



HAL
open science

Enseigner la compréhension en lecture, en moyenne section de maternelle, par le biais de la littérature de jeunesse

Cholé Chaumeton

► **To cite this version:**

Cholé Chaumeton. Enseigner la compréhension en lecture, en moyenne section de maternelle, par le biais de la littérature de jeunesse. Education. 2016. dumas-01386638

HAL Id: dumas-01386638

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386638v1>

Submitted on 24 Oct 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.



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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITE D'ORLEANS
ESPE CENTRE VAL DE LOIRE

MÉMOIRE *PROFESSIONNEL*

proposé par

Chloé CHAUMETON

soutenu le 1er juillet 2016

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, et
de la Formation »**

Discipline : Français et Littérature de jeunesse

**Enseigner la compréhension en
lecture, en moyenne section de
maternelle, par le biais de la
littérature de jeunesse**

Mémoire dirigé par :

Isabelle MAUNET-SALLIET

Professeur certifié de Lettres Modernes, Centre
de formation de Fondettes

Jury :

Isabelle MAUNET-SALLIET

Professeur certifié de Lettres Modernes, Centre
de formation de Fondettes

Sylvie DARDAILLON

Professeur agrégé de Lettres Classiques, Centre
de formation de Fondettes

Remerciements

Je remercie Isabelle Maunet-Salliet pour l'intérêt qu'elle a porté à ce mémoire, ainsi que pour son aide et ses précieux conseils tout au long de l'élaboration de celui-ci. Merci également à Isabelle Chaumeton, à Christophe Chaumeton et à Axel Jean-Caurant pour les nombreuses relectures, ainsi qu'à Florence Caurant pour son investissement dans les corrections de mon travail. Enfin, je tiens à remercier mes collègues enseignantes de l'école maternelle Alain, Laurence Bordier, Nathalie Hernandez, Anne-Laure Casalta, Béatrice Canton et Marion Arhab, pour leur soutien, leur gentillesse et le partage de leurs expériences durant cette année scolaire.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Table des matières

Remerciements.....	1
Avertissement.....	2
Introduction.....	5
Partie 1. État de l'Art.....	8
1. Relation entre auteur, texte littéraire et lecteur : compréhension, interprétation et plaisir.....	8
1.1. Former des élèves lecteurs de textes littéraires.....	8
1.2. « La lecture littéraire présuppose des compétences qu'elle institue en même temps ».....	11
2. Permettre aux élèves de comprendre les textes et de prendre plaisir à la lecture littéraire par le biais d'un enseignement explicite	13
2.1. Pourquoi enseigner la compréhension de texte par le biais d'une pédagogie explicite, à l'oral ?.....	13
2.2. Mise en place et développement de stratégies de compréhension.....	15
2.2.1. L'activité de compréhension et la mémoire à long terme.....	16
2.2.2. Structuration de l'activité de compréhension	16
3. Entrer dans la compréhension de lecture par l'univers des monstres : l'enjeu crucial de la motivation.....	18
3.1. Une entrée dans la culture littéraire : les monstres mythologiques.....	18
3.2. Jouer avec ses émotions pour les dompter.....	19
3.3. Permettre l'enrichissement langagier grâce à l'album jeunesse.....	20
4. Elaboration de la problématique du mémoire.....	21
5. Hypothèses de recherche.....	23
Partie 2. Expérience : séquence en classe de moyenne section en compréhension de lecture.....	24
1. Participants.....	24
1.1. Profils.....	24
1.2. Objectifs de séquence.....	25
1.3. Modalités de groupement.....	26
2. Matériel sélectionné.....	28
2.1. Albums sélectionnés : mise en réseau d'albums sur les monstres.....	28

2.2. Les monstres mythologiques : le minotaure et la chimère.....	31
2.3. Matériel didactique.....	31
3. Procédure :	32
3.1. L'amorce de la séquence.....	32
3.2. La mise en projet.....	33
3.3. Etude des monstres mythologiques.....	35
4. Déroulement de la séquence : méthodologie.....	35
5. Prise en compte de la diversité des élèves : la place de l'évaluation et de la différenciation au sein de la séquence.....	37
5.1. L'importance de l'évaluation « diagnostique ».....	38
5.2. Une évaluation formative pour permettre de redéfinir des critères de différenciation et mettre en valeur les progrès des élèves.....	41
5.3. L'évaluation de fin de séquence : comment faire état des réussites des élèves et leur permettre de prendre conscience de leurs progrès.....	44
Partie 3. Résultats, analyse et discussion.....	47
1. Résultats : travailler la compréhension en lecture par le biais d'une pédagogie explicite.....	47
1.1. Résultats.....	47
2. Analyse.....	53
3. Discussion.....	57
3.1. Recontextualisation.....	57
3.2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	58
3.2.1. Explicitation des résultats.....	58
3.2.2. Retour sur les hypothèses.....	61
3.3. Limites et perspectives.....	63
3.3.1. Critiques.....	63
3.3.2. Perspectives.....	64
3.3.3. Apport du sujet de recherche à la pratique du métier.....	65
Conclusion.....	67
Bibliographie.....	68
Résumé	70

Introduction

La lecture est une activité complexe. Le lecteur expert effectue en effet plusieurs opérations mentales concomitantes : tout en déchiffrant un écrit, il analyse les informations qui lui sont fournies et leur donne du sens. Le bagage littéraire qu'il a acquis et ses connaissances culturelles lui permettent de faire des inférences, internes et externes au texte, pour en dégager le sens et l'interpréter. Ces processus mentaux sont automatisés chez le lecteur expert. Les jeunes enfants en classe de maternelle n'ont pas encore acquis le code de l'écrit. Pourtant, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », les textes officiels insistent sur l'importance de familiariser les élèves au monde de l'écrit de manière, entre autres, à faciliter l'apprentissage de la lecture en CP : étude du matériel sonore, phonologique, de la langue ; manipulation d'albums et familiarisation avec l'objet livre ; reconnaissance visuelle des lettres de l'alphabet ; compréhension orale des albums étudiés en classe ; expression orale pour décrire et raconter une histoire. Je me suis intéressée aux deux derniers axes du domaine. Comment, en effet, permettre aux élèves de construire des compétences de lecteur dès la maternelle ? S'ils ne sont pas encore capables de décoder l'écrit, comment faire, en revanche, pour qu'ils comprennent les albums et les textes abordés en classe grâce au langage oral et aux illustrations ? Comment leur permettre de dégager non seulement l'explicite mais aussi l'implicite d'un texte ? Comment donner aux élèves le goût de la lecture et l'envie d'interpréter une œuvre littéraire ? Quels albums privilégier pour construire des compétences en compréhension de lecture ? Ainsi, je chercherai à montrer, tout au long de ce mémoire, comment entrer en moyenne section dans la culture littéraire et travailler, de fait, des compétences de lecture pour relever non seulement l'explicite mais aussi l'implicite par le biais d'une mise en réseau d'albums sur les monstres.

Je m'intéresserai tout d'abord aux recherches effectuées en compréhension de lecture : comment favoriser l'accès au sens et la capacité à traiter et interpréter les informations données par le texte ? Comment permettre aux élèves d'entrer dans la lecture littéraire en suscitant et en maintenant leur motivation ? Comment le lecteur et l'auteur s'engagent-ils ensemble pour révéler entièrement l'implicite du

texte et lui donner un sens ? Quel rôle joue l'interprétation et en quoi est-elle non seulement motivante mais aussi nécessaire pour comprendre le texte ? Afin de trouver quelques réponses et d'engager une réflexion sur ces interrogations, j'ai étudié en particulier les travaux d'Annie Rouxel¹, Umberto Eco², Maryse Bianco et Pascale Bressou³. Annie Rouxel s'est intéressée à l'accès des élèves à une culture littéraire et à leur engagement dans une « lecture littéraire ». Umberto Eco a, quant à lui, expliqué comment l'auteur et le lecteur coopèrent afin de faire naître des interprétations inhérentes au texte et indispensables à sa compréhension. Maryse Bianco et Pascale Bressou ont, de leur côté, montré comment un enseignement dit « explicite » permet de donner aux élèves des stratégies de compréhension efficaces pour relever non seulement l'explicite mais aussi l'implicite d'un texte. Au-delà de l'apprentissage de la compréhension, ma préoccupation majeure a été de me m'interroger sur la manière de donner aux jeunes élèves le plaisir et l'envie de lire des livres. Cette dimension me paraît fondamentale puisque la lecture et la curiosité littéraire permettent d'une part de s'enrichir personnellement sur le plan culturel et d'autre part d'aiguiser son esprit critique en accédant à davantage de connaissance sur le monde. Dans une seconde partie, j'expliquerai comment j'ai mis en place, au sein de ma classe de moyenne section, une séquence en compréhension de lecture autour d'une mise en réseau d'albums sur les monstres, en m'engageant sur la voie d'un enseignement explicite, notamment en ce qui concerne l'étude des illustrations. Les albums sur lesquels j'ai travaillé avec les élèves sont les suivants : *Du bruit sous le lit* de Mathis⁴, *Le Mange-doudous* de Julien Béziat⁵, *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak⁶ et *Pique, grogne, gratte* de Michel Backès⁷. Le thème des monstres présente un double intérêt. Il est motivant pour les élèves puisqu'il les engage dans

1. ROUXEL, Annie. « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. In *Actes de l'université d'automne*. Paris : Les actes de la DESCO, 2002, p12 – 22.

2. ECO, Umberto. « Le Lecteur Modèle ». In *Lector in Fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Le Livre de Poche, 1989, . Chapitre 3, Le lecteur modèle, p.61 à 83.

3. BIANCO, Maryse et BRESSOUX, Pascal. « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? ». In DUMAY, Xavier, et DUPRIEZ, Vincent. *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2009, p. 35 – 54

4. Mathis. *Du bruit sous le lit*. Paris : éditions Thierry Magnier, 2004. 34 p.

5. BEZIAT, Julien. *Le Mange-doudous*. Paris : l'école des loisirs, 2013. 40 p. (Pastel).

6. SENDAK, Maurice. *Max et les Maximonstres*. Paris : l'école des loisirs, 1973. 48 p.

7. BACKES, Michel. *Pique, grogne, gratte*. Paris : l'école des loisirs, 2006. 29 p. (Les lutins).

un processus d'identification aux personnages des albums : en effet, tous les élèves de ma classe réagissent à l'évocation, visuelle ou auditive, des monstres. Ces derniers suscitent chez les Maternelles un sentiment de peur mais aussi l'envie de jouer à se faire peur. Les monstres sont donc profondément liés à l'affect des jeunes enfants de ma classe. Le deuxième intérêt que présentent les monstres est qu'ils appartiennent depuis plusieurs siècles à notre patrimoine littéraire. Ils peuplent et alimentent les tragédies et les épopées des hommes à travers les récits mythologiques dont ils sont issus. Aborder la mythologie des monstres à l'école maternelle représente donc aussi un enjeu pour permettre aux élèves d'accéder à une première culture littéraire. Pour l'étude de chaque album, il a été proposé aux élèves des tâches structurées. Ils devaient s'appuyer sur une méthode rigoureuse dont les étapes étaient identiques afin de résoudre les problèmes de compréhension que le texte proposait, endossant ainsi un rôle de détective pour parvenir à accéder au sens du texte. Les progrès des élèves ont été évalués en amont de la séquence, en cours de séquence et à la fin de celle-ci afin de déterminer les effets d'un enseignement explicite sur la compréhension de lecture des élèves. La troisième partie de mon mémoire est consacrée à l'analyse des résultats de l'expérience menée : quels sont les progrès réalisés par les élèves ? Aborder la compréhension en lecture par le biais d'un enseignement explicite leur permet-il de relever l'explicite comme l'implicite des albums étudiés ? J'émettrai également quelques critiques concernant la séquence menée, notamment autour de cette problématique : si l'acquisition de stratégies efficaces de compréhension est, en enseignement explicite, rendue possible par la répétition de tâches fortement structurées (construction d'une méthode et automatisation des stratégies), comment maintenir la motivation des élèves ? De plus, comment permettre à tous les élèves de devenir plus autonomes face à l'album et d'explicitier de manière spontanée leurs stratégies de compréhension ? J'envisagerai aussi les perspectives que m'a données cette séquence d'enseignement. Enfin, je montrerai ce que l'expérience menée a apporté à ma pratique d'enseignante stagiaire.

Partie 1. État de l'Art

1. Relation entre auteur, texte littéraire et lecteur : compréhension, interprétation et plaisir

1.1. Former des élèves lecteurs de textes littéraires

Dans un article intitulé « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » [15], Annie Rouxel s'interroge sur le terme « lecture littéraire » et par conséquent sur la place et la posture du lecteur de textes. Afin de définir ce terme, l'auteure se sert des travaux de quatre théoriciens, Hans-Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco et Michel Picard, qui se sont intéressés au lecteur – récepteur du texte – lors de leurs recherches.

La lecture est définie par H.B Jauss comme la création d'un horizon d'attente. A. Rouxel explique que selon lui, « le lecteur accède à la lecture par ses lectures antérieures qui construisent et meublent son horizon d'attente » [15], c'est-à-dire que « le lecteur s'approprie le texte en l'inscrivant dans un nouveau champ référentiel défini par ses propres références culturelles. [...] Tout texte renvoie à des éléments déjà constitués qui vont permettre au lecteur de construire sa lecture. » [15]. Il y a, selon Jauss, deux types d'œuvres littéraires : celles qui correspondent aux attentes du lecteur et les satisfont, et celles qui les transgressent. La lecture littéraire correspond, selon le chercheur, aux œuvres qui créent un « écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre nouvelle » [15].

W. Iser cherche, quant-à-lui, à comprendre et expliquer ce qui entre en jeu dans l'acte de lecture proprement dit. A. Rouxel montre que lecteur et texte interagissent, en ce sens que le texte construit une image du lecteur et que le lecteur joue un rôle dans la réception du texte puisqu'il y réagit. W. Iser va jusqu'à définir le lecteur comme étant, lui-même, auteur de texte, dans la mesure où la lecture est une création de laquelle se dégage le plaisir de lire, de comprendre, de dialoguer avec le texte et de l'enrichir : « la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve » [15].

Pour M. Picard, le plaisir du lecteur est nourri par un jeu constant de participation et

distanciation : « Ainsi, le liseur est la personne physique qui maintient le contact avec le monde extérieur, le lectant désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et le lu renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que la personnalité du lecteur est « lue », révélée, par le texte. » [15].

Enfin, A. Rouxel explique que, selon Umberto Eco, « [...] à l'aide d'indices glissés dans le texte, l'auteur construit la compétence encyclopédique du lecteur pour que la communication soit réussie [...] [et l'auteur] souhaite le succès de la coopération du lecteur. » [15]. L'auteur construit aussi ce qu'U. Eco appelle la « compétence interprétative », née du jeu des inférences : vérifiées ou fausses, les inférences faites par le lecteur et les hypothèses mises en relation avec elles sont des éléments de plaisir dans l'acte de lecture.

A. Rouxel postule donc que « le fait littéraire [est] un ensemble dynamique à trois pôles identifiables : l'auteur, le texte et le lecteur. [...] Tout texte programme son lecteur, porte en lui l'image de son lecteur (conçu comme l'instance susceptible de produire du sens à partir du texte). D'autre part, le lecteur réel est actif : il produit le texte. La « réception », loin d'être passive, est une appropriation active du texte. » [15]. L'auteure montre donc que la définition précise de la lecture littéraire est complexe puisqu'elle désigne à la fois l'objet de lecture et le mode de lecture. Les textes littéraires sont en effet des « textes ouverts » [15], polysémiques de part le mode de communication qu'ils instaurent, leur référent propre (qu'A. Rouxel décrit comme une « illusion référentielle – confusion du monde du texte et du monde réel » [15]), et les liens intertextuels qu'ils tissent. Après avoir expliqué ce qui confère la dimension « littéraire » à un texte, A. Rouxel définit les caractéristiques de la lecture littéraire :

- elle engage le lecteur dans une démarche interprétative « mettant en jeu culture et activité cognitive » [15].
- c'est une lecture sensible à la forme du texte, qui provoque chez le lecteur le plaisir des mots, et ce dès le plus jeune âge (fonction poétique du langage).
- elle doit être faite de manière assez lente, permettre des relectures et des pauses pour « goûter, savourer le texte » [15] : A. Rouxel évoque d'ailleurs l'importance des temps d'échanges oraux en classe concernant le texte,

« nécessaires à l'appropriation du texte » [15].

- elle inclut un rapport élastique en distanciation et rapprochement du texte : distanciation culturelle, géographique ou temporelle, et rapprochement identitaire (processus d'identification mis en place chez les élèves) et affectif généralement provoqué par les émotions que le texte suscite.
- elle est en lien avec le plaisir esthétique du texte, « plaisir de la découverte et de la reconnaissance » [15] : les inférences et la culture littéraire du lecteur lui permettent à la fois d'éprouver du plaisir à découvrir un texte inconnu et à mettre en relation ses connaissances textuelles pour faire des analogies. A. Rouxel définit ce phénomène comme un « sentiment de familiarité » [15].

Ainsi, enseigner la lecture a aussi pour rôle de permettre à des élèves d'aborder des textes complexes dont ils sont culturellement distants et de se les approprier pour prendre plaisir à les lire et à les comprendre. A. Rouxel insiste sur ce point : « Si l'on veut que les élèves réagissent à certains textes, aux Classiques par exemple dont ils sont culturellement distants, il faut développer des stratégies pour leur faire vivre le texte (car la distance risque d'être un obstacle). » [15].

A. Rouxel conclut son étude de la façon suivante : « La lecture littéraire telle que je l'ai définie admet, selon l'âge des élèves et les niveaux, des modes de réalisation différents. On ne saurait l'assimiler à la seule lecture experte qui représente une possibilité et sans doute sa forme la plus achevée. Elle se pratique dès l'enfance ce qui suppose qu'elle module son tempo de lecture selon le degré de complexité du texte. Entre lecture en progression et lecture en « compréhension » plus lente, elle admet des régimes intermédiaires qui déploient toute la gamme des combinaisons possibles. Ce qui importe quel que soit le niveau, c'est qu'elle est un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme. » [15].

1.2. « La lecture littéraire présuppose des compétences qu'elle institue en même temps »

Je vais désormais m'intéresser conjointement au chapitre 3 « Le lecteur modèle » de *Lector in Fabula* d'Umberto Eco [7] et à la partie « La lecture littéraire présuppose des compétences qu'en même temps elle institue » de l'article de A. Rouxel [15]. Pour A. Rouxel, il y a deux niveaux de construction des compétences en lecture : une construction implicite, opérée par le texte lui-même ; une construction explicite lorsqu'elle est enseignée.

Dans le chapitre en question, U. Eco part du principe que « parce qu'il est à actualiser, un texte est incomplet et cela pour deux raisons [...] D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire, [...] ensuite parce qu'un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...] Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » (*Lector in Fabula*, p. 61, p. 63 et p. 64). Ainsi, un texte endosse deux fonctions selon U. Eco : d'une fonction didactique, il passe progressivement à une fonction esthétique. Le lecteur, faisant fonctionner différents niveaux de compréhension (jeux des inférences, émission d'hypothèses, connaissances culturelles personnelles) est alors en mesure de correspondre aux attentes de l'auteur et de faire fonctionner le texte. Nous comprenons donc qu'il existe, pour U. Eco, une relation très forte entre l'auteur et le lecteur, l'un ne pouvant pas saisir le texte et le faire vivre sans l'autre : « ... générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions de mouvements de l'autre – comme dans toute stratégie » (*Lector in fabula*, p. 65). Il compare cette relation stratégique à une partie d'échecs, donc le coup de l'adversaire influe forcément sur le coup de l'autre joueur. Il est donc nécessaire que l'auteur d'un texte prévoit « ... un Lecteur Modèle, capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (*Lector in Fabula*, p. 68). U. Eco résume donc ainsi son propos : « ... prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement « espérer » qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire. Un texte repose donc sur une compétence mais, de plus, il contribue à la produire » (*Lector in Fabula*, p. 69). La coopération textuelle telle qu'elle est définie par U. Eco repose donc sur deux stratégies : celle de l'auteur et

celle du lecteur, dont le médium est le texte.

Cinq compétences sont développées par U. Eco dans *Lector in fabula*. Lorsque le texte est suffisamment proche de la zone proximale de développement de l'élève (c'est-à-dire ni trop accessible, ce qui ne permettrait aucun apprentissage, ni trop éloigné de la zone, ce qui présenterait constamment des difficultés), il développe une compétence linguistique : si le texte en question demande une certaine maîtrise du lexique et de la syntaxe, il permet aussi de les enrichir. La compétence encyclopédique fait référence aux savoirs culturels du lecteur : grâce à eux, il est capable de construire le sens du texte en fonction de son contexte. Cette compétence est en lien étroit avec la compétence logique, qui permet d'établir des relations entre le texte et le hors texte (monde réel ou lectures antérieures) et des relations au sein du texte lui-même. La compétence logique est donc la capacité à faire des inférences internes et externes au texte. Ce jeu d'inférences permet aux élèves, y compris les plus jeunes, d'émettre des hypothèses sur le contenu du texte et d'argumenter leurs propos par des relations de cause et de conséquence, des analogies ou des oppositions. La quatrième compétence développée par U. Eco s'appelle « compétence rhétorique » [7] : il s'agit de comprendre la culture des textes, c'est-à-dire leur fonctionnement, leur stratégie de lecture (on ne lit pas, au sens visuel de lecture, une bande dessinée de la même manière qu'un roman), les codes spécifiques propres au genre littéraire. Enfin, la compétence idéologique permet au lecteur d'identifier les valeurs véhiculées par le texte et d'en construire une représentation.

Nous comprenons donc qu'à la manière d'un détective (terme utilisé à la fois par Maryse Bianco et A. Rouxel), le lecteur doit, pour comprendre un texte, relever toute une série d'indices, les comprendre, les mettre en relation et les interpréter de manière à lui donner un sens. Développer des compétences de lecteur grâce à l'enseignement explicite, à l'oral, semble particulièrement intéressant notamment avec de jeunes enfants n'étant pas encore capables de coder et décoder l'écrit. L'enseignement explicite familiarise en effet les élèves avec l'idée de raisonnement sur du matériel verbal, met l'accent sur les procédures de traitement et permet aux élèves de s'entraîner à utiliser ces procédures.

2. Permettre aux élèves de comprendre les textes et de prendre plaisir à la lecture littéraire par le biais d'un enseignement explicite

L'apprentissage de la lecture s'articule autour de deux axes : le code (phonologie, déchiffrement et correspondance graphème/phonème) et la compréhension. Lire est par conséquent une activité complexe qui nécessite à la fois de déchiffrer un texte et de le comprendre. Étant donné la complexité de cette opération mentale, il est important de commencer à développer des stratégies de compréhension en lecture chez les jeunes enfants, dès la maternelle. C'est notamment par le biais de l'oral que les élèves peuvent apprendre à comprendre. Les recherches en pédagogie explicite permettent de réfléchir à l'enseignement de la compréhension en lecture. Afin de développer chez les lecteurs des stratégies de compréhension en lecture, il faut d'abord apprendre aux élèves à comprendre comment ils comprennent. Cet apprentissage demande donc une démarche métacognitive de la part des élèves.

Je m'appuierai ici sur l'article de Maryse Bianco et Pascale Bressoux intitulé « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? » [3] ainsi que sur la conférence de M. Bianco au Collège de France ayant pour titre « Enseigner la compréhension en lecture »⁸.

2.1. Pourquoi enseigner la compréhension de texte par le biais d'une pédagogie explicite, à l'oral ?

Travailler la compréhension en lecture à l'oral s'inscrit dans les textes institutionnels, notamment à l'école maternelle où le langage est l'un des objectifs prioritaires. Les élèves n'ont pas tous le même bagage langagier et culturel à leur entrée à l'école maternelle : ils sont, à ce moment-là, emprunts des caractéristiques des milieux sociaux dans lesquels ils évoluent. Cependant, les études menées concernant l'école maternelle et les apprentissages (ainsi que l'acquisition et le développement du langage) montrent que les écarts ont tendance à se creuser entre

8. BIANCO, Maryse. *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*. Paris : Collège de France, 2014 [Vidéo en ligne] Disponible sur : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-10h00.htm>

les élèves en réussite et ceux qui sont en difficulté. Travailler la compréhension de textes et d'albums à l'école maternelle est donc particulièrement intéressant puisque cela s'inscrit à la fois dans le domaine de l'oral et de la découverte de l'écrit.

Les recherches menées par Maryse Bianco révèlent que les apprentissages liés à la découverte de l'écrit et la compréhension en lecture sont majoritairement effectués par imprégnation de la petite section à la grande section. Or, il a été montré que les approches implicites (par imprégnation) accroissent les écarts et bénéficient surtout aux meilleurs élèves. A contrario, les approches explicites permettent de réduire les écarts entre élèves et d'améliorer leurs performances.

Les recherches en pédagogie explicite ont établi que les interactions verbales agissent sur les acquisitions des élèves. Maryse Bianco et Pascale Bressoux ont ainsi montré que les apprentissages précoces, dès l'école maternelle, de stratégies de compréhension par le biais de l'oral permettent aux « compreneurs faibles » [3] de progresser sur le long terme. L'automatisation de ces stratégies aide, par la suite, à devenir un lecteur expert.

Si l'acquisition de stratégies de lecture est importante, la capacité à réfléchir sur les mécanismes de la compréhension l'est tout autant. Cette réflexion est possible grâce à l'oral. En effet, si l'on perçoit le produit de la compréhension, les mécanismes de la compréhension ne sont, eux, pas observables. Grâce aux activités orales, les enfants accèdent donc plus aisément aux mécanismes de la compréhension : prendre conscience des procédures mentales à réaliser pour comprendre permet, plus tard, de résoudre seul une difficulté.

C'est aussi à l'oral que l'élève apprend à dire avec ses propres mots, à verbaliser ses observations, à justifier et à argumenter ce qu'il a compris. Il est donc important de familiariser l'élève à raisonner sur du matériel verbal. De plus, il a été constaté qu'il existe une corrélation entre la performance en compréhension en lecture et l'audition [4]. En effet, l'activité de lecture menée de façon orale, donc auditive, permet une meilleure planification et une meilleure intégration des mécanismes.

Les élèves qui entrent à l'école élémentaire en CP apprennent à déchiffrer les textes : ils effectuent des correspondances entre le matériel textuel et le langage verbal. Les apprentissages dans le domaine de la phonologie en maternelle favorisent l'accès au code lors de l'apprentissage de la lecture. Mais les activités de

compréhension engagées en maternelle facilitent l'accès au sens du texte. C'est donc bien par le biais de l'oral que les deux activités fondamentales en lecture peuvent être travaillées dès l'école maternelle. Cela nécessite cependant une bonne maîtrise du langage et des qualités d'expression permettant d'être compris de ses pairs et de mettre des mots sur ses processus mentaux. On ne peut donc encore une fois que souligner l'importance du « dire » simultanément du « faire » pour développer des stratégies de lecture.

2.2. Mise en place et développement de stratégies de compréhension

« L'enseignement direct se fonde sur une démarche fortement structurée, systématique, dont la visée spécifique est la compréhension et le maintien en mémoire des notions et procédures (et non pas une simple transmission de contenu). Dans l'enseignement direct, on vérifie la compréhension de la notion en cours de séquence, lors de la phase de pratique guidée, et non pas à la fin de la phase d'exercices. L'environnement est fortement orienté vers la tâche mais dans une atmosphère paisible, favorisant la responsabilité et le dialogue plutôt que le contrôle par l'enseignant du travail de l'élève », extrait de « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension » de Maryse Bianco et Pascale Bressoux [3]. « ... Dans la résolution de telles tâches⁹ les opérations à mettre en œuvre ne peuvent pas être décomposées en une séquence stricte de sous-tâches mais il est possible cependant d'aider les élèves à identifier des stratégies cognitives, et à s'y référer. Ces stratégies peuvent être utilisées pour les assister dans leurs apprentissages et dans la maîtrise des activités faiblement structurées » [3].

Une tâche structurée est une démarche, une méthode, que l'on peut qualifier d' « algorithme » [3] et qui est décomposable en sous-tâches. Or, la compréhension en lecture est une activité dite « faiblement structurée » [3]. L'enseignement explicite dans ce domaine doit donc reposer sur une organisation réfléchie par l'enseignant de manière à ce que les élèves adoptent une méthodologie réflexive rigoureuse et efficace.

9. Les tâches de compréhension en lecture et la résolution de problèmes

2.2.1. L'activité de compréhension et la mémoire à long terme

L'activité de compréhension en lecture est directement associée à l'activité de mémorisation, qui se découpe de la façon suivante :

- l'encodage, qui transforme le matériel sonore en représentations mentales cognitives ou représentations sémantiques. Ces représentations sémantiques, une fois traitées par le système cognitif, deviennent des modèles de situation (ou modèles mentaux).
- Le stockage dans la mémoire à long terme, qui a une capacité illimitée et qui permet donc d'apprendre tout au long de la vie.
- La récupération (ou recouvrement), opération mentale qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations et connaissances nécessaires pour réaliser une tâche ou résoudre une difficulté.

Avoir des représentations disponibles dans la mémoire à long terme ne signifie pas forcément y avoir accès. En effet, les informations n'ont pas forcément été comprises et ne sont donc pas mises en relation avec d'autres connaissances. Or, plus on met en relation les informations nouvelles et plus on facilite l'accessibilité en mémoire à long terme. Si, en tant qu'enseignants, nous n'avons pas de prise directe sur la mémoire à long terme des élèves, nous pouvons en revanche agir sur l'encodage et la récupération, d'où l'intérêt de travailler les apprentissages en tâches fortement structurées.

2.2.2. Structuration de l'activité de compréhension

En classe de maternelle, Maryse Bianco préconise de travailler à l'aide du support imagé. La corrélation entre ce que l'élève voit et ce qu'il entend permet de faire observer et d'argumenter des stratégies de compréhension et de résolutions de problèmes liés au sens. L'activité de compréhension par le biais d'un enseignement explicite est donc structurée par trois phases principales :

- première phase : la **démonstration**. L'enseignant montre comment raisonner en compréhension. Il s'agit de verbaliser les actions en cours et de s'appuyer sur une méthodologie rigoureuse et accessible aux élèves. L'enseignant

montre comment prélever des indices, visuels et auditifs, et comment les mettre en relation. Il explique et argumente ce qui a lui a permis de faire des liens de sens entre différents éléments du texte et/ou de l'image. Cette phase suppose donc un étayage fort de la part de l'enseignant : il fixe les objectifs, découpe l'activité en unités maîtrisables en centrant l'activité sur des éléments structurants et il explicite ce qu'il fait, c'est-à-dire qu'il montre les procédures qui lui permettent d'accéder à la compréhension.

- seconde phase : la **pratique guidée**. Les élèves manipulent et travaillent collectivement pour s'approprier la démarche explicitée par l'enseignant. Lors de cette phase, les élèves sont guidés dans leur démarche, notamment par des questions qui leur permettent de relever les indices du texte ou des illustrations pour élaborer des stratégies de compréhension et formuler des hypothèses plausibles concernant l'histoire. Cette phase permet donc aux élèves de réfléchir, d'appliquer et de s'entraîner. Elle permet aussi aux élèves de verbaliser avec leurs propres mots, de justifier et d'argumenter. Dans un second temps, l'enseignant et les élèves coopèrent pour s'approprier une notion : il y a à ce moment-là une discussion et un débat.
- troisième phase : **l'entraînement**. Il s'agit d'une phase d'exercices individuels pendant laquelle les élèves travaillent en autonomie. Si les deux précédentes phases sont automatisées, l'élève est capable de résoudre seul des « situations problèmes » en s'appuyant sur ses connaissances. Les types de tâches proposées pour la phase d'entraînement peuvent être le résumé, la remise d'images de l'histoire dans l'ordre chronologique, et le traitement d'informations d'importance relative.

3. Entrer dans la compréhension de lecture par l'univers des monstres : l'enjeu crucial de la motivation

« Une souris pour croquer les monstres » est le deuxième chapitre écrit par Sylvie Lebas tiré de l'ouvrage *Les sentiers de la littérature en maternelle* sous la direction de Françoise Caminade-Riffaut¹⁰, chapitre qui s'intéresse à l'utilisation du monstre en maternelle pour développer le langage chez des élèves de petite section.

3.1. Une entrée dans la culture littéraire : les monstres mythologiques

Les monstres mythologiques nourrissent notre patrimoine littéraire depuis des siècles. *Illiade* et *Odyssée* d'Homère¹¹ sont considérés, à ce titre, comme faisant partie des textes fondateurs de la culture littéraire européenne. Sylvie Lebas [5], qui envisage le récit comme outil essentiel pour développer l'imaginaire des jeunes enfants, s'est donc appuyée sur ces mythes grecs pour démarrer une séquence en maternelle, puisque « dès la petite section commencent à se constituer les éléments d'une culture littéraire » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 62). L'auteure poursuit ainsi : « Celle-ci, à mesure de sa construction, suscite des questions et déjà des débats à travers lesquels l'enfant appréhende progressivement ce que peuvent lui apporter les récits. Dans cette perspective, récits, mythes, contes traditionnels, littérature enfantine classique et contemporaine vont servir de « terreau ». » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 62 – 63). Elle insiste d'ailleurs sur l'importance de la lecture, du récit oral et du jeu pour développer le plaisir de la découverte littéraire chez les enfants et pour « enraciner » les textes dans leur mémoire : « La compréhension de ce qu'est la littérature, mais aussi la maîtrise naissante de la langue, sont en jeu dans cette démarche » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 63). S. Lebas propose donc dans un premier temps l'étude iconographique des monstres mythologiques, en particulier le minotaure, afin

10. CAMINADE-RIFFAUD, Françoise, LEBAS, Sylvie, BOURBON, Christine et al. *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Paris : CRDP de l'Académie de Créteil, 2005. Chapitre 2, Une souris pour croquer les monstres, p.58 à 86.

11. HOMERE. *Odyssée*. Paris : éditions Folio, 1999. 511 p. (Folio classique).
HOMERE. *Illiade*. Paris : éditions Folio, 2006. 704 p. (Folio classique).

d'aborder ce premier mythe. L'histoire, rendue accessible aux élèves, leur est racontée. Cela leur permet de verbaliser ce qu'ils voient (aspect monstrueux de la créature), d'évoquer leurs peurs (le labyrinthe, le monstre mangeur d'hommes). D'autres monstres ont, par la suite, été proposés aux élèves, de manière à ce qu'ils s'engagent dans un travail descriptif basé sur l'observation, le rapprochement et la comparaison entre certaines créatures et qu'ils en connaissent les noms. Cette démarche a eu pour but de familiariser les élèves avec des figures monstrueuses et d'engager des échanges oraux concernant les grands mythes littéraires.

3.2. Jouer avec ses émotions pour les dompter

Le thème des monstres, à l'école maternelle, est particulièrement intéressant puisqu'il suscite des émotions chez les enfants. De manière universelle, les enfants ont peur des monstres mais sont, en même temps, friands d'histoire de monstres, d'histoires qui font peur. Ce constat permet d'engager les élèves dans un projet motivant : aborder le thème des monstres pour jouer à se faire peur. De plus, aborder les monstres au cycle 1, par le biais d'albums jeunesse, permet aux élèves de dompter ces peurs et de se rassurer. En effet, nombre d'albums de littérature jeunesse abordent le thème des monstres sous un angle plutôt humoristique. Lorsque l'album, grâce au travail de compréhension, est devenu pleinement accessible aux élèves, ils prennent plaisir à conjuguer rire et peur lors de la lecture de l'album. S. Lebas a choisi de travailler avec l'album *Va-t'en, grand monstre vert !*, d'Ed Emberley¹². Les illustrations et le texte de cet album fonctionnent ensemble sur un procédé d'accumulation. Un monstre apparaît progressivement, chaque élément de son visage se rajoutant d'une page à l'autre puis disparaissant à la demande de l'enfant narrateur du texte. C'est justement, pour S. Lebas, l'un des principaux intérêts de cet album : le monstre disparaît aux injonctions de l'enfant qui dompte ses peurs et prend le contrôle d'une situation terrifiante à ses yeux. Prise de contrôle dans laquelle subsiste néanmoins une ambiguïté, puisque le narrateur finit par « Et ne reviens jamais... sauf si je te le demande » [8]. Dans cette ambiguïté tient tout le plaisir que prennent les enfants à jouer à se faire peur et à jouer avec leur peur. Le

12. EMBERLEY, Ed. *Va-t'en, grand monstre vert !*. Paris : l'école des loisirs, 1996. 30 p. (Kaléidoscope).

narrateur peut choisir de faire apparaître et disparaître à volonté son propre monstre. C'est d'ailleurs sur cette deuxième partie de l'album, la disparition des éléments du visage du monstre, que S. Lebas a choisi de laisser les élèves expérimenter l'utilisation d'un logiciel informatique pour créer et faire disparaître leur propre monstre.

Soulignons aussi que le narrateur utilise le tutoiement pour parler au monstre (« Ne reviens jamais »). Il s'agit d'un choix de traduction. L'auteur du texte a écrit dans sa langue, l'anglais (titre d'origine : *Go away, Big Green Monster !*). Or, le vouvoiement n'existe pas en anglais. La traduction de l'impératif à la deuxième personne du singulier est judicieuse puisqu'elle permet au narrateur et aux élèves d'établir une relation de proximité avec ce monstre. S. Lebas parle même « d'intimité » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 60) entre le narrateur et le monstre, ce qui accentue l'ambiguïté de la relation de l'enfant au monstre qui souhaite le voir disparaître mais qui se plaît à l'inclure dans son quotidien malgré tout. Il semble d'ailleurs intéressant de rappeler ici la coopération textuelle envisagée par Umberto Eco entre l'auteur et le lecteur pour donner du sens au texte et l'actualiser à chaque lecture : l'auteur cherche à provoquer une réaction, un type de comportement chez son lecteur qui à son tour fait vivre le texte [7].

3.3. Permettre l'enrichissement langagier grâce à l'album jeunesse

A chaque page de l'album *Va-t'en, grand monstre vert !* [8], un nouvel élément du visage du monstre apparaît et disparaît. La séquence avait donc pour objectif d'utiliser d'abord l'image pour créer un monstre en se servant d'un logiciel informatique (préalablement expérimenté par les élèves). Voici la consigne qui a été donnée aux élèves : « Dessine une tête de monstre en combinant les formes et les couleurs que tu trouveras sur l'écran. Tu choisis celle que tu veux et tu les places comme tu veux » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 74). Les élèves ont ensuite travaillé sur la mise en espace pour faire progressivement disparaître les éléments du visage. Après ces deux phases, c'est la mise en mots qui a été travaillée. L'enrichissement lexical et syntaxique était alors précisément visé puisque les élèves ont effectué un véritable travail de recherche lexicale (adjectifs de couleurs

et noms pour travailler la description) et syntaxique (injonctions diverses pour signifier à un interlocuteur de partir) afin d'associer le texte à l'image. Ils ont ensuite pioché parmi les mots et les expressions trouvés pour élaborer leur texte, en cohérence avec l'image créée. L'évaluation permet ensuite de montrer que les élèves ont tous compris le procédé d'accumulation de l'album, à structure répétitive. De plus, si les niveaux divergent (certains élèves n'utilisent aucune injonction, d'autres utilisent pléthore d'adjectifs pour qualifier les éléments du visage), il semble que tous les élèves ont réussi à s'approprier quelques mots de vocabulaire et à les mettre en relation avec l'image.

Ce travail s'est poursuivi par un échange sur chacune des productions. S. Lebas a constaté que les élèves étaient particulièrement impliqués et participaient volontiers à cette activité langagière. Force est de constater que la mise en projet a permis aux élèves d'entrer dans un échange dynamique entre pairs. Comme le souligne l'auteure, les élèves sont véritablement dans « une réelle élaboration de savoirs et savoir-faire » (*Les sentiers de la littérature en maternelle*, p. 81).

4. Elaboration de la problématique du mémoire

Lors de la deuxième période de cette année scolaire, j'ai mis en place dans ma classe des « ateliers philosophiques » d'une dizaine de minutes par jour, lors des rituels du début d'après-midi (moment de sieste pour les « Petite Section »), permettant aux élèves de « Moyenne Section » de s'exprimer de manière spontanée sur des notions abstraites ou de répondre à leur manière à des questions d'ordre général. Ainsi, lors d'un début de séance, j'ai posé la question suivante : « Qu'est-ce qui vous fait peur ? ». Ce sont les monstres qui ont été cités en premier. Les réactions des élèves ont d'ailleurs été intéressantes : certains avaient l'air véritablement apeurés et d'autres disaient avec assurance que les monstres n'étaient pas vraiment effrayants et qu'ils n'en avaient pas peur. Ces propos m'ont intéressés : j'ai compris que le thème des monstres, de par les émotions suscitées, était un bon moyen de déclencher et de maintenir la motivation des élèves dans le cadre d'une séquence ayant des objectifs plus larges.

De plus, comme cela a été évoqué dans cette partie, les monstres mythiques appartiennent à notre patrimoine littéraire et contribuent à la construction des

apprentissages culturels des élèves. Outre les émotions provoquées, ils sont particulièrement intéressants à étudier en classe de maternelle car ils permettent aux élèves de comprendre que l'assemblage de différentes créatures (chèvre, lion et serpent pour la Chimère, taureau et homme pour le Minotaure) crée la représentation du monstrueux. Cette dimension paraît particulièrement intéressante à travailler en s'appuyant sur des albums de littérature de jeunesse.

La littérature de jeunesse regorge d'albums sur les monstres. Mon idée principale était de sélectionner des albums pleins d'humour pour permettre aux élèves de ma classe de dompter leurs peurs concernant les monstres. Cette caractéristique rejoint les recherches et la séquence menée par Sylvie Lebas dans le chapitre « Une souris pour croquer les monstres » dans *Les sentiers de la littérature en maternelle* [5]. Très vite, j'ai donc choisi de travailler et de construire une séquence sur la compréhension en lecture par le biais d'une mise en réseau d'albums sur les monstres, permettant aux élèves d'entrer dans la culture littéraire. Il s'agit donc de doter les élèves de stratégies afin qu'ils dégagent non seulement l'explicite, mais aussi l'implicite des textes. L'approche pédagogique choisie vise, évidemment, à ce que les élèves acquièrent les compétences nécessaires pour savourer les albums mais également à former des lecteurs ayant goût à cette activité complexe qu'est la lecture.

S'est alors posée la question de la démarche, qui est en fait le cœur de la problématique de mon mémoire : **comment entrer en moyenne section dans la culture littéraire et travailler, de fait, des compétences de lecture explicite et implicite par le biais d'une mise en réseau d'albums sur les monstres ?** Les recherches en pédagogie explicite, visant un enseignement efficace de la compréhension, m'ont particulièrement intéressée. Il s'agit de relever non seulement l'explicite (le « visible », le « dit ») mais aussi l'implicite des albums pour les comprendre. Le jeu des inférences étant présent au sein de chaque album sélectionné, un enseignement explicite de la compréhension semblait donc judicieux, notamment avec de jeunes élèves n'étant pas encore capables de déchiffrer un texte.

5. Hypothèses de recherche

Découlant de la problématique de mon mémoire, voici les trois hypothèses sur lesquelles s'est appuyée ma recherche et la séquence que j'ai menée en classe :

hypothèse 1 : travailler la lecture d'images par l'enseignement explicite permet d'accéder plus aisément aux textes en classe de maternelle: proposer des tâches fortement structurées autour des illustrations conduit les élèves à élaborer des stratégies de compréhension ;

hypothèse 2 : les interactions entre pairs favorisent non seulement la compréhension de l'ensemble du groupe mais aussi l'enrichissement lexical et syntaxique de chacun ;

hypothèse 3 : la motivation autour d'un projet a une conséquence directe sur les apprentissages des élèves et sur le climat de classe.

Partie 2. Expérience : séquence en classe de moyenne section en compréhension de lecture

1. Participants

J'enseigne dans une école située dans un quartier défavorisé de la ville de Tours. C'est une petite école composée de quatre classes : une classe de « Toute Petite Section » et de « Petite Section », une classe de « Petite Section » et de « Moyenne Section » (la mienne), une classe de « Moyenne Section » et de « Grande Section » et une classe de « Grande Section ». L'effectif de ma classe est de vingt-trois élèves, dont dix moyennes sections. J'ai mené les séances en compréhension de lecture les après-midis, lorsque les élèves de Petite Section font la sieste. Louisa¹³, l'une des élèves de Moyenne Section, est une enfant touchée par l'autisme. Elle est à l'hôpital de jour les après-midis et ne vient en classe que trois demi-journées par semaine. Elle n'a donc pas participé aux séances.

1.1. Profils

Il y a cinq filles et quatre garçons dans ce groupe de Moyenne Section. Pour l'un des élèves, Robin, le français n'est pas la langue maternelle. Cet élève est en grande difficulté dans la plupart des domaines. J'ajoute qu'il a commencé à s'exprimer de manière spontanée et plus claire à partir du mois de novembre. Voici le bilan dressé en amont de la séquence « support de recherche » de ce mémoire : dans le domaine de la compréhension en lecture, un élève, Romaric, est particulièrement performant ; trois élèves Lola, Gabrielle et Elise comprennent assez bien les albums étudiés s'il n'y a pas une trop grosse part d'implicite ; trois autres, Kévin, Marianne et Isabelle, ont des difficultés de compréhension notamment liées à l'implicite ; un élève, Antoine, comprend les albums étudiés et leurs subtilités mais éprouve une gêne lorsqu'il s'agit de s'exprimer ; Robin, quant à lui, est en grande difficulté.

Ce groupe de moyenne section montre donc une certaine hétérogénéité en compréhension.

13. Afin de préserver l'anonymat des enfants de la classe, tous les prénoms mentionnés ont été changés.

1.2. Objectifs de séquence

J'ai déterminé plusieurs objectifs de séquence, travaillés au fur et à mesure des séances. Les objectifs généraux de cette séquence sont la compréhension orale des textes et de ce fait, l'enrichissement langagier.

Tout d'abord, des **objectifs visant à la compréhension d'un texte...**

... à partir des illustrations

- décrire et interpréter des illustrations pour dégager le sens de l'histoire,
- émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire en les justifiant,
- repérer les personnages de l'histoire et leurs caractéristiques (traits de caractère et caractéristiques physiques),
- répondre aux questions qui/quoi/quand/où/pourquoi avant la lecture du texte et après la présentation de quelques illustrations ; justifier ses réponses en s'appuyant sur des éléments visuels.

... pendant la lecture du texte

- confirmer ou non les hypothèses émises en justifiant ses propos
- répondre aux questions qui/quoi/quand/où/pourquoi (interactions pendant la lecture). Justifier ses réponses en s'appuyant sur des éléments textuels.
- questionner et expliquer certains mots de vocabulaire
- reformuler une phrase avec ses propres mots

... après lecture du texte

- identifier et nommer les personnages de l'histoire
- raconter l'histoire avec ses propres mots en utilisant les connecteurs temporels suivants : au début, après, à la fin
- expliquer certains passages de l'histoire en prenant appui sur le texte et sur les illustrations

Des objectifs visant à **développer la sensibilité du lecteur** :

- exprimer son ressenti vis-à-vis d'un album en appuyant ses propos par des exemples
- expliquer pourquoi une situation, une remarque, ou un passage de l'album est drôle

Des **objectifs lexicaux et langagiers** :

- utiliser une syntaxe correcte pour se faire comprendre de ses camarades et des adultes
- utiliser des mots de vocabulaire nouveaux pour enrichir son propos

L'intérêt de cette séquence, est, bien entendu, de favoriser la compréhension de textes par le biais du langage oral (d'où une compréhension orale). De ce fait, toutes les activités de la séquence ont été menées oralement de manière à ce que les élèves puissent expliciter leurs raisonnements. Le développement des compétences langagières est donc lui aussi un enjeu lors de cette séquence.

Développer la sensibilité du lecteur est l'un des objectifs fondamentaux de la compréhension de textes. Plus le lecteur a un degré de compréhension élevé en lecture et plus il est capable de réagir au texte. Ainsi, des élèves qui rient alors même que l'humour au sein de l'album est implicite sont des élèves qui ont compris le sens du texte et y prennent plaisir. Cette dimension est essentielle : travailler la compréhension, c'est aussi donner aux élèves le goût de la lecture.

1.3. Modalités de groupement

J'ai fait varier les modalités de groupement au cours de la séquence selon l'objectif visé. D'une manière générale, la première sensibilisation à un album s'est effectuée en classe entière. Les premières séances ont elles aussi été menées en classe entière. Afin de consolider les stratégies de compréhension des élèves lors de l'étude des albums *Le Mange-doudous* [2] et *Max et les Maximonstres* [16] notamment, le groupe de moyenne section a été séparé. En effet, ces deux albums sont les plus complexes de la sélection et ils ont nécessité davantage de séances que prévu pour

rendre leur sens accessible aux élèves. Des moments de consolidation et de tutorat ont d'ailleurs été mis en place à partir du moment où *Le Mange-doudous* [2] a été abordé.

La formation à l'intérieur des groupes a, elle aussi, varié. Lors des phases de consolidation de la compréhension, ce sont des groupes homogènes qui ont été constitués (demi-groupe classe). Lorsque les élèves étaient en situation de tutorat, les binômes constitués étaient tantôt hétérogènes, tantôt homogènes. Ces choix ont été motivés par les objectifs visés et les progrès réalisés par les élèves tout au long de la séquence.

J'ai choisi de renforcer la séquence de compréhension en lecture par des activités d'accès au sens pendant les trente-cinq minutes d'APC (Activités pédagogiques complémentaires) qui ont lieu chaque lundi de 11h30 à 12h05. Trois élèves de moyenne section, Antoine, Elise et Robin, sont concernés par ce dispositif. J'ai établi trois objectifs individuels avec ces enfants :

- objectif 1 avec Antoine : s'engager davantage dans une réflexion et parler en veillant à être compris par les autres enfants du groupe
- objectif 2 avec Elise : prendre la parole avec plus d'assurance pour dire ce qui a été compris et pourquoi
- objectif 3 avec Robin : s'exprimer en formulant des phrases simples syntaxiquement correctes tout en restant dans le propos

Ce travail de groupe a donc permis à chacun de consolider ses acquis et de travailler sur ce qui présentait des fragilités. Elise est une élève timide qui a pris davantage d'assurance pour oser prendre la parole. Avec Robin, mon objectif était essentiellement langagier, motivé et soutenu par des activités de compréhension à partir d'images très simples mettant en jeu des relations de cause et de conséquence (remise dans l'ordre de deux images après la lecture d'une phrase).

2. Matériel sélectionné

2.1. Albums sélectionnés : mise en réseau d'albums sur les monstres

J'ai sélectionné quatre albums pour cette séquence. Ces albums devaient correspondre à des critères précis pour parvenir aux objectifs de la séquence. Voici les critères de sélection :

- albums imagés avec des monstres illustrés (travail sur la description)
- albums dont des enfants sont les personnages principaux (processus d'identification)
- albums où l'humour et l'imaginaire sont présents (mise à distance et dérision pour dompter ses peurs)

Voici les albums choisis par ordre de traitement au cours de la séquence :

- *Du bruit sous le lit*, Mathis [11]
- *Le Mange-doudous*, Julien Béziat [2]
- *Max et les Maximonstres*, Maurice Sendak [16]
- *Pique, grogne, gratte*, Michèle Backès [1]

Pour plusieurs raisons, j'ai choisi d'aborder, en premier, l'album *Du bruit sous le lit* [11]. D'une part, la couverture est « lisible » : identification du nom de l'auteur et du titre. D'autre part, la signification de ce titre entraîne la création d'un horizon d'attente. En effet, les élèves de cet âge sont souvent confrontés, dans leur vie d'enfants, à ce type de crainte : ils ont presque tous expérimenté le fait d'avoir peur ou de jouer à se faire peur qu'un monstre soit caché quelque part dans un coin de la chambre, retardant ainsi le moment de dormir. En outre, le titre du livre et l'illustration de la couverture permettent aisément de travailler sur le sens et de formuler des hypothèses de lecture grâce aux indices prélevés dans le « vu » et le « dit ». Ce travail s'appuie sur une liste de cinq mots interrogatifs (les mots en wh- en anglais) : « Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? ». C'est ce que Maryse Bianco appelle les

« mots-signaux » [3]. Ils permettent aux élèves d'établir le cadre spatio-temporel de l'histoire et d'émettre des suppositions concernant son contenu (pourquoi). *Du bruit sous le lit* [11] présente aussi un intérêt concernant l'aspect physique du monstre. Nous pourrions le rapprocher de l'album *Va-t'en, grand monstre vert !* [8] dans sa construction, puisque chaque élément monstrueux est là-aussi nommé et montré. Il permet un travail nominal et adjectival pour qualifier les parties du corps et caractéristiques du monstre. De plus, l'intérêt réside dans le fait que ce monstre n'est montré qu'à la toute fin de l'histoire : chaque partie de son corps est dévoilée petit à petit, laissant le lecteur s'en faire progressivement une image mentale.

Le Mange-doudous [2] est certainement l'album le plus intéressant de la sélection. L'histoire est racontée à la première personne, le narrateur étant un petit garçon. Ceci nécessite un premier niveau de compréhension, puisque le petit garçon, qui n'est pas présent au moment des faits et qui n'est donc jamais présent sur les illustrations, raconte un événement qui lui a été raconté par un de ses doudous. La narration interne permet d'activer le processus d'identification chez les élèves. De plus, il est fort possible que le titre provoque chez les enfants une émotion, puisqu'ils sont très attachés à leurs doudous. Qu'est-ce donc que ce Mange-doudous ? Le texte de l'album est complexe : recours à des formes pronominales, utilisation de l'ironie... Le texte en lui-même nécessite donc un travail approfondi en compréhension et permet de mettre en place des stratégies de lecture pour en comprendre la syntaxe. Il est, de plus, particulièrement intéressant dans la mesure où pour le comprendre les élèves devront en dégager l'implicite, qui réside notamment dans un jeu d'inférences externes. Les élèves peuvent néanmoins accéder à l'implicite du texte parce que ces inférences font écho à leur quotidien, au domaine du sensible et à la relation qu'ils entretiennent avec leurs doudous et leurs parents. Les illustrations sont quant à elles extrêmement riches. Le monstre qui n'est au début qu'une « vieille patate molle » se transforme à mesure qu'il avale un à un les doudous de l'enfant : après avoir mangé le doudou lapin, il lui pousse de grandes oreilles de lapin ; après avoir mangé le doudou cochon, il lui pousse une queue en tire bouchon, etc. Ce procédé est particulièrement intéressant et évocateur dans l'étude des monstres et du monstrueux car le Mange-doudous permet aux enfants de comprendre la nature même de la chimère. Cet album se caractérise aussi par son

humour. Là encore, cet album est d'autant plus drôle qu'il est compris de manière fine notamment au niveau de l'ironie dans les tournures de phrases et les liens de sens pour dégager l'implicite. L'humour qui se dégage de cet album conjugué au processus d'identification permet donc aux élèves de mettre de la distance avec la peur des monstres.

Max et les Maximonstres [16] est l'album le plus complexe de la sélection. Le texte est très épuré. Ce sont les illustrations qui ont le plus de place au sein de cet album, et qu'il faut comprendre pour accéder au sens du texte. En effet, Max est un petit garçon qui, à la suite d'une bêtise, se retrouve puni dans sa chambre. Il imagine alors un départ vers le pays des monstres, les Maximonstres (nom inventé composé de son prénom et du terme générique). Les élèves doivent donc comprendre que le déroulement de l'histoire au fil des pages se produit, en fait, dans la tête du petit garçon. Cette compréhension est permise par les illustrations de la chambre de Max, qui petit à petit se transforment. Afin, certainement, de dompter ses propres peurs, Max se fait roi des Maximonstres. Il donne cependant aux monstres un aspect terrifiant. Cette dimension est particulièrement intéressante à travailler avec les élèves puisque les Maximonstres de Max ont à la fois un aspect terrifiant probablement proche des représentations des élèves, et chimérique, ce qui permet encore une fois de faire le lien en classe entre la chimère et le monstrueux.

Une petite fille prénommée Aurore est l'héroïne de *Pique, grogne, gratte* [1]. Pique, Grogne et Gratte sont trois petits monstres. Essayant d'effrayer Aurore, ils sont finalement maîtrisés par la petite fille qui les amène chez elle et joue avec eux, tant et si bien qu'ils n'ont plus rien de monstrueux. Encore une fois, dans cet album, l'âge des personnages permet d'engager les élèves dans un processus d'identification et de dompter leurs peurs par l'intermédiaire de cette petite fille qui parvient à dominer les trois protagonistes sensés l'effrayer. L'autre intérêt de cet album réside dans le fait qu'il évoque les différences culturelles entre les individus : il est tout à fait anormal pour la mère « monstresse » que ses enfants soient devenus doux et sages. Sans entrer dans le sujet en profondeur avec les élèves, cela leur permet de s'interroger sur la question suivante : ce qui est différent est-il nécessairement monstrueux ? Cette question fait d'ailleurs écho à une phrase prononcée par Romaric durant la séquence : « Quand c'est pas pareil que nous et

que ça fait peur, c'est un monstre ».

2.2. Les monstres mythologiques : le minotaure et la chimère

Pour aborder cette séquence de compréhension en lecture, j'ai montré aux élèves deux images de sculptures de monstres mythologiques : le Minotaure et la Chimère. La confrontation avec ces monstres permet une première approche du patrimoine culturel mythologique mais aussi une première sensibilisation aux grandes tragédies grecques. Les élèves ont donc été invités à décrire ces monstres, à écouter leurs histoires, puis à y réagir.

2.3. Matériel didactique

- les « caches »

Un grand papier rigide noir recouvre la couverture de l'album avant qu'il ne soit présenté aux élèves. Quelques fenêtres s'ouvrent petit à petit sur des éléments de la première de couverture : les personnages, un objet, etc. Les élèves doivent donc se concentrer sur un élément de la couverture à la fois et décrire ce qu'ils voient. Cet outil, grâce au système d'ouverture des fenêtres, permet aussi d'éveiller leur curiosité : les élèves se demandent ce que cache cette grande surface noire.

- la fiche des mots interrogatifs (les « mots-signaux »)

Lorsque la couverture d'un album est dévoilée, cinq questions sous la forme de mots interrogatifs ont été posées aux élèves :

- *Qui ? (Qui sont les personnages visibles?)*
- *Où ? (Où l'histoire semble-t-elle se passer?)*
- *Quand ? (Quand l'histoire semble-t-elle se passer?)*
- *Quoi ? (De quoi l'histoire semble-t-elle parler?)*
- *Pourquoi ? (Justification des hypothèses émises grâce aux éléments visuels ou bien hypothèses émises sur le contenu de l'histoire.)*

- les marottes

Des marottes ont été utilisées en amont de l'ouverture de certains albums, de manière à faciliter l'accès à la compréhension (*Le Mange-doudous* [2], *Pique, Grogne et Gratte* [1]).

3. Procédure :

J'ai choisi de m'appuyer sur la pratique d'une pédagogie explicite pour mener cette séquence de compréhension orale en lecture. Il s'agit donc d'engager les élèves dans une démarche méthodologique qui leur permette de développer de réelles stratégies de compréhension. Cette démarche repose sur une chronologie d'étapes rigoureusement respectées, une répétition de la méthode afin que les stratégies deviennent automatiques et une verbalisation des raisonnements.

Je n'ai pas non plus hésité, en début de séance, à montrer comment raisonner en verbalisant mes démarches de compréhension. Plus tard dans la séquence, quand certains élèves (notamment Romaric et Lola) ont commencé à se familiariser avec cet exercice de justification des éléments permettant de comprendre l'album, ce sont eux qui ont explicité leurs démarches auprès des autres élèves. Petit à petit, tous les élèves se sont engagés dans ce processus, avec une compréhension plus ou moins exacte et plus ou moins approfondie des albums. Cependant, ils ont veillé à justifier systématiquement leurs propos. Dès lors, j'ai engagé les élèves à travailler entre pairs de manière à confronter leurs hypothèses et à les argumenter, à se rendre de fait compréhensibles et à affiner leur compréhension.

3.1. L'amorce de la séquence

J'ai mené des ateliers philosophiques au cours de la période 2 en classe. L'un de ces ateliers avait pour thème : « **Qu'est-ce qui vous fait peur ?** ». L'une des premières réponses données a été « J'ai peur des monstres ». Cette remarque m'a intéressée, et après avoir recueilli toutes les réponses des élèves, je les ai interrogés sur leur crainte des monstres. Certains de mes élèves semblaient réellement apeurés tandis que d'autres disaient avec assurance qu'ils n'en avaient pas peur. En revanche, à ce moment précis de la discussion, aucun n'a remis en question leur

existence. J'ai donc posé davantage de questions concernant leurs appréhensions. Qu'est-ce que les monstres ont de si effrayant ? En font-ils des cauchemars ? À quels moments ont-ils le plus peur de se retrouver face à un monstre ? Que feraient-ils si c'était le cas ? Les élèves m'ont alors répondu que les monstres sont laids, qu'ils mangent les enfants et qu'ils en cauchemardent parfois. Plusieurs d'entre eux m'ont aussi dit de manière assez spontanée que c'est souvent dans leur chambre, le soir, au moment du coucher qu'ils ont le plus peur qu'un monstre soit caché sous leur lit ou dans le placard. Lorsque la peur est trop forte, ils allument la lumière et appellent leurs parents qui les rassurent afin qu'ils puissent s'endormir.

J'ai ainsi constaté, au cours de cet échange, que « le monstre » est, en quelque sorte, une « personnification de l'angoisse » pour les enfants de quatre à cinq ans. Leurs peurs naissent souvent d'un sentiment d'inconnu, d'insécurité lorsqu'ils sont seuls et se dissipent avec l'apparition de leurs parents. Cependant, j'ai aussi remarqué que certains enfants prenaient plaisir à ressentir cette peur et qu'il pouvait s'agir d'un jeu. C'est à ce moment-là qu'ils ont justifié leur plaisir : les monstres n'existent pas. Ils jouent à se faire peur parce qu'ils savent que les monstres n'existent que dans leur imagination. C'est d'ailleurs grâce à elle qu'ils peuvent créer des monstres abominables et effrayants, sans crainte de les rencontrer. Cette dimension-là m'a semblé très intéressante à développer pour entrer dans la séquence de compréhension et pour mettre les élèves en situation de projet.

C'est donc après cet échange que j'ai défini des critères pour la sélection d'albums (albums imagés avec des monstres illustrés pour travailler sur la description ; albums dont des enfants sont les personnages principaux pour permettre le processus d'identification ; albums où l'humour et l'imaginaire sont présents afin de se mettre à distance et dompter ses peurs).

3.2. La mise en projet

J'ai dit aux élèves que leurs propos sur les monstres m'avaient intéressée. Je leur ai donc proposé de poursuivre ce travail grâce à plusieurs albums ayant le même thème. D'emblée, ils ont semblé motivés, manifestant les mêmes réactions que lors de notre précédente discussion. Nous sommes alors de nouveau revenus sur les émotions provoquées par les monstres, puis nous avons organisé les idées et

les grandes thématiques du sujet de la façon suivante : comment est un monstre (représentation visuelle) et ce qui fait peur chez lui (caractéristiques physiques ou traits de caractère) ; comment se rassurer quand la peur devient trop grande. Les réponses des élèves ont été écrites sous forme de dictée à l'adulte sur un grand panneau.

Voici un tableau reprenant toutes les réponses des élèves :

Le corps et le visage d'un monstre	Ce qui fait peur chez le monstre	Ce qui nous rassure
<ul style="list-style-type: none"> - grandes dents - gros yeux - grosse bouche - griffes - très grand 	<ul style="list-style-type: none"> - ses grandes dents - ses griffes - il tue - il mange les enfants - il enlève les enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - papa et maman - les Super Héros - la lumière

Cette synthèse de l'atelier philosophique sur la peur avait non seulement pour but d'organiser les idées des élèves mais aussi d'engager un premier niveau de compréhension faisant appel à l'expérience des émotions. En effet, les élèves ont déjà des expériences émotionnelles concernant les monstres. Ils peuvent ainsi s'appuyer sur leur ressenti personnel lors de la compréhension. L'implicite des textes peut donc être compris grâce au domaine du sensible.

De plus, la colonne « le corps et le visage d'un monstre » m'a permis d'évaluer le vocabulaire des élèves en ce qui concerne la description. Ils sont capables de nommer et situer les parties du corps et du visage. En revanche, ils n'utilisent pas une grande variété d'adjectifs (dents *pointues*, griffes *acérées*...). Il m'a donc semblé important de mettre l'accent sur l'enrichissement lexical lors des phases de description au cours de la séquence.

Cette synthèse permet aussi de travailler le domaine de l'entrée dans l'écrit par le biais de la dictée à l'adulte : observation des gestes de l'écriture, de la correspondance phonie/graphie et compréhension que l'écrit permet de fixer des idées énoncées oralement.

3.3. Etude des monstres mythologiques

Les élèves ont été confrontés aux photographies de deux sculptures de monstres mythologiques : le Minotaure¹⁴ et la Chimère¹⁵. Dans un premier temps, les élèves ont manifesté leurs émotions : petits cris de peur, mains portées au visage pour cacher leurs yeux, sourires dissimulés derrière leurs doigts avec l'envie, malgré tout, de les écarter pour regarder. Ils ont ensuite été invités à partager leurs émotions : pourquoi ont-ils caché leurs yeux ? Pourquoi ont-ils poussé des petits cris ? Puis, les élèves ont été amenés à s'interroger sur l'origine de leur peur face à ces créatures (qu'ils ont tout de suite qualifiées de monstres) : pourquoi avaient-ils peur ? Qu'est-ce qui rendaient ces deux créatures monstrueuses ? Ils ont donc observé ces deux images afin de les décrire : tête de taureau et corps d'homme pour l'un ; têtes de chèvre et de lion et queue de serpent pour l'autre. Le nom de ces créatures ont été donnés et leurs histoires ont été racontées aux élèves, qui ont ainsi été sensibilisés à ces œuvres qui appartiennent au patrimoine culturel.

4. Déroulement de la séquence : méthodologie

Quatre albums ont donc été travaillés au cours de cette séquence, à raison de trois séances chacun. Une démarche méthodologique précise a été mise en place afin que les élèves adoptent des stratégies efficaces en compréhension de lecture. Cette démarche a été utilisée tout au long de la séquence :

- découverte progressive de la couverture de l'album

Des éléments de la couverture sont progressivement dévoilés (cache en papier rigide avec des petites fenêtres). Cet outil permet non seulement aux élèves de se concentrer sur les éléments successifs de l'illustration et de les observer avec attention mais aussi de créer un horizon d'attente pour les élèves, qui se demandent ce que sera l'illustration entière de la couverture.

14. Sculpture en pierre du Minotaure : RAMEY, Jules. *Thésée combattant le Minotaure*, 1826, Paris (jardin des Tuileries).

15. Sculpture en bronze de la Chimère : *Chimère d'Arezzo*, découverte en 1553 à Arezzo et conservée au Musée archéologique national de Florence.

- appui sur les illustrations pour répondre aux questions suivantes : de quoi cette histoire traite-t-elle ? Qui sont les personnages ? Quand / à quel moment de la journée l'histoire se passe-t-elle ? Où se passe-t-elle ? A votre avis, que va-t-il se passer et pourquoi ?

Cette démarche a pour objectif de déterminer clairement le cadre spatio-temporel et les personnages de l'histoire à venir. Elle s'appuie sur la justification des propos avancés. La question « pourquoi » permet en revanche aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire, tout en restant dans son propos, puisque le cadre a été fixé.

- découverte de quelques illustrations-clefs de l'album pour construire le sens de l'histoire

Lors de cette phase, les élèves découvrent et observent quelques illustrations de l'album afin de construire le sens de l'histoire de manière chronologique : la situation initiale, l'élément déclencheur, quelques péripéties et la situation finale.

- découverte de l'histoire racontée à l'aide des marottes : confirmer ou non les hypothèses des séances précédentes

Les marottes sont les personnages de l'album. L'histoire est racontée aux élèves sans forcément « coller » au texte de l'album. Les enfants sont ensuite invités à restituer oralement cette histoire puis, dans un second temps, à confronter les hypothèses émises antérieurement à ce qu'est réellement l'histoire. A ce moment-là, le sens global est généralement construit et compris des élèves qui ont également répondu à quelques questions. Ils ont pu, à la fin de cette phase, remettre des illustrations de l'histoire dans l'ordre chronologique.

- première lecture de l'album : raconter l'histoire

Avant la lecture, quelques mots de vocabulaire sont expliqués aux élèves, qui pourront aussi demander le sens des mots au cours de l'histoire. Le texte est lu aux élèves, puis les illustrations leur sont montrées. Cette phase est accompagnée d'une seconde verbalisation de l'histoire : qui sont les personnages, que se passe-t-il

d'important dans cette histoire, comment se déroule l'histoire et quel en est le dénouement, qu'est-ce qui est amusant dans l'histoire ? Lors de cette phase, les élèves sont invités à donner leurs premières impressions. Un résumé de l'histoire est rédigé, sous forme de dictée à l'adulte.

- seconde lecture de l'album : s'appuyer sur les illustrations pour raconter l'histoire

Lors de cette phase, l'album est lu de nouveau. Des questions sont posées afin d'inviter les élèves à observer les illustrations et à les mettre en relation avec le texte. Puis, les élèves narrent l'histoire en s'appuyant sur les illustrations.

- expression du ressenti vis à vis de l'album

La dernière phase vise à permettre aux élèves de s'exprimer concernant l'album étudié. Ils sont donc invités à dire ce qu'ils ont aimé de l'album et ce qu'ils ont moins aimé, ce qui les a fait rire ou au contraire leur a fait peur.

5. Prise en compte de la diversité des élèves : la place de l'évaluation et de la différenciation au sein de la séquence

« Prendre en compte la diversité des élèves » est l'une des compétences fondamentales du professeur des écoles car elle permet aux élèves de progresser grâce à la mise en place de démarches d'accompagnement personnalisé dans les apprentissages. De ce fait, proposer aux élèves des tâches différenciées en fonction de leurs capacités et des objectifs à atteindre est primordial pour agir sur leur motivation et leur goût d'apprendre.

J'ai donc choisi d'aborder l'évaluation des élèves par le biais de la différenciation, en adaptant les objectifs visés. Ce choix est motivé par l'importance de donner aux élèves le goût de lire tout en apprenant à comprendre un album de manière fine. J'ai évalué les compétences et progrès des élèves sous des formes variées : une évaluation « diagnostique », plusieurs évaluations formatives et une évaluation de fin de séquence.

5.1. L'importance de l'évaluation « diagnostique »

L'évaluation « diagnostique » prenait en compte plusieurs critères :

1. l'accès personnel des enfants à la littérature de jeunesse (dans le cadre privé)
2. le bagage langagier et lexical des élèves
3. la compréhension de situations simples (hors contexte littéraire) : capacité à argumenter et à justifier un élément de compréhension

Critère 1 : fréquence de lecture et accès aux livres

- livres lus très fréquemment aux enfants - accès à une bibliothèque personnelle	- livres lus assez fréquemment aux enfants - accès à la littérature de jeunesse grâce à la fréquentation de la médiathèque et emprunts	- livres lus ponctuellement aux enfants - accès aux livres par le biais de structures comme le centre de loisirs, la garderie
Romaric, Antoine, Elise et Gabrielle	Lola et Marianne	Isabelle, Kévin et Robin

Les élèves de la classe ont donc un vécu différent concernant les livres et la lecture. S'il m'a semblé important de souligner ce phénomène, c'est parce que j'ai constaté, lors de quelques séances en compréhension de lecture pendant la deuxième période, que ce vécu a une incidence sur la compréhension en lecture et l'engagement dans l'album. Les élèves qui ont davantage accès à la littérature sont familiarisés avec l'objet livre, avec le langage écrit, et avec le jeu entre l'écriture et les illustrations des albums. Ceux dont l'accès est plus limité sont davantage en retenue et en difficulté lors des lectures d'albums. Cette caractéristique est observée au sein du groupe-classe Petite Section / Moyenne Section. De manière à ce que chaque élève puisse manipuler des livres en dehors du cadre scolaire, un système d'emprunts entre la médiathèque et la maison a été rapidement mis en place par l'enseignante titulaire de la classe : l'école emprunte des livres à la médiathèque, les élèves empruntent à l'école des livres de la médiathèque. Cela leur permet d'avoir

accès à un nombre important d'ouvrages. De plus, les élèves sont fréquemment invités à aller au coin bibliothèque de la classe pour profiter des livres, déjà abordés en classe ou correspondant généralement à l'objet d'apprentissage en compréhension du moment.

Critère 2 : qualité d'expression (vocabulaire et syntaxe)

- vocabulaire riche dans des champs lexicaux variés - utilisation d'une syntaxe de plus en plus complexe - utilisation correcte de connecteurs temporels et spatiaux	- vocabulaire varié dans des champs lexicaux variés - utilisation de phrases complexes dans les relations de cause à effet - utilisation correcte de quelques connecteurs temporels et spatiaux	- vocabulaire limité - utilisation quasiment systématique de la phrase simple ou de mots-phrases
Romaric, Lola, Antoine, Gabrielle	Marianne, Antoine, Elise, Isabelle, Kévin	Robin

Si ce critère est évalué au sein des différents domaines travaillés en classe, j'en ai particulièrement tenu compte dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et plus particulièrement lors de la découverte de l'écrit à travers la compréhension d'albums. Antoine fait partie des deux premières colonnes : il a en effet un vocabulaire particulièrement riche mais éprouve des difficultés à s'exprimer à l'oral et doit souvent reformuler ses phrases afin d'être compris. Robin est un élève dont le français n'est pas la langue maternelle et qui a commencé à communiquer en ayant recours au langage oral au mois de novembre.

Critère 3 : capacité à ordonner chronologiquement une suite d'images

<ul style="list-style-type: none"> - établir des relations de cause à effet pour retrouver une image parmi deux - argumenter en prenant appui sur des éléments visuels - remettre dans l'ordre chronologique trois à cinq images 	<ul style="list-style-type: none"> - établir des relations de cause à effet pour retrouver une image parmi deux - montrer / expliquer quels éléments ont permis de comprendre quelle image est visée - remettre dans l'ordre chronologique trois images 	<ul style="list-style-type: none"> - retrouver une image d'après ce qui est dit à l'oral - remettre dans l'ordre chronologique deux à trois images - montrer / expliquer quels éléments ont permis de comprendre quelle image est visée
Romaric, Lola	Kévin, Antoine, Elise, Marianne, Isabelle, Gabrielle	Robin

Les élèves ont été amenés, au cours des deux premières périodes, à retrouver l'ordre chronologique d'une histoire étudiée en classe en s'appuyant sur les illustrations de celles-ci. Ils ont travaillé d'abord individuellement, travail à l'issue duquel ils devaient m'expliquer leur choix. Puis, ils ont travaillé en binômes, afin de confronter leurs idées. Ils expliquaient ensuite à l'ensemble du groupe leurs choix. Ces activités m'ont permis d'évaluer la capacité des élèves à restituer une histoire oralement en expliquant leurs choix. Les situations de relations de cause à effet ont essentiellement eu lieu en fin de période 3 et se déroulaient généralement avec le groupe classe, pendant une dizaine de minutes, pour permettre à tous les élèves d'entendre les stratégies de résolution de tous et de confronter leurs avis. Les élèves étaient face à deux images au tableau dont les protagonistes étaient les mêmes. Ils devaient retrouver l'image qui illustre la phrase que je venais de dire. Par exemple, pour cette phrase : « Papa dit aux enfants " Allez vous asseoir sur le banc, je vais prendre une photo ! " » , les élèves avaient le choix entre une image où deux enfants sont déjà assis sur le banc et leur père prend une photo, et une image où les enfants sont debout et leur père leur montre le banc du doigt, appareil photo dans l'autre main. Ces situations m'ont permis d'évaluer les stratégies de compréhension des élèves et leur capacité à analyser les éléments de l'image.

Ces évaluations « diagnostiques » en compréhension de lecture et en langage oral ont donc permis de fixer des objectifs modulables en fonction des élèves, qui

n'ont pas tous les mêmes besoins. De plus, au sein du même domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », j'ai pu remarquer que les élèves sont en réussite concernant un critère par exemple mais qu'ils ont davantage de difficulté concernant un autre (Gabrielle, Elise et Antoine ont un vocabulaire très riche mais éprouvent des difficultés à rendre compte de leur compréhension). Ce constat montre deux problématiques qui seront prises en compte lors de la séquence : d'une part, il faut permettre aux élèves d'apprendre à organiser leurs idées et leurs observations pour en rendre compte de manière pertinente, et d'autre part, c'est sur l'explicitation et la justification orale que doit porter cette séquence de manière à favoriser les progrès en compréhension de lecture. Afin de renforcer cette aptitude, j'ai choisi de faire participer Elise, Antoine et Robin aux APC. Les activités menées consistaient à renforcer la lecture d'images et à travailler la compréhension de certains passages des albums, notamment *Le Mange-doudous* [2] et *Max et les Maximonstres* [16]. Elise est une enfant timide qui a ainsi pu s'exprimer avec davantage d'aisance en tout petit groupe et pu consolider ses apprentissages et construire de véritables stratégies de compréhension. Antoine a pu s'exprimer lui aussi de manière plus spontanée, en prenant le temps de bien observer les illustrations qui lui étaient présentées et ainsi d'argumenter ses choix de manière plus fine. Les objectifs avec Robin étaient essentiellement langagiers : décrire une image, montrer l'image correspondant à la description donnée, remettre deux images dans l'ordre d'après une phrase complexe à deux propositions (« Elle met son manteau et ouvre la porte », par exemple).

5.2. Une évaluation formative pour permettre de redéfinir des critères de différenciation et mettre en valeur les progrès des élèves

Au cours de cette séquence, j'ai choisi de faire trois évaluations formatives, toujours par le biais du langage oral qui me semble essentiel en compréhension de lecture en maternelle : une première à la fin de l'étude de l'album *Du bruit sous le lit* [11] où les élèves avaient pour consigne de remettre dans l'ordre trois à cinq images de l'album (dont l'une posait problème car elle pouvait être située au début comme à la fin : j'attendais donc des élèves qu'ils justifient leur choix) ; une seconde pendant la

lecture de l'album *Le Mange-doudous* [2] pour que les élèves fassent le lien entre l'image visuelle du Mange-doudous et les peluches ingurgitées par celui-ci (le Mange-doudous a une trompe car il a mangé l'éléphant ; il a des rayures car il a mangé le tigre...), c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur des éléments visuels (les illustrations) pour expliquer l'histoire ; une troisième évaluation à la fin de l'étude *Max et les Maximonstres* [16] qui consistait à raconter oralement l'histoire et à l'expliquer (Max ne part pas de sa chambre, il imagine les monstres pour pouvoir s'évader mentalement de la chambre dans laquelle il est puni, chambre qu'on voit se transformer au fur et à mesure des illustrations). A l'issue de chaque évaluation, il était demandé aux élèves d'expliquer comment réussir à réaliser la tâche et une trace écrite était élaborée collectivement.

Pendant la première évaluation, c'est le nombre d'images données qui a permis de différencier l'activité (trois à cinq). J'ai cependant montré à Robin quelle était la première image. Il n'avait plus qu'à coller les deux suivantes dans l'ordre. Cette tâche a malgré tout été difficile à réaliser pour lui. Pour les autres élèves aussi, cette tâche a posé problème : en effet, au début, comme à la fin du livre, le petit garçon dort dans son lit. Comment faire lorsqu'il n'est donné qu'une seule image ? Il était justement attendu des élèves qu'ils puissent dire que cette image pouvait se trouver au début ou à la fin mais qu'ils racontent tout de même l'histoire de manière cohérente (« au début, le petit garçon dort » ou « à la fin, le petit garçon se rendort »).

La seconde évaluation permettait d'émettre des relations de cause à effet : qu'a mangé le monstre qui lui donne cet aspect ? Cette tâche et ce travail en compréhension permettaient aussi de travailler autour de l'aspect chimérique du monstre, l'une des dimensions de la séquence menée. J'ai donné à Marianne, Isabelle, Robin, Elise et Kévin, élèves qui étaient plus en difficulté que les autres pour la compréhension de cet album, plusieurs images du monstre et des images des peluches. Ils devaient associer les images des peluches avec celle du monstre en fonction de ce qu'il avait mangé (si le monstre a des rayures, il a mangé la peluche tigre ; s'il a un aileron, il a mangé la peluche requin). Cette tâche a permis aux élèves de comprendre la transformation du monstre et de l'expliquer en observant, plus tard, les illustrations de l'album, en prenant appui sur des éléments

visuels.

La dernière évaluation formative porte sur l'album le plus exigeant en terme de compréhension. Il s'est donc révélé être le plus complexe pour les élèves. En effet, le texte de *Max et les Maximonstres* [16] est particulièrement épuré et seules quelques illustrations permettent de comprendre que Max imagine ses Maximonstres et son périple. C'est donc un travail essentiellement basé sur l'observation de la chambre et sur sa description qui leur a été proposé. Un petit groupe d'élèves a été guidé par des questions clefs pour leur permettre d'envisager que Max est en train d'imaginer son histoire. Pendant ce temps-là, les autres élèves ont été mis en binômes pour observer et décrire les illustrations. Ce travail a fonctionné puisque les élèves sont entrés dans une réelle dynamique d'échange et de confrontation de point de vue. Nous nous sommes ensuite rassemblés et j'ai écouté les élèves rendre compte de leurs observations et de leurs raisonnements concernant le sens de l'histoire. Grâce aux questions, les élèves présentant des fragilités de compréhension ont accédé au sens de l'album qu'ils ont pu restituer lors du regroupement. Seul un groupe d'élèves en binôme (Romaric et Antoine) a compris que Max était en train d'imaginer son histoire. Cependant, les autres élèves ont remarqué que la chambre devenait une forêt comme celle dans laquelle se trouvent les Maximonstres. J'ai donc demandé aux élèves de répondre à la question suivante : comment Max se rend-il au pays des Maximonstres ? Ils ne devaient se concentrer que sur trois illustrations pour répondre à cette question : celles de la transformation progressive de la chambre. Grâce à cette observation, ils ont peu à peu compris l'univers imaginaire de Max.

Ces trois évaluations, prenant appui sur l'explicitation orale de stratégies de compréhension, m'ont permis de faire plusieurs points sur les progressions des élèves. J'ai remarqué que d'une manière générale, tous les élèves ont progressé, et particulièrement Antoine, Elise et Isabelle qui se sont approprié les stratégies de compréhension mises en place durant la classe (fiche des « qui, quoi, où, quand, pourquoi »; observation des illustrations et justification des hypothèses avancées). Au cours de la séquence, j'ai aussi remarqué les progrès en langage oral de la part d'enfants d'habitude moins à l'aise sur le plan verbal, notamment Kévin et Elise qui parlaient avec davantage de spontanéité et d'aisance qu'auparavant. La justification des idées est cependant toujours plus difficile pour Kévin, Marianne et Robin.

J'envisage donc un travail sur le long terme en compréhension orale d'albums avec ce petit groupe d'élèves.

5.3. L'évaluation de fin de séquence : comment faire état des réussites des élèves et leur permettre de prendre conscience de leurs progrès

Les objectifs de cette évaluation étaient les suivants :

- reconnaître des albums dont certains personnages sont des monstres
- émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire en prenant appui sur des éléments visuels (illustrations)

Les élèves ont donc eu pour tâche, dans un premier temps, d'observer les couvertures des albums qui leur étaient proposés afin de choisir ceux dont les personnages étaient des monstres. Il y avait donc dans la sélection proposée des albums de monstres (*Les masques*¹⁶, *Le cauchemar*¹⁷, *Va-t'en, grand monstre vert !* [8], *Papa !*¹⁸, *Il y a un cauchemar dans mon placard*¹⁹) et des albums intrus, dont deux ont posé problème aux élèves : un album documentaire sur les reptiles²⁰ et un autre sur les dinosaures²¹. S'il y a rapidement eu consensus au sein du groupe pour affirmer que les reptiles ne sont pas des monstres, l'album documentaire sur les dinosaure a posé davantage question et a été retenu par les élèves. Tous les albums de monstres ont été d'abord retenus par les élèves sauf *Papa !* [6] dont la couverture ne montre aucun monstre.

Les élèves ont ensuite proposé des hypothèses sur les contenus des histoires en s'appuyant sur la couverture et en répondant aux questions « qui, quoi, où, quand, pourquoi ». Comment, alors, vérifier que ces albums racontent bel et bien des histoires de monstres ? Les élèves ont spontanément proposé d'ouvrir les livres pour en être certains. Je leur ai attribué un album par binôme selon le degré de

16. PONTI, Claude. *Les masques*. Paris : l'école des loisirs, 1995. 20 p. (Tromboline et Foulbazar).

17. PONTI, Claude. *Le cauchemar*. Paris : l'école des loisirs, 1998. 24 p. (Tromboline et Foulbazar).

18. CORENTIN, Philippe. *Papa !*. Paris : l'école des loisirs, 2002. 36 p. (Petite bibliothèque).

19. MAYER, Mercer. *Il y a un cauchemar dans mon placard*. Paris : gallimard jeunesse, 2010. 32 p. (L'heure des histoires).

20. Franco, Cathy. DAYAN, Jacques. *Les reptiles : pour les faire connaître aux enfants*. Paris : Fleurus, 1999. 27 p. (L'imagerie animale).

21. WODWARD, John. *Incroiables dinosaures*. Paris : gallimard jeunesse, 2015. 176 p. (Albums documentaires)

développement de la compétence en compréhension. J'ai travaillé avec Robin avec l'album *Va-t'en, grand monstre vert !* [8] qui me semblait à sa portée. Voici un tableau récapitulatif des réponses des binômes en fonction des albums abordés pour déterminer si la sélection des élèves traite des monstres.

Albums	<i>Les masques</i> [14]	<i>Le cauchemar</i> [13]	<i>Va-t'en, grand monstre vert</i> [8]	<i>Il y a un cauchemar dans mon placard</i> [12]	Album documentaire sur les dinosaures : <i>Incroyables dinosaures</i> [17]
Binômes	Lola et Antoine	Romarc et Elise	Robin	Marianne et Kévin	Gabrielle et Isabelle
Arguments	- masques monstrueux - les masques monstrueux font peur aux poussins	- poussin qui dort la nuit - un monstre vient dans la chambre et est chassé par la maman	- monstre - dents	- enfant qui dort la nuit - placard avec un monstre dedans - énorme monstre qui vient dans le lit de l'enfant	- on dirait des monstres mais c'est des dinosaures - c'est un documentaire, pas une histoire

Après cette présentation et la validation des albums comme traitant ou non des monstres, j'ai présenté de nouveau l'album *Papa !* [6] et j'ai dit aux enfants qu'il y avait des monstres dans cette histoire. Je leur ai ensuite demandé de m'expliquer ce qui aurait pu leur permettre de comprendre qu'il y avait des monstres. Par analogie avec la couverture de *Du bruit sous le lit* [11] et *Il y a un cauchemar dans mon placard* [12], les élèves ont expliqué qu'un enfant était dans son lit, la nuit, et qu'il criait. La raison de son cri était peut-être la présence d'un monstre dans la chambre. Par la suite, les élèves ont émis des hypothèses concernant le contenu des histoires, hypothèses confrontées pour chaque album avec celles de l'ensemble du groupe. Chaque album a ensuite été lu aux élèves qui ont, après la lecture, discuté de l'histoire, de leurs impressions et qui ont exprimé leur goût et leur ressenti.

A la toute fin de la séquence, j'ai demandé aux élèves de verbaliser leurs apprentissages en répondant aux questions suivantes :

- Comment avez-vous appris à reconnaître des albums qui racontent des histoires de monstres ?
- Comment avez-vous appris à comprendre l'histoire sans que je vous la lise ?

Ces questions avaient pour moi un double intérêt : d'abord, favoriser une nouvelle fois l'expression orale des élèves qui ont pu utiliser les tournures syntaxiques et le vocabulaire appris au cours de la séquence ; ensuite, permettre aux élèves de prendre conscience de leurs apprentissages et d'en rendre compte.

Partie 3. Résultats, analyse et discussion

1. Résultats : travailler la compréhension en lecture par le biais d'une pédagogie explicite

Après m'être intéressée aux stratégies mises en œuvre par les élèves pour comprendre l'album grâce à l'enseignement explicite, je vais à présent examiner les évaluations effectuées, en cours et en fin de séquence, afin de rendre compte des progrès de chacun. Ainsi, Je présenterai les résultats de ces évaluations et tâcherai de les analyser.

1.1. Résultats

Tout d'abord, les élèves devaient ordonner chronologiquement une série d'illustrations, tirées de l'album *Du bruit sous le lit* [11]. L'une des images – celle du petit garçon endormi dans son lit – posait problème puisqu'elle pouvait être placée au début comme à la fin. L'histoire ayant préalablement été travaillée durant trois séances, cette évaluation permettait de savoir si les élèves avaient bien compris son déroulement. En effet, les illustrations sélectionnées sont elliptiques : elles ne montrent pas l'intervention du père du garçon qui fait fuir le monstre. Les élèves étaient donc obligés de « reconstruire le sens » pour mettre les images les unes à la suite des autres. Ils devaient ensuite expliquer le déroulement de l'histoire en insistant sur « ce qui n'est pas montré » pour pouvoir être compris de leur interlocuteur.

Voici comment la mise en ordre chronologique des illustrations de l'album a été traitée. On peut distinguer trois manières différentes :

- manière n°1 : ordre trouvé par Romaric et Lola (voir ci-dessous)



Les élèves concernés ont justifié leur choix de la façon suivante : « Au début de l'histoire, le petit garçon est endormi. Puis, il est réveillé par du bruit sous le lit. C'est un monstre. On voit ses yeux et ses tentacules. Le petit garçon dit au monstre que son papa est un géant très fort. Le père arrive et dit « c'est fini ce boucan ? ». Il fait peur au monstre. Le petit garçon s'aperçoit que le monstre est parti. Le monstre s'enfuit ».

Cet ordre est correct et parfaitement justifié par les deux élèves lors de la phase orale.

- manière n°2 : ordre trouvé par Gabrielle et Elise (voir ci-dessous)



Gabrielle et Elise ont justifié l'ordre choisi de la même façon que Lola et Romaric, sauf qu'elles ont évoqué le fait que le petit garçon se rendort à la fin de l'album car le monstre est parti. Ce choix est lui aussi correct et cohérent avec le texte d'origine. Elles ont toutes les deux parfaitement justifié leurs choix.

- manière n°3 : ordre trouvé par Marianne, Isabelle, Kévin et Arthur (voir ci-dessous)



Cet ordre est incorrect car le petit garçon, au moment où il entend du bruit sous le lit, a peur de ce qu'il y a en dessous et ne se penche pas tout de suite pour regarder. Les enfants ont d'ailleurs justifié leur choix de la façon suivante « Le petit garçon entend du bruit sous le lit alors il se penche pour regarder ». En l'occurrence, Mariane, Isabelle, Kévin et Arthur n'ont pas compris que le garçon met du temps avant de dominer sa crainte ; après avoir progressivement gagné en confiance, sa curiosité le pousse finalement à regarder sous son lit. En revanche, à la manière de leurs camarades des deux premiers groupes, le reste de l'histoire a été correctement raconté, y compris le passage elliptique correspondant à l'intervention du père.

- cas particulier de la production de Robin : trois images seulement (voir ci-dessous)



J'ai montré à Robin quelle était la première image. La verbalisation étant difficile pour lui, je lui ai posé des questions l'amenant à bien considérer ses choix (il ne comprenait pas ce qui était attendu de lui et disposait les illustrations de manière aléatoire, sans lien avec l'album). Après plusieurs essais, Robin a disposé les images comme précédemment indiqué. Il semblait enfin sûr de son choix. Il a été particulièrement difficile d'amener Robin à verbaliser cette suite d'images. Il a cependant répété plusieurs fois, en pointant les images : « Du bruit sous le lit. Le monstre et le petit garçon. Le monstre il a peur ».

Ainsi donc, cette évaluation a donné les résultats suivants : une moitié du groupe est compétente à saisir l'ordre chronologique de l'histoire d'un album et à expliciter ses choix, les stratégies de compréhension menant à une solution juste étant parfois différentes ; une autre moitié se trouve plus en difficulté pour restituer le

sens de l'histoire. Lors d'une phase collective orale, basée sur l'observation des différentes productions, chaque groupe d'élève a pu pointer les erreurs commises et expliquer comment y remédier. Cette phase a été très importante pour ceux qui n'avaient pas respecté la chronologie de l'histoire.

La remise dans l'ordre des illustrations permet donc :

- d'observer les stratégies de compréhension des élèves grâce à une phase orale de justification ;
- de vérifier que l'album est compris ; de permettre aux élèves de raconter une histoire en prenant appui sur des illustrations.

Résultats de la seconde évaluation formative

Lors de la seconde évaluation, les élèves avaient pour tâche d'expliquer oralement quelles peluches avaient été mangées par le Mange-doudous (aspect chimérique du monstre qui prend des caractéristiques des peluches à mesure qu'il les engloutit). Dans un premier temps, pour un groupe d'élèves, il s'agissait d'associer la peluche mangée à l'apparence du monstre correspondante (si le monstre a des rayures alors il a mangé « Titigre », la peluche-tigre). Les transformations successives du monstre ont posé problème à certains élèves qui ne saisissaient pas le lien entre ses métamorphoses et les peluches qu'il venait de dévorer. Ces élèves avaient tendance à prendre le monstre lui-même pour une nouvelle peluche du garçon de l'histoire. Une fois ce lien bien établi, les enfants devaient, dans un second temps, expliquer l'aspect chimérique du monstre en prenant appui sur les illustrations : quelles sont les peluches qui ont été mangées ? D'une manière générale, après quelques entraînements à l'observation, les élèves ont su expliquer et justifier leurs propos en se basant sur les illustrations. Ils ont, en outre, visiblement pris du plaisir à observer attentivement le Mange-doudous pour rendre compte des peluches avalées.

Voici une sélection des phrases émises à l'oral lorsque l'illustration du Mange-doudous ayant englouti toutes les peluches a été proposée aux élèves :

« Le monstre a mangé le tigre car on voit qu'il a pris ses rayures »

« Le monstre a mangé le morse car il a ses défenses »

« Le monstre a mangé le doudou Super Héros car il a un masque de super héros »

« Le monstre a mangé le cochon car il a la queue en tire-bouchon du cochon »

« Le monstre a mangé l'éléphant car il a la trompe de l'éléphant »

Les résultats de cette évaluation montrent donc que :

- les élèves sont en mesure de comparer deux images (celle des peluches sur le lit et celle du monstre transformé) ;
- les élèves parviennent à établir des analogies en repérant des caractéristiques physiques communes chez le monstre et les peluches ; les élèves peuvent restituer une partie de l'histoire en s'appuyant sur les illustrations étudiées.

Résultats de la troisième évaluation formative

Lors de cette évaluation, les élèves devaient restituer le sens de l'histoire de *Max et les Maximonstres* [16] en s'appuyant sur les illustrations. La difficulté principale de cette activité réside dans le fait que Max imagine qu'il s'évade au pays des Maximonstres. Ceci ne peut être compris que si les élèves repèrent les changements à l'intérieur même de la chambre de Max qui se transforme peu à peu en forêt. Le texte, particulièrement épuré, n'avait pas été lu aux élèves puisqu'il ne livre pas d'indices clairs concernant le sens de l'histoire si les illustrations n'ont pas été préalablement comprises.

Les illustrations de l'album avaient été préalablement abordées avec les élèves (repérage des personnages, identification de la trame de l'histoire et horizon d'attente). Seules quelques illustrations ont été données aux élèves pour qu'ils puissent comprendre que Max invente une histoire, notamment celles où la chambre se transforme.

Par binôme, les enfants ont d'abord dû remettre les images dans l'ordre chronologique. Je leur ai ensuite demandé de décrire chaque image. Puis, ils ont été invités à restituer le sens de l'histoire. D'une manière générale, tous les élèves ont dit que Max partait dans un autre pays. Je leur ai cependant fait remarquer qu'à aucun moment il n'était montré qu'il quittait sa chambre. Je leur ai donc, de nouveau, proposé d'observer trois de ces illustrations : celles de la transformation de la

chambre. Je leur ai ensuite demandé de quelle façon Max se rend au pays des Maximonstres. Malgré un travail d'observation méticuleux mené par binôme et le constat que la chambre de Max se transforme, seuls Lola et Romaric sont parvenus à comprendre les indices donnés par les images : « Ça se passe dans sa tête. Il est en train d'imaginer ». Les deux élèves ont ensuite explicité leur raisonnement pour le rendre accessible à leurs pairs. Tous les élèves de la classe ont ainsi pu accéder à la notion clef permettant de comprendre l'album puis ils se sont exprimés tour à tour afin de l'expliquer.

L'album proposé est complexe et résistant pour des élèves de moyenne section. Si le texte n'apporte pas les indices suffisants pour saisir l'histoire, l'observation des illustrations permet, quant à elle, d'en dégager le sens principal. Ainsi, les résultats de cette évaluation m'ont conduite aux constatations suivantes :

- les élèves sont capables de décrire des illustrations de manière poussée pour en mettre en évidence l'explicite ;
- les élèves ne sont pas encore tous en mesure de dégager l'implicite particulièrement fort d'un album résistant en s'appuyant sur les illustrations ;
- la verbalisation entre pairs permet à tous les élèves de dégager l'implicite d'un album.

Résultats de l'évaluation de fin de séquence

Lors de cette évaluation, les élèves avaient pour tâche de retrouver les albums sur les monstres et d'émettre des hypothèses sur l'histoire en s'appuyant sur les illustrations (se référer à la partie 2). D'une manière générale, les élèves avaient tous le bagage lexical et syntaxique nécessaire pour décrire les couvertures. Ils ont procédé méthodiquement en s'appuyant sur les mots-signaux (qui, quoi, quand, où, pourquoi) afin de repérer les albums sur les monstres et de commencer à émettre leurs hypothèses sur le contenu des histoires. Celles-ci ont été pertinentes. Les élèves ont d'ailleurs fait des analogies entre les albums pour pouvoir construire leur raisonnement. C'est le cas, par exemple, de la mère poule de l'album *Le cauchemar* [13] de Claude Ponti et de l'album *Du bruit sous le lit* [11]. Romaric et Elise ont dit « La maman poule chasse le monstre comme dans *Du bruit sous le lit* [11], parce

qu'elle est plus forte que lui ».

Les résultats de cette évaluation permettent de constater que tout le long de cette séquence, les élèves ont élaboré des stratégies pour :

- repérer les personnages récurrents d'albums sur les monstres ;
- repérer les émotions récurrentes des personnages dans des albums sur les monstres (peur, courage) ;
- reconnaître des albums traitant des monstres en observant les illustrations ;
- faire appel aux albums déjà abordés pour émettre des analogies et construire le sens de l'histoire.

2. Analyse

Le travail de compréhension en lecture par le biais d'une mise en réseau d'albums sur les monstres m'a permis d'obtenir deux types de résultats : ceux concernant la compréhension de l'image et ceux concernant la compréhension du texte. Les résultats obtenus permettent de montrer que les élèves mettent en place des stratégies pour dégager l'implicite et l'explicite des albums.

Compréhension de l'image

Tout d'abord, les illustrations des couvertures d'albums permettent aux élèves de **repérer les personnages ainsi que le cadre spatio-temporel**. Ce sont les informations explicites de l'album. Ces informations visuelles structurent la représentation que les élèves ont de l'histoire. De plus, les personnages et le cadre des albums sélectionnés correspondent à l'environnement quotidien et à l'imaginaire des enfants : le processus d'identification est donc particulièrement fort et facilite, par la suite, l'accès des élèves, à l'implicite de l'album.

Les résultats montrent aussi que les élèves sont capables de créer un horizon d'attente lors de l'observation et de l'interprétation des illustrations. Cette dimension interprétative est fondamentale puisqu'elle a permis aux élèves d'entrer dans la compréhension des albums de manière plus fine pour dégager l'implicite des illustrations et construire ainsi le sens de l'histoire.

Enfin, les résultats montrent que les illustrations permettent aux élèves d'établir des relations de cause et de conséquence concernant certains éléments de l'histoire : ceci facilite l'accès au sens de l'histoire.

Les illustrations des albums sélectionnés, en particulier *Le Mange-doudous* [2] et *Du bruit sous le lit* [11] expriment bien l'humour présent dans le texte. Pendant l'observation des images, les rires et les sourires amusés des élèves sont des réactions qui ont traduit un certain niveau de compréhension.

Compréhension du texte

C'est surtout la compréhension des illustrations qui était visée pour mon étude dans le cadre du mémoire. Cependant, texte et image interagissant au sein de l'album, j'ai veillé à observer les progrès des élèves concernant la compréhension du matériel textuel. A ce titre, les textes de deux albums paraissent particulièrement appropriés à travailler pour déterminer la compréhension des élèves : *Du bruit sous le lit* [11] et *Le Mange-doudous* [2]. Le dialogue dans *Du bruit sous le lit* [11] est associé aux images : le lecteur est ainsi en mesure de savoir qui parle (texte en haut de page pour le petit garçon, texte en bas de page pour le monstre). Sans que j'interprète des voix de monstre et d'enfant à la lecture, les élèves ont été capables de reconnaître à quel personnage était associé le texte. Cela montre qu'ils ont su mettre en relation le texte et l'image. Dans *Le Mange-doudous* [2], la complexité du texte réside en partie dans les reprises pronominales : Berk, le canard, est désigné par la peluche lion comme « le chouchou ». Qui est le chouchou ? Et le chouchou de qui ? Cette désignation a été travaillée avec les élèves pour qu'ils la comprennent. De plus, le lion jette au canard un regard agacé, jaloux. Grâce à une nouvelle mise en relation du texte et de l'image, les élèves ont pu comprendre que le canard est le chouchou du petit garçon et que le lion est jaloux de ce statut. Un autre passage de l'album a aussi été travaillé de manière à ce que les élèves comprennent à quoi fait référence le pronom « qui » : « Le problème c'est que Léon a marché sur la trompe de Dodo-l'éléphant, qui a trébuché sur Titigre, qui a fait tomber Requinquin, qui a bousculé Thor-le-taureau, qui a donné un coup de corne à Superdoudousuperhéros... » [2]. Les résultats de ce travail m'ont permis de constater

que, grâce au support imagé, les élèves ont été en mesure de retrouver le nom repris par qui : « C'est Dodo-l'éléphant qui a trébuché sur Titigre. C'est Titigre qui a fait tomber Requinquin. C'est Requinquin qui a bousculé Thor-le-taureau. C'est Thor-le-taureau qui a donné un coup de corne à Superdoudousuperhéros». Ces résultats montrent donc que les élèves sont capables de faire fonctionner des inférences internes au texte et de les expliciter.

Dans *Du bruit sous le lit* [11], le monstre est décrit petit à petit. Chaque élément physique est directement mis en image. Les élèves ont su mettre en relation les mots de lexique « haleine » ou encore « tentacules » avec les images, leur donner du sens et les expliquer oralement. C'est encore une fois la capacité à faire des inférences qui leur a permis de comprendre et expliquer les mots de lexique, sans passer par le geste de pointage.

Réagir au texte, c'est-à-dire éprouver les émotions attendues par l'émetteur (l'auteur) est l'un des résultats les plus visibles de la compréhension d'albums. *Le Mange-doudous* [2] est l'album sélectionné dans lequel le texte et l'image interagissent le plus pour donner à l'histoire une dimension humoristique. De ce fait, comprendre la raison pour laquelle le Mange-doudous est malade lorsque Berk se jette dans sa gueule relève d'une capacité à faire des inférences internes et externes. En effet, Berk est le doudou préféré du petit garçon, narrateur du texte, qui ne s'en sépare jamais : « Ca lui a fait tout drôle, au Mange-doudous. Je crois qu'il n'a pas aimé Berk. C'est bizarre, parce que c'est celui que je préfère. Il me console quand je suis triste, essuie mes larmes et mon nez qui coule. Quand je suis malade, je le serre fort contre moi, et quand je m'endors, je suçote un coin de son bonnet. Je ne m'en sépare jamais, mes parents ne peuvent même pas le laver... J'aime bien son odeur de vieille bave » [2]. Les enfants de ma classe ont presque tous un doudou à la maison. Ils ont donc fait le lien entre leur vécu, leur propre rapport à l'objet « doudou » et celui qu'entretient le garçon de l'histoire avec Berk : ils ont donc accédé au sens de cette double-page grâce au processus d'identification et grâce aux inférences externes au texte. Ils ont été en mesure d'expliquer que le monstre attrape les « microbes » (c'est leur terme) de Berk qui a lui même les microbes du garçon. Quelques enfants (Romaric, Gabrielle et Antoine) ont ri tout de suite à la lecture de la double page. Les autres élèves ont ri une fois que cette double page

leur a été expliquée et ont pris plaisir à l'expliquer à leur tour. J'interprète donc aussi le rire comme un résultat de la compréhension de textes : les élèves ont saisi l'humour qui se dégage de la double-page.

Les résultats des évaluations et les résultats des activités de compréhension menées lors de l'étude des albums montrent bien que les élèves ont mis des stratégies en place pour « décoder » les illustrations. Par le jeu d'inférences internes et externes aux images, les élèves peuvent donc entrer dans la compréhension de l'album et commencer à interpréter les informations qui leur sont visuellement fournies. Le fonctionnement des illustrations avec le texte leur permet d'accéder à une compréhension plus fine de l'album pour en déceler non seulement l'explicite mais aussi l'implicite.

Les élèves ont réalisé des progrès concernant l'observation des illustrations et le prélèvement d'indices pour les comprendre. Ils procèdent désormais de manière méthodique : repérage du ou des personnages et du cadre spatio-temporel. Ils émettent ensuite des hypothèses concernant le contenu de l'histoire en se basant sur des données visuelles, qu'ils justifient de manière correcte. Les tâches fortement structurées qui leur ont été proposées semblent donc avoir eu une incidence sur la compréhension des albums en classe. La méthodologie qui en découle a, elle aussi, été utilisée pour comprendre et expliquer des passages clefs des albums. La pratique du résumé, à la fin de l'étude de chaque album, a montré elle aussi le degré de compréhension de chaque élève.

J'ai également constaté que le travail de recherche ponctuel entre pairs dans le domaine de la compréhension de textes a permis à tous les élèves de progresser, quel que soit leur niveau. En effet, ils ont pu aborder les illustrations avec leurs propres mots et s'enrichir mutuellement par leurs observations et leurs réflexions. De même, le fait d'autoriser les élèves à manipuler les albums de manière plus libre et individuelle a créé une proximité avec l'objet-livre et un engagement dans la tâche. Les élèves, au contact des activités menées avec leurs pairs, ont enrichi leur qualité d'expression et leur faculté à rechercher les indices permettant de comprendre les albums. Une approche « socioconstructiviste » des apprentissages s'est donc progressivement mise en place dans la classe dans le domaine de la compréhension

en lecture. Cette approche a d'ailleurs eu une incidence sur le groupe-classe. En effet, j'ai constaté un réel plaisir au travail de groupe.

Enfin, permettre à tous les élèves d'accéder au texte, de mutualiser les apprentissages et de construire collectivement la compréhension des albums a eu pour effet d'améliorer le climat de classe lors des travaux de groupe. J'ai donc choisi de pratiquer l'enseignement explicite à travers d'autres disciplines avec mon groupe de moyenne section mais aussi avec mon groupe de petite section.

3. Discussion

3.1. Recontextualisation

Au début de l'année scolaire, j'éprouvais, en tant qu'enseignante débutante, des difficultés à aborder la littérature de jeunesse dans le domaine de la compréhension. J'ai donc orienté mes recherches pédagogiques vers ce sujet afin de gagner en efficacité dans la formation de futurs lecteurs capables de comprendre un texte, d'y réagir et de prendre goût à la lecture. La mise en place d'un enseignement explicite m'a semblé particulièrement intéressante, notamment parce que j'enseigne en classe de maternelle et que cette pédagogie est préconisée pour les jeunes enfants afin de leur permettre d'élaborer des stratégies de compréhension efficaces. De fait, j'ai d'abord réfléchi à un support intéressant pour mes élèves de moyenne section. L'album de littérature de jeunesse s'est assez vite imposé car il conjugue illustrations et textes. De plus, mes élèves sont généralement très réceptifs et curieux lorsque je leur présente un album. J'ai ensuite choisi de travailler autour d'une mise en réseau d'albums. Il s'agissait donc de déterminer un thème commun aux albums à présenter aux élèves. Un « atelier philo » sur la peur m'a permis de me rendre compte de l'omniprésence des monstres dans l'imaginaire de mes jeunes élèves. Par conséquent, j'ai choisi d'élaborer une séquence en compréhension de lecture s'appuyant sur une mise en réseau d'albums sur les monstres. Cette séquence avait pour but d'installer, chez les élèves, des stratégies de compréhension en lecture pour relever l'explicite et l'implicite d'un texte, par le biais d'un enseignement explicite. C'est d'abord sur les illustrations des albums que j'ai choisi d'appuyer ma démarche d'enseignement, de manière à ce que les élèves puissent

les observer, faire des liens de cause et de conséquence et dégagent le sens global puis entrent dans une compréhension plus fine des albums. La structuration des tâches s'est essentiellement appuyée sur un travail oral afin que les élèves apprennent à argumenter leurs hypothèses de lecture. D'une certaine manière, les élèves devaient se glisser dans la peau d'un détective qui enquêterait à voix haute pour déceler, dans les illustrations comme dans le texte, les indices utiles à une meilleure compréhension. Pour rappel des objectifs de la séquence, je renvoie aux pages 22, 23 et 24 de ce mémoire (partie 3).

J'ai constaté qu'aborder la compréhension en lecture par le biais d'un enseignement explicite a permis de faire progresser les élèves, notamment en ce qui concerne la prise d'indices sur les illustrations.

3.2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Ainsi donc, j'ai mené une séquence dont l'objectif était de faire en sorte que les neuf élèves de moyenne section puissent construire plus efficacement leurs compétences de lecteurs (capables de comprendre à l'explicite mais également l'implicite d'un texte).

3.2.1. Explicitation des résultats

Les recherches menées par Maryse Bianco ont révélé que la pédagogie explicite réduit les écarts entre élèves et permet à tous de progresser sensiblement. De plus, cet enseignement vise à ce que les enfants développent des stratégies de compréhension grâce auxquelles ils seront en mesure de franchir un obstacle ou résoudre une situation problème.

Voici les progrès réalisés par les élèves (comparaison entre avant et après l'expérience)²² :

22. Code couleur : vert = élèves généralement en réussite ; bleu = élèves présentant quelques fragilités ; rouge = élèves ayant des difficultés.

Compétences	Avant l'expérience	Après l'expérience
Lexique et syntaxe : maîtrise de la langue orale et argumentation	- vocabulaire riche dans des champs lexicaux variés - utilisation d'une syntaxe de plus en plus complexe - utilisation correcte de connecteurs temporels et spatiaux	- vocabulaire riche dans le champ lexical visé - utilisation d'une syntaxe complexe pour argumenter ses observations et ses hypothèses
	- vocabulaire varié dans des champs lexicaux variés - utilisation de phrases complexes dans les relations de cause à effet - utilisation correcte de quelques connecteurs temporels et spatiaux	- vocabulaire riche dans le champ lexical visé - capacité à répondre aux mots-signaux et à rebondir sur des questions (aides) pour argumenter des réponses en utilisant une syntaxe complexe
	- vocabulaire limité - utilisation quasiment systématique de la phrase simple ou de mots-phrases	- vocabulaire limité dans le champ lexical visé - recours au geste de pointage pour exprimer une idée
Relation de cause à effet : le support imagé	- établir des relations de cause à effet pour retrouver une image parmi deux - argumenter en prenant appui sur des éléments visuels - remettre dans l'ordre chronologique trois à cinq images	- établir des relations de cause à effet pour expliquer une illustration - argumenter en prenant appui sur des éléments visuels - rétablir le sens d'une histoire en remettant dans l'ordre les illustrations : expliquer ses choix
	- établir des relations de cause à effet pour retrouver une image parmi deux - montrer / expliquer quels éléments ont permis de comprendre quelle image est visée - remettre dans l'ordre chronologique trois images	- établir des relations de cause à effet pour expliquer une illustration - argumenter en prenant appui sur des éléments visuels - remettre cinq illustrations dans l'ordre correct après au moins un essai
	- retrouver une image d'après ce qui est dit à l'oral - remettre dans l'ordre chronologique deux à trois images	- remettre trois images dans l'ordre chronologique - montrer / expliquer quels éléments ont permis de comprendre quelle image est

	- montrer / expliquer quels éléments ont permis de comprendre quelle image est visée	visée
Relever l'implicite des illustrations	- explicite relevé : émotions, cadre spatio-temporel, personnages - émission correcte d'hypothèses sur le contenu de l'histoire	- liens de cause et de conséquence pour dégager l'implicite - inférences internes et externes
	- explicite relevé : personnages, cadre spatio-temporel - émission d'hypothèses sur le contenu de l'histoire sans réel lien avec le propos de l'album	- liens de cause et de conséquence pour dégager l'implicite - inférences externes
	- explicite relevé : personnages	- explicite relevé : personnages - capacité à comprendre les émotions des personnages (peurs liées au monstre)
L'activité de résumé : traitement des informations d'importance relative	- résumé de l'histoire entière, des dialogues et des détails - structuration aléatoire des résumés grâce aux connecteurs temporels	- résumé structuré par les connecteurs temporels - restitution du cadre spatio-temporel, de l'intrigue et du dénouement - utilisation du discours rapporté
	- résumé de l'histoire entière, des dialogues et des détails et production de mots-phrases - résumé très succinct - difficultés à résumer un album de manière structurée	- résumé structuré par les connecteurs temporels - restitution du cadre spatio-temporel, de l'intrigue et du dénouement - restitution d'informations peu pertinentes pour la compréhension de l'album
	- mots phrases pour résumer un album - titre de l'album uniquement donné	- mots phrases pour résumer un album - capacité à restituer les personnages de l'histoire et leurs caractéristiques de base

Lorsque j'ai mené mon expérience, j'ai constaté dès le début de la séquence que donner à réaliser aux élèves des tâches orales fortement structurées leur permet d'acquérir une méthode. Les mots-signaux sont un exemple particulièrement révélateur de ce type de tâche, puisqu'après l'étude de l'album *Du bruit sous le lit*

[11], les élèves observaient les illustrations des albums pour trouver les indices permettant de répondre précisément aux questions. De plus, je me suis rendu compte que s'il fallait encourager les élèves à justifier leurs propos dans un premier temps (ils avaient tendance à avoir recours au geste de pointage ou bien à se contenter de donner la réponse sans parvenir à vraiment dire pourquoi), les élèves ont rapidement formulé des phrases de plus en plus complexes pour argumenter de manière systématique, sans que cela leur soit rappelé.

Je remarque que, d'une manière générale, les élèves se sont considérablement améliorés. L'un d'eux, Robin, reste, malgré tout en grande difficulté. Les progrès des élèves en ce qui concerne le langage oral se révèlent particulièrement remarquables. En effet, la mémorisation de formes syntaxiques et de mots de lexique leur ont permis de s'exprimer avec davantage d'aisance et de verbaliser leurs réflexions avec plus de justesse. De même, les élèves semblent désormais familiers à la tâche de prélèvement d'indices sur les illustrations. Ils observent l'illustration dans le détail, s'expriment et posent des questions pertinentes pour la compréhension de l'ensemble du groupe. À l'avenir, il conviendrait d'apprendre aux élèves à « trier » judicieusement les renseignements donnés dans un album de manière à ce qu'ils dégagent les plus pertinents pour accéder au sens : aborder la compréhension en proposant des tâches fortement structurées concernant le traitement des informations d'importance relative aurait ainsi certainement une incidence sur les progrès des élèves concernant le résumé et la manipulation d'illustrations (remise dans l'ordre chronologique).

3.2.2. Retour sur les hypothèses

Voici les trois hypothèses sur lesquelles s'est appuyée ma recherche et la séquence que j'ai menée en classe :

hypothèse 1 : travailler la lecture d'images par l'enseignement explicite permet d'accéder plus aisément aux textes en classe de maternelle : proposer des tâches fortement structurées autour des illustrations conduit les élèves à élaborer des stratégies de compréhension

J'ai constaté que des tâches fortement structurées autour des illustrations sont propices à l'apprentissage de l'observation. Apprenant à observer, les élèves effectuent un travail de description qui leur permet de répondre à des mots-signaux. Les mots-signaux leur donnent ainsi la possibilité de mettre en place une méthodologie efficace pour relever les indices présents sur les illustrations. En outre, le travail explicatif oral autour des relations de cause à effet renforce l'accès des élèves au sens de l'album. Enfin, repérer et établir l'ordre chronologique des illustrations du texte leur permet de mieux rendre compte de la qualité de leur compréhension.

hypothèse 2 : les interactions entre pairs favorisent non seulement la compréhension de l'ensemble du groupe mais aussi l'enrichissement lexical et syntaxique de chacun ;

Les interactions entre tous les pairs n'ont pas été envisageables dans ma classe. En effet, malgré la pertinence de cette activité, il a été particulièrement difficile de permettre à Robin de bénéficier pleinement de cette activité, en raison de son comportement et de ses trop grandes difficultés à comprendre et à se faire comprendre de ses camarades. C'est donc souvent avec moi qu'il a travaillé. Les élèves ont pris plaisir à manipuler les albums et à interagir entre binômes. Montrer les fruits de leur recherche en les exposant à l'ensemble du groupe – classe a favorisé la participation de tous les enfants. De plus, les interactions au sein des binômes ont été particulièrement riches : confrontations de points de vue, argumentations et résumés. Il fallait cependant rythmer les activités de recherche en binômes et poser une « question guide » pour que les élèves soient concentrés sur la tâche à effectuer. J'ai noté, lors de ce travail, contrairement à ce que je pensais, que les élèves ayant des facilités en compréhension ont eux aussi bénéficié de cette activité puisqu'ils ont explicité des stratégies à leurs camarades.

hypothèse 3 : la motivation autour d'un projet a une conséquence directe sur les apprentissages des élèves et sur le climat de classe

J'enseigne dans une classe à double niveau. Je rappelle que les séances de compréhension en lecture d'albums avaient lieu les après-midis lorsque les élèves de Petite Section faisaient la sieste. Ils n'étaient donc jamais en classe lorsque les séances avaient lieu. En revanche, ils voyaient, de retour en classe, les affichages concernant les albums étudiés. Ils ont alors posé des questions aux élèves de Moyenne Section qui leur ont volontiers expliqué les activités de l'après-midi et particulièrement les albums étudiés. Ils ont aussi invité les élèves de Petite Section à manipuler les albums étudiés pour leur raconter l'histoire. Ce projet long de mise en réseau d'albums a donc donné lieu à des moments d'échanges intéressants entre élèves. De plus, le partage de l'expérience commune des monstres en Moyenne Section et de l'émotion qu'elle suscite a aussi engagé des discussions intéressantes entre élèves de ce niveau, comparant leurs peurs, se rassurant, parlant des monstres les plus effrayants des albums, des parents courageux et invincibles et discutant de leurs goûts (préférence pour tel ou tel album). J'ai aussi constaté que la mise en place de l'enseignement explicite au sein de ma classe a permis à des élèves en retrait (Kévin, Elise, Isabelle) de s'affirmer davantage à l'oral : ils ne présupposent plus ce qui est attendu d'eux puisqu'il a été donné un modèle, un moyen permettant de résoudre un problème.

Il serait exagéré de prétendre que cette séquence a, à elle seule, eu une incidence positive sur le climat de la classe. Néanmoins, je pense que l'implication des élèves dans un projet à long terme de ce type améliore notablement leur qualité d'écoute.

3.3. Limites et perspectives

3.3.1. Critiques

Concernant cette séquence, j'ai remarqué que les élèves ont des difficultés à traiter les informations d'importance relative. En effet, nous avons passé beaucoup de temps à travailler autour des illustrations de l'album. Le texte a, lui aussi, été

travaillé à l'oral de manière à ce que les élèves puissent s'exprimer et dire avec leurs mots ce qui a été compris au sein de l'album. Je n'ai, en revanche, pas suffisamment abordé le traitement des informations : « Cette information-là est-elle essentielle ? Pourquoi ? Peut-on s'en passer pour comprendre l'album ? » Pourtant, à présent, ce type de questionnement m'apparaît important, d'autant qu'il constitue l'un des futurs leviers d'accès à la compréhension en lecture avec un décodage de la langue écrite (lorsque, d'ici deux ans, les élèves entreront au cycle 2).

Je ferai une autre critique à cette séquence : si l'enseignement explicite préconise une redondance de tâches fortement structurées (aborder les albums de la même façon pour que les élèves construisent des stratégies), il semble que ceci ait parfois porté préjudice à leur motivation. J'aurais peut-être dû envisager de traiter les albums de manière différente à mesure que les élèves avaient consolidé et développé leurs stratégies. Aborder des albums par une situation problème pour activer les stratégies de compréhension aurait pu être une activité pertinente, notamment pour l'étude du dernier album *Pique, grogne, gratte* [1] pour lequel j'ai senti une certaine lassitude.

Enfin, si la majorité des élèves ont pu se détacher des « modèles » que j'ai donnés pour comprendre les illustrations et les mettre en lien avec le texte, il a fallu quelques séances pour que deux d'entre eux s'engagent réellement dans l'activité sans attendre que les autres élèves ou moi-même ne « prémâchions » le travail de compréhension. Robin, quant-à-lui, a été très peu en mesure de sortir de ce schéma. A posteriori, je constate, malgré le travail effectué lors des activités pédagogiques complémentaires et l'étayage en classe, que les tâches qui lui ont été proposées étaient trop ambitieuses et qu'elles ne respectaient probablement pas sa zone proximale de développement.

3.3.2. Perspectives

Après la mise en place de cette séquence, j'ai décidé d'avoir recours à la pratique d'un enseignement direct dans d'autres domaines. J'avais déjà essayé, à plusieurs reprises, d'amener les élèves à raisonner sur un problème, mais hélas, sans résultat car ils ne comprenaient pas réellement ce qui était attendu d'eux. Depuis cette expérience, je n'hésite plus à montrer comment réaliser une tâche, à effectuer les gestes, à dire en même temps que je fais. J'ai remarqué que cette

pratique a conduit les élèves, notamment deux de Petite Section, à verbaliser davantage leurs actions, à les expliquer, à pointer leurs erreurs et leurs réussites.

J'ai pris plaisir à mener cette séquence d'apprentissage. Quelque peu hésitante, au départ, sur la façon d'engager les activités concernant la compréhension d'albums, ce travail m'a permis, par la suite, d'aborder plusieurs albums de littérature de jeunesse sans l'appréhension que les élèves passent à côté du sens de l'histoire.

Laisser les élèves de Moyenne Section manipuler librement les albums, interagir entre pairs et fonctionner en tutorat m'a également donné l'idée de les associer aux élèves de Petite Section dans ces démarches. Et ceci a contribué à évoluer chaque jour dans un climat de classe propice aux apprentissages.

La lecture en réseau autour d'albums sur les monstres a, quant-à-elle, entraîné un travail très intéressant sur la verbalisation des émotions des élèves. La maîtrise des peurs et la capacité de dérision font aussi partie des apprentissages véhiculés par la littérature de jeunesse.

3.3.3. Apport du sujet de recherche à la pratique du métier

La littérature de jeunesse est une dimension qui me tient particulièrement à cœur dans l'exercice de mon métier. J'y prends en effet beaucoup de plaisir et la lecture a toujours accompagné mon parcours d'élève, d'enfant et aujourd'hui d'adulte. Je suis convaincue que la littérature libère et permet d'engranger des connaissances diverses tout au long de sa vie. J'avais donc particulièrement envie d'engager mes élèves dans la découverte et le plaisir de la lecture. Pourtant, il a été difficile de penser des séquences pertinentes en compréhension de lecture pour la première période. J'éprouvais même une certaine réticence à confronter les élèves à des albums résistants, par peur de provoquer l'effet inverse à celui qui était attendu, à savoir les dégoûter du plaisir de lire. Réfléchir au sujet de ce mémoire et à la façon de l'aborder n'a donc pas été chose aisée au départ. Cela m'a pourtant permis d'aborder des albums résistants, de réfléchir aux moyens de les rendre accessibles aux élèves et de poursuivre cette démarche une fois la séquence terminée pour qu'ils continuent à se constituer un bagage culturel et littéraire.

Travailler la compréhension en lecture par le biais d'un enseignement explicite m'a

tout d'abord amenée à prendre du recul sur mes pratiques initiales. J'avais appris, lors de mes recherches, que les apprentissages par imprégnation ne bénéficient en général qu'aux élèves en réussite sur le plan scolaire. Mes lectures concernant l'enseignement explicite m'ont alors conduit à envisager les apprentissages sous un autre angle, conjuguant le retour au « modèle », la place primordiale de l'oral, le « socioconstructivisme » et la répétition de tâches fortement structurées. Ce travail m'a permis de trouver un moyen de faire « sentir » l'album aux élèves, faire en sorte qu'ils y soient réceptifs et puissent prendre du plaisir à éprouver des émotions découlant directement de leur compréhension. Cette séquence m'a également amenée à réfléchir à des activités pertinentes pour que les élèves établissent des connexions entre les albums et pour qu'ils gardent en mémoire le travail effectué. Enfin, enseigner la compréhension d'albums de littérature de jeunesse m'a donné envie d'utiliser ce support pour aborder d'autres disciplines afin d'engager les élèves dans un projet tissé autour de différents domaines, ceci dans le souci permanent de donner du sens aux apprentissages effectués en classe.

Conclusion

L'expérience menée en classe de Moyenne Section a clairement révélé que l'enseignement explicite permet à des élèves âgés de quatre à cinq ans d'acquérir des stratégies de lecture efficaces et, par là même, favorise leur compréhension des albums. En effet, expliquer comment prélever des indices dans les illustrations et dans le texte qui les accompagne a incité ces très jeunes écoliers à s'engager dans un processus cognitif. En outre, les activités métacognitives ont amené les enfants à verbaliser leurs réflexions et à expliciter leur démarche d'apprentissage de la compréhension.

Les élèves ont également appris à verbaliser leurs émotions et à les maîtriser au cours de cette séquence, dont le thème choisi est profondément lié à l'affect et à l'imaginaire des jeunes enfants. S'ils étaient, au premier abord, effrayés par les monstres, l'humour inhérent aux albums étudiés leur a permis de dédramatiser leurs peurs par le rire. Ils ont, de plus, développé des compétences sociales et citoyennes en s'engageant dans des démarches argumentatives mais aussi en apprenant à s'écouter et à interagir les uns avec les autres.

Enfin, l'entrée dans la culture littéraire par le biais d'une mise en réseau d'albums sur les monstres est d'une grande richesse puisqu'ils peuplent l'univers de la littérature et sont une source inépuisable d'inspiration, à la fois pour l'auteur et le lecteur. Le monstrueux engage également à réfléchir aux notions de normalité, de différence, d'ordinaire et d'extraordinaire. « Quand c'est pas pareil que nous et que ça fait peur, c'est un monstre », a dit Romaric au cours de la séquence. Au-delà des mythes, travailler autour des monstres ouvre donc la porte d'une réflexion philosophique essentielle, tout-à-fait abordable dès l'école maternelle, pour développer l'esprit critique et vivre ensemble dans la tolérance : ce qui est différent est-il nécessairement monstrueux ?

Bibliographie

[1] BACKES, Michel. *Pique, grogne, gratte*. Paris : l'école des loisirs, 2006. 29 p. (Les lutins).

[2] BEZIAT, Julien. *Le Mange-doudous*. Paris : l'école des loisirs, 2013. 40 p. (Pastel).

[3] BIANCO, Maryse et BRESSOUX, Pascal. « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? ». In DUMAY, Xavier, et DUPRIEZ, Vincent. *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2009, p. 35 – 54

[4] BIANCO, Maryse. *L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ?*. Paris : Collège de France, 2014 [Vidéo en ligne] Disponible sur : <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-10h00.htm>, consultée le 5 janvier 2016.

[5] CAMINADE-RIFFAUD, Françoise, LEBAS, Sylvie, BOURBON, Christine et al. *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Paris : CRDP de l'Académie de Créteil, 2005. Chapitre 2, Une souris pour croquer les monstres, p.58 à 86.

[6] CORENTIN, Philippe. *Papa !*. Paris : l'école des loisirs, 2002. 36 p. (Petite bibliothèque).

[7] ECO, Umberto. « Le Lecteur Modèle ». In *Lector in Fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Le Livre de Poche, 1989, . Chapitre 3, Le lecteur modèle, p.61 à 83.

[8] EMBERLEY, Ed. *Va-t'en, grand monstre vert !* (titre original : *Go away, Big Green Monster !*). Paris : l'école des loisirs, 1996. 30 p. (Kaléidoscope).

[9] Franco, Cathy. DAYAN, Jacques. *Les reptiles : pour les faire connaître aux enfants*. Paris : Fleurus, 1999. 27 p. (L'imagerie animale).

[10] HOMERE. *Odyssée*. Paris : éditions Folio, 1999. 511 p. (Folio classique).

HOMERE. *Illiade*. Paris : éditions Folio, 2006. 704 p. (Folio classique).

[11] MATHIS. *Du bruit sous le lit*. Paris : éditions Thierry Magnier, 2004. 34 p.

[12] MAYER, Mercer. *Il y a un cauchemar dans mon placard*. Paris : gallimard jeunesse, 2010. 32 p. (L'heure des histoires).

[13] PONTI, Claude. *Le cauchemar*. Paris : l'école des loisirs, 1998. 24 p. (Tromboline et Foulbazar).

[14] PONTI, Claude. *Les masques*. Paris : l'école des loisirs, 1995. 20 p. (Tromboline et Foulbazar).

[15] ROUXEL, Annie. « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. In *Actes de l'université d'automne*. Paris : Les actes de la DESCO, 2002, p12 – 22.

[16] SENDAK, Maurice. *Max et les Maximonstres*. Paris : l'école des loisirs, 1973. 48 p.

[17] WODWARD, John. *Incroyables dinosaures*. Paris : gallimard jeunesse, 2015. 176 p. (Albums documentaires)

Résumé

Chloé CHAUMETON

Enseigner la compréhension en lecture, en moyenne section de maternelle, par le biais de la littérature de jeunesse

Résumé : Comment développer des compétences de lecteurs chez des élèves de Moyenne Section ? Comment relever non seulement l'explicite, mais aussi l'implicite dans les albums de littérature de jeunesse qui leur sont proposés ? La recherche de mon mémoire porte sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension pour permettre aux élèves, à la manière de détectives, d'investir pleinement l'album pour en dégager le sens, y réagir et éprouver les émotions attendues du lecteur. Travaillant en maternelle, je me suis particulièrement intéressée aux illustrations pour développer les stratégies de compréhension. Afin de leur proposer des situations motivantes, j'ai choisi de travailler avec des albums portant sur le thème des monstres, par le biais d'une mise en réseau.

Mots clefs : compréhension, stratégies, enseignement explicite, albums, littérature de jeunesse, monstres

Teaching reading comprehension to four-year-old children in preschool
thanks to childrens' literature

Abstract : How to develop four-year-old children's reading skills? How can they notice not only the explicit but also the implicit in the childrens' literature albums they are faced with ? Explicit teaching of comprehension strategies is the purpose of my work. My research focuses on the explicit teaching of comprehension strategies as a way to get the pupils involved in the album, to allow them to understand its full meaning, to react to the album and to feel the emotions expected from the reader. As I work in a preschool, I particularly focused on illustrations as a way to improve comprehension strategies. A few albums about monsters have been studied in order to establish and to maintain the pupils' motivation on the tasks they had to work on.

Key words : comprehension, strategies, explicit teaching, albums, childrens' literature, monsters