



HAL
open science

Le contage au service de la compréhension de récit

Pauline Tholozan

► **To cite this version:**

| Pauline Tholozan. Le contage au service de la compréhension de récit. Education. 2016. <dumas-01401256>

HAL Id: dumas-01401256

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01401256v1>

Submitted on 23 Nov 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.



HAL Authorization

Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*

Mention *Premier degré*

Le contage au service de la compréhension de récit

Présenté par THOLOZAN Pauline

Partie 1 (jusqu'à 2. inclus) rédigée en collaboration avec Emmanuelle Liedot

Écrit scientifique réflexif encadré par KREMER Jocelyne

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Pauline THOLOZAN

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Le contage au service de la compréhension de récit


déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Largentière,
Le 17 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Pauline Tholozan
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Le contage au service de la compréhension de récit,
agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Largentière, le 17 mai 2016.

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

« Bon pour accord »



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| Partie 1 - Apprendre à comprendre un récit à l'école maternelle | 2 |
| 1. L'enseignement de la littérature et de la compréhension de récit à l'école..... | 2 |
| 1.1 Historique : la littérature de jeunesse au fil des siècles | 2 |
| 1.2 La littérature dans les programmes officiels de l'éducation nationale | 3 |
| 1.3 La compréhension : différents points de vue sur la question..... | 5 |
| 2. Qu'est-ce qu'apprendre à comprendre ?..... | 6 |
| 2.1 Les processus cognitifs en jeu dans la compréhension..... | 6 |
| 2.2 La compréhension d'album | 7 |
| 2.3 Différentes stratégies pour enseigner la compréhension | 9 |
| 3. L'intérêt du conte pour la compréhension de récit à l'école maternelle..... | 10 |
| 3.1 Le conte : définition et caractéristiques | 10 |
| 3.2 Les types de contes | 10 |
| 3.3 Les sujets des contes..... | 11 |
| 3.4 Le conte à l'école | 12 |
| 4. Emergence du questionnement..... | 12 |
| Partie 2 – Méthode | 14 |
| 1. Participants | 14 |
| 2. Matériel | 14 |
| 2.1 L'album support du conte..... | 14 |
| 2.2 Pré-test et post-test | 15 |
| 2.3 Autres matériels et tâches associées | 16 |
| 3. Procédure..... | 17 |
| Partie 3 – Résultats | 21 |
| 1. Résultats du pré-test | 21 |
| 2. Résultats du post-test..... | 22 |
| 3. Résultats pré et post-tests : mesure des écarts | 23 |
| Partie 4 – Discussion | 25 |
| 1. Re-contextualisation | 25 |
| 2. Mise en lien avec les recherches antérieures | 25 |
| 3. Limites et perspectives | 27 |
| 3.1 Les limites de l'étude menée | 27 |
| 3.2 Perspectives | 28 |
| 3.3 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant | 29 |
| Conclusion..... | 30 |

| | |
|--------------------|----|
| Bibliographie..... | 31 |
| Annexes..... | 32 |

Introduction

Pour commencer, nous situons ce travail de recherche dans le cadre du projet d'école où l'expérimentation a eu lieu. Le premier axe de ce projet a en effet pour objectif de construire et développer chez les élèves des attitudes réflexives transversales sur leurs apprentissages : méthodologie, métacognition, langage intérieur. Le travail proposé ici sur la compréhension de récit s'inscrit dans cette perspective.

Il s'agit à présent de préciser quelques termes, afin de mettre en évidence leur intérêt pour l'étude engagée.

Le terme « compréhension » désigne la capacité à saisir le sens de ce qui en fait l'objet, ici, le récit. Saisir le sens d'un récit, ce serait alors saisir le sens d'une narration, d'une histoire : en identifier les personnages et les lieux, les événements principaux, leur enchaînement, comprendre les causes et les conséquences, faire du lien entre tout cela. La compréhension de récit est donc une activité complexe, qui demande de mettre en œuvre un certain nombre de compétences cognitives. Les compétences, quant à elles, sont des capacités : elles peuvent s'acquérir. Ainsi, la compréhension de récit s'apprend. Cependant, comme indiqué, l'activité est complexe, et l'utilisation de médiateurs peut favoriser cet apprentissage, notamment lorsque, comme c'est le cas ici, l'ambition est d'enseigner la compréhension de récit à des élèves d'école maternelle. La stratégie du contage entre alors en jeu. Le contage, c'est l'art de conter un récit, une histoire, ou plus précisément un conte. Le conte est issu de la tradition orale, l'écrit n'a donc pas sa place pendant le contage. En revanche, nous partons du postulat que le contage peut être une aide à la compréhension du récit, dans la mesure où il peut être utilisé pour « traduire » la transcription écrite du conte en langage oral, davantage accessible pour les élèves, permettant ainsi de faire sens pour eux.

Notre étude cherchera donc à répondre à la question suivante : La stratégie du contage peut-elle favoriser la compréhension d'un récit ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, une première partie proposera de faire un point sur les connaissances actuelles concernant l'apprentissage de la compréhension de récit à l'école maternelle. Dans un second temps, nous présenterons la méthode employée pour mener à bien notre expérimentation. Une troisième partie traitera des résultats de celle-ci. Enfin, une partie discussion proposera une analyse des résultats.

Partie 1 - Apprendre à comprendre un récit à l'école maternelle

1. L'enseignement de la littérature et de la compréhension de récit à l'école

1.1 Historique : la littérature de jeunesse au fil des siècles

Si de nos jours la littérature de jeunesse est un domaine porteur, bénéficiant d'une certaine légitimité, cela n'a pas toujours été le cas. La littérature de jeunesse, qui existe depuis plus de trois siècles, entre dans les programmes du collège en 1996, et ne fait son entrée dans les instructions officielles de l'école primaire qu'en 2002.

A partir du XVII^{ème} siècle sont publiés des textes pour enfants, notamment *Les Fables* de Jean de La Fontaine, ou encore *Histoires du temps passé* de Charles Perrault ; cependant ces textes ont principalement une dimension moralisante et ne s'adressent pas uniquement aux enfants.

A partir du XVIII^{ème} siècle, en revanche, des textes se spécialisent réellement pour la jeunesse, parallèlement à l'évolution des regards sur l'enfance. Ainsi paraissent, entre autres, *Ami des enfants* de A. Berquin, écrivain et pédagogue, ou encore *Le Magasin des enfants : la littérature pour la jeunesse*, de I. Havelange & S. Le Men.

Au XIX^{ème} siècle la production littéraire pour la jeunesse se développe considérablement, suite à l'extension de l'industrie du livre et à l'évolution des réflexions sur l'importance de l'éducation. En effet, durant la révolution, se pose la question de l'éducation pour tous : selon Condorcet, la République a besoin de citoyens cultivés, d'esprits critiques ; il est donc essentiel de développer l'éducation.

Au XX^{ème} siècle, de nouvelles conceptions de l'enfance et de l'éducation apparaissent, avec Célestin Freinet ou encore Jean Piaget. L'enfant devient actif dans ses apprentissages. C'est également au cours de ce siècle que sont créées les bibliothèques pour la jeunesse (« L'heure joyeuse » à Paris, en 1924) et les BCD dans les écoles. Progressivement, la littérature de jeunesse se développe comme loisir.

Dans les années quatre-vingt néanmoins, on assiste à une grande campagne de censure : les publications pour enfant sont surveillées ; pour autant, un mouvement de reconnaissance des livres pour la jeunesse prend aussi forme. Les maisons d'éditions développent des pôles jeunesse, de nombreux albums voient le jour et les contes sont remis sur le devant de la scène.

C'est d'ailleurs au XX^{ème} siècle, en conséquence de ces évolutions, que la littérature de jeunesse apparaît dans les programmes du collège.

Finalement, au XXI^{ème} siècle, la littérature de jeunesse entre dans les instructions officielles de l'école primaire.

1.2 La littérature dans les programmes officiels de l'éducation nationale

1.2.1 La littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire

Jusqu'à la seconde moitié du XX^{ème} siècle, il n'était pas question d'enseigner la compréhension en lecture à l'école. Elle était évaluée par le biais de questionnaires, suite à des lectures silencieuses, mais n'était pas l'objet d'un apprentissage spécifique.

Par ailleurs, avant les programmes de 2002, n'apparaissait que le mot « lecture » dans les instructions officielles. La littérature était considérée comme étant du domaine du collège. Ainsi la spécificité des programmes de 2002 est d'introduire la littérature comme objet, n'ayant pas pour objectif principal la construction de notions littéraires, mais la formation d'une première culture littéraire. En effet, depuis 1975 et la loi Haby, tous les élèves de l'école primaire vont ensuite au collège : l'objectif, en 2002, est donc de favoriser ce passage, en aidant les élèves à aborder plus facilement les textes via le développement des compétences de compréhension dès l'école primaire.

La littérature, qui était un « moyen », moyen d'apprendre à lire par exemple, devient une « fin » en soi. Il s'agit de développer chez les élèves une culture commune et le goût du livre. La notion de plaisir devient centrale. De cette façon, l'accent est mis sur l'élève lecteur et sur la réception de l'œuvre plus que sur la compréhension littérale.

Nous pouvons lire dans les programmes que l'un des objectifs est de « construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. », ce qui montre que l'apport de la littérature est nécessaire et constitue un enjeu majeur du développement de l'enfant.

Une liste de références d'ouvrages de littérature est constituée pour chaque cycle de l'école primaire, liste non exhaustive, à l'image du changement de point de vue sur le sujet. Elle cherche en effet à refléter la richesse et la diversité des œuvres produites pour la jeunesse.

