



HAL
open science

Du récit du quotidien au récit de fiction en petite section : partir de soi pour comprendre l'imaginaire

Florence Deprez

► To cite this version:

Florence Deprez. Du récit du quotidien au récit de fiction en petite section : partir de soi pour comprendre l'imaginaire. Education. 2017. dumas-01617505

HAL Id: dumas-01617505

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617505>

Submitted on 12 Feb 2018

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.

**ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
DE L'ACADEMIE DE PARIS**

**DU RECIT DU QUOTIDIEN AU RECIT DE FICTION EN
PETITE SECTION**

Partir de soi pour comprendre l'imaginaire

Florence Deprez

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Patricia Monti

2016-2017

Mots-clés : compréhension, récit, quotidien, fiction, petite section

« L'importance du récit est aussi essentielle pour la cohésion de notre culture qu'elle l'est pour la structuration de la vie d'un individu » (Bruner, 1996 : 59)

Merci à Madame Monti pour sa grande disponibilité et son suivi bienveillant. L'élaboration de ce mémoire a pu émerger grâce à son implication et à ses interrogations constructives.

Merci à Madame N'Guyen pour son accompagnement durant cette première année d'enseignement. Ses cours de tutorat ont été d'une réelle utilité et son professionnalisme d'une aide précieuse.

Merci à Monsieur Doré pour ses conseils en matière de pratique de classe. L'observation de sa classe lors de lectures d'albums a permis d'étayer ce mémoire.

INTRODUCTION

Les théories ne manquent pas sur l'importance de faire découvrir le récit aux plus jeunes enfants et passer par la lecture d'albums semble une étape immanquable. Avant même qu'ils ne sachent lire, de nombreux chercheurs sont d'avis de solliciter l'habileté précoce des enfants à comprendre des textes écrits. Van den Broeck explique par exemple : « que les habiletés de compréhension évaluées dès l'âge de quatre ans permettent de prédire les compétences futures de ces enfants en matière de compréhension¹ ». S'attacher à la compréhension de l'album dès le plus jeune âge n'est donc pas à négliger.

A l'heure où les enfants de petite section apprennent tout juste à parler, la lecture ne peut être appréhendée que comme une activité de langage les menant à terme vers une future maîtrise du langage écrit. Comment peut-on dès lors appréhender cette première entrée dans la lecture? Quels sont les récits à privilégier? Les programmes de maternelle évoquent la nécessité de partir du vécu de l'élève pour s'en éloigner :

Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre.

Qu'entend-on exactement par « des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises »? A la lecture de cet extrait, on peut supposer qu'imposer un récit de fiction sans lien avec le vécu de l'élève serait, dans un premier temps, inopportun. L'expérience de l'élève ou encore le renvoi à son vécu serait une clé d'entrée pour comprendre un récit. Plus loin, on trouve par ailleurs plus de précisions sur la manière dont l'enseignant doit procéder :

¹ Blanc, Nathalie et Navarro, Marion, « Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire », Lecture de récits en maternelle, n°179, 2012, (p. 37-47)

L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés.

L'entrée dans le récit ne semble pas innée pour les élèves de maternelle ; l'enseignant serait un médiateur bâtissant une progression de textes simples vers des textes plus complexes « éloignés de l'oral ». Qu'entend-on par l'expression « éloignés de l'oral » ?

Aux vues des programmes et de recherches portant sur le sujet, nous verrons dans un premier temps quelles sont les préconisations en matière d'entrée dans le récit en petite section. Nous verrons ensuite comment procéder pour guider la compréhension des élèves à travers l'élaboration d'une séquence. Nous aborderons enfin de manière plus pragmatique la mise en place de cette séquence de lecture d'albums et les écarts observés entre attendus et réalité du terrain.

1. Pourquoi partir de soi pour comprendre le lointain en petite section?

Aborder l'entrée dans la littérature en petite section comprend des démarches incontournables que nous tenterons d'explicitier dans cette partie. Nous nous intéresserons à ce qu'implique la compréhension d'un récit chez des élèves de trois ans tout en définissant les différents types de récits préconisés à cet âge.

1.1. Que signifie comprendre un récit en petite section ?

1.1.1. Qu'entend-on par "comprendre un récit"?

Avant de nous intéresser plus spécifiquement à la compréhension des récits en petite section, il convient de définir ce qu'implique de manière plus générale la compréhension d'un récit chez l'élève à l'issue de la maternelle. Nous nous attacherons également à déterminer quels en sont les indicateurs. En maternelle, comprendre un récit suppose de s'intéresser aux mécanismes qui permettent aux élèves d'entrer dans la compréhension de l'écrit en s'appuyant sur le seul langage entendu. Le programme de maternelle explicite cet objectif à travers la compétence suivante : « comprendre des textes écrits, à sa portée, sans autre aide que le langage entendu ».

Patrick Joule et le groupe départemental « école maternelle » 95 ont établi six critères révélateurs de la compréhension du récit par l'élève à savoir :

Identifier un ou plusieurs personnages

Identifier et restituer des événements disjoints d'une histoire

Produire un début d'organisation

Structurer le récit dans le temps

Identifier et restituer les relations causales

Produire une explication causale à plusieurs niveaux².

Comprendre un récit supposerait donc de nombreuses compétences qui renvoient à la capacité de verbaliser des élèves, de rétablir une chronologie de l'histoire ou d'appréhender la motivation des personnages. Cela dépasse la compréhension d'une simple histoire qui n'implique pas le repérage des relations de causalité entre les différents événements juxtaposés.

Mireille Brigaudiot détaille quant à elle les étapes complexes de la compréhension du langage écrit chez le jeune élève. Lorsqu'il écoute une histoire, l'enfant développerait ces procédures mentales de manière aléatoire :

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

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

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

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

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

Plan 6 : L'enfant construit un univers de référence

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

Plan 8 : L'enfant construit des images mentales³

L'activité de compréhension de l'élève suppose donc une activité mentale dense qu'on ne peut entièrement solliciter chez des élèves de petite section. On peut cependant tendre vers une compréhension moins ambitieuse et proposer d'instaurer plus modestement des repères de compréhension atteignables en petite section.

² Joole, Patrick, « Enseigner la compréhension du récit à l'école maternelle - Principes généraux », *Académie de Versailles*, en ligne : url (consulté le : 15 février 2017)

³ Brigaudiot, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2014, (p.96)

1.1.2. Quels repères de compréhension en petite section?

Notre sujet nous amène à nous intéresser à la compréhension du récit et à ce que cela implique pour des élèves de petite section. En quoi peut-on considérer qu'un élève de 2 à 4 ans comprend un récit ? Peut-on convoquer tous les indicateurs détaillés dans la partie précédente ou doit-on se contenter d'en faire une sélection?

A la lecture du livre de S. Terwagne⁴, il est possible de dégager des différentes séquences proposées les objectifs de lecture mis en évidence pour des élèves de 2-4 ans. On trouve notamment les critères suivants : l'identification des personnages, des objets sur les images, la description des relations entre les éléments, la description des actions, ou encore le fait de raconter le récit avec l'aide de peluches et d'images. Lorsque l'album vise un public d'élèves plus âgé, par exemple les 4-6 ans, S. Terwagne ajoute des objectifs à ses séquences de lecture ; on trouve par exemple la reconstitution d'histoires en remettant en ordre les images, la reconstitution par la narration de l'histoire, le fait de raconter les différents épisodes de l'historiette avec expression (dramatisation) ou encore la formulation d'interprétations narratives. En petite section où les élèves ont entre 2 et 4 ans, il semble donc, qu'on en soit aux prémises de la compréhension du récit et qu'il convient d'instaurer les premiers éléments d'analyse à savoir l'identification des personnages, la description des différentes actions avec l'aide de peluches ou de marottes ; les éléments de causalité ou la chronologie de l'histoire ne sont pas des objectifs immédiatement atteignables mais nous essaierons de vérifier ce constat empiriquement.

On comprend également à la lecture de ce livre que la compréhension n'est envisageable en petite section que si le texte est à la portée des élèves. On retrouve cette idée dans les programmes de maternelle où on parle de "texte écrits, à sa portée". Comment considère-t-on qu'un récit est à la portée des élèves ? Quels albums doit-on choisir pour favoriser l'entrée des élèves de trois ans dans la compréhension de l'écrit?

⁴ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, Le récit à l'école maternelle, De Boeck Editions, 2013, (176p.)

1.1.3. Les récits du quotidien et les récits d'imagination

S. Terwagne et M. Vanesse ont théorisé l'idée qu'il existait deux types de récits à utiliser en maternelle : « les récits du quotidien », basés sur des faits relevant de la vie quotidienne de l'enfant (ex : faire sa toilette, aller se coucher...) et « des récits d'imagination » qui ne s'appuient pas sur le vécu de l'enfant mais sur un schéma narratif plus complexe et fictionnel. Toujours selon ces mêmes auteurs, les récits du quotidien aideraient les enfants à alimenter leur compréhension du monde extérieur tandis que les récits d'imagination seraient propices à développer leur « vie intérieure ». Paradoxalement, les récits du quotidien permettraient de sortir de soi tandis que les récits d'imagination conduiraient à un retour sur soi.

Les récits du quotidien s'appuient en effet sur des scripts du quotidien, de véritables situations de référence pour les élèves, théorisés ici par S. Terwagne :

Nous stockons dans notre mémoire de nombreux scripts, car leur connaissance nous aide à répondre à des questions fondamentales comme « Que se passe-t-il autour de nous ? » et « Que va-t-il se passer ? ». Des scripts dépend notre capacité à anticiper les événements, à comprendre les intentions des gens qui nous entourent de manière à pouvoir négocier avec eux. Les scripts ont donc une fonction éminemment pratique et on comprend l'intérêt des jeunes enfants pour des « histoires » qui leur permettent de les retrouver, de les mémoriser avec diverses variantes. Les scripts ont également une autre fonction : ils constituent le socle des véritables récits ! Sans routine, pas de complication venant rompre la routine !⁵

S'appuyer sur des situations quotidiennes relayées dans des récits du quotidien permettrait à l'enfant d'entrer plus facilement dans la compréhension de récits plus complexes. Les récits du quotidien permettraient en effet d'asseoir la compréhension de faits renvoyant au vécu de l'élève tout en lui donnant des armes (vocabulaire, motif...) pour entrer dans la compréhension de récits plus complexes.

⁵ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, Le récit à l'école maternelle, De Boeck Editions, 2013, (176p.)

Mireille Brigaudiot relaie également cette idée dans son plan schématique de la compréhension du récit ; il faut en effet que l'élève de petite section puisse construire un univers de référence ; elle ajoute :

Ce n'est pas par hasard si les maîtres de Petite Section racontent et lisent beaucoup de petits albums qui offrent un univers et des personnages proches des enfants, des actions qui leur sont familières, ce que Mireille Brigaudiot et Ewald appellent des « fictions d'expériences personnelles ». L'entrée dans l'univers des « récits fictifs » proprement dits nécessite que l'enfant mobilise ses connaissances des univers de fiction et les fasse se rencontrer, avec ce qu'il entend de la bouche de l'adulte qui lit. ⁶

Contrairement aux récits du quotidien, les « récits d'imagination » ou « récits fictifs » ont la particularité de proposer des complications qui peuvent être présentées comme les premiers motifs littéraires auxquels sont confrontés les élèves. S. Terwagne a élaboré un tableau synthétique visant à clarifier les distinctions entre ces différents types de récits :

Les types de récits		
Récit du quotidien	Histoire-script	Simple routine, chronique reprenant un script pratique
	Récit élémentaire	Récit avec complication (s) aussitôt résolue (s)
Récit d'imagination	Récit proprement dit (élaboré)	Récit avec complication véritable et suspension de la résolution

Figure 1 : Les types de récits⁷

Les récits d'imagination seraient donc construits, toujours selon S. Terwagne :

dans leur plus grande partie des motifs, des séquences narratives qui ne se contentent pas de décliner des actions entièrement prévisibles, mais se présentent comme des énigmes, des problèmes dont la résolution reste ouverte. Pourquoi les personnages et, à travers eux, l'auteur vont-ils opter pour telle action et résolution

⁶ Brigaudiot, Mireille, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Hachette Education, 2014, (p.98)

⁷ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, Le récit à l'école maternelle, De Boeck Editions, 2013, (p.11)

plutôt qu'une autre ? Les motivations des personnages se doivent d'être interprétées, tout comme le point de vue du narrateur ou les intentions de l'auteur qui nous a présenté cette variante-là du motif plutôt que toute autre.

Comprendre un récit d'imagination passe donc vraisemblablement par la compréhension de la motivation des personnages.

Il semblerait que « récit du quotidien » et « récit d'imagination » soient intrinsèquement liés en classe de maternelle. Les récits du quotidien renvoyant à une expérience proche de l'élève, les récits d'imagination les menant vers des horizons plus lointains. Nous verrons comment articuler la compréhension de ces deux types de récits dans la partie suivante de notre mémoire en abordant les différentes recherches portant sur le sujet.

1.2. Entre théories et pratiques de classe, où en sont les recherches?

1.2.1. Qu'en pense l'Education Nationale?

La question de la compréhension du récit de fiction en maternelle a évolué de manière significative à travers les siècles en fonction de l'évolution des connaissances en psychologie et des différentes conceptions littéraires et didactiques. Marie-France Bishop synthétise ces recherches dans son étude⁸. Selon elle, il semble que les programmes de maternelle se soient avant tout intéressés au récit de fiction de la fin du 19^{ème} siècle au 20^{ème} siècle plutôt qu'aux récits du quotidien. Cette préoccupation est survenue à la toute fin du 20^{ème} siècle et nous synthétiserons ici les différentes étapes expliquant ce glissement didactique.

Marie-France Bishop explique que la lecture des récits de fictions en classe avait dès 1881, une visée moralisatrice et faisait partie intégrante de l'enseignement de l'éducation

⁸ Bishop, Marie-France, « La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 113-126)

morale et physique ; la lecture de récits de fiction devait « inspirer aux enfants le sentiment de leur devoir envers la famille, envers la patrie, envers Dieu⁹ ».

A partir de 1945, la scolarisation s'élargie avec l'arrivée de la guerre et l'intensification du travail des femmes. Le récit devient « un moteur d'activités » qui permet l'entrée dans des jeux éducatifs et des activités de langage. Une nouvelle ordonnance inscrit en effet le récit dans les activités de langage plutôt que dans le domaine « éducation morale » comme auparavant. Les fonctions de la lecture de récit sont dès lors plus complexes. Marie-France Bishop ajoute toutefois que cette activité de langage est peu définie et s'appuie sur une démarche approximative : « récits et lectures enfantines faits par la maîtresse et suivis de causerie avec les enfants » « la nature des causeries restant indéterminée ». Une enquête publiée à l'époque montre que les récits proposés sont souvent des contes de différents types : folkloriques, traditionnels... L'entrée dans le récit de fiction est donc immédiate et laisse la part belle au jeu.

A partir de 1975, le rôle de l'école maternelle est redéfini en profondeur. La loi Haby voit le jour et lui donne trois nouvelles fonctions : « Il ne s'agit plus de moralisation, d'éducation et d'instruction, mais d'éveil de la personnalité, de compensation des inégalités et de dépistage des handicaps¹⁰ ». Une circulaire adoptée en 1977 définit en effet de nouveaux objectifs qui sont : « l'affectivité, le corps, le mouvement, l'action, les représentations motrices, l'expression corporelle, l'expression vocale, la musique, l'image, les représentations iconiques, l'expression plastique, le langage oral et le langage écrit, de développement cognitif ». Marie-France Bishop ajoute « Dans ce nouveau cadre, les récits occupent une place secondaire, supplantés par les images qui sont considérées comme des éléments clés dans l'évolution infantine ». La lecture est considérée avant tout comme un moyen de compenser les inégalités culturelles et il revient à l'école de compenser ce manque éventuel. Le principe didactique adopté durant cette période est le renforcement de l'imaginaire et le récit de fiction est un moyen de susciter l'expression des élèves. La part belle est une nouvelle fois faite aux contes.

En 1986, les objectifs de l'école maternelle changent une nouvelle fois et proposent de « scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer ». Les récits sont un support culturel comme

⁹ Bishop, Marie-France, « La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 119)

¹⁰ Bishop, Marie-France, « La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p.119)

durant la période précédente mais ils élargissent leur portée vers la compréhension d'autres cultures : « Les enfants doivent très tôt prendre conscience de leur culture et percevoir l'existence d'autres cultures (...) Ils saisissent les identités et les différences, en particulier à travers les contes et les récits, les fêtes, les danses... ». En plus de cette ouverture à la diversité, les récits visent au développement du langage et à l'appropriation de la langue de l'écrit. Contrairement aux périodes précédentes, des albums de littérature de jeunesse sont lus au même titre que les contes. Les récits de fiction sont donc toujours plébiscités mais de nouveaux supports plus proches du quotidien apparaissent tels que les publicités ou encore les recettes.

A partir de 1995, la lecture de récits est reconnue comme un genre professionnel à part entière. Marie-France Bishop avance l'idée que le récit fait enfin l'objet d'une vraie étude : « La lecture de récits de fiction est perçue depuis les origines de l'école maternelle jusqu'au milieu des années 90, comme une activité « transparente » tant du côté de l'élève que du maître, puisque ni la compréhension du récit, objet de la lecture, ni la mise en mots par l'adulte ne sont prises en compte¹¹ ». Les modalités de lecture des récits sont précisées dans le texte dans le programme officiel de 2002 :

Chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces. Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, il s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres de l'imprimé. C'est dire combien, au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la difficulté de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie.

C'est à cette période que paraissent également les premières études sur le sujet comme celle de Mireille Brigaudiot, déjà présentée au début de ce mémoire. La compréhension du récit par les élèves est enfin prise en compte et des propositions pédagogiques émergent.

Les différents programmes présentés ci-dessus s'intéressent particulièrement au récit de fiction et c'est ce genre qui est plébiscité durant des années. Les années 2000 posent les

¹¹ Bishop, Marie-France, « La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p.122)

premières interrogations didactiques sur la progression vers le récit fictionnel et l'intérêt du récit du quotidien.

Comme évoqué dans l'introduction de ce mémoire, le programme de 2015 s'intéresse à demi-mots au récit du quotidien et plus globalement « au proche » en insistant sur la compréhension des élèves. Une compréhension du récit plus complexe est également attendue via des moments de réception où l'élève peut « se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés ». Des éléments didactiques sont précisés de manière à conduire une progression adéquate. Il semble que la complexité doive donc être abordée de manière graduelle en s'éloignant progressivement de l'oral. L'élève en fin de maternelle doit pouvoir :

Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte¹².

A la lecture des programmes et de leur évolution, il est clair que la transmission des récits de fiction via la lecture à haute voix seule n'est plus suffisante. Il convient désormais de s'intéresser aux processus mentaux de compréhension des élèves et d'établir une progression afin de partir de leur quotidien pour aller vers des récits fictionnels plus complexes.

1.2.2. Qu'en pensent les chercheurs?

1.2.2.1. Partir de soi...

Dans son étude¹³, Véronique Boiron s'intéresse aux démarches nécessaires à la compréhension du récit de fiction par des élèves âgés de 3 ans. Elle s'appuie sur une étude

¹² Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », education.gouv.fr, en ligne : url (consulté toute l'année scolaire)

¹³ Boiron, Véronique, « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, p. 67-84

d'Y. Reuter pour qui « Il semble difficile d'éviter des investissements psychoaffectifs forts ; il semble difficile de nier les fonctions des textes littéraires dans le développement de la personnalité. » L'influence de la lecture n'est donc pas anodine et convoque à la fois le proche et le lointain. Véronique Boiron adopte le point de vue de nombreux chercheurs qui considèrent que « des enseignants proposent à leurs élèves des lectures d'albums qui reprennent des scénarios de vie quotidienne, pour, entre autres, favoriser les échanges langagiers ¹⁴ ». Comme vu auparavant dans ce mémoire, l'important pour M. Brigaudiot et H. Ewald serait de choisir en petite section des récits « mettant en scène des personnages fictifs qui vivent des expériences analogues à celles qu'ont vécues les enfants ». S'appuyer sur des scripts du quotidien permet à la fois « la compréhension et la mise en mots d'histoires en images (...) mais permet également de fonder les récits personnels du jeune enfant » (Terwagne et Vanesse, 2009). K. Karmiloff & A. Karmiloff-Smith affirment dans le même ordre d'idée :

Les recherches ont montré que, dès l'âge de trois ans, les enfants sont capables de raconter correctement des histoires correctement structurées, cohérentes, même si elles restent rudimentaires, mais à condition qu'il s'agisse de faits de la vie réelle, qu'ils ont vécus à la fois physiquement et émotionnellement¹⁵.

Pour Véronique Boiron il convient de prendre en compte le script du quotidien pour construire une première compréhension du récit de fiction. Elle estime que les scripts du quotidien ont deux rôles majeurs : celui de permettre aux élèves de :

convoquer les expériences vécues ou connues en leur permettant (...) de leur attribuer de nouvelles significations et de s'orienter à travers les différentes formes de représentation qu'ils proposent » mais également de « multiplier les manières de raconter l'expérience vécue ou connue par l'appropriation de productions culturelles proposées à la fois par le récit écrit mais aussi par les échanges

¹⁴ Boiron, Véronique, « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », Lecture de récits en maternelle, n°179, 2012, p. 67-84

¹⁵ Boiron, Véronique, « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », Lecture de récits en maternelle, n°179, 2012, p. 67-84

langagiers qui développent l'activité de lecture magistrale et l'activité de compréhension.

Au regard de ces recherches et des programmes, il paraît désormais évident que construire une progression de lecture d'albums en petite section doit débiter par une lecture de récits du quotidien. L'élève trouve ainsi une résonance à son vécu et peut raconter la situation de manière plus aisée qu'un récit où tout lui serait étranger. Afin de mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité, S. Terwagne préconise de mettre en place au préalable des situations de jeux d'imitation en classe afin de construire un vécu commun :

Un travail sur les récits du quotidien ne prendra cependant tout son sens que si on redonne une place importante aux jeux de faire semblant et aux récits personnels. Car ces dernières activités sont pratiquées en famille par les enfants de tous les milieux sociaux, ce qui n'est pas le cas de la lecture d'albums. L'école maternelle a tout intérêt à fonder ses apprentissages sur les compétences que possède déjà la majorité des enfants et à assurer des passerelles entre le monde de la famille et celui de l'école. L'initiation à la lecture d'albums n'en pâtira pas, bien au contraire¹⁶.

Selon S. Terwagne, le jeu est une étape préalable nécessaire à la lecture de récits du quotidien.

1.2.2.2. ... pour entrer dans la fiction

Pourquoi dès lors s'intéresser au récit de fiction en petite section si le récit du quotidien facilite l'entrée dans la compréhension?

B. Bettelheim évoquait dès 1976 l'idée que :

L'enfant, parce que sa vie lui semble souvent déroutante, a le plus grand besoin qu'on lui donne les chances de se comprendre mieux au sein du monde complexe qu'il doit affronter. Il faut donc l'aider à mettre un peu de cohérence dans le tumulte de ses

¹⁶ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, Le récit à l'école maternelle, De Boeck Editions, 2013, (p.11)

*sentiments. Il a besoin d'idées qui lui permettent de mettre de l'ordre dans sa maison intérieure et, sur cette base, dans sa vie également*¹⁷.

B. Bettelheim travaillait dans cet objectif sur l'imaginaire en utilisant les contes de fées ; le conte favoriserait l'émergence d'idées et confronterait l'Homme à son questionnement intérieur et à la manière d'y apporter des réponses. L'imaginaire conduirait, selon cette théorie, vers un retour sur soi.

Plus récemment, S. Terwagne a démontré que les récits de fiction plaçaient les élèves en situation de recherche et s'appuyaient sur une structure narrative proposant des problèmes à résoudre. Il évoque toutefois les difficultés que soulève la lecture de récit de fiction :

*Pourquoi les personnages et, à travers eux, l'auteur vont-ils opter pour telle action et résolution plutôt qu'une autre ? Les motivations des personnages se doivent d'être interprétées, tout comme le point de vue du narrateur ou les intentions de l'auteur qui nous a présenté cette variante-là du motif plutôt que toute autre*¹⁸.

S. Terwagne souligne dans ce même ouvrage que les études sur la manière dont les enfants donnent sens aux récits d'imagination sont rares. Il parvient tout de même à dégager des catégories de « transactions littéraires¹⁹» et met en évidence « l'idée que la signification n'est ni dans le texte, ni dans le lecteur, mais qu'elle est construite par le lecteur à partir du texte. » Ces transactions littéraires que nous définirons ensuite, sont plus marquées dans les récits de fiction que dans les récits de vie quotidienne et favorisent un travail de recherche plus complexe chez l'élève. S. Terwagne définit ainsi cinq types de transactions dont nous explicitons ici la portée :

Les transactions textuelles : elles représenteraient 2/3 des transactions effectuées par l'élève et consistent pour lui à formuler des hypothèses grâce à des indices relevés dans le texte ; il clarifie ensuite les difficultés de compréhension (ex : inférences pour combler les

¹⁷ Groupe départemental Maternelle, DSDEN 92, « Aide à une programmation pour la construction d'une culture littéraire en maternelle », Académie de Versailles, en ligne : url (consulté le : 20 février 2017)

¹⁸ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, Le récit à l'école maternelle, De Boeck Editions, 2013, (p.73)

¹⁹ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, Le récit à l'école maternelle, De Boeck Editions, 2013, (p.74-81)

blancs du texte) et révisé in fine les prévisions effectuées en premier lieu. L'élève synthétise alors le récit et peut le mémoriser.

Les transactions intertextuelles explicites : l'élève compare les histoires qu'il connaît et qu'il assimile au même motif littéraire. Il vérifie si certaines analogies sont possibles, s'il y a des différences entre les histoires.

Les transactions personnelles : l'élève relie l'histoire à sa propre vie, il tisse des liens avec son vécu.

Les transactions critiques et réflexives : l'élève formule son opinion vis à vis de l'histoire, des personnages, émettent un point de vue critique. Il dégage le message implicite du livre.

Les transactions expressives, créatives : l'élève s'approprie l'histoire et met en place des démarches créatives (ex: théâtralisation, productions graphiques...). Il peut également se projeter dans l'histoire et imagine quelle aurait été sa réaction.

Etant donné que construire une progression partant du récit du quotidien pour entrer dans le récit de fiction semble opportun. Nous nous attacherons par la suite à repérer, avant tout, les transactions intertextuelles formulées par les élèves de manière à vérifier si les récits du quotidien ont conduit à une meilleure compréhension du récit de fiction. Nous nous intéresserons également plus spécifiquement aux transactions personnelles formulées par les élèves de manière à vérifier si retour vers soi il y a.

2. Une problématique soulevée

L'étendue des recherches et l'évolution pédagogique des programmes scolaires en matière de compréhension de l'album nous conduisent à nous interroger sur la manière de donner du sens à ces théories via une pratique de classe. Les recherches convergent vers l'importance de penser sa démarche progressivement afin de partir de ce qui est proche de l'enfant, à savoir son quotidien, pour entrer vers un ailleurs fictionnel plus éloigné de ses préoccupations que l'on nommera ici le lointain.

On peut dès lors s'interroger sur les clés d'entrée dans le monde imaginaire en petite section. Comment, de manière plus concrète, "partir de soi" peut favoriser la compréhension du "lointain"? Et a contrario, en quoi la compréhension de l'imaginaire peut renvoyer vers soi,

en apportant des réponses au quotidien? Comprendre un récit du quotidien ou de fiction revient notamment, comme nous l'avons vu en début de ce mémoire, à identifier les personnages, leurs motivations et les liens de causalité entre les actions. Le récit de fiction ajoute une complexité supplémentaire puisqu'il invoque une structure narrative plus complexe et place les élèves dans une position où les transactions littéraires sont multiples. Vérifier si les récits du quotidien lus antérieurement ont été une clé d'entrée dans la fiction revient à analyser les transactions intertextuelles, à savoir les liens dégagés par les élèves entre les récits. Si les élèves font des liens explicites, il sera aisé de prouver que les récits du quotidien ont permis d'entrer dans la compréhension des récits de fiction. Les transactions personnelles permettront, elles, de vérifier que l'élève fait un rapprochement entre le récit fictif et son quotidien.

Nous nous attacherons dans la partie suivante à détailler nos pistes de réflexions concrètes pour répondre à la problématique de l'entrée dans l'imaginaire et aux répercussions qu'elle engendre de manière plus subjective chez le sujet "lecteur". Nous avons toutefois conscience qu'un tel sujet ne peut faire l'objet d'une généralité étant donné l'échantillon relativement restreint et le caractère subjectif que représente une classe de maternelle. Nous tenterons donc de dégager des éléments pour répondre à cette problématique, tout en sachant, qu'il faudrait élargir la démarche pour être le plus pertinent possible.

La partie suivante s'articulera sur les choix didactiques retenