie mais également tout au long de l'histoire, et cela grâce à des connecteurs qui ne sont parfois pas familiers aux élèves. M. Brigaudiot montre que cela explique pourquoi les élèves ne se rappellent parfois que de quelques « îlots » de l'histoire sans lien évident entre eux lorsque l'on ne connaît pas l'histoire.

Plan 6 : L'enfant construit un univers de référence.

Pour que l'enfant comprenne le texte lu il faut qu'il puisse se construire un univers de référence, qu'il associe ce qu'il entend à un univers qu'il connaît et dans lequel il peut se projeter. Les problèmes de compréhension peuvent venir d'un rapport temporel non compris, d'une relation entre personnages non évidente, d'un personnage prototypique inconnu... Il s'agit d'abord d'aider les élèves à se construire des univers de référence proches de leur vécu,

en leur lisant ce que M. Brigaudiot appelle des « fictions d'expériences personnelles ». Il s'agira ensuite de les amener vers des univers plus éloignés d'eux, qu'ils pourront identifier en mobilisant leurs connaissances acquises lors de l'écoute d'autres histoires d'un univers proche. Les univers les plus fréquemment étudiés en classe de maternelle sont ceux des contes, avec la construction des personnages archétypaux comme le loup, l'ogre, la sorcière...

Plan 7 : L'enfant mobilise un espace de sa vie intérieure de sujet.

La compréhension d'un texte va aussi passer par une association entre ce que l'enfant entend et ce qu'il a déjà vécu, ce qu'il aime, ce qui lui fait peur... C'est par cette mise en relation que l'enfant va considérer ce qui est lu et va pouvoir se le représenter comme « bon » ou pas pour lui, sans que le maître ait à intervenir. Dans ce cadre on pourra demander aux élèves d'élire le livre du mois par exemple afin qu'ils expriment leur ressenti sur le livre, qu'ils justifient leur avis mais sans que l'enseignant apporte de jugement.

Plan 8 : L'enfant construit des images mentales.

Tout au long de son « activité de compréhension », l'élève se construit des images mentales, il imagine les scènes, les personnages... L'enseignant a indirectement accès à ces images mentales par le biais d'interactions langagières. Il peut demander par exemple à ses élèves de décrire ce qu'ils imaginent dans leur tête, il peut poser des questions pour enrichir ces images (Comment est habillé ce personnage ? Est-il joyeux ou plutôt triste ? Où se trouve-t-il ?...) et ainsi détecter une mauvaise compréhension ou bien l'améliorer en systématisant chez les élèves ce genre de questionnement. Pour entraîner cette compétence, de petits rituels sont possibles comme lire un extrait de texte aux élèves, leur demander de s'imaginer et de décrire ce qu'ils ont imaginé dans leur tête, avant de valider leurs hypothèses en montrant l'image relative au texte.

### **1.2.3 Développement de l'enfant et contexte familial.**

#### *1.2.3.1 Développement de l'enfant*

Dès son plus jeune âge, l'enfant va comprendre le langage oral, et ce, grâce à de multiples compétences. Cette compréhension « implique, en plus de l'audition et de la perception des sons du langage, la capacité d'attribuer une signification aux éléments du langage » (D. Daviault, 2011). Elle peut toutefois varier selon le stade évolutif de l'enfant ainsi que des stimulations sociales et environnementales.



Ainsi Marc Delahaie (2009) décrit l'évolution du langage de l'enfant par tranche d'âge. Vers l'âge de 2,5-3 ans, soit l'âge d'entrée en petite section de maternelle, la compréhension est majoritairement lexicale. L'enfant identifie un mot et l'interprète en fonction du contexte dans lequel le message est produit. À l'âge de trois ans et demi, la structure fondamentale de la langue maternelle est généralement assimilée. Malgré quelques approximations morphologiques et erreurs de syntaxe, l'enfant peut se faire comprendre de son interlocuteur. Bien évidemment, l'apprentissage de la langue orale n'en est qu'à ses débuts et l'enfant devra continuer son acquisition du système phonologique et des formes syntaxiques, enrichir son vocabulaire au quotidien et développer ses capacités pragmatiques.

À partir de 3,5-4 ans, les capacités de compréhension sont de plus en plus fines : c'est l'âge des représentations mentales. L'enfant fait un traitement morphosyntaxique de l'énoncé qu'on lui propose et parvient à mettre en relation le thème du message et son contenu. Il peut alors comprendre un énoncé hors-contexte tel que: « Ce soir, nous irons à la piscine. » et réussir ainsi à construire une représentation mentale du lieu mentionné et de ce que l'on peut y faire (bassin, eau, natation...). C'est ainsi que ses connaissances langagières se développant, l'enfant peut comprendre de nouveaux mots par lui-même en se basant sur ses connaissances linguistiques antérieures, le contexte linguistique dans lequel apparaît le mot, en plus du contexte situationnel dans lequel ce dernier est produit (D. Daviault, 2011).

C'est également entre 2 et 4 ans que l'enfant va commencer à prendre en compte les états mentaux d'autrui (sensations et sentiments avec mimiques, perceptions d'autrui, différentes des leurs). À l'âge de 2 ans, il éprouve de l'empathie par rapport aux émotions d'un tiers et comprend que des personnes puissent avoir des désirs différents. À 3 ans, l'enfant a assimilé que ce qu'il voit est différent de ce que voit un tiers placé en face de lui si le dessin a un recto verso. À 4 ans, il parvient à exprimer lui-même les expressions d'émotion pour autrui (« Il est fâché ») (M. Brigaudiot, 2012).

Vers l'âge de 4-5 ans - grâce, entre autres, aux textes narratifs auxquels il est confronté : lus par l'adulte d'abord (parents et / ou enseignant), puis plus tard, par lui-même (en lien avec l'apprentissage de la lecture) - l'enfant arrive à assimiler la modalité narrative du langage oral. C'est cette modalité narrative qui va permettre la compréhension des récits puisqu'elle favorise la prise de conscience de la chronologie des événements et des relations causales qui les régissent. C'est également à cette période qu'il comprend la différence entre le perçu et la croyance chez autrui et les évoque en utilisant, entre autres, le verbe « croire ». G. Fauconnier appelle cette étape « détachement de la réalité. » (M. Brigaudiot, 2012).

Enfin, c'est entre 5 et 7 ans que les capacités pragmatiques se manifestent et que l'on sort du langage égocentrique de l'enfant décrit par Piaget (1997) : « Le langage est égocentrique, d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer du point de vue de l'interlocuteur. Il parle pour lui, ne s'adresse à personne ». À cet âge l'enfant réussit à comprendre les intentions et les représentations de son interlocuteur et parvient ainsi à se distancier : « Prendre le point de vue d'autrui est en effet capital pour comprendre les histoires : ce sont toujours des états mentaux de personnages qui expliquent les quêtes, les conflits, les résolutions, bref, les événements des fictions » (M. Brigaudiot, 2012). Il peut faire la différence entre le « savoir que » et le « croire que » et utilise ces verbes dans un contexte narratif. Cependant, certains enfants ne parviennent pas à cette distanciation avant plusieurs années, l'âge variant selon les individus.

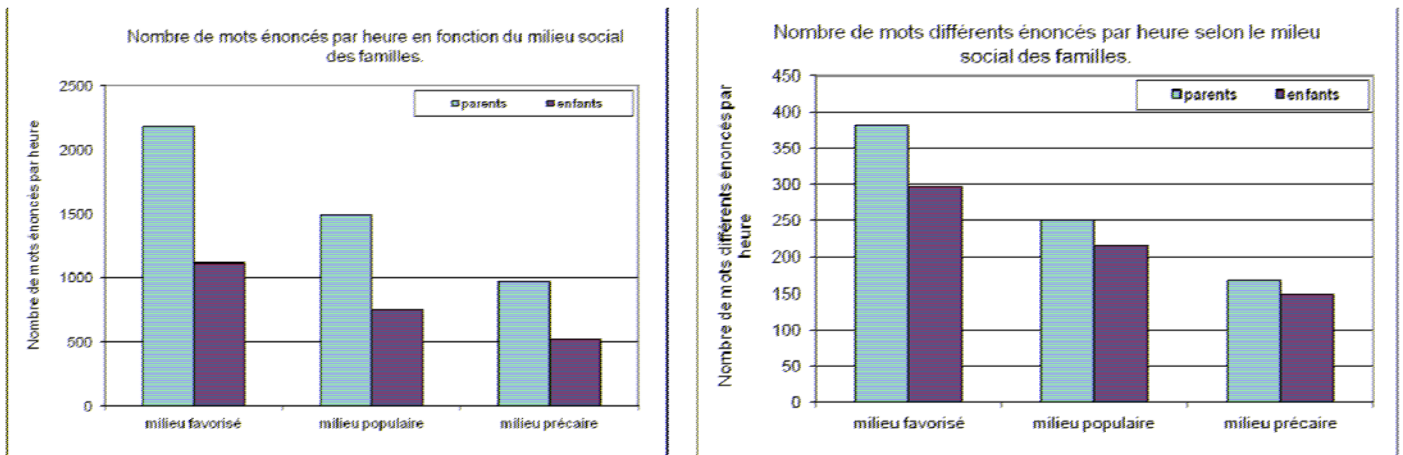
### *1.2.3.2 Contexte familial*

Lorsque les élèves ont le même âge, comment expliquer les si grandes différences de compréhension que l'on peut observer dans nos classes ? Alors que certains élèves répondent correctement aux questions, sans avoir l'air de réfléchir, d'autres éprouvent de grandes difficultés à donner une réponse cohérente. Ces derniers ont-ils du mal à saisir le lien entre le livre et la question posée, ont-ils le vocabulaire nécessaire pour comprendre l'histoire, ne sont-ils tout simplement pas habitués à entendre des histoires ou à se poser des questions sur le texte que l'on vient de leur lire ? Les comportements vis-à-vis de l'activité sont également bien différents, quand certains sont calmes et attentifs, d'autres s'agitent ou sont passifs et regardent ailleurs.

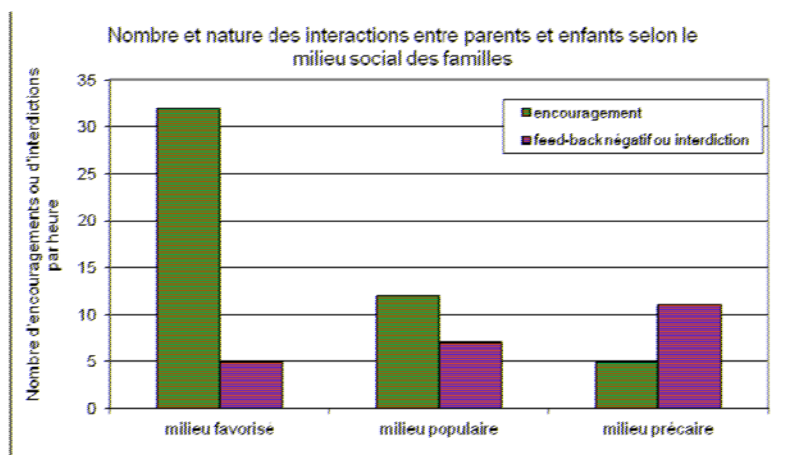
Selon l'étude de J. Bernardin (1997), ces différences de comportements observées entre les élèves peuvent être dues à leur origine sociale. Les enfants entrent généralement à l'école avec une vision différente de sa fonction suivant le milieu social de la famille. Les habitudes de vie, le contenu et le caractère des initiations à l'école que les parents peuvent proposer à leurs enfants sont différents. Certains élèves sont ainsi familiarisés avec les normes scolaires avant même d'arriver alors que pour d'autres « l'école est un monde étranger » (J. Bernardin, 1997). Ainsi les élèves issus des milieux les moins favorisés se trouvent être les plus éloignés du système scolaire. « Les repères culturels constitutifs de leur identité sociale » (J. Bernardin, 1997) sont différents de ceux de l'école et ces élèves sont confrontés à une vraie rupture lors de leur arrivée en classe. Le rapport à l'école de ces enfants est souvent marqué par l'expérience des parents ou des frères et sœurs plus âgés, qui dans les milieux les plus

précaires a parfois été difficile. Les repères donnés aux enfants sont alors fragiles, les parents peuvent parfois douter des capacités de leurs enfants, ils leur signifient que l'école sera difficile et signe d'une « rupture exigeant renoncement ». Alors que les familles plus favorisées vont valoriser l'apprentissage et en expliciter les bénéfices permettant à l'enfant de se construire une image plus positive de l'école.

Pour revenir plus particulièrement à la question de la compréhension, B. Hart et R.T. Risley (2003), cités par S. Cèbe et R. Goigoux (2012) montrent que l'étendue des connaissances et des compétences des élèves qui entrent à l'école maternelle dépend en grande partie du contexte familial, des conditions éducatives dont bénéficie l'enfant. Lors de cette étude réalisée sur des enfants de sept mois à trois ans, ils ont enregistré les conversations de quarante-deux familles pendant deux ans et demi à raison d'une heure par mois. Les familles testées étaient de milieux sociaux différents : 13 familles de milieux favorisés, 23 de milieux populaires (employés et ouvriers) et 6 familles de milieux précaires vivant de l'aide sociale. Leur analyse s'est ensuite centrée sur le vocabulaire utilisé lors de ces échanges. Voici, ci-dessous les résultats obtenus concernant le nombre de mots énoncés ainsi que le nombre de mots différents énoncés par heure selon le milieu social des familles.



B. Hart et R.T. Risley (2003), se sont également penchés sur la nature des interactions entre parents et enfants :



On peut donc voir d'après ces résultats que les enfants ne sont pas exposés aux mêmes sollicitations selon le milieu social auquel leur famille appartient. La quantité de mots entendus, la quantité de mots différents, ainsi que la nature des interactions entre parents et enfant varient en fonction du milieu social des familles. Selon Biemiller et Slonin (2001), Sénéchal et Lefevre (2002) et Pullen *et al.* (2010), également cités par S. Cèbe et R. Goigoux (2012) la qualité des échanges dans les familles va entraîner de fortes différences sur le développement du langage oral de l'enfant. Ces différences seront visibles à la fois sur le vocabulaire de l'enfant, sur la syntaxe mais aussi sur la compréhension en lecture autonome. D'autres études (Deleau 2007, Tommen 2007, cités par S. Cèbe et R. Goigoux 2012) montrent aussi que la capacité des élèves à saisir l'intention des personnages dans une histoire, à interpréter leur but, leurs émotions vient aussi de la qualité des interactions familiales au cours desquelles ils seront plus ou moins entraînés à réfléchir aux raisons qui poussent les gens à agir comme ils le font. Les élèves issus de milieux favorisés entrent donc en maternelle avec, en général, des compétences plus avancées en compréhension.

#### **1.2.4 Que faut-il comprendre pour comprendre une histoire ?**

La lecture d'histoires de fiction, souvent par le biais d'albums de littérature, est une pratique courante, voire quotidienne, dans la classe de maternelle. Pourtant l'hétérogénéité des expériences langagières et de la culture littéraire des élèves ne garantit pas que ces derniers aient le même degré de compréhension de ces « lectures offertes » (V. Boiron, E. Canut & M. Vertalier, 2012).

Quelles compétences un enfant de 3-4 ans va-t-il mettre en œuvre pour comprendre un texte de fiction ? Pour V. Boiron (2012) la question de la mémoire est primordiale pour la compréhension du récit, le développement et l'apprentissage. Elle cite L.S. Vygotski qui affirme que la mémoire joue un rôle fondamental dans l'élaboration de représentations chez l'enfant d'âge préscolaire et que cette fonction « est liée à l'accumulation et au remaniement de l'expérience immédiate de l'enfant ». C'est en effet grâce à des éléments connus et familiers (tels que des lieux, objets, personnes, situations, etc.) que l'enfant va parvenir à donner du sens aux récits lus par le maître. Les histoires de type scripts du quotidien (Tchoupi, Petit Ours Brun) sont d'ailleurs en ce sens très adaptées aux plus jeunes élèves.

Elles seront, ensuite, un point d'appui important pour leur permettre d'aborder sereinement des expériences différentes ou nouvelles.

Il est cependant nécessaire de prendre en compte le répertoire langagier des élèves, en cours de construction au début de la maternelle. Ils ne pourront assimiler les enchaînements et la cohérence d'une histoire sans des compétences syntaxiques et lexicales précises. Ici, reformuler et paraphraser permettra de développer des compétences langagières indispensables à l'accès au sens d'un récit : lexique, syntaxe, organisation du discours, langage d'évocation (S. Cèbe et R. Goigoux, 2012). Également, il sera difficile pour un enfant de comprendre une histoire s'il n'a pas, comme évoqué plus haut, les connaissances du monde auxquelles elle se réfère, qui plus est lorsque les illustrations ne correspondent pas au texte (E. Canut & M. Vertalier, 2012).

La cohérence texte-image doit être mise en relief. Les enfants, en observant les illustrations, vont pouvoir accéder à une interprétation et favoriser ainsi leur compréhension globale de l'album. L'interprétation de la représentation illustrée d'un personnage, en observant notamment l'expression de son visage, va permettre de se représenter ses pensées, ses sentiments. Ainsi Rabatel, cité par V. Boiron (2012) analyse : « La lecture des images d'un album est souvent considérée comme une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3/5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit, sur la base des inférences qu'ils opèrent à partir des images. En ce sens, l'image et l'album sont considérés comme des médiations utiles pour entrer dans l'écrit ». Pourtant cette cohérence texte-image n'est pas toujours très lisible par de jeunes enfants lorsque « sa compréhension relève d'un décodage, de connaissances et de savoir faire » qu'ils ne possèdent pas forcément à cet âge (V. Boiron, 2012).

On l'a vu, les enfants pour comprendre un récit de fiction doivent être capables de se décentrer et de pouvoir prendre en compte les états mentaux et les perceptions d'autrui comme différents des leurs : « [...] donc avoir acquis la « théorie de l'esprit ». Cette aptitude à se représenter les états mentaux d'autrui et à comprendre la relation qu'ils entretiennent avec le comportement des individus est nécessaire pour comprendre les récits » (V. Bourhis, 2012).

Or, d'après V. Boiron (2012) un enfant de trois ans n'est pas encore capable de faire ces connections et peut se trouver démuni face à des récits de fiction dont la pensée et la motivation des personnages ne sont pas représentées de façon explicite. Il a ainsi du mal à accéder à la cohérence narrative et particulièrement les relations causales. Elle cite d'ailleurs

A. Boisclair (2004), pour qui « la compréhension du récit résiderait essentiellement dans la hiérarchisation des relations causales entre les évènements d'une histoire ».

Selon Boisclair toujours, comprendre un récit ce serait principalement s'en construire « une représentation d'ensemble ». Il semble donc important de mobiliser chez les enfants une représentation mentale de l'histoire. Celle-ci peut se construire progressivement grâce à des connaissances linguistiques et des références littéraires (tels que les stéréotypes, les archétypes, les systèmes de personnages, etc.).

Les personnages justement sont l'un des pivots de l'accès au sens dans le récit de fiction. Il est important de permettre aux enfants de les reconnaître et de les caractériser. V. Boiron (2012) donne d'ailleurs l'exemple de la dramatisation qui, dit-elle « permet aux enfants de s'engager dans une activité interprétative argumentée, comprendre le non-dit que la lecture dramatisée expose et donne à entendre ce que le maître a lui-même compris, aide à comprendre l'état psychique des personnages ». Comme nous l'avons évoqué précédemment avec l'interprétation de la représentation illustrée d'un personnage et l'observation de ses mimiques, il s'agit ici encore de construire des inférences qui vont amener les élèves à comprendre l'implicite. C'est là que la dramatisation entre en jeu, elle va en effet permettre de centrer l'attention des élèves sur des éléments non explicités par le texte. Elle peut également aider les enfants à distinguer narrateur et locuteurs des dialogues, exercice qui peut se révéler difficile lorsque le texte n'est pas un récit à la troisième personne à narrateur effacé, avec des dialogues introduits explicitement. L'absence d'identification des « je » et des « tu » comme locuteurs de dialogues du texte peut être très déstabilisante et source de confusion. Les enfants n'ont pas toujours assez d'expérience pour distinguer narrateur, personnage et lecteur du texte. Parallèlement, la présence d'« incises » avec inversion du sujet et du verbe, au milieu ou à la fin du discours est également déroutante pour de très jeunes élèves. Des tournures telles que « s'exclama-t-il » ne correspondent à aucune référence concrète pour les enfants. Le nombre important de personnages, les dialogues sans locuteurs explicitement identifiés, les reprises anaphoriques, les ruptures dans le temps et dans l'espace, les références culturelles inconnues sont autant d'obstacles que les enfants devront apprendre à surmonter pour une compréhension optimale d'un texte de fiction (E. Canut & M. Vertalier, 2012).

Enfin, proposer des échanges langagiers, pour prolonger les lectures d'albums semble être une piste à considérer si l'on veut donner aux enfants des outils pour comprendre et interpréter des textes écrits et illustrés. Ces lectures (et relectures) interactives guidées par un questionnement de l'enseignant vont donner forme à la construction du sens, permettre l'élaboration de

savoirs, de savoir-faire et la confrontation de points de vue qui sont les fondations de la compréhension des élèves. De là vont se développer des compétences qui donneront aux enfants les moyens de répondre aux questions du maître bien sûr, mais également de se les poser à eux-mêmes : « Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'on pourra considérer qu'ils ont acquis véritablement les compétences transactionnelles, interprétatives visées par l'enseignement » (S. Terwagne, 2012).

### **1.2.5 Comment choisir les textes que l'on va lire aux élèves ?**

Choisir les ouvrages que l'on va proposer à ses élèves est un exercice délicat qu'il faut préparer avec soin. Il semble essentiel, comme l'explique M. Gautherot (2009), dans un premier temps, d'établir une programmation afin d'aider les élèves à construire une première culture littéraire. Il s'agit de mettre en place des parcours de lecture pour travailler la compréhension et d'établir un répertoire de textes variés, auquel les enfants pourront se référer. Pour ce faire, S. Terwagne (2008) préconise une alternance de récits du quotidien et de récits d'imagination et déconseille la gradation du plus simple au plus complexe. Selon lui, il est bon d'articuler, de confronter les deux approches. Un questionnement ritualisé va permettre d'installer chez les enfants un mécanisme d'auto-questionnement nécessaire à une bonne compréhension des textes. Il s'agit de mettre en place une variété de pratiques afin de diversifier les entrées dans les histoires : lire et jouer, faire vivre les histoires, théâtraliser, utiliser des marottes, lire et faire raconter, etc. Diversifier ainsi les entrées dans un texte littéraire permet de s'assurer qu'un plus grand nombre d'élèves parviennent aux compétences nécessaires à l'accès au sens et, plus tard, à la lecture en autonomie.

Cependant, il est important que l'introduction de ces textes ne se fasse pas de façon aléatoire mais soit au contraire réfléchi et organisée. Il s'agit également d'assurer une progression dans les choix d'albums afin qu'un certain nombre de leurs caractéristiques soient adaptées aux possibilités des enfants (les expériences évoquées, la syntaxe, la longueur des textes, la lisibilité des images...) (V. Boiron, 2012) et correspondent aux apprentissages visés. D'après M. Gautherot (2009), l'enseignant devra pour mettre en place son parcours de lecture, effectuer en amont un travail d'analyse de textes afin de proposer aux enfants des pistes de découvertes ciblées. Il s'agira par exemple de travailler le schéma narratif, les types de personnages, le point de vue, l'analyse d'image, la fin de l'histoire, d'explorer des thèmes, de

découvrir des univers d'auteurs, en fonction des objectifs que l'on s'est fixés, à un moment précis de sa programmation.

Il est bon de considérer l'univers de référence des albums choisis pour que celui-ci soit accessible aux enfants : « Les ouvrages de la littérature de jeunesse ne peuvent potentiellement construire et reconfigurer des expériences vécues que si l'enfant accède au sens de l'histoire et de sa présentation, que s'il peut s'y projeter, s'y identifier et y trouver du plaisir » (E. Canut & M. Vertalier, 2012).

La dimension linguistique du texte est également à prendre en compte. Les textes choisis doivent être en langage écrit. Le rôle de l'école maternelle est d'aider les enfants à comprendre ce langage et ses spécificités. Les enfants doivent parvenir à suivre le thème, à repérer les marqueurs logico temporels et les enchainements sémantiques pour dégager l'essentiel du propos. Ces albums doivent bien sûr être à la portée de la compréhension et de la production des élèves comme l'explique E. Canut & M. Vertalier (2012). Les critères de sélection vont s'appuyer sur la dimension linguistique des textes ainsi que sur les illustrations.

D'un point de vue linguistique d'abord, on va considérer le lexique et la syntaxe et s'assurer que ceux-ci sont adaptés à son public et riches en possibilités d'apprentissages (diversité de vocabulaire, construction syntaxiques simples et complexes, relations logiques, présence d'adverbes, de connecteurs, etc.). Le texte lui-même ne doit être ni trop difficile, ni trop long pour s'assurer que les enfants restent attentifs et concentrés jusqu'à la fin de l'histoire. S'il est important que le niveau de langue, les personnages, le narrateur et l'ancrage de la trame soient accessibles, l'intrigue claire et linéaire, il ne faut pas pour autant que le texte soit simpliste (Alexandra Lamotte, 2010).

Quant aux illustrations, il s'agit d'analyser les albums qu'on veut lire en fonction de leur rapport au texte. Elles doivent évidemment être lisibles et accessibles à de jeunes enfants. De plus, il semble important de veiller à ce que l'image soutienne la compréhension et ne soit pas un frein à la production orale des élèves : « [...] pour que l'enfant puisse produire une narration de l'enchainement des évènements et non une simple description des images » (E. Canut & M. Vertalier, 2012). En moyenne section, précise M. Brigaudiot (2012), il est intéressant de lire régulièrement des histoires sans illustration, en plus des autres. Les images mentales viennent ici prendre le relai des images illustrées et permettent d'aborder la compréhension de texte sous un autre angle.



### 1.3 Présentation de la problématique

Nous venons de voir que la compréhension d'un texte est un processus complexe qui englobe de nombreux facteurs comme : les capacités de l'enfant liées à son âge, le milieu socio-économique auquel il appartient, son vécu, mais aussi le texte en lui-même et la façon de le présenter aux élèves. On peut alors se demander : que comprennent les élèves lorsqu'ils ne font qu'écouter l'histoire ? Sont-ils capables de comprendre finement un texte sans l'intervention de l'adulte ? Peuvent-ils faire émerger par eux-mêmes les intentions des personnages ou encore la morale de l'histoire ?

Le protocole présenté ci-après a donc été mis en place pour essayer de répondre à la question suivante : si l'enseignant choisit une histoire apparemment adaptée à l'âge de ses élèves selon les critères évoqués dans la partie théorique de ce mémoire, seront-ils capables de comprendre finement et de restituer cette histoire, après l'avoir entendue plusieurs fois et de manières différentes, sans avoir bénéficié de séance spécifique de compréhension ?

En étudiant les restitutions des élèves, nous supposons observer quelques signes de compréhension fine mais pas dans la totalité des cas, compte tenu de la diversité des élèves. Ce qui tendrait à confirmer la nécessité de séances spécifiques pour permettre à tous les élèves d'accéder à ce même niveau espéré de compréhension.

## 2. Le protocole d'étude mis en place

### 2.1 Description des élèves

Le protocole a été réalisé avec l'ensemble des élèves de moyenne section de ma classe, soit dix élèves âgés de 4 à 5 ans. Ces élèves sont d'origines et de milieux sociaux différents :

<i>Milieu social</i> <i>Langue parlée</i> <i>à la maison</i>	<i>Défavorisé</i>	<i>Intermédiaire</i>
<i>Français</i>	Ryan	Noélie, Mathilde, Enoal, Lucas, Maxime, Maël
<i>Français + autre(s) langue(s)</i>	Amira (arabe)	Déborah (roumain, anglais)
<i>Autre langue</i>	Berkay (turc)	

Ces élèves n'ont pas le même attrait pour les histoires ni les mêmes compétences langagières :

<i>Intérêt</i>	<i>Modéré</i>	<i>Très grand</i>
<i>Capacités langagières</i>		
<i>Petit parleur, difficultés d'élocution, barrière de la langue.</i>	Enoal, Berkay, Amira, Ryan	
<i>Bon parleur</i>	Mathilde, Noélie	
<i>Très grand parleur</i>		Lucas, Maxime, Maël, Déborah

D'après la théorie, nous pouvons donc nous attendre à observer des différences de compréhension entre les élèves.

L'organisation de l'école fait que les élèves de moyenne section ne travaillent qu'un après-midi sur deux avec moi. Ils étaient donc répartis en deux groupes correspondant à leur groupe de travail habituel dans la classe :

- Groupe A : Amira, Enoal, Maxime, Mathilde, Berkay, Ryan.
- Groupe B : Lucas, Maël, Noélie, Déborah.

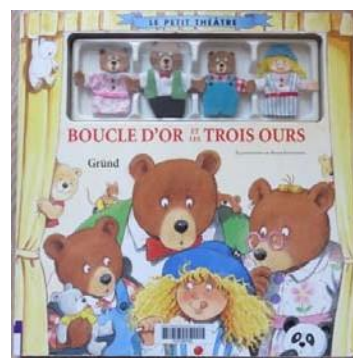
## 2.2 Choix de l'histoire

L'histoire s'adressant à des élèves de moyenne section, elle se devait d'être assez courte, simple, avec des personnages peu nombreux et bien identifiés.

Le choix de la structure de l'histoire a également été important afin de faciliter la mémorisation et la compréhension par les élèves. L'option d'une structure répétitive semblait donc la plus judicieuse.

Pour toutes ces raisons l'histoire de *Boucle d'or et les trois ours* a été sélectionnée. En effet, les personnages ne sont que quatre et sont simples à identifier et les épisodes du bol, de la chaise et du lit se répètent à la fois dans l'enchaînement des actions et des dialogues.

La version choisie de Boucle d'or a été celle des Editions Gründ dans la collection Le Petit Théâtre avec des illustrations de Peter Stevenson. Cette version propose des marionnettes associées au livre qui ressemblent aux illustrations des personnages et ainsi aident à la compréhension. Les textes étaient également faciles



d'accès pour des élèves de MS et les illustrations bien parlantes (malgré la présence de nombreux détails inutiles à la compréhension et qui auraient pu être perturbants pour de plus jeunes élèves).

### **2.3 Description et objectifs du protocole**

La compréhension d'histoires en maternelle passe généralement par la lecture d'un livre illustré. Le protocole testé pour ce mémoire sort en partie de ce cadre en utilisant également des marionnettes pour raconter une histoire. L'association de ces deux approches va permettre aux élèves de mieux entrer dans l'histoire.

Ce protocole a pour but d'étudier la capacité des élèves à restituer une histoire après l'avoir seulement entendue plusieurs fois. La compréhension de l'histoire n'a donc été travaillée que par l'écoute. Il n'y a pas eu de séance spécifique de compréhension comprenant un travail sur les personnages ou bien sur des images séquentielles.

Le protocole initial prévu était divisé en deux temps :

- Tout d'abord, j'ai raconté l'histoire à l'aide de marionnettes et de vignettes plastifiées représentant les bols, les chaises et les lits des ours. Je racontais l'histoire en mimant les actions avec les marionnettes et en les déplaçant sur les vignettes au fur et à mesure de l'avancée de l'histoire. Il s'agissait alors de pousser les élèves à comprendre sans l'aide des illustrations classiques d'un livre et en favorisant l'imagination.
- Le livre a ensuite été introduit de manière traditionnelle : lecture du texte et observation des illustrations pour chaque page. Les marionnettes n'ont alors plus été utilisées.

Lors de la première séance d'introduction du livre, j'ai veillé à m'assurer que les élèves avaient bien fait la relation entre le livre et l'histoire racontée les jours précédents en leur posant quelques questions (Connaissez-vous cette histoire ? L'avez-vous reconnue ? Quels sont les personnages ? ...)

Le protocole s'est déroulé sur les cinq semaines de la troisième période, du lundi 05 janvier 2015 au mardi 03 février 2015, le lundi, mardi et un mercredi sur deux.

L'histoire de Boucle d'or a été racontée ou lue :

- Tous les matins en classe entière (PS-MS, 25 élèves) au coin regroupement à l'aide des marionnettes et des vignettes ou avec le livre seul.
- Tous les après-midis uniquement pour le groupe d'élèves de MS travaillant avec moi et en utilisant le même matériel que le matin.

Deux évaluations étaient programmées au cours de ce protocole :

- Une première évaluation devait être réalisée après plusieurs répétitions de l'histoire racontée avec les marionnettes et avant l'introduction du livre. Ceci pour déterminer si les élèves étaient capables de restituer l'histoire en utilisant les vignettes et les marionnettes. Par manque de temps, cette évaluation n'a pas pu être programmée avant l'introduction du livre mais seulement après quatre lectures.

L'évaluation a été réalisée individuellement en tête à tête avec moi et selon l'organisation présentée sur la photo suivante. La mémoire a alors été vivement sollicitée car seul le positionnement des vignettes pouvait aider l'élève à structurer son énoncé.



Les élèves ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Avant de lancer l'enregistrement j'ai donné les consignes : « Tu vas essayer de raconter l'histoire de Boucle d'or et moi je vais t'écouter. Tu peux utiliser les marionnettes et les étiquettes comme quand je vous ai raconté l'histoire. Ce n'est pas grave si tu ne connais pas bien l'histoire ou si tu oublies des choses. Tu me racontes ce que tu sais, ce dont tu te souviens avec tes mots à toi ». Par la suite j'ai essayé de limiter mes interventions en ne faisant que répéter ce qu'ils venaient de dire afin de les relancer lorsqu'ils semblaient perdus. Toutefois une intervention parfois plus importante a été nécessaire.

- Une deuxième évaluation était prévue en toute fin de période après avoir lu plusieurs fois le livre, mais n'a pas pu être réalisée. En effet, une collègue étant absente cette semaine là, j'ai dû accueillir les élèves de sa classe et modifier l'emploi du temps. Il aurait été demandé aux élèves de restituer l'histoire en ayant le livre à disposition. Il aurait alors été possible de remarquer si les élèves étaient plus dans le récit de l'histoire ou bien dans la description des images. Une comparaison aurait également été possible avec la première évaluation pour déterminer si la structure de l'histoire était mieux restituée avec le livre et l'aide des illustrations plutôt qu'avec les marionnettes.

L'enchaînement des séances et évaluations a été le suivant :

<i>Date</i>	<i>Matin</i>	<i>Après-midi</i>
Lundi 05 janvier	Marionnettes	Marionnettes – Groupe A
Mardi 06 janvier	Marionnettes	Marionnettes – Groupe B
Lundi 12 janvier	Marionnettes	Marionnettes – Groupe A
Mardi 13 janvier	Marionnettes	Marionnettes – Groupe B
Mercredi 14 janvier	Marionnettes	
Lundi 19 janvier	Introduction du livre	Livre – Groupe A
Mardi 20 janvier	Livre	Livre – Groupe B
Lundi 26 janvier	Livre	Évaluation Groupe A avec les marionnettes
Mardi 27 janvier	Marionnettes*	Évaluation groupe B avec les marionnettes
Lundi 02 février	Livre	**
Mardi 03 février	Livre	

\*Suite aux restitutions jugées quelque peu décevantes du Groupe A le lundi 26 janvier, j'ai décidé de raconter à nouveau l'histoire avec les marionnettes le mardi matin. J'ai fait ce choix en pensant qu'il avait été peut-être difficile pour les élèves de restituer l'histoire avec les marionnettes alors qu'ils ne les avaient plus vues depuis une semaine et demi.

\*\*Évaluation de la restitution avec le livre non effectuée.

La compréhension d'un texte repose sur deux niveaux, la compréhension littérale du texte et la compréhension fine. Les restitutions des élèves seront donc étudiées en fonction de ces deux critères :

- *La compréhension littérale* : la capacité générale de l'élève à restituer l'histoire. Restitue-t-il les épisodes dans l'ordre ? Fait-il des oublis ? Tous les personnages sont-ils bien présents ? L'élève attribue-t-il les bonnes actions au bon personnage ?
- *La compréhension fine* : ce critère sera divisé en deux niveaux car les élèves ne vont certainement pas tous atteindre le même niveau de compréhension fine.

Le premier niveau permettra de déterminer le niveau d'appropriation de l'histoire par l'élève. Est-il en train de réciter ou de raconter l'histoire ? Se l'approprié-t-il en donnant vie aux marionnettes ? Prend-il différentes voix pour interpréter les personnages ? Dramatise-t-il les actions, les met-il en scène ? Réalise-t-il des bruitages ?

L'observation du second niveau sera témoin d'une compréhension fine plus poussée : L'élève donne-t-il les intentions des personnages ? Invente-t-il des tournures de phrases, fait-il des ajouts ? Verbalise-t-il la morale de l'histoire ?

Toutes les observations seront bien sûr à nuancer en fonction de la connaissance que je peux avoir des élèves et de la situation inhabituelle de tête à tête avec l'enseignante dans laquelle les restitutions ont été recueillies.

### **3. Résultats**

Les restitutions des élèves ont été retranscrites en annexes de ce mémoire. Sur les dix élèves interrogés, deux n'ont pas pu ou su restituer l'histoire et n'ont donc pas pu être retranscrits.

Ryan a été complètement bloqué par la situation et s'est muré dans un mutisme complet. Ayant anticipé cette possibilité, qui s'était déjà produite lors de situations de classe diverses, je lui avais préalablement demandé s'il souhaitait le faire et il était volontaire. Deux essais ont été tentés sans succès. Dans le cas de Ryan, je pense qu'il s'agit vraiment d'un mutisme lié à la situation plutôt qu'à l'incompréhension de l'histoire.

Amira n'a su produire que quelques mimes avec les marionnettes et quelques bruits. Dans son cas, je pense que le blocage est dû à un mélange entre incompréhension de l'histoire et timidité face à la situation.

Les résultats développés ci-après portent donc sur l'étude des huit autres élèves.

#### **3.1 Les signes de compréhension littérale**

La seule difficulté que j'avais préalablement identifiée, qui était la simultanéité des actions des ours qui partent en promenade pendant que Boucle d'or arrive, a été comprise par tous les élèves. Il n'y a pas eu d'erreur sur cet aspect de l'histoire. L'enchaînement des présences des personnages ; les ours, puis Boucle d'or, ensuite les ours, et pour finir les ours avec Boucle d'or a bien été restitué.

Tous les personnages ont été présentés par les élèves, il n'y a pas eu d'oubli. Les marionnettes fournissaient bien évidemment une aide sur ce sujet mais les élèves ne se sont pas non plus trompés sur l'attribution des actions selon les personnages. Cela laisse donc supposer qu'ils avaient bien identifié tous les personnages.

Concernant l'ordre des épisodes, seul Maxime n'a pas su restituer l'ensemble de l'histoire dans le bon ordre. En effet, à partir du retour des trois ours dans la maison, au lieu de raconter ce que disent les ours quand ils voient les bols puis les chaises et enfin les lits, Maxime a raconté en premier ce que dit papa ours quand il voit le bol, la chaise et le lit puis il a fait de même pour maman ours et ensuite pour bébé ours. Malgré tout, cette erreur d'ordre ne change pas le sens de l'histoire.

Un autre signe de compréhension littérale à étudier est la présence ou non d'oubli dans les épisodes, ce qui pourrait entraîner une rupture dans l'enchaînement et la logique de l'histoire. Le seul cas ambigu d'oubli a été observé à nouveau pour Maxime. Après le passage où Boucle d'or mange la soupe de bébé ours, Maxime s'est mis à jouer avec les marionnettes et a fini par poser la marionnette de Boucle d'or sur la vignette du petit lit. Il n'a pas verbalisé ce qu'il faisait avec les marionnettes pendant ce laps de temps et ces gestes n'étaient pas cohérents avec la suite logique de l'histoire. Lorsque je lui ai demandé ce qu'il se passait après que Boucle d'or se soit endormie, il a repris le cours de l'histoire. Plus généralement, je n'ai pas réussi à faire entrer Maxime dans l'activité. Je n'ai pas pu déterminer s'il n'avait pas envie, s'il n'avait pas compris les enchaînements de l'histoire (ce qui serait étonnant connaissant l'élève), ou s'il était bloqué par la peur de ne pas faire comme il faut, de ne pas utiliser les mêmes mots que j'avais employés. Le fait qu'il ait fini de lui-même par poser Boucle d'or sur la vignette du petit lit tend à faire penser que Maxime connaissait bien les différents épisodes.

La capacité générale des élèves à restituer les personnages et les actions de l'histoire a été satisfaisante. Il est donc possible d'affirmer que la compréhension littérale du texte a été acquise par l'ensemble des élèves et cela sans séance de compréhension spécifique.

### **3.2 Les signes de compréhension fine**

#### **3.2.1 Premier niveau de compréhension fine**

La compréhension fine d'une histoire passe par son appropriation. Plusieurs signes d'appropriation ont donc été recherchés lors des restitutions.

Le premier a été d'arriver à identifier si l'élève se trouvait plus dans une posture de conteur ou dans celle de quelqu'un qui récite. La première posture pourrait indiquer une meilleure appropriation de l'histoire par l'élève, qui la ferait sienne. Ceci étant toujours à nuancer en fonction de la situation dans laquelle les restitutions ont été collectées. Pour ce premier signe, la façon de parler et l'attitude des élèves sont très importantes. Ainsi, trois types de restitutions se dessinent.

Le premier type est celui de Noélie qui a récité l'histoire. Elle a produit un récit sur un rythme très soutenu, ayant parfois du mal à trouver sa respiration. Ses phrases étaient très courtes et s'enchaînaient très rapidement. Elle ne semble pas avoir pris de plaisir à relater l'histoire.



Cependant, Noélie est une petite fille assez timide qui a peur de mal faire. Elle était sans aucun doute très impressionnée d'être seule en face de la maitresse. De plus, Noélie n'oublie aucun épisode et ne se trompe pas dans leur ordre malgré son rythme soutenu. Il semblerait donc dans son cas que le fait de réciter l'histoire plutôt que de la raconter soit plus un signe d'intimidation que de non appropriation.

Le deuxième type de restitution est celui identifié pour la plus grande partie des élèves, pour Maxime, Berkay, Mathilde, Enoal et Maël. Pour ces élèves, leur restitution oscille entre récitation et contage. On peut sentir qu'ils cherchent à certains moments leurs mots, ou plutôt qu'ils essaient de se souvenir de ce que disait le livre ou la maitresse. Ils ont de petits moments d'hésitation mais également des moments d'aisance pendant lesquels ils jouent le rôle des personnages. Pour ces élèves, j'ai dû intervenir plusieurs fois pour les rassurer ou les relancer.

Le troisième type de restitution est celui observé pour Déborah et Lucas. Ils sont tous les deux dans une posture de conteur et c'est encore plus net dans le cas de Lucas qui est capable de s'arrêter, de parler de tout autre chose puis de revenir sur son histoire sans aucun problème. Ils semblent prendre plaisir à raconter l'histoire, leur discours est relativement fluide sans trop de pauses.

Un autre signe d'appropriation a été l'utilisation des marionnettes. Tous les élèves les ont utilisées de façon cohérente et logique par rapport à l'histoire. Cela témoigne d'une bonne compréhension de ce qu'ils étaient en train de dire. Certains élèves donnaient vie aux marionnettes non seulement en les déplaçant sur les vignettes mais également en les bougeant en fonction de ce qui leur arrive. Ces enfants-là mettaient en scène les actions des marionnettes, comme par exemple lorsque Boucle d'or casse la chaise de petit ours, en plus de placer la marionnette de Boucle d'or au dessus de la vignette de la petite chaise, ils la faisaient tomber.

Un dernier signe d'appropriation pour ce premier niveau de compréhension fine a été l'enrichissement des restitutions par des bruitages, des intonations ou des jeux de voix. Ainsi, certains élèves comme Lucas ont pris des voix différentes lorsqu'ils faisaient parler les différents personnages. Pour tous les élèves sauf Noélie, les onomatopées de l'histoire (le « Crac » lorsque la chaise se casse, ou encore « Beurk » lorsque Boucle d'or goute les soupes) ont été produites avec l'intonation adéquate. Tous les élèves ont ajouté des bruitages dans une plus ou moins grande proportion. Pour Berkay, le recours à ces bruitages a été essentiel pour se faire comprendre car il ne parle pas bien le français. Cela m'a permis, avec l'utilisation qu'il a eu des marionnettes, de constater qu'il s'était bien approprié l'histoire.

D'après l'étude de tous ces signes, les élèves semblent tous s'être approprié l'histoire mais à des degrés plus au moins importants. Même Enoal, qui au début de sa restitution n'a pas l'air de comprendre ce qu'on lui demande, arrive à la fin à entrer dans l'histoire, à la mimer, à donner une intonation à sa voix et à rendre son discours vivant.

### **3.2.2 Deuxième niveau de compréhension fine**

Ce second niveau de compréhension fine est plus poussé et concerne l'implicite de l'histoire.

Pour savoir si les élèves ont accédé à ce niveau de compréhension, l'étude des restitutions a été centrée sur la recherche de la verbalisation de plusieurs éléments : les relations de cause à effet, les intentions des personnages, leur attitude et la fin de l'histoire qui lui donne un sens, un peu comme une morale.

Ces éléments sont en partie présents dans le texte du livre et je les ai également évoqués lorsque je racontais l'histoire. Cinq élèves sur huit ont été capables de verbaliser un ou plusieurs de ces éléments : Lucas, Mathilde, Déborah, Maël et Noélie.

Dans l'histoire de Boucle d'or, les ours partent en promenade car la soupe est trop chaude et il faut attendre qu'elle refroidisse. Déborah a été capable de restituer ce lien de causalité en le reformulant : « Papa, maman, et si on allait se promener pendant que la soupe se refroidit ».

Concernant Noélie, elle a été la seule à expliquer la raison pour laquelle Boucle d'or goûte la soupe des ours en disant : « Elle a un petit peu faim ». Cependant elle ne reproduit pas cela pour expliquer pourquoi elle s'assoit sur les chaises puis essaie les lits.

Maël, quant à lui, oppose l'attitude de Boucle d'or à celle des ours. En effet, il est dit dans le livre que Boucle d'or entre dans la maison « sans essuyer ses pieds crottés ». Maël reprend cette formule : « sans s'essuyer crottés les pieds », puis lorsque les ours reviennent de leur promenade il ajoute que les ours « s'essuient dans le paillason ». Ceci n'est pas présent dans le livre et je ne l'ai pas évoqué non plus. Maël invente donc cela et l'on peut y voir un signe de compréhension fine et peut être aussi de jugement vis-à-vis de Boucle d'or qui est malpolie. Par contre, il ne donne pas la fin de l'histoire qui présente une Boucle d'or devenue polie car elle a aidé les ours à remettre toute la maison en ordre.

La restitution de Mathilde présente deux signes de ce niveau de compréhension fine. Premièrement, elle donne un lien de causalité ; elle explique que « après elle était un peu fatiguée » avant que Boucle d'or essaie les chaises des ours. Deuxièmement, Mathilde donne

la fin de l'histoire : « « Pardonnez-moi » bégaya-t-elle. Elle met. Elle range tout le désordre qu'elle a mis. Et elle remet comme il faut. / Après papa il la ramène chez elle et elle est devenue plus gentille. ». On peut donc penser que Mathilde a saisi le sens de l'histoire qui est qu'il faut être poli.

Enfin, c'est Lucas qui montre le plus de signes de compréhension fine. En effet, il donne la fin de l'histoire : « et elle les aida à tout remettre dans l'ordre la soupe qu'elle avait mis de partout. Et c'est une fille beaucoup plus polie que papa ours ramena chez elle ». Ensuite, il donne deux liens de cause à effet. Le premier concernant la soupe en disant « Mais elle était trop chaude. « Il faut attendre qu'elle refroidisse » dit petit ours ». Le deuxième concernant Boucle d'or après qu'elle ait cassé la chaise de petit ours : « Boucle d'or était toujours fatiguée, elle monte dans les escaliers « touctouctouctouc » elle va dans les chambres ». Lucas a donc bien compris l'enchaînement des actions et les intentions des personnages. Pour finir, Lucas invente du dialogue tout à fait cohérent avec la situation qu'il est en train de décrire. Il fait dire à Boucle d'or « Mmmm je vais tout manger » lorsqu'elle goûte la soupe du petit ours et en fin d'histoire il lui fait dire « Piou, je suis rassurée » lorsque les ours disent à la fillette qu'ils sont de gentils ours et qu'ils ne vont pas la manger. Tout ceci témoigne d'une très grande appropriation de l'histoire par Lucas.

Le deuxième niveau de compréhension fine ne semble donc avoir été atteint que par certains élèves et à des degrés différents. Lucas paraît être le seul élève à s'être suffisamment approprié l'histoire pour pouvoir restituer de lui-même la plupart des éléments de compréhension fine. Cependant, l'exercice qui leur était demandé n'était pas aisé et beaucoup d'élèves n'y sont pas habitués. L'absence de marque de compréhension fine poussée ne veut donc pas forcément dire qu'ils ne seraient pas capables de répondre à des questions directes concernant les intentions des personnages, les liens entre les actions ou encore concernant le sens de l'histoire.

## 4. Discussion

L'objectif du protocole mis en place dans le cadre de ce mémoire était d'essayer de déterminer ce que des élèves de moyenne section de maternelle peuvent comprendre seuls d'une histoire adaptée à leur âge, sans avoir bénéficié de séance spécifique de compréhension. L'hypothèse émise avant de lancer le protocole était qu'une partie seulement des élèves serait capable d'accéder à un niveau de compréhension fine.

Les cas de Ryan et Amira, qui n'ont pas pu ou su restituer l'histoire de Boucle d'or, ne peuvent pas être écartés de cette discussion. En effet, ils rejoignent en un sens ce qui est présenté dans la littérature concernant les capacités de l'enfant en fonction de son milieu social. Même s'il est difficile de déterminer la raison de leur blocage avec certitude (timidité face à la situation ou non compréhension de l'histoire), on ne peut ignorer le fait que ces deux élèves sont issus de milieux sociaux défavorisés, ceci étant amplifié dans le cas d'Amira par le fait que la langue parlée à la maison n'est pas majoritairement le français.

Cependant, Berkay, venant lui aussi d'un milieu défavorisé, s'est très bien investi dans la tâche et a été capable de montrer un niveau de compréhension tout à fait honorable malgré ses difficultés pour parler le français. Il a su compenser cela en mimant et en bruitant très précisément les actions des personnages. Il s'agit donc d'être prudent et de veiller à ne pas faire de généralités quant aux capacités des élèves selon leur origine sociale. D'autant plus que les exceptions peuvent être observées dans les deux sens. En effet, la qualité moyenne de la restitution de Maxime (milieu social intermédiaire) a été une surprise pour moi. Il est un élève très intéressé par les histoires, il participe beaucoup et de manière très constructive lors des séances de compréhension menées en classe. J'ai donc été étonnée de n'observer aucune marque de compréhension fine de second niveau dans son discours.

Sur les huit productions orales des élèves, cinq témoignent de signes de compréhension fine de niveau plus ou moins avancé. C'est une proportion élevée que je ne m'attendais pas à obtenir. Cependant, parmi les élèves ayant accédé au deuxième niveau de compréhension fine, rares sont ceux qui ont su verbaliser plus d'un ou deux éléments d'implicite. Seul Lucas semble avoir parfaitement intégré tout le sens de cette histoire.

Suite à ces résultats, on peut affirmer que si les histoires lues aux élèves sont choisies avec soin, en respectant des critères adaptés à leur âge concernant la longueur, la diversité des

personnages ou encore la complexité des actions, une grande partie des élèves sera capable d'accéder à la compréhension fine de ce texte.

Cependant, l'enseignement doit être pensé pour tous les élèves de la classe et non seulement pour une partie. Il est donc essentiel que ceux n'ayant pas encore les outils nécessaires pour accéder à cette compréhension puissent les acquérir, et que ceux qui y parviennent déjà en partie puissent s'améliorer. Donc, pour que les inégalités entre élèves ne se creusent pas, des séances spécifiques de compréhension semblent indispensables.

Les résultats présentés dans ce mémoire sont basés sur l'étude des retranscriptions des productions orales des élèves. Il leur a été demandé de raconter l'histoire de Boucle d'or sans jamais s'y être entraîné auparavant. Il s'agissait donc d'un exercice difficile qui nécessitait de faire appel à la mémoire, à une certaine capacité de structuration des idées pour les donner dans l'ordre et ne rien oublier. Pour aller plus loin dans cette étude et pouvoir compléter les résultats, il aurait été intéressant que je pose à chaque élève des questions très précises et de complexité croissante pour mieux évaluer leur niveau de compréhension. Ces questions auraient pu être :

- Quels sont les personnages ?
- Où l'histoire se passe-t-elle ?
- Pourquoi les ours partent-ils en promenade ?
- Pourquoi Boucle d'or goûte-t-elle la soupe des ours, essaie-t-elle les chaises, les lits ?
- Comment était Boucle d'or au début de l'histoire, comment est-elle à la fin ?
- Pourquoi dit-on que Boucle d'or est malpolie ?

Il est probable qu'un bon nombre d'élèves aurait pu répondre correctement à ces questions alors qu'ils n'ont pas intégré ces éléments d'eux-mêmes lors de leur restitution. De plus, la situation particulière de tête à tête avec l'enseignante a été source de stress et d'intimidation pour certains élèves. Il aurait sûrement fallu les entraîner à ce genre de situation au préalable pour limiter l'impact de ce biais dans les résultats.

Il aurait également été intéressant de les questionner sur leur positionnement par rapport à l'histoire, sur leur avis par rapport aux agissements de Boucle d'or afin d'essayer de déterminer s'ils ont perçu le sens, la portée morale du texte.

## **Conclusion**

La production de ce mémoire a été l'occasion de me questionner sur mes pratiques de classe. Ainsi, j'ai pu me rendre compte de l'importance de l'accompagnement que doit réaliser l'enseignant auprès de ses élèves pour que tous puissent accéder à une bonne compréhension des histoires.

La mise en place du protocole a été pour moi la première occasion de raconter une histoire aux élèves. Jusqu'alors je n'avais que lu des histoires. J'ai été très agréablement surprise de noter la grande attention et la concentration des élèves pendant ces moments. Leur écoute semblait beaucoup plus active qu'à l'ordinaire. Je pense donc qu'il est très positif de varier la façon d'aborder une histoire afin que les élèves aient la possibilité de se l'approprier mieux encore.

Pour finir, comme nous avons pu le voir dans la partie théorique et comme les résultats tendent à le confirmer, le choix de l'histoire en fonction de l'âge des élèves est primordial pour que tous aient une chance de comprendre et de progresser mais il n'est pas suffisant. Pour beaucoup la lecture seule ne suffit pas, il faut les entraîner à se poser des questions, à réfléchir, en mettant en place des séances de compréhension spécifique régulières.

## Bibliographie

- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Retz Pédagogie.
- Boiron, V. (2012). « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le français aujourd'hui*, n°179, 67-84.
- Bourhis, V. (2012). « Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal », *Le français aujourd'hui*, n°179, 85-97.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette Education.
- Brigaudiot, M. (2012). Sciences du langage, *Le français aujourd'hui*, n°179, 129-138.
- Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche n°3 du 19 juin 2008. 1-40.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lecture de récits en maternelle, *Le français aujourd'hui*, n°179, 51-66.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement, *Le français aujourd'hui*, n°179, 21-36.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Education.
- Delahaie, M. (2009). L'évolution du langage de l'enfant.  
Repéré à <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf>
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Presses Universitaires de France.
- Gautherot, M. (2009). Enseigner la littérature de jeunesse au cycle 1.  
Repéré à <http://www5.ac-lille.fr/~ienstomer2/sto2/file/anim.pdf>
- Giasson, J. (2013). *La lecture – De la théorie à la pratique*. Ed. De Boeck.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Ed. De Boeck.
- Lamotte, A. (2010). Ressources pour enseigner la compréhension d'albums à l'école maternelle. Repéré à [http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57metznord/spip.php?action=accéder\\_document&arg=937&cle=8674cb860415374c87e6c7478121e2e9f932342e&file=pdf%2FRessources pour enseigner la compréhension d albums.pdf](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57metznord/spip.php?action=accéder_document&arg=937&cle=8674cb860415374c87e6c7478121e2e9f932342e&file=pdf%2FRessources%20pour%20enseigner%20la%20compréhension%20d%20albums.pdf)

- Pajean, M. (2007). Quels réseaux et quels parcours de lecture en cycle 1. Repéré à [http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/c1\\_reseaux\\_parcours\\_lecture/index.php?PHPSESSID=31d8ee35f3422a8fa4a6d091ecf7f00d](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/c1_reseaux_parcours_lecture/index.php?PHPSESSID=31d8ee35f3422a8fa4a6d091ecf7f00d)
- Piaget, J. (1997). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.
- Terwagne, S. (2008). *Le récit en maternelle*. Ed. De Boeck.
- Terwagne, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires, *Le français aujourd'hui*, n°179, 11-20.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage*. La Dispute.



## Annexes

Restitutions des élèves :

Annexe 1, Berkay	1
Annexe 2, Déborah	2
Annexe 3, Enoal	3
Annexe 4, Lucas	5
Annexe 5, Maël	7
Annexe 6, Mathilde	9
Annexe 7, Maxime	11
Annexe 8, Noélie	12

Liste des abréviations et codage pour la retranscription des restitutions d'élèves :

Ens	Enseignante
/	Pause courte
//	Pause longue
///	Pause très longue
Entre ( )	Description de l'action de l'élève ou traduction de ce qu'il vient de dire si ce n'est pas bien compréhensible.

## **Annexe 1, BERKAY**

*Berkay raconte essentiellement en manipulant les marionnettes, qu'il fait passer d'une vignette à l'autre sans se tromper. Il remplace ce qu'il n'arrive pas à dire en français par des bruitages cohérents.*

**Ens :** Qu'est-ce qu'il se passe au début ?

**Berkay :** pppa (Je ne sais pas)

**Ens :** Mais si tu le sais.

**Berkay :** Non

**Ens :** Qu'est-ce qu'il fait papa ours?

**Berkay :** Soupe. Partaient. Il part où papa?

**Ens :** Moi je ne dis rien. C'est toi qui raconte. // Alors tu m'as dit : « Papa ours est parti ».

**Berkay :** Oui. Où?

**Ens :** Tu me racontes ? Alors, papa ours est parti. / Pourquoi il est parti papa ours ? / Alors après quand papa ours il est parti qu'est ce qu'il se passe ?

**Berkay :** “Beurk! C'est pas bon!” “beurk! C'est pas bon!” Ça c'est pas bon. (Il mime avec la marionnette de Boucle d'or). Mangé, tout mangé. (Il passe aux chaises). Sauté, cassée chaise (Il passe au lit). Ça on saute, ping ! Elle dort. (Il reprend les marionnettes des ours). Oh oh ! J'ai mangé. Soupe finie. Elle est mangée. Oh finie ! (Il passe aux chaises). Moi aussi ! Le coussin. C'est cassé chaise. (Il passe aux lits). Et sauté. Moi aussi. Bébé. Elle est tombée. /// Trois.

## **Annexe 2, DEBORAH**

*En même temps qu'elle raconte l'histoire, Déborah mime toutes les actions avec les marionnettes. Elle les déplace de vignette en vignette sans se tromper.*

**Déborah :** Il était une fois les trois ours. Papa ours qui était gros, maman ours qui était moyenne ours et bébé ours qui s'appelle bébé ours. Papa ours prépare la soupe mais elle est trop chaude. Bébé ours a une, a une idée idée « Papa maman et si on allait se promener pendant que la soupe se refroidit ». Mais Boucle d'or arrive à la maison des trois ours. Elle rentrait dedans sans même essayer ses chaussures. Boucle d'or mange la soupe de papa ours « Beurk beurk c'est pas bon » (Elle imite le bruit de quelqu'un qui mange). « Beurk beurk c'est pas bon », « Mmmm, c'est bon ». Trois ch, trois chaises. Elle s'assoit dans la chaise de papa ours « Il est trop dur » Euh / Elle s'assoit dans la chaise de maman ours « Qu'il est trop mou ». Alors elle essaya la chaise de bébé ours et elle se laissa tomber, CRAC ! Elle s'allonge sur le lit de papa. Bouing bouing bouing bouing bouing bouing « Il est trop rebondissant », « Qu'il est trop enfoncé ». Elle essayera le lit de bébé ours « Oh qu'il est trop... » Elle resta dans le lit. / (Elle reprend les marionnettes des ours). « Oh c'est qui a mis une tellement bagarre (une telle pagaille) dans cette maison ? ». « Quelqu'un a goûté ma soupe ». « Quelqu'un a goûté ma soupe aussi ». « Quelqu'un a goûté ma soupe et l'a finie ». « Quelqu'un s'est assis dans mon fauteuil » répond papa ours. « Quelqu'un s'est assis dans mon fauteuil aussi » répond maman ours. « Quelqu'un s'est assis dans ma chaise et l'a cassée ». « Quelqu'un s'est s'est allongé dans mon lit ». « Quelqu'un s'est allongé dans mon lit aussi ». « Et quelqu'un est resté et quelqu'un est resté et quelqu'un s'est couché dans mon lit et il est resté ». // Boucle d'or se réveille : « Ah des ours ! ». « Mais non on est des gentils ours ! » répond les ou les ours les trois ours. Papa ours prépare une soupe qui était pas chaude et papa ours ramène Boucle d'or chez elle.

### Annexe 3, ENOAL

- Enoal :** Et commence bébé / Humm / Maman humm / Papa / Euh et maintenant ?
- Ens :** C'est toi qui raconte.
- Enoal :** Oui / Et maintenant.
- Ens :** C'est toi qui raconte.
- Enoal :** Oui.
- Ens :** Alors qu'est-ce qu'il se passe au début de l'histoire ?
- Enoal :** Hum papa, bébé, humm, moyenne, et maintenant, et maintenant ?
- Ens :** C'est toi qui raconte, moi je ne dis rien.
- Enoal :** Oui, et maintenant, je sais pas.
- Ens :** Alors, papa ours fait la soupe.
- Enoal :** Oui il fait la soupe.
- Ens :** Mais qu'est-ce qu'elle a la soupe ?
- Enoal :** Trop chaude.
- Ens :** Alors ?
- Enoal :** / Et maintenant.
- Ens :** La soupe est trop chaude.
- Enoal :** La soupe elle est trop chaude. Part dans la forêt. / Part dans la forêt. / Et parti là bas. Et toc toc. // Toc toc toc « Ya quelqu'un ? » a personne, et maintenant ?
- Ens :** Alors, après Boucle d'or est dans la maison.
- Enoal :** Oui.
- Ens :** Toc toc toc.
- Enoal :** Toc toc toc.
- Ens :** Il n'y a personne.
- Enoal :** Ya personne.
- Ens :** Qu'est-ce qu'elle fait Boucle d'or ?
- Enoal :** Elle a décidé de rentrer dans la maison. / Et maintenant ? / D'abord le grand bol « Beurk , trop sucré», maintenant bol, et maintenant ? Et maintenant ? Et maintenant ?
- Ens :** Le bol moyen.
- Enoal :** « Beurk, est trop sucré » bébé bébé ours miam miam « Mmmm que c'est bon ». Et maintenant ? La chaise « ouh ca fait mal aux fesses », « ouh on s'enfonce ». Bébé ours, est est pas pas sucré, est pas trop mou et pas cassé. Crac et ca et ca

casse. / Le grand bol « bing bing bing » (Il mime avec la marionnette de Boucle d'or qui saute sur le lit) et papa oh (Il dit quelque chose d'inaudible) et maman bol. (Il raconte avec les marionnettes en faisant des bruitages). //

**Ens :** Elle dort.

**Enoal :** Après les trois ours « Oh !!!! lalala, quelqu'un a goûté ma soupe » et maintenant maman : « Quelqu'un a goûté ma soupe aussi ». « Oh lalala fini tout d'un coup ». « Oh lala » et maintenant à papa : « Oh ! » « Assis la ma chaise » et maintenant bébé : « Oh lala quelqu'un assis ma chaise ». Bébé ours : « Oh a cassé ! ». « Oh lala » et maintenant é rend le lit « oh quelqu'un a dormi ». « Oh lala quelqu'un a essayé ». « C'est mon lit et dort encore ». « Oh lala Boucle d'or elle est encore ». Attention ! « Ah les trois ours je vais manger ». « Bé non Boucle d'or nous pas les manger ». Voilà c'est fini.

## **Annexe 4, LUCAS**

*Lucas mime très bien avec les marionnettes et prend des voix différentes pour chaque personnage. Il fait également les bruitage.*

**Lucas :** Il était trois ours. Papa ours, un gros t'ours qui était papa ours. / (Pause le temps de changer de marionnette). Le moyen ours qui était m maman ours. / Et un petit ours petit ours qui était bébé ours. Comme tous les jours papa ours préparait la soupe. Mais elle était trop chaude. «Il faut attendre qu'elle refroidisse » dit petit ours. Petit ours a une idée : « Papa maman on pourrait aller se promener dans la forêt ? », « Oui ! » dit maman ours, quand papa ours at atrouvait (approuvait) d'un signe de tête. Sitôt les ours éloignés, une petite fille venir. Une petite fille s'approchèrent de la maison. // Euh c'était Boucle d'or. Boucle d'or goutèrent la soupe de papa ours (bruitage) « Bahh c'est trop salé ! » Elle essaya alors le moyen bol de maman ours (bruitage) « Bahh c'est trop sucré ! » et puis elle essaya la soupe du petit bol (bruitage) « Mmmm je vais tout manger ! »

(Arrêt pour moucher Lucas, pendant que je vais chercher un mouchoir) :

Ma cousine Emma, elle est pas patiente. Moi mon amoureuse elle est pas patiente. Et elle est grande et elle est dans une école, elle est pas dans dans mon école.

**Ens :** On reprend l'histoire des trois ours ?

**Lucas :** Oui

**Ens :** Alors, du coup elle allait goûter la soupe de bébé ours.

**Lucas :** Et elle voulut s'asseoir. Elle s'assoit sur la grande chaise de papa ours : « Mmm c'est trop dur ça fait mal aux fesses ! » et elle essaya alors la chaise de maman ours : « Oh on s'enfonce dedans ! » Et elle essaya alors la chaise de bébé ours « Je me laisse tomber » « Piououou poum CRAC ! » elle fait elle. Boucle d'or est toujours fatiguée, elle monte dans les escaliers « touctouctouctouc » elle va dans les chambres, chambres de chaque. Elle essaya alors le lit de papa ours : «Bong ! Oh ça ça rebondit, je peux pas m'endormir ». Elle monta dans l'autre lit « Tchouc thouc tchouc. Oh ! Essayer je crois celui-là ». Elle la l'essaye le lit le moyen lit de maman ours. « Mmm on s'enfonce peux pas dormir, on s'enfonce peux pas dormir ». (Il passe au lit de bébé ours) « Oh youpi, oh c'est

bien. Dormir. Les trois ours reviennent de leur balade : « Regardez quelqu'un a goûté ma soupe, la cuillère est dans le bol ». « Quelqu'un a goûté ma soupe aussi, dit maman ours, la cuillère est dans le bol ». Bébé ours s'approche de son bol : « Quelqu'un a goûté ma soupe et l'a finie jusqu'à la dernière goutte ! ». « Il devrait avoir quelqu'un dans la maison !! ». Les ours vont dans le salon. « Ttchouc tchouc tchouc ». « Quelqu'un a essayé ma chaise » dit papa ours. « Quelqu'un a essayé essayé ma chaise aussi, dit maman ours, le coussin est tombé, le coussin est tombé, le coussin est tombé ». Bébé ours s'approche de sa chaise : « Quelqu'un a goût, quelqu'un s'est assis sur ma chaise et l'a cassée ». Pourquoi ça fait du bruit les yeux ? (les yeux des marionnettes sont mobiles) Ma sœur elle a pareil et ça se construit aussi ça. Mais elle a aussi construit des choses et moi j'avais construit un escargot. Il était joli.

**Ens :** D'accord. Alors après ?

**Lucas :** Ils vont dans chaque chambre : « Regardez (voix papa ours), tchouc tchouc tchouc quelqu'un a sur mon lit, la couverture est toute défaire ». Maman ours va, maman ours essaye, va voir, s'approche de son lit : « Regardez quelqu'un a essayé ma chaise, mon lit, les couvertures sont toutes défaites ». Et bébé ours s'approche de son lit : « Re, papa maman quelqu'un a essayé mon lit et il y est encore ». Les grosses voix des ours réveillèrent Boucle d'or : « Ah des ours !! Ils vont me manger ! » « Mais non Boucle d'or nous sommes des gentils ours, nous ne mangeons pas les petites filles ». « Piou je suis rassurée » et elle les aida à tout remettre dans l'ordre la soupe qu'elle avait mis de partout. Et c'est une fille beaucoup plus polie que papa ours ramena chez elle. Allez on écoute ? (Il veut écouter l'enregistrement).

## **Annexe 4, MAEL**

*Maël n'ose pas commencer. Ensuite il raconte en utilisant les marionnettes et fait les bruitages.*

**Ens :** Alors comment ça commence ? Tu veux que je t'aide à commencer ?

**Mael :** Oui.

**Ens :** Il était une fois...

**Mael :** (En même temps que moi) Une fois trois ours qui bi papa, le grand ours c'était papa ours. La maman ours c'était maman ours. Bébé ours c'était bébé ours. / Une fois papa ours préparait la soupe trop chaude. Al Bébé ours a u a une idée : « Si on, papa maman si on allait se promener ». (Changement de marionnettes). Une fois y'avait une petite fille qui rentrait qui rentrait dans la chaise euh dans la maison sans crot sans s'essuyer crottés les pieds (Sans essuyer ses pieds crottés). // Et après. // (Il souffle) Y'avait. // Une soupe (bruitage) « Beurk c'est trop salé ». (bruitage) « Beurk c'est trop salé ». (bruitage). « Mmm c'est bon ». Et il monta sur la grande chaise « Qu'est-ce que c'est trop dur ». « Qu'est-ce que c'est trop mou ». « Mmm c'est bien ». Une fois la chaise s'est craquée et pis se la saige la chaise se cassait. Une fois Boucle d'or montait dans l'escalier, et puis après et après elle saute (Il mime la marionnette qui rebondit sur le lit de papa ours) « Mmm on est trop rebondi dans ce lit », « Oh c'est trop mou celui-ci », « Mmm c'est bien ». Papa maman (Il dit quelque chose d'in audible). Ils s'essuient dans le paillason. Ils rentraient dans la maison et papa ours regardait son bol. Et papa ours regardait son bol. Ap approchait de son bol, il... « Quelqu'un a goûté ma soupe ! La cuillère est dedans ! ». Maman ours approchait de son bol : « Ya quelqu'un qui a goûté ma soupe aussi ya la cuillère dedans ! ». Des fois bébé ours : « Quelqu'un a goûté ma soupe et il l'a tout mangée jusqu'à la dernière goutte ! ». Il doit vient avoir bien quelque chose dedans (Il doit y avoir quelqu'un dans la maison). Bébé ours approche de sa chaise : « Quelqu'un, quelqu'un a cassé ma chaise ! », « Quelqu'un s'est assis sur mon siège et le coussin est par terre ». Papa ours prochait de sa chaise : « Moi aussi le coussin est tombé ! ». Il y aurait a bien au bout bien (Il doit y avoir quelqu'un dans la maison). ///

**Ens :** Tu as dit : il devrait y avoir ?

**Mael :** Quelqu'un. /// Me rappelle plus.

**Ens :** Regarde les étiquettes, tu as fait les bols, et tu as fait les chaises.



**Mael :** « Quelqu'un a essayé mon lit ! La couverture est défaire ! », « Quelqu'un a essayé mon lit, quelqu'un a tout défait, aussi », « Quelqu'un est dans, quelqu'un a dormi dans mon lit et il y est encore ! » // Et boucle d'or veut se réveille : « Ah ! Ah des ours ils vont me manger ! », « Mais non Boucle d'or ! ». J'ai fini.

## Annexe 6, MATHILDE

*Mathilde a du mal à commencer.*

**Ens :** Il était une fois, trois ours.

**Mathilde :** Trois ours. Papa ours. Maman ours. Bébé ours. ///

**Ens :** Qu'est-ce qu'il a fait papa ours ?

**Mathilde :** Il a fait une bonne soupe mais elle était encore trop chaude. //

**Ens :** Alors tu m'as dit : Papa ours il a fait la soupe mais elle est trop chaude.

**Mathilde :** Après je sais plus. ///

**Ens :** Qu'est-ce qu'ils font après ? Parce que la soupe est trop chaude.

**Mathilde :** Bé le petit ours il demande à papa et à maman : « Si on allait se promener ». Et puis il s'en va. /// Boucle d'or elle fait, elle goutte la soupe elle dit : « Beurk trop sucré ! », « Trop salé ». La la la soupe de petit petit ours : « Miam » mangea tout jusqu'à la dernière goutte. / Euh après elle était un peu fatiguée. Moi j'ai un peu oublié les étiquettes.

**Ens :** C'est pas grave ça. Alors elle était un peu fatiguée. ///

**Mathilde :** Euhm assis sur la chaise de papa ours « trop... »/////

**Ens :** Elle essaye la chaise de papa ours.

**Mathilde :** Après de maman ours : « on s'enfonce là dedans ». Petit ours, elle se laissa tomber « Crac ! ». La chaise se cassa. /// Humm / (soupir) / elle monta sur euh dans les escaliers // euh / (arrêt pour se moucher).

**Ens :** Elle monte l'escalier. //

**Mathilde :** Elle sauta sur le lit : « J'peux pas m'endormir ». / Sur le lit de maman // « Oh on s'enfonce là-dedans ». Elle dorma dans le lit à petit ours. Les trois ours revenaient de sa promenade. Les bols. Papa ours lui dit : « Oh / Quelqu'un a goûté ma soupe ». « Moi aussi, quelqu'un a goûté ma soupe ». « Quelqu'un a tout fini ma soupe jusqu'à la dernière goutte. ». « Oh quelqu'un s'est assis sur ma chaise ». « Quelqu'un s'est assis sur ma chaise ». « Quelqu'un a tout cassé ma chaise ». / Humm / « Quelqu'un a sauté sur mon lit ». « Quelqu'un a man euh (soupir) je sais plus.

**Ens :** Mais si : quelqu'un a sauté sur mon lit //

**Mathilde :** « Quelqu'un s'est allongé dedans et / et // et quelqu'un / » « Oh une petite fille! ». // Et Boucle d'or, elle avait peur des ours mais mais mais mais mais « Pas on est des gentils ours ». // Euh. Ils mangèrent de la soupe euh de la

soupe à la pomme à la pom elle est bonne. « Pardonnez-moi » bégaya t-elle.  
Elle met. Elle range tout le désordre qu'elle a mis. Et elle remet comme il faut.  
/ Après papa il la ramène chez elle et elle est devenue plus gentille.

## **Annexe 7, MAXIME**

**Maxime :** Regarde il est à l'envers (marionnette).

**Ens :** C'est pas grave, vas-y.

**Maxime :** Mais il ne tient pas bien. Pourquoi il ne tient pas bien ?

**Ens :** Parce qu'il n'est pas très solide.

**Maxime :** (Il joue avec les marionnettes). Ils bougent les yeux. (de la marionnette).

**Ens :** Je t'aide pour le début ? Papa ours a fait la soupe aujourd'hui mais...

**Maxime :** Mais la soupe est trop chaude./

**Ens :** Mais la soupe est trop chaude.

**Maxime :** Mais la soupe est trop chaude.

**Ens :** Alors qu'est-ce qu'ils font les ours ?

**Maxime :** Petit ours a une idée : « Allons nous promener dans la forêt » euh ///euh euh /

**Ens :** Alors, allons nous promener dans la forêt.

**Maxime :** Toc toc toc ent (entrez) qui est ? Quelqu'un est là ? // Personne ne répond. //

**Ens :** Qu'est-ce qu'il se passe au début ? / Alors qu'est-ce qu'elle fait Boucle d'or ?

**Maxime :** Elle rentre. Elle voit trois bols sur la table. Pourquoi t'as pas mis la table comme photo pour mettre les bols ?

**Ens :** Il n'y en avait pas besoin.

**Maxime :** Elle gouta la soupe. La soupe est trop sucrée, je veux dire trop salée. (bruitage).  
Elle est trop sucrée, non trop salée. (bruitage) //

**Ens :** Elle a fini la soupe de petit ours, après ? ///

(Maxime joue et discute, il tape les marionnettes. Il dit qu'il a fini, qu'il a tout fait. Il place Boucle d'or au lit.)

**Ens :** Qu'est-ce qu'ils voient quand ils arrivent ?

**Maxime :** C'est le bazar. « Quelqu'un a goûté ma soupe la cuillère est dedans ». « Le coussin est tombé quelqu'un s'est assis dessus ». « Quelqu'un s'est quelqu'un s'est mis dans mon quelqueun' s'est mis dans mon lit les couvertures sont toutes défaites », « Oh moi aussi, ma chaise, mon fauteuil est décalé ». « Il est pas au bon endroit et le coussin est tombé » //  
« Quelqu'un a goûté ma soupe la cuillère est dedans ». Moi. « Quelqu'un s'est assis sur ma chaise et l'a cassée ». « Quelqu'un a goûté ma soupe et l'a bue jusqu'à la dernière goutte ». « Une fille s'est assis dans mon a sauté dans mon lit et elle y est encore ». « Ah des ours !, ils vont me manger ». « Mais non petite, mais non petite fille on ne va pas te manger on va te ramener à ta maison ».

## **Annexe 8, NOELIE**

*Noélie raconte l'histoire avec un rythme très soutenu. Elle semble impressionnée d'être seule avec la maitresse.*

**Noelie :** L'histoire des trois ours. Papa ours prépara la soupe, mais elle est trop chaude.

Petit ours a une idée : « Si on allait se promener » disait papa ours. Une petite fille rentra dans la maison des trois ours. Elle regard, elle frappa mais ya personne. Sans s'essuyer les pieds crottés. Elle a un petit peu faim. Elle mangea la soupe de papa ours : « Beurk, elle est pas bonne ! » Elle mangea, la mm mm euh /

**Ens :** Elle mangea.

**Noelie :** La soupe de maman ours : « Beurk ! ». Elle mangea la soupe de bébé ours : « Mmmm ! ». Elle mangea toute la soupe de bébé ours à la dernière goutte. Elle s'assoit sur euh sur euh la chaise de papa ours : « Beuhh on s'enfonce ! » Elle s'assoit dans dans le lit dans dans la chaise de maman ours euh / (Noélie est gênée).

**Ens :** C'est pas grave continue.

**Noelie :** Elle s'assoit dans la chaise de bébé de bébé ours. Elle se lance dessus « CRAC », la chaise se ca la chaise se casse. Elle monta les escaliers. Elle voya le lit de papa ours : « Oh on rebondit ». Elle mon elle elle elle se couche dans le lit de maman ours : « Oh on s'enfonce ». Elle s'assoit dans le lit de bébé ours : « Mmm c'est confortable, ni trop rebondi, ni trop on s'enfonce ». Les trois ours revenaient de la de leur promenade. « Qui a fait, qui a fait une telle pagaille » papa ours essaye de regarder sa soupe : « Quelqu'un a goûté ma soupe ». Maman ours aussi : « Quelqu'un a goûté ma soupe ». Et bébé ours voya son bol : « Quelqu'un a goûté ma soupe et elle a toute mangé ». Papa ours essaye de regarder la chaise de pap « Ya quelqu'un qui a essayé ma chaise » dit papa ours. « Quelqu'un a a a essayé ma chaise » dit maman ours. Et bébé ours essaye de regarder sa chaise « Quelqu'un a cassé ma chaise ! ». « Ya quelqu'un dans la maison ! ». Papa ours regarda le lit de lui : « Quelqu'un a essayé mon lit ! ». « Moi aussi ! » disait maman ours, et bébé ours regarda son lit : « Oh ya quelqu'un qui dort dans mon lit, il est encore là. ». Boucle d'or se réveilla : « Ah des ours ils vont me manger » « Mais non Boucle d'or, on te mange pas ! ». Papa ours prépara la soupe mais elle est très bonne. Papa ours ré euh ramène Boucle d'or à sa maison.



### Résumé :

La compréhension du langage par le biais d'histoires fait partie intégrante du programme de l'école maternelle. Afin que les élèves puissent accéder au sens de l'histoire, il faut la choisir avec soin en fonction de leur âge notamment. Ce mémoire a donc pour objectif d'étudier la capacité des élèves de moyenne section à comprendre finement une histoire après l'avoir entendue plusieurs fois sous plusieurs formes (lue ou racontée avec des marionnettes) et cela sans avoir bénéficié de séances spécifiques de compréhension. Pour ce faire, l'histoire de Boucle d'or a été racontée ou lue tous les jours sur les cinq semaines d'une période (enseignante à mi-temps). Il a ensuite été demandé aux élèves de raconter l'histoire en utilisant les marionnettes. Les résultats ont montré qu'une bonne partie des élèves avait atteint à un niveau de compréhension satisfaisant mais pas la totalité d'entre eux. Les critères appliqués afin de choisir l'histoire se sont donc révélés efficaces mais insuffisants. Il est tout de même nécessaire de réaliser des séances spécifiques d'étude de l'histoire pour que tous les élèves aient accès à sa compréhension fine.

### Summary:

*Language comprehension using stories is part of the nursery school program. In order for pupils to understand the story, the teacher has to choose it carefully based on their age. This report aims to study the ability for 4 to 5 years old pupils to understand a story after hearing it several times in several forms (read or told with puppets), and this without attending comprehension sessions. To achieve this, the story of Goldilocks was told or read every day during a five-week period (part-time teacher). Then pupils were asked to tell the story using puppets. The results showed that many of them had reached a reasonable level of comprehension, but not all of them. Despite the careful selection of stories presented to pupils, it is still necessary to perform specific sessions so that everyone has access to its detailed comprehension.*

Mots-clés : Cycle 1, école maternelle / S'appropriier le langage / Compréhension d'histoire / Restitution orale d'une histoire / Découvrir l'écrit