La place de la littérature est maintenue dans les programmes de 2008 : nous pouvons notamment y lire, pour la maternelle, que des textes doivent être « lus quotidiennement par

l'enseignant. »

Dans les nouveaux programmes de l'école maternelle, parus au BO officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, la littérature participe toujours à la construction de nombreuses compétences, et trouve sa place dans les cinq domaines d'apprentissage, et plus particulièrement dans le domaine un, qui est celui du langage oral et écrit : « comprendre et apprendre » ; « échanger et réfléchir avec les autres » ; « écouter de l'écrit et comprendre » ; « découvrir la fonction de l'écrit ». La littérature s'intègre aussi dans les autres domaines, dans la mesure où les albums, par exemple, peuvent servir de support à de nombreuses activités, qu'il s'agisse de l'exploration du monde, des activités physiques et sportives, de l'acquisition du nombre ou encore de l'exploration des formes et des grandeurs, notamment. La littérature de jeunesse fait partie intégrante de l'enseignement, et comme nous pouvons le lire sur Eduscol, site internet visant à informer et accompagner les professionnels de l'éducation : « Elle occupe désormais une place importante dans les programmes : littérature de jeunesse, poésie, conte... ».

1.2.2 La place de la littérature à l'école maternelle

La littérature a une place spécifique à l'école maternelle pour diverses raisons. Tout d'abord, elle permet plus que jamais de poser les premières fondations d'une culture commune, pour des enfants issus de milieux culturels et sociaux divers et variés. De plus, la culture littéraire se construit dès le plus jeune âge et ne cesse de s'enrichir, par le biais de l'école, et dans l'univers familial pour certains enfants. Elle permet de développer le langage oral et notamment le langage d'évocation ; elle est en outre source d'échanges et offre un/le moyen d'entrer dans le langage écrit. A cet âge, les élèves ne sont pas encore lecteurs, cependant, ils sont les auditeurs des lectures de l'enseignant. L'approche de la littérature et de la compréhension de récit en maternelle est et doit donc être différente de celle effectuée dans les autres cycles. En effet, étant donné qu'ils ne sont pas encore en mesure de décoder les mots écrits, tous les récits que les élèves côtoient leur sont lus : la compréhension passe ainsi, dans un premier temps, par l'écoute, par le regard, pour ce qui est des illustrations, et par la manipulation répétée de l'objet livre. Il s'agit pour les jeunes élèves de goûter au plaisir des œuvres littéraires et de développer des stratégies de compréhension qu'ils pourront mettre en œuvre lorsqu'ils apprendront à lire.

1.3 La compréhension : différents points de vue sur la question

Qu'entend-on à l'heure actuelle par « comprendre un récit » ?

De nombreux chercheurs, pédagogues, linguistes, enseignants se sont penchés sur cette question. Tous s'accordent à dire que la compréhension de récit ne peut se faire sans un concours actif du lecteur, sans un véritable investissement de sa part. Catherine Tauveron parle d'un « don de soi du lecteur, sous la forme d'un investissement [...] qui n'est pas seulement affectif, mais aussi intellectif et symbolique. » (2002, p.19).

Pour ce professeur des universités et auteur d'ouvrages de recherche, la compréhension doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique car il s'agit d'inférer, d'interpréter et de comprendre. Selon elle, « Lire, c'est comprendre, nous dit-on. En bonne logique, apprendre à lire devrait être apprendre à comprendre. » (2002, p.13). Elle propose d'utiliser avec les élèves des textes résistants, comportant des difficultés de compréhension, afin d'exercer leurs compétences de lecteur et pour qu'ils se façonnent véritablement une posture de lecteur. Il doit y avoir du jeu dans le récit, au sens où il y a du mouvement entre deux pièces assemblées, afin que le lecteur occupe un « territoire de jeu ». Catherine Tauveron insiste également sur la lecture en réseau et la nécessité de croiser les œuvres pour construire une culture littéraire.

Pour Michel Fayol (1996), maître de conférences et professeur des universités, la compréhension est un phénomène dynamique pour lequel les inférences sont nécessaires ; elle se solde toujours par une interprétation. Nous lisons pour comprendre.

Pour Gérard Chauveau (2001), chercheur à l'INRP et auteur aux éditions RETZ, c'est une activité langagière dans la mesure où il y a un message verbal à traiter, un émetteur et un récepteur. Il s'agit également d'une activité culturelle puisque chaque écrit possède une fonction, issue d'une pratique sociale et culturelle.

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2012) préconisent quant-à eux un enseignement progressif, explicite et systématique de la compréhension. Ils proposent un important travail sur le vocabulaire, un apprentissage de la construction d'une représentation mentale de l'histoire et de la capacité à raconter, reformuler.

Pour finir il semble important de définir l'interprétation. Elle comporte une part plus subjective dans la mesure où elle s'opère à travers le filtre du lecteur, de son expérience, de sa façon de raisonner. Il existe souvent plusieurs interprétations possibles d'un même récit, cependant, comme le dit Catherine Tauveron, « Pour peu qu'elles coïncident avec les droits du texte et qu'elles soient reconnues plausibles par la communauté de la classe, toutes les

interprétations sont possibles, mais il faut savoir qu'une interprétation est d'autant plus acceptable qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'éléments du texte [...]. » (2002, p. 40).

2. Qu'est-ce qu'apprendre à comprendre ?

2.1 Les processus cognitifs en jeu dans la compréhension

La compréhension à l'école maternelle passe par l'écoute, comme nous l'avons dit, mais il s'agit d'une écoute active. Elle est active dans le sens où elle enclenche une activité cognitive complexe de traitement de l'information reçue. L'information est intégrée sémantiquement, organisée, reliée à des connaissances antérieures et elle donne lieu à une représentation mentale de son contenu.

De plus, notamment en littérature, l'information donnée n'est souvent pas complète, ce qui suppose de combler les blancs. Selon Poslaniec, Houyel et Lagarde (2005), « les blancs du texte sont des informations que le narrateur omet de fournir au lecteur [...] même si le lecteur a une grande liberté – y compris celle de construire tout un épisode en comblant un « blanc » -, son apport doit être cohérent avec le récit ».

Les informations que l'élève doit assimiler figurent, selon Michel Fayol (1996), dans le texte, sous forme d'indices linguistiques, ou de « blancs », que les élèves sont en mesure d'interpréter grâce à leurs connaissances préalables. Ainsi l'élève doit intégrer les informations explicites et lever l'implicite du texte. Fayol (1996) établit cinq niveaux de traitement en compréhension : l'identification des mots (à partir du cycle 2) ; le traitement lexical, qui consiste à attribuer un sens à chaque mot ; le traitement morphologique (quant à la forme du mot) ; le traitement syntaxique (quant à la formulation de la phrase, l'ordre des mots dans la phrase, qui donne sens) ; et l'identification de la structure textuelle pour construire un sens global (reconnaissance des éléments de la trame).

Pour Mireille Brigaudiot (2000), l'enfant met en œuvre plusieurs procédures de compréhension lorsqu'il entend de l'écrit : tout d'abord, il cherche des « repères dans la situation » (2000, p. 96), puis dans « les caractéristiques du support » (2000, p.96), ensuite il « construit des hypothèses sur l'activité langagière du maître » (2000, p.96), c'est-à-dire qu'il se représente l'activité de lecture d'un écrit, écrit produit par un messenger absent : l'auteur. Suite à cela, « l'enfant segmente et traite la chaîne sonore entendue » (2000, p.96) puis il « travaille l'enchaînement du propos » (2000, p.96). Il construit alors un « univers de

référence » (2000, p. 96) puis « mobilise un espace de sa vie intérieure de sujet. », il symbolise. Finalement il « construit des images mentales » (2000, p.96).

De plus, au fur et à mesure que le texte est lu, les élèves doivent s'approprier les nouvelles informations reçues ; ils doivent les relier aux précédentes tout en faisant évoluer leurs représentations. En effet, Cèbe et Goigoux (2007, p.189) indiquent que « chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ».

A cela s'ajoute la nécessaire mémorisation des informations au fur et à mesure qu'elles sont lues/entendues. La mémoire, en effet, permet d'enregistrer, stocker et restituer. Par le biais de la mémoire à court terme, nous stockons des informations durant un laps de temps très court mais suffisant pour les maintenir. Grâce à notre mémoire de travail, nous manipulons ces informations, nous raisonnons, nous procédons à un véritable travail cognitif, qui est essentiel à la compréhension d'un texte.

Il existe trois niveaux de compréhension : d'abord la compréhension littérale, ensuite la compréhension globale et, pour finir, la compréhension fine. La compréhension littérale relève d'une assimilation des informations explicites du texte : c'est la compréhension des faits. La compréhension globale concerne quant-à elle le texte dans son ensemble : il s'agit de saisir les informations essentielles et de les agencer avec cohérence. Enfin, la compréhension fine suppose la capacité à lever l'implicite du texte : faire des inférences, interpréter ; Tauveron dit d'ailleurs : « Incomplet par nature, le texte littéraire attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude » (2002, p.40).

Ainsi la compréhension de récit est un phénomène complexe impliquant les activités cognitive et culturelle. Pour Tauveron, le texte littéraire encourage le lecteur à « endosser le rôle du détective qui rassemble les indices et les pièces éparses du puzzle comme autant de pièces à conviction. » (2002, p.40).

2.2 La compréhension d'album

Dans ce travail de recherche, nous allons notamment nous intéresser aux albums, car l'album sera le support du conte sur lequel porte l'expérimentation menée.

L'album est un genre littéraire à part entière qui occupe une grande place dans la littérature de jeunesse. Il est utilisé depuis toujours à l'école maternelle, mais sa finalité a

évolué, et avec elle, les différentes façons de l'utiliser.

L'album, au sens actuel, apparaît dans les années 1930, avec la première collection des Editions du Père Castor « Les albums du Père Castor. », et le premier album de Babar, de Jean de Brunhoff. Pour définir l'album, il faut aborder son double langage, textuel et visuel : c'est en effet l'articulation entre le texte et les illustrations qui le caractérise. Le lecteur effectue donc des allers-retours permanents entre ces deux composants : tout se passe comme s'il y avait ce que Poslaniec 'et al' nomment un « double narrateur » (2005), à savoir le narrateur textuel et le narrateur imagier. Il existe ainsi différents types de rapports entre le texte et les illustrations : il y a d'abord la redondance, lorsque les images reprennent le contenu du texte et viennent l'illustrer ; puis la complémentarité, lorsque les illustrations viennent compléter le texte en apportant des informations supplémentaires (texte et image se partagent ainsi la narration) ; et enfin le décalage, voire la contradiction, lorsque les illustrations et le texte sont en désaccord, ne racontent pas la même histoire (c'est par exemple le cas dans *L'Afrique de Zigomar* de P. Corentin) : ce procédé induit du jeu dans le récit et peut, par exemple, créer un effet comique.

La richesse et la variété des albums viennent principalement de ce dialogue particulier entre le texte et les illustrations. Selon Poslaniec 'et al', « L'album est en effet une forme littéraire complexe, car le phénomène de double narration (texte et images) ouvre de nombreuses perspectives » (2005, p.176).

A l'école, les albums présentent différents intérêts. Tout d'abord, ce ne sont pas des livres scolaires : ils sont écrits sans intention pédagogique. Ils permettent ainsi une autre entrée dans la lecture. Ensuite, ils sont le plus souvent courts, ce qui offre la possibilité de les lire d'une traite. Ainsi, les élèves ont rapidement une vision d'ensemble du récit et non pas seulement des extraits de texte morcelés. Ils sont également riches à exploiter dans un enseignement interdisciplinaire et peuvent servir de support dans de nombreuses unités d'apprentissage, quelle qu'en soit la discipline. Finalement, ils permettent de travailler la lecture d'image, une compétence des programmes à acquérir.

Apprendre à comprendre un album implique de saisir la relation entre le texte et les images, et de l'utiliser pour parfaire sa compréhension. Les images mentales sont alors créées et personnalisées à partir des illustrations, qu'elles viennent compléter.

2.3 Différentes stratégies pour enseigner la compréhension

La compréhension de récit nécessite, pour être enseignée, l'utilisation de diverses stratégies.

Dans un premier temps, le choix du texte doit être réfléchi attentivement par l'enseignant ; Brigaudiot parle de « penser à la compréhension avant la lecture » (2000, p.103). Ainsi l'univers de référence du récit, sa longueur, son lexique, mais aussi la présence ou non d'illustrations (et s'il y en a le type de dialogue qu'elles entretiennent avec le texte) doivent être pensés. Chaque texte possède des caractéristiques qui lui sont propres, et chaque album a son propre langage. Nous nous pencherons ici sur les stratégies en lien avec l'album.

En ce qui concerne l'entrée dans la lecture, différentes stratégies sont possibles ; elles sont à choisir en fonction, notamment, de l'album présenté, et permettent de construire un univers de référence (agir autour du texte), ainsi qu'un horizon d'attente (agir sur le texte). Ce dernier permet de mobiliser l'anticipation ; les élèves vont puiser dans leurs connaissances des schémas, des références qui les aideront par la suite à construire le sens du texte.

Différentes stratégies de saisie générale du texte sont à mettre en œuvre : la reformulation, le fait de résumer et la construction de représentations mentales du récit. Les représentations mentales sont des images et des blocs sémantiques que le lecteur se fait des différents éléments de l'histoire et de leur agencement. Des tâches mettant en jeu ce type d'activités permettent à l'élève de construire une représentation cohérente des informations du texte et ainsi une compréhension du récit dans son ensemble.

Les stratégies de saisie des éléments non explicites développent quant-à elles la capacité à combler les blancs du texte et à accéder progressivement à une compréhension fine.

Il existe également des stratégies de soutien, notamment celle qui consiste à développer la métacognition. Le lecteur doit apprendre à revenir sur le texte lorsqu'il n'a pas compris quelque chose, lorsqu'il lui semble avoir raté une information, lorsqu'il en a oublié une, etc. Il doit conscientiser ses stratégies de compréhension afin de choisir la plus adaptée.

Les dispositifs d'apprentissage choisis par l'enseignant doivent ainsi permettre de développer et entraîner ces différentes tactiques. En effet il s'agit d'autant de stratégies primordiales à l'apprentissage de la compréhension de récit, stratégies à enseigner aux élèves afin qu'ils développent une véritable posture de lecteur.

3. L'intérêt du conte pour la compréhension de récit à l'école maternelle

3.1 Le conte : définition et caractéristiques

Le conte est un « Récit, assez court, d'aventures imaginaires » (Le Larousse de poche, 1997), qui contient souvent une morale implicite. Les contes sont, de plus, souvent porteurs de polysémie : leur interprétation peut donc différer d'une personne à l'autre. Néanmoins, ils traitent de thèmes à caractère universel, s'adressant ainsi à tout un chacun.

En outre, le conte, de manière générale, se caractérise notamment par sa construction, qui se compose de cinq étapes ; celles-ci forment ce qu'on appelle le schéma narratif.

Ainsi, la situation initiale présente les personnages principaux de l'histoire, de même que leurs caractéristiques ; le temps utilisé pour la décrire est l'imparfait. La situation initiale pose le cadre de l'histoire.

Ensuite, l'élément perturbateur intervient : il s'agit d'un événement ou d'une décision du héros qui vient bouleverser la situation initiale. L'élément perturbateur est donc celui qui va déclencher l'action. Il est raconté au passé simple.

L'action, ou plus généralement un enchaînement d'actions, fait suite à cet élément perturbateur. Il s'agit des péripéties, des aventures ou des épreuves que le héros du conte doit vivre et surmonter pour rétablir un équilibre dans sa vie. A nouveau, le passé simple est ici employé.

A l'issue de ces aventures, un événement ou une action, provoqué(e) en général par le héros, met fin aux péripéties : il s'agit de l'élément de résolution.

Pour finir, la situation finale présente l'équilibre retrouvé : les personnages se trouvent à nouveau dans une situation stable, souvent heureuse, mais pas toujours...

3.2 Les types de contes

Si le point commun entre les contes est qu'ils n'ont pas de réalité historique, on peut cependant les ranger dans différentes catégories, non exhaustives, selon la structure du récit ou le type des personnages par exemple.

Ainsi, on distingue les contes merveilleux, où le surnaturel et la magie ont la part belle (Perrault ou Grimm, par exemple), et dans lesquels les personnages sont parfois des animaux,

des contes dits de « randonnée », ou contes énumératifs, dans lesquels les personnages se font suite de manière en apparence inopinée.

Il y a aussi les contes étiologiques, qui proposent des explications aux phénomènes naturels, sans véracité scientifique ; ceux-là peuvent être un premier pas vers la distinction réel/fiction chez des élèves de maternelle.

Les contes facétieux, quant à eux, jouent sur l'humour, en mettant en dérision les puissants ou certaines valeurs sociales ; ils ont pour objectif de faire rire, souvent par renversement de situation par rapport au réel.

Les contes de sagesse s'intéressent souvent à d'autres civilisations ; ils peuvent avoir une portée philosophique.

Enfin, les contes traditionnels se retrouvent dans différents pays, sous diverses versions. Ces derniers peuvent être croisés avec des contes modernes, ou des contes détournés.

3.3 Les sujets des contes

A travers ces différentes catégories, on comprend que les contes peuvent avoir des thèmes différents, ainsi que des manières différentes de les aborder.

D'abord, le conte est issu de la tradition orale, ce qui justifie l'existence de multiples variantes d'une même histoire. En effet, le conteur utilise ses propres mots pour conter l'histoire, et ne peut reproduire sa prestation à l'identique : le conte peut ainsi évoluer...

Il est à noter cependant que nombre de contes ont fait l'objet, à travers le temps, d'une mise par écrit de leur histoire. Ainsi, on les trouve aujourd'hui notamment sous le format album. Dans notre travail de recherche, comme indiqué plus haut, le conte choisi sera conté par l'enseignant, mais il sera aussi « lu » à partir d'un album.

Bien que diverses, les variantes d'un conte se rejoignent en général pour servir des fonctions précises liées au conte, qui correspondent aussi au degré d'universalité porté par celui-ci : il s'agit notamment de « donner de l'espoir, du courage, distiller la confiance ou la générosité, mais aussi, pour l'enfant, accroître ses pouvoirs d'émotion, d'expression et de rêve » (Anne Popet et Josépha Herman-Bredel, 2002, p.14). Pour aller dans ce sens, le conte utilise souvent les mêmes cheminements : « la quête et l'errance, les défis ou les énigmes à résoudre, le manque et l'aventure » (Popet et Herman-Bredel, 2002, p.14), à travers de grands thèmes, tels que la vie et la mort, la liberté, le courage, l'amour, le bien et le mal ...

De plus, les éléments liés à l'interdiction ou à la transgression, le repérage des codes culturels, permettent un parallèle avec le développement de l'enfant, en mettant ce dernier en présence

de la loi : cette rencontre, à travers le conte, rejoint la réalité, et participe à la socialisation de l'enfant.

3.4 Le conte à l'école

Au-delà des transferts possibles quant à l'intérêt des contes dans la socialisation de l'enfant, il apparaît aussi que le conte soit en mesure de favoriser le développement de l'imagination (l'univers du conte permet notamment la création d'images mentales chez l'élève), et donc aussi du langage.

En effet, la fréquentation du conte permet petit à petit à l'élève, en comparant des contes de même type, d'anticiper les événements à venir, d'en inventer, et ainsi de proposer des hypothèses, vérifiables ensuite par le contage de l'enseignant. Le travail conduit par ce dernier avec l'élève, sur le conte, accompagne l'enfant vers la pratique d'opérations cognitives complexes (abstraction, anticipation, comparaison, association, transformation...), qui pourront être réinvesties plus tard dans d'autres domaines, ce qui met en évidence la transversalité des apprentissages que permet le travail sur le conte.

En effet, pour comprendre un récit, il faut s'interroger, mémoriser, mettre en action ces capacités cognitives que sollicite notamment l'étude du conte. L'école maternelle apparaît alors comme le lieu privilégié pour travailler à développer ces compétences chez les élèves, en utilisant notamment le conte comme support, travaillant ainsi à la fois langage oral, compréhension et imagination.

Selon Cèbe et Goigoux : « La compréhension d'un texte est toujours le résultat de la construction d'une représentation mentale qui exige de trier les informations importantes et de les organiser en un tout cohérent » (2012, p. 13). Pour cela, des connaissances et compétences précises sont nécessaires et doivent donc faire l'objet d'un enseignement, dès l'école maternelle notamment. Parmi elles, on peut citer le lexique, la syntaxe, le tri, la mémorisation, mais aussi la capacité à inférer, grâce aux indices textuels mais aussi grâce à sa connaissance du monde. Il s'agit ainsi d'un large champ de travail, qui nécessite du temps, d'où l'importance de commencer ce type d'apprentissage dès l'école maternelle.

4. Emergence du questionnement

Compte tenu de ces éléments de littérature scientifique portant sur la compréhension de récit, quelques questions apparaissent : comment développer les compétences en jeu dans

la compréhension de récit ? Quel travail spécifique mener pour développer celles-ci chez des élèves d'école maternelle ? Tous les élèves ont-ils besoin de séances spécifiques pour accéder à la compréhension d'un récit ?

Pour favoriser le travail de développement des compétences liées à la compréhension de récit, Cèbe et Goigoux (2012) encouragent les enseignants à effectuer un réel travail oral sollicitant le récit, les explications des événements de l'histoire, par les élèves eux-mêmes, d'abord avec l'aide de l'enseignant et d'éventuels médiateurs, puis sans le concours de l'enseignant... De ce point de vue, l'utilisation du conte comme support à la compréhension de récit semble tout à fait indiquée : issu de la tradition orale, le conte est l'outil privilégié pour accompagner les élèves vers la capacité à raconter une histoire, capacité qui fait état de la bonne compréhension de celle-ci.

Ces réflexions nous mènent à proposer la problématique suivante : La stratégie du contage peut-elle favoriser la compréhension d'un récit ?

Ici, raconter l'histoire, avec ses propres mots, sera l'axe principal du travail mené avec les élèves dans le but de tenter de vérifier l'hypothèse selon laquelle conter et faire raconter favorisent la compréhension d'un récit.

Partie 2 – Méthode

1. Participants

La recherche menée pour tenter de répondre à la problématique soulevée a été effectuée auprès d'élèves d'une classe de moyennes et grandes sections (respectivement MS et GS), à peu près équitablement répartis (11 MS et 12 GS), soit 23 élèves, au sein d'une école primaire rurale. Parmi eux, on compte 10 filles (4 en moyenne section et 6 en grande section) et 13 garçons (7 en moyenne section et 6 en grande section). Dans une grande majorité d'entre eux, les élèves sont issus de milieux socioculturels relativement proches, et tous ont le français comme langue maternelle.

Au moment de l'expérimentation (durant la période 3 et le début de la période 4), les élèves sont âgés de 4 à 6 ans (de tout juste 4 ans à presque 5 ans pour les moyennes sections, et de tout juste 5 ans à tout juste 6 ans pour les grandes sections).

La mise en œuvre du protocole d'expérimentation a d'abord lieu sur la classe entière (pré-test), mais l'intervention spécifique à la recherche porte sur un groupe de besoin déterminé à l'issue du pré-test, soit sur 5 élèves de moyenne section : 3 garçons et 2 filles.

2. Matériel

2.1 L'album support du conte

La recherche menée visant l'utilisation du contage pour favoriser la compréhension de récit, le support de base de celle-ci est un album du conte choisi : La Belle au bois dormant, de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Candy Bird, aux éditions Lito, 2015. Cet album a notamment été choisi en raison du vocabulaire peu simplifié par rapport à la version originale de Perrault, mais aussi par rapport aux illustrations, qui ont un graphisme plutôt moderne, et qui diffère grandement de l'adaptation en dessin animé bien connue de Disney. L'album permet donc de marquer d'emblée une différence avec la version de Disney, dans le cas où cette dernière serait connue des élèves. De plus, s'il ne s'agit pas d'un texte dit « résistant », le vocabulaire utilisé peut cependant être à l'origine d'une mauvaise compréhension de l'histoire, ou tout du moins de certains passages de celle-ci. La volonté principale est donc de faire le lien entre langage écrit (celui de l'album) et langage oral (qui sera celui utilisé pendant le contage), pour faire comprendre aux élèves que, bien que les mots

employés soient différents, l'idée, le sens, est le même. Le langage oral du contage est donc utilisé pour faire sens auprès des élèves.

2.2 Pré-test et post-test

Dans le but de mesurer la compréhension à travers la maîtrise de l'enchaînement des faits de l'histoire par les élèves, le pré-test et le post-test, identiques, consistent, pour les élèves, après une première lecture de l'album par l'enseignant, à remettre en ordre des images séquentielles de l'histoire. La « réorganisation d'images aux fins de reconstitution de la chronologie de l'histoire » (rapport de l'IGEN 2011) est en effet, comme le confirme ce même rapport, l'activité de compréhension la plus souvent proposée par les enseignants aux élèves de maternelle.

Chaque section se voit proposer un pré-test différencié : les moyennes sections ont six images à réorganiser, et les grandes sections en ont 8. Ces quantités peuvent paraître élevées, cependant, les élèves de la classe ayant déjà effectué ce type de tâche à plusieurs reprises plus tôt dans l'année scolaire, leur en proposer un nombre moins important semblait ne pas correspondre à leurs capacités constatées.

Matériel de pré et post-test MS :



Prénom :

Date :

Consigne : Replace les images de l'histoire que tu viens d'écouter dans l'ordre.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Matériel de pré et post-test GS : identique à celui des MS mais avec deux images supplémentaires, que voici :



Le groupe de besoin est déterminé à l'issue du pré-test, selon une double évaluation : on considère ici que la compréhension est difficile à partir de deux images mal organisées, cependant cette compréhension, ou plutôt incompréhension, est ensuite vérifiée par le PE grâce à un rapide entretien avec l'élève, afin de s'assurer que le « désordre » des images correspond bien à une mauvaise compréhension et non pas à une difficulté à ranger des éléments dans l'ordre (ce biais, qui reste possible, est cependant modéré dans la mesure où, comme indiqué plus haut, la capacité des élèves à remettre des images dans l'ordre a déjà été vérifiée précédemment dans l'année). Cet entretien est dirigé par l'enseignant selon un petit nombre de questions qui invitent l'élève à expliquer pour quelles raisons il a disposé les images dans tel ordre. Par exemple, pour chaque image, l'enseignant demande à l'élève de dire ce qu'elle représente, quel moment de l'histoire elle « raconte » : « Que/Qui voit-on sur cette image ? » ; « Que fait/ont le(s) personnage(s) ? » ; « Pourquoi agit-il/elle ou agissent-ils/elles comme ça ? ».

2.3 Autres matériels et tâches associées

> Marottes des personnages, à l'image des personnages de l'album, avec un château en carton et un décor de ronces : le PE les utilise lorsqu'il conte l'histoire à la classe. L'objectif visé est de donner vie aux personnages et aux actions, à leur déroulement, et par là aussi de maintenir l'intérêt des élèves pour l'histoire.



De plus, ce matériel est laissé à la disposition des élèves lors de l'accueil du matin, pendant la durée de l'expérimentation, afin qu'ils puissent jouer librement avec, et ainsi s'approprier davantage les personnages.

En outre, les marottes sont aussi utilisées lors de séances de travail spécifiques avec le PE : les élèves du groupe de besoin les utilisent pour reformuler l'histoire, la raconter ; chaque élève conte donc l'histoire à tour de rôle, pendant que les autres élèves du groupe de besoin écoutent puis complètent ou corrigent le récit si nécessaire lorsque le camarade a fini.

> Images séquentielles de l'histoire, extraites de l'album (identique à celles des pré et post-tests) : elles sont proposées au groupe de besoin, en séance de travail spécifique avec le PE. Chaque élève du groupe de besoin en choisit une, qu'il doit ensuite rattacher à l'histoire en expliquant à quel moment de celle-ci l'image correspond. Le groupe de besoin étant constitué de 5 moyennes sections et les images étant au nombre de 6, la dernière est resituée dans l'histoire par un ou des élèves du groupe volontaire(s), ou désigné(s) par le PE, avec son étayage, s'il n'y a pas de volontaire.

3. Procédure

La séquence pédagogique proposée, en compréhension de récit, s'adresse à des élèves de cycle 1. Elle a été menée au sein d'une classe à double niveau : moyenne section et grande section. A l'issue du pré-test, un groupe de besoin a cependant été formé, composé uniquement d'élèves de moyenne section. La séquence s'inscrit donc dans le cadre du programme de maternelle, paru au Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, et plus précisément dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Bien que la compétence visée de la séquence se rattache à l'écrit : « Ecouter de l'écrit et comprendre », elle fait aussi référence à l'oral, à travers les objectifs « Comprendre et apprendre », et « Echanger et réfléchir avec les autres ». En effet, la séquence propose d'utiliser le contage pour favoriser la compréhension de récit : elle mêle donc des compétences langagières liées à l'oral et à l'écrit. Chacune des séances proposées dans la séquence vise une compétence ciblée par le programme.

L'étude a été menée sur 6 semaines : du 14 janvier au 4 mars 2016. Le détail de la séquence menée figure sous forme de tableau en annexe 1 ; nous en présentons cependant ici le déroulement.

La séquence pédagogique en compréhension de récit a été construite autour du conte La belle au bois dormant, de Charles Perrault. L'objectif de cette séquence, extrait du programme de l'école maternelle pour le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », est « Ecouter de l'écrit et comprendre ». Les capacités visées pour les élèves sont de remettre en ordre des images séquentielles de l'histoire, mais surtout de raconter l'histoire entendue pour attester de leur compréhension. En tout, cette séquence d'apprentissages se compose d'une séance de pré-test, de douze séances d'apprentissage (une même séance est parfois répétée, comme la séance deux par exemple, qui se poursuit jusqu'à

la séance quatre, afin de pouvoir couvrir tout l'album en terme de vocabulaire), et d'une séance d'évaluation (post-test). Chaque séance est prévue pour une durée d'environ une demi-heure.

Pour la séance de pré-test, qui est donc la première de la séquence, la compétence visée est « écouter de l'écrit et comprendre ». L'objectif pour les élèves est de situer les événements de l'histoire les uns par rapport aux autres en remettant dans l'ordre des images séquentielles de celle-ci. Pour cela, la séance se déroule en demi-groupe classe (MS puis GS) : l'enseignant lit l'album au coin regroupement (*La belle au bois dormant*, de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Candy Bird, éditions Lito, 2015), puis invite les élèves à s'asseoir chacun à une table (en laissant une de libre entre chaque élève) pour effectuer un travail individuel. Il s'agit alors pour eux d'ordonner les images séquentielles extraites de l'album, de manière chronologique. Ils ont donc chacun une fiche avec le tableau permettant d'ordonner les images séquentielles de l'histoire, les images séquentielles de l'histoire et de la colle.

Suite à ce pré-test, les séances deux à quatre consistent en un éclairage du vocabulaire. La compétence visée est à nouveau « écouter de l'écrit et comprendre ». Pour ce qui est des objectifs à atteindre par les élèves, il s'agit de découvrir le sens de mots et/ou expressions jusque-là inconnus, de rappeler le sens de mots peu entendus et/ou peu utilisés, afin de s'assurer que le vocabulaire ne fera pas obstacle à la compréhension de l'histoire. La classe est aussi organisée selon les mêmes demi-groupes. Pendant la lecture de l'album par l'enseignante, au coin regroupement, les élèves lèvent le doigt lorsqu'ils ne comprennent pas une expression ou lorsqu'ils ne connaissent pas un mot ; l'enseignante les questionne sur des mots et/ou expressions identifiés au préalable comme difficiles. Les élèves proposent des explications, que l'enseignant complète ou corrige si nécessaire.

A ce stade, l'enseignant introduit le contage de l'histoire, par lui-même, lors du premier regroupement du matin, en classe entière donc, en tant que séance décrochée. Ce contage est ainsi ritualisé, pendant trois à cinq minutes tous les matins, jusqu'à la séance onze incluse. Pour aider au contage, et représenter les personnages et les événements notamment, l'enseignant utilise des marottes des personnages, ainsi qu'un château et des ronces en carton. Ici, les compétences visées sont « comprendre et apprendre ». Les objectifs, pour les élèves, sont quant à eux de reconnaître, rapprocher, relier des événements entendus dans la narration de l'histoire avec le langage oral utilisé par l'enseignant dans le contage : la séance vise à permettre à l'élève de faire du sens entre l'écrit et l'oral.

Les séances cinq à sept visent la compétence « échanger et réfléchir avec les autres ». L'objectif, pour les élèves, est de raconter un passage de l'histoire. Ces séances s'adressent au groupe de besoin, déterminé à l'issue du pré-test : 5 élèves de MS. Les élèves et l'enseignant sont installés autour d'une table ronde. Pour ce qui est du déroulement, six images séquentielles du conte, les mêmes que celles utilisées pour le pré-test, sont proposées aux élèves, qui en choisissent chacun une : il s'agit de dire à quel moment de l'histoire elle correspond. L'image restante est aussi utilisée, soit par des élèves volontaires, soit par celui ou ceux désigné(s) par l'enseignant. Les élèves du groupe s'écoutent et complètent ou corrigent leur camarade si besoin ; l'enseignant encourage et étaye.

Les séances huit à onze visent la compétence « échanger et réfléchir avec les autres ». Ici, il s'agit, pour les élèves du groupe besoin, de raconter l'histoire. L'enseignant et les élèves sont installés autour d'une table ronde. Ces derniers, à l'aide des marottes des personnages du conte, ainsi que du château et des ronces en carton, reformulent, racontent eux-mêmes l'histoire. Les élèves du groupe s'écoutent et complètent ou corrigent leur camarade si nécessaire ; l'enseignant encourage et étaye.

La séance douze constitue un aller/retour lexical entre l'album et le langage utilisé lors du contage. Elle vise les compétences « échanger et réfléchir avec les autres » et « Ecouter de l'écrit et comprendre ». L'objectif, pour les élèves, est donc de comprendre, de donner du sens au langage écrit de l'histoire. La séance a lieu en classe entière, à l'issue du premier regroupement du matin. Ici, l'enseignant relit l'album et incite les élèves à faire des parallèles entre les mots ou expressions lu(e)s et ceux utilisés lors du contage, afin de les mener vers le sens des mots. Par exemple : « Qu'aurait-on pu dire à la place de « hélas » ? »... Ceci dans l'objectif de favoriser la compréhension du lexique du conte écrit, pour favoriser la compréhension de l'histoire elle-même.

La séance treize, quant à elle, est une répétition de la séance huit. Après une lecture de l'album par l'enseignant, en effet, les élèves du groupe de besoin sont à nouveau invités à raconter l'histoire, ceci dans le but de leur permettre d'intégrer à leur contage le rappel lexical effectué en séance douze. Lors de cette séance, les élèves peuvent à nouveau utiliser les marottes des personnages pour conter l'histoire, s'ils le souhaitent.

Enfin, la dernière séance de la séquence, la séance quatorze, constitue le post-test de l'expérimentation. Cette évaluation est identique au pré-test : l'objectif est de mesurer l'écart entre les productions des élèves du groupe de besoin, entre pré et post-test. De cette façon, l'organisation de la séance, ainsi que le matériel utilisé pour la réaliser sont les mêmes que lors de la séance de pré-test. De plus, la compétence visée demeure « écouter de l'écrit et

comprendre ». Néanmoins, bien que l'objectif, pour les élèves du groupe de besoin, soit toujours de situer les événements de l'histoire les uns par rapport aux autres en remettant dans l'ordre des images séquentielles de celle-ci, un autre objectif est ici ajouté, valable à la fois pour les élèves du groupe de besoin et pour l'enseignant : mesurer la progression, le cas échéant, des élèves de ce groupe (en effet, les élèves sont eux-mêmes en mesure de constater leur évolution, par comparaison avec leur production lors du pré-test).

De plus, en parallèle du travail sur la séquence en compréhension de récit, diverses activités ont été effectuées, par tous les élèves de la classe :

- Dictée à l'adulte : l'image du personnage principal (la princesse) est projetée, les élèves la décrivent pour lister ses caractéristiques physiques.
- Dictée à l'adulte : l'image d'un personnage secondaire (le prince) est projetée, les élèves le décrivent pour lister ses caractéristiques physiques.
- Fabrication de la marotte de la princesse : colorier puis découper l'image de la princesse selon les caractéristiques listées la fois précédente, avec l'affiche créée alors comme support visuel.
- Colorier puis découper l'image du prince selon les caractéristiques listées la fois précédente, avec l'affiche créée alors comme support visuel.
- Fabrication des marottes du prince et de la princesse.
- Peindre son propre château et ses ronces.
- Puzzle de la couverture de l'album.
- Ecriture des mots prince, princesse, roi, reine, fée.
- Titre du conte : - le reconstituer à l'aide d'un modèle et d'étiquettes de mots puis de lettres.
 - transformer le titre en changeant jusqu'à 3 mots (GS).
- Lecture de la version des frères Grimm de la Belle au bois dormant (reconnaissance ? Comparaison ?...).
- Lecture du conte détourné de La belle au bois dormant (Princesse Dodo, de Michael Escoffier et Séverine Duchesne, Editions Mic-Mac, 2011) : réactions libres des élèves (reconnaissance ? comparaison ?...).

De cette façon, tous les élèves ont pu travailler sur un thème commun durant la période d'expérimentation.

Partie 3 – Résultats

1. Résultats du pré-test

Le pré-test de l'étude a été soumis à la classe entière, soit 23 élèves : 12 élèves de grande section et 11 élèves de moyenne section. Comme évoqué plus haut, il consiste en une double évaluation : la remise en ordre d'images séquentielles extraites de l'album, suivie d'un entretien individuel enseignant-élève permettant à l'enseignant d'attester ou non de la compréhension effective de l'histoire par l'élève, qui est invité à raconter celle-ci, ou tout du moins à expliquer à quel moment de l'histoire correspondent les images ordonnées par l'élève, pour en vérifier la cohérence.

Les résultats sont synthétisés dans le tableau 1 ci-dessous :

Tableau 1 : Résultats du pré-test

| Nombre d'élèves | Nombre d'images séquentielles inversées | | | | | | Compréhension attestée par l'entretien (oui/non) |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|--|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| GS | | | | | | | |
| 5 | X | | | | | | OUI |
| 6 | | X | | | | | OUI |
| 1 | | | X | | | | OUI |
| Total élèves GS = 12 | | | | | | | |
| MS | | | | | | | |
| 1 | X | | | | | | OUI |
| 5 | | X | | | | | OUI |
| 1 | | X | | | | | NON |
| 2 | | | X | | | | NON |
| 2 | | | | | X | | NON |
| Total élèves MS = 11 | | | | | | | |

Comme le montre le tableau 1, sur ces 23 élèves, 6 ont entièrement réussi le pré-test : 5 GS et 1 MS. Ils sont donc écartés du groupe de besoin, sur lequel porte l'étude.

Sur les 17 autres, 12 élèves ont inversé 1 image : 6 GS et 6 MS. L'image concernée n'est pas toujours la même, mais elle est à chaque fois en lien étroit avec celle qui suit ou qui précède ; l'erreur demeure subtile et a été rectifiée par tous les élèves eux-mêmes, sauf un, lors de l'entretien mené individuellement avec eux à la suite du pré-test. L'élève dont la compréhension de l'histoire n'a pas pu être attestée grâce à l'entretien est par conséquent inclus dans le groupe de besoin. Il est en MS.

Les 5 élèves restants sont 1 GS et 4 MS.

Le GS concerné a inversé 2 images. Cependant, l'entretien qui a suivi a permis à l'élève de préciser sa pensée et à l'enseignant d'attester de sa bonne compréhension de l'histoire. Il est donc écarté du groupe de besoin.

Parmi les MS concernés, le nombre d'inversement d'images va de 2 à 4 :

- deux élèves ont inversé deux images, et l'entretien qui a suivi n'a pas permis à l'enseignant d'attester de leur bonne compréhension de l'histoire.

- deux élèves ont inversé 4 images, et l'entretien qui a suivi n'a pas non plus permis à l'enseignant d'attester de leur bonne compréhension de l'histoire.

Ces 4 MS sont donc à leur tour inclus dans le groupe de besoin.

En tout, le groupe de besoin sur lequel porte l'étude est donc composé des 5 élèves pour lesquels l'entretien qui a suivi le pré-test n'a pas permis d'attester de la bonne compréhension de l'histoire. Ces 5 élèves sont tous en moyenne section, et ont inversé entre 1 et 4 images (sur 6, puisque le pré-test des moyennes sections se compose de 6 images séquentielles de l'histoire à remettre dans l'ordre chronologique). Pour la suite, nous donnerons un numéro aux élèves du groupe de besoin : dans le détail, l'élève 1 a inversé une image ; l'élève 2 a inversé deux images ; l'élève 3 a inversé deux images ; l'élève 4 a inversé quatre images ; l'élève 5 a inversé quatre images.

2. Résultats du post-test

A l'issue de l'expérimentation, effectuée telle que décrite plus haut, un post-test, identique au pré-test, a été soumis aux élèves composant le groupe de besoin.

Les résultats sont réunis dans le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2 : Résultats du post-test sur les 5 élèves du groupe de besoin

| Elèves | Nombre d'images séquentielles inversées | | | | | | Compréhension attestée par l'entretien (oui/non) |
|--------|---|---|---|---|---|---|--|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| E 1 | | X | | | | | NON |
| E 2 | | | X | | | | OUI |
| E 3 | X | | | | | | OUI |
| E 4 | | X | | | | | OUI |
| E 5 | X | | | | | | OUI |

Comme le montre le tableau 2, le post-test met en évidence que deux élèves du groupe de besoin sur cinq (élèves 3 et 5) n'ont inversé aucune image séquentielle et ont fait preuve de leur bonne compréhension de l'histoire lors de l'entretien avec l'enseignant.

On voit, de plus, que deux autres élèves (élèves 1 et 4) ont inversé une image séquentielle. L'élève 1 n'a pas fait preuve de sa bonne compréhension de l'histoire lors de l'entretien avec l'enseignant, alors que l'élève 4 si.

Enfin, malgré deux images séquentielles inversées, l'élève 2 a su exprimer sa bonne compréhension de l'histoire auprès de l'enseignant.

3. Résultats pré et post-tests : mesure des écarts

Sur les 5 élèves dont la compréhension de l'histoire n'avait pas pu être attestée grâce à l'entretien en pré-test, 4 ont pu faire preuve de leur bonne compréhension à l'issue de l'expérimentation.

L'élève 1, qui avait inversé une image lors du pré-test, a à nouveau inversé une image lors du post-test, la même. L'entretien qui a fait suite au post-test n'a pas non plus permis d'attester de la bonne compréhension de l'histoire par l'élève.

L'élève 2, qui avait inversé deux images lors du pré-test, en a à nouveau inversé deux lors du post-test, différentes de celles du pré-test. L'entretien qui a suivi a cependant permis d'attester de la bonne compréhension de l'histoire par l'élève.

L'élève 3, qui avait lui aussi inversé deux images lors du pré-test, a entièrement réussi le post-test.

L'élève 4, qui avait inversé quatre images lors du pré-test, en a inversé une seule lors du post-test. De plus, l'entretien qui a suivi a permis d'attester de sa bonne compréhension de l'histoire.

L'élève 5, enfin, qui avait aussi inversé quatre images lors du pré-test, a entièrement réussi le post-test.

Ainsi, à l'issue de l'expérimentation, sur les cinq élèves composant le groupe de besoin, deux (élèves 3 et 5) ont entièrement réussi le post-test ; un (élève 4) a fait un réel progrès dans son organisation des images séquentielles de l'histoire (une image inversée en post-test contre quatre en pré-test) ainsi que dans sa compréhension de l'histoire, vérifiée par l'entretien qui a suivi le post-test, et qui propose à l'élève de raconter l'histoire, en s'aidant des images séquentielles si besoin ; un élève (élève 2) n'a pas progressé dans l'organisation des images séquentielles de l'histoire (toujours deux images inversées) mais a progressé dans sa compréhension, vérifiée lors de l'entretien ayant suivi le post-test ; et un élève (élève 1) n'a pas montré de signe d'évolution, que ce soit dans l'organisation des images séquentielles ou dans la compréhension de l'histoire, que l'entretien n'a pas permis d'attester (l'élève n'a pas été en mesure de raconter l'histoire).

Partie 4 – Discussion

1. Re-contextualisation

L'étude menée avait pour objectif de déterminer si la stratégie du contage peut favoriser la compréhension d'un récit.

Dans ce but, une séquence pédagogique a été imaginée et mise en œuvre auprès d'un groupe d'élèves manifestant des difficultés de compréhension du récit choisi, soit 5 élèves de moyenne section. L'expérimentation prend ainsi appui sur le conte de La belle au bois dormant, de Charles Perrault. Le conte, transcrit et adapté en version album, apparaît être l'outil privilégié pour favoriser l'accès à la langue écrite : le conteur, avec ses propres mots, peut transmettre le sens de l'écrit, le traduire. La séquence pédagogique, dont le détail figure dans la partie 2 « Méthode », développe ainsi des séances d'apprentissage axées principalement sur le contage de l'histoire, par l'enseignant d'abord, puis, progressivement par les élèves, qui, petit à petit, expliquent ce à quoi correspondent les images séquentielles extraites de l'album pour ensuite raconter l'histoire avec leur propres mots, la reformuler. C'est cette reformulation qui atteste de l'appropriation de l'histoire par les élèves, de sa compréhension ; les images séquentielles sont donc un support pour travailler cette compréhension et pour la manifester en les remettant dans l'ordre de l'histoire.

L'hypothèse défendue était donc que conter et faire raconter favorise la compréhension d'un récit.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Le postulat de nombreux chercheurs, selon lequel la compréhension de récit nécessite un concours actif du lecteur, semble ici s'être confirmé. En effet, les élèves concernés par l'étude, bien que non encore lecteurs, sont cependant les destinataires du récit, et l'enseignant en devient le médiateur, notamment, ici, grâce à la pratique du contage. Cette médiation, mise en œuvre pour aider les élèves en difficulté par rapport à la compréhension du conte choisi, est d'ailleurs la pierre angulaire du travail de l'enseignant pour favoriser l'accès à la compréhension de ses élèves, comme le soulignent Cèbe et Goigoux (2012). Ces derniers insistent de plus sur la nécessaire progressivité de l'apprentissage de la compréhension de récit, d'où l'intérêt de commencer ce travail dès l'école maternelle, malgré la résistance de

certaines textes ou la complexité du vocabulaire d'autres textes, comme le précise Tauveron (2002), cela dans le but de commencer à développer des compétences de lecteur.

Ainsi, ici, la séquence pédagogique vise à mener les élèves vers la capacité à raconter l'histoire, petit à petit. Il s'agit d'abord de prendre des repères quant au vocabulaire du conte transcrit, puis de faire du lien entre l'écrit qui est lu aux élèves par l'enseignant et l'oral que ce dernier utilise pour conter l'histoire ; vient ensuite un travail d'explicitation de l'histoire avec appui sur les images séquentielles de celle-ci, qui deviennent ainsi un support à la compréhension du récit. Le travail en petit groupe (les cinq élèves du groupe de besoin) permet à chacun de prendre aussi des repères d'après ce que proposent les autres, et de confronter leurs représentations, parfois d'éclaircir ou de corriger de fausses idées. A l'issue de ce travail, il s'agit enfin de raconter l'histoire, avec ses propres mots, aux camarades du groupe de besoin, le discours de chacun enrichissant celui des autres.

C'est notamment ce dernier point qui vient enrichir les recherches mentionnées concernant la compréhension de récit, dans l'état de l'art. En effet, l'étude menée a permis de mettre en évidence, au-delà de la nécessaire progressivité de l'apprentissage, des médiations visant à favoriser l'accès à la compréhension et de l'activité effective de l'élève dans son apprentissage de la compréhension, que l'effet groupe est aussi porteur de création de sens. En écoutant ses camarades, l'élève peut confronter ses idées, ses représentations, et par là, les modifier. En effet, lorsqu'un élève du groupe propose une explication ou raconte un passage de l'histoire, les élèves qui ont une représentation différente du passage de l'histoire réagissent pour proposer la leur : la discussion, l'explicitation s'engage pour aller vers le sens de l'histoire, vers sa compréhension. L'enseignant encadre cet échange, et en cas de désaccord formel entre les élèves, il prend appui sur le support album du conte, comme outil de vérification. De cette façon, l'enseignant n'est pas seul juge de la compréhension des élèves : ces derniers pratiquent une forme d'évaluation formative par les pairs ; la confrontation de leurs représentations les fait progresser vers une compréhension commune et cohérente du récit. Ainsi, il semble que conter et faire raconter favorise la compréhension d'un récit, d'autant plus si le travail de compréhension est organisé de manière à laisser place à l'échange entre les élèves.

Les résultats de l'étude font en effet état d'un accès à la compréhension du récit pour quatre élèves sur les cinq composant le groupe de besoin sur lequel a été testée la séquence

pédagogique proposée. Il paraît donc cohérent d'établir que l'hypothèse selon laquelle conter et faire raconter favorise en effet la compréhension d'un récit.

3. Limites et perspectives

3.1 Les limites de l'étude menée

Bien que la recherche aie permis de vérifier l'hypothèse émise, il nous faut cependant nuancer quelques points.

D'abord, l'étude a été menée sur un échantillon de cinq élèves : le petit nombre que cela représente ne permet donc pas d'en généraliser les résultats.

Ensuite, un biais est à noter : bien que la remise en ordre d'images séquentielles de l'histoire soit un outil d'évaluation de la compréhension de récit, celle-ci ne peut suffire, seule, à attester ou non de cette compréhension. Les tableaux de résultats 1 et 2 le montrent : pour quelques élèves, malgré une ou deux images inversées, la compréhension du récit est malgré tout maîtrisée. Pour ces élèves, c'est l'entretien à suivre, qui leur permet de préciser leur pensée, en s'appuyant sur les images séquentielles, qui valide donc, ou invalide, la compréhension qu'a l'élève du récit. Ainsi, concernant le pré-test et le post-test de l'étude, la double évaluation qui consiste pour l'élève à ordonner les images de l'histoire, puis à expliquer son organisation, est une condition permettant d'éviter ce biais.

De plus, sur les cinq élèves du groupe de besoin, un élève n'a pas fait état d'une évolution quelconque entre le pré-test et le post-test. Cela signifie que les actions menées pendant la séquence avec le groupe de besoin ne l'ont pas atteint. Par conséquent, on peut déduire que les apprentissages proposés manquent peut-être d'individualisation : la diversité des élèves se manifeste aussi à l'intérieur d'un groupe de besoin établi...

En outre, il aurait peut-être été pertinent d'évoquer le schéma narratif du conte de manière plus explicite avec les élèves, afin de les aider à organiser leur récit en suivant les étapes.

Enfin, la séquence pédagogique testée pour l'étude reste une proposition. Elle a fait l'objet de choix quant aux activités proposées aux élèves et à leur progression.

3.2 Perspectives

Il serait donc tout à fait envisageable de construire une séquence d'apprentissage différente qui viserait le même objectif tout en proposant d'autres activités. Cèbe et Goigoux notamment, mais d'autres chercheurs et pédagogues ou didacticiens aussi, proposent diverses activités permettant de travailler la compréhension de récit avec les élèves, autres que la remise en ordre d'images séquentielles de l'histoire qui, bien que très répandue, on l'a vu, ne peut suffire, seule, à attester la compréhension ou non d'un récit. Par exemple, les activités proposées par Cèbe et Goigoux « allient narrations collectives et individuelles, puis sans guidage à l'aide de supports imagés, jeu théâtral, théâtre de marionnettes... » (2012, p.35). De plus, ils proposent un pré-test et un post-test constitué du récit par l'élève de l'histoire entendue ; ce récit est enregistré puis transcrit, et la mesure de l'écart se fait par comparaison entre le récit avant expérimentation et le récit effectué suite à l'intervention.

Ainsi, le pré-test et le post-test de l'étude pourraient être modifiés, ce qui éviterait la nécessité d'une double évaluation. Il serait par exemple aussi possible de concevoir une fiche d'évaluation composée de différentes questions portant sur le récit, amenant des réponses que des élèves de maternelle seraient en mesure de transcrire. Ainsi, il pourrait y avoir une question, lue par l'enseignant, sur les personnages de l'histoire : entourer les personnages de l'histoire et seulement eux, ou entourer l'intrus ; de plus, des questions fermées peuvent aussi être proposées, comme demander si tel événement de l'histoire se déroule de telle manière (réponses possibles, à entourer : oui ou non ; choix entre plusieurs images représentant l'évènement), et ainsi de suite. Sans doute l'évaluation de la compréhension serait-elle d'emblée plus précise en procédant ainsi.

De plus, suite à la séquence proposée, un travail sur le schéma narratif du conte pourrait être engagé, notamment en procédant à l'étude d'un autre conte de même type, pour pouvoir, par comparaison, repérer les différentes étapes du conte.

Enfin, pour aller plus loin, il s'agirait sans doute d'individualiser davantage les activités proposées au groupe de besoin, en diversifiant les tâches des élèves. La séquence pourrait s'enrichir des propositions faites par les chercheurs, mentionnées plus haut, et serait alors plus complète, offrant ainsi davantage de chances de toucher tous les élèves.

3.3 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Les résultats de l'étude vont dans le sens de l'appropriation du savoir, du savoir-faire, par les élèves eux-mêmes, qui sont mis en posture de lecteurs, et qui se confrontent, coopèrent les uns avec les autres pour avancer vers une issue commune : ici, la compréhension du récit.

Cela met en exergue la nécessité de laisser aux élèves une certaine latitude dans leurs apprentissages, pendant laquelle l'enseignant se veut davantage accompagnateur de l'apprentissage, personne ressource, source d'étayage. Il s'agit là de laisser l'élève expérimenter ses compétences, notamment en les confrontant à celles des autres, avec qui il peut coopérer pour développer ces compétences.

La posture de l'enseignant, dans ce cas, se situe moins dans le contrôle et plus dans l'accompagnement : l'objectif est que l'élève prenne conscience de ce qu'il sait, sait faire, sait être, et de ce qu'il ne sait pas encore pour tendre vers cela. De plus, il s'agit aussi pour lui de savoir comment il procède pour réussir les tâches qu'il maîtrise : en effet, en connaissant ses stratégies, il peut ensuite agir dessus pour les améliorer, voire pour les transmettre à des camarades.

Cette recherche m'a permis de constater que l'enseignant peut mettre en place une organisation des apprentissages qui favorise cela, et que cette organisation est très engageante pour les élèves, qui construisent leurs compétences par l'expérience, par rapport aux autres, sous le regard et en fonction des attendus de l'enseignant. L'apprentissage est alors beaucoup moins transmissif : l'élève apprend en faisant.

De cette façon, l'étude m'a permis de prendre du recul par rapport à la posture de l'enseignant : il est nécessaire de trouver un équilibre en ne se situant pas trop dans le contrôle, pour permettre aux élèves d'être davantage acteurs de leurs apprentissages. En effet, lorsque l'élève en est acteur, l'apprentissage a davantage de chances d'être efficient car l'élève peut se l'approprier de manière concrète.

Conclusion

A l'issue de cette étude, nous sommes en mesure de conclure que la stratégie du contage peut en effet favoriser la compréhension d'un récit.

Les résultats, qui montrent une efficacité de l'expérimentation pour quatre élèves du groupe de besoin sur cinq, permettent de vérifier l'hypothèse selon laquelle conter et faire raconter favorisent la compréhension d'un récit.

De plus, il est apparu au cours de l'étude que le travail en petit groupe, au sein d'une organisation mettant en valeur l'échange entre les pairs, favorise la confrontation des représentations et la construction d'un consensus concernant le sens du récit. Ainsi, il apparaît que la compréhension peut se construire à plusieurs, chacun prenant appui sur les dires de l'autre pour développer sa construction du sens.

De cette façon, outre la stratégie de contage pour favoriser la compréhension d'un récit, il serait intéressant de poursuivre la recherche en la focalisant sur l'intérêt de la coopération pour la compréhension.

Bibliographie

- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Livre.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-206.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- Fayol, M. (1996). A propos de la compréhension. In Observatoire national de la lecture. *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, 114-120. Paris : ministère de l'éducation nationale.
- Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. *Comprendre*. Repéré à : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fayol.pdf>
- Larousse de poche (1997). Paris : Larousse-Bordas.
- Popet, A. & Herman-Bredel, J. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz/VUEF.
- Poslaniec, C., Houyel, C. & Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.

Annexes

Annexe 1 :

SEQUENCE PEDAGOGIQUE EN COMPREHENSION DE RECIT : La belle au bois dormant, Charles Perrault

Objectif de la séquence : Ecouter de l'écrit et comprendre

Capacités : Remettre en ordre des images séquentielles de l'histoire ; raconter l'histoire entendue pour attester de sa compréhension.

Composition de la séquence : 1 séance de pré-test, 12 séances d'apprentissage, 1 séance d'évaluation (post-test).

SEANCE 1 : PRE-TEST

Compétences : Ecouter de l'écrit et comprendre

Objectif : situer les événements de l'histoire les uns par rapport aux autres en remettant dans l'ordre des images séquentielles de celle-ci

Organisation : ½ groupe classe (MS puis GS)

Déroulement : lecture de l'album par l'enseignant au coin regroupement ; puis travail individuel sur table (avec une table libre entre chaque élève) : les élèves doivent ordonner les images séquentielles extraites de l'album de manière chronologique.

Durée : 30'

Matériel : - Album La belle au bois dormant, de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Candy Bird, éditions Lito, 2015 ;

- Matériel de pré-test : 1 fiche avec le tableau permettant d'ordonner les images séquentielles de l'histoire par élève ; images séquentielles de l'histoire ; colle.

SEANCES 2 à 4 : ECLAIRAGE DU VOCABULAIRE

Compétences : Ecouter de l'écrit et comprendre

Objectifs : Découvrir le sens de mots et/ou expressions jusque-là inconnus ; rappeler le sens de mots peu entendus et/ou peu utilisés, afin de s'assurer que le vocabulaire ne fera pas obstacle à la compréhension de l'histoire.

Organisation : ½ groupe classe (MS puis GS)

Déroulement : - lecture de l'album par l'enseignante, au coin regroupement : les élèves lèvent le doigt lorsqu'ils ne comprennent pas une expression ou lorsqu'ils ne connaissent pas un mot ; l'enseignante les questionne sur des mots et/ou expressions identifiés au préalable comme difficiles (liste des mots en Annexe 1) ; les élèves proposent des explications, l'enseignant complète ou corrige si nécessaire.

Durée : 30'

Matériel : Album La belle au bois dormant, de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Candy Bird, éditions Lito, 2015.

SEANCES DECROCHEES : CONTAGE DE L'HISTOIRE PAR L'ENSEIGNANT

Compétences : Comprendre et apprendre

Objectifs : Reconnaître, rapprocher, relier des événements entendus dans la narration de l'histoire avec le langage oral utilisé par l'enseignant dans le contage : faire du sens entre l'écrit et l'oral.

Organisation : En classe entière, lors du premier regroupement du matin (le contage est ritualisé ainsi jusqu'à la séance 11 incluse).

Déroulement : l'enseignant conte La belle au bois dormant.

Durée : 3-5'

Matériel : marottes des personnages, château et ronces en carton.

SEANCE 5 à 7 : RACONTER UN PASSAGE DE L'HISTOIRE

Compétence : Echanger et réfléchir avec les autres

Objectif : Raconter un passage de l'histoire

Organisation : groupe de besoin (déterminé à l'issue du pré-test : 5 élèves de MS) : les élèves et l'enseignant sont installés autour d'une table ronde.

Déroulement : Les 6 images séquentielles du conte, utilisées pour le pré-test, sont proposées aux élèves, qui en choisissent chacun une : dire à quel moment de l'histoire elle correspond ; l'image restante est aussi utilisée, soit par des élèves volontaires, soit par celui ou ceux désignés par l'enseignant. Les élèves du groupe s'écoutent et complètent ou corrigent leur camarade ; l'enseignant encourage et étaye.

Durée : 30'

Matériel : images séquentielles de l'histoire.

SEANCE 8 à 11 : RACONTER L'HISTOIRE

Compétence : Echanger et réfléchir avec les autres

Objectif : Raconter l'histoire

Organisation : groupe de besoin : les élèves et l'enseignant sont installés autour d'une table ronde.

Déroulement : Les élèves, à l'aide des marottes des personnages du conte, ainsi que du château et des ronces en carton, reformulent, racontent eux-mêmes l'histoire. Les élèves du groupe s'écoutent et complètent ou corrigent leur camarade ; l'enseignant encourage et étaye.

Durée : 30'

Matériel : marottes des personnages du conte, château et ronces en carton.

SEANCE 12 : ALLER/RETOUR LEXICAL ENTRE L'ALBUM ET LE LANGAGE DU CONTAGE

Compétences : - Echanger et réfléchir avec les autres ;

- Ecouter de l'écrit et comprendre

Objectif : Comprendre, donner sens au langage écrit de l'histoire

Organisation : En classe entière, à l'issue du premier regroupement du matin.

Déroulement : L'enseignante relit l'album et incite les élèves à faire des parallèles entre les mots ou expressions lu(e)s et ceux utilisés lors du contage, afin de les mener vers le sens des mots. Par exemple : « Qu'aurait-on pu dire à la place de « hélas » ? »... Ceci dans l'objectif de favoriser la compréhension du lexique du conte écrit, pour favoriser la compréhension de l'histoire elle-même.

Durée : 30'

Matériel : Album La belle au bois dormant, de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Candy Bird, éditions Lito, 2015.

SEANCE 13 : RACONTER L'HISTOIRE

Après une lecture de l'album, la séance 8 est à nouveau répétée, afin de permettre aux élèves du groupe besoin d'intégrer à leur contage le rappel lexical effectué en séance 12.

Ils peuvent utiliser les marottes des personnages pour conter l'histoire s'ils le souhaitent.

SEANCE 14 : POST- TEST

Compétences : Ecouter de l'écrit et comprendre

Objectifs : - situer les événements de l'histoire les uns par rapport aux autres en remettant dans l'ordre des images séquentielles de celle-ci.

- mesurer la progression, le cas échéant, des élèves du groupe de besoin.

Organisation : Les élèves du groupe de besoin sont d'abord au coin regroupement, puis chacun installés à une table, sans voisin direct.

Déroulement : Lecture de l'album par l'enseignant au coin regroupement ; puis travail individuel sur table (avec une table libre entre chaque élève) : les élèves doivent ordonner les images séquentielles extraites de l'album de manière chronologique.

Durée : 30'

Matériel : - Album La belle au bois dormant, de Charles Perrault, adapté par Anne Royer et illustré par Candy Bird, éditions Lito, 2015 ;

- Matériel de post-test, identique au matériel de pré-test : 1 fiche avec le tableau

permettant d'ordonner les images séquentielles de l'histoire par élève ; images séquentielles de l'histoire ; colle.

Année universitaire 2015-2016

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Le contage au service de la compréhension de récit
Auteur : Pauline Tholozan

Résumé : La stratégie du contage peut-elle favoriser la compréhension de récit ? A partir d'une synthèse des recherches existantes à propos de la compréhension de récit, notre intérêt se porte plus particulièrement sur le lien entre comprendre et conter, raconter. Ainsi, l'étude menée cherche à vérifier, ou non, l'hypothèse selon laquelle conter et faire raconter favorise la compréhension d'un récit. Cette démarche nous mène à expérimenter une séquence pédagogique destinée à des élèves de maternelle (moyenne section), axée principalement sur le fait d'apprendre, progressivement, à raconter une histoire, à l'aide du support conte. Le conte est en effet ici perçu comme le médiateur entre langage oral et écrit. A l'issue de l'expérience, menée sur un groupe de besoin composé de 5 élèves de moyenne section, bien que l'un des élèves du groupe n'ait pas montré d'évolution quant à sa compréhension du récit choisi, les résultats permettent de vérifier l'hypothèse émise plus haut, grâce au progrès de compréhension mesurés chez les quatre autres sujets. De plus, la recherche a aussi mis en évidence l'importance des pairs dans le développement de la compréhension.

Mots clés : compréhension de récit ; cycle 1 : école maternelle ; conte ; contage par l'enseignant ; raconter.

Summary: Is telling strategy able to facilitate story's understanding? From a summary of story's understanding knowledge, we focus our thinking on the link between understanding and telling story. Our hypothesis is that telling and be able to tell facilitate the story's understanding. In order to confirm it, or not, we belt a learning plan for pre-elementary pupils, that allows to learn, step by step, how to tell a story, with the help of a tale. In fact, we use tale as a mediator between spoken and written languages. At the end of the experiment, the results allows us to confirm our hypothesis, thanks to the understanding evolution graded for four of the five pupils from the needs group. Moreover, the research also shows how pears are important to develop everyone's understanding.

Key words: story's understanding; pre-elementary school; tale; telling strategy; to tell a story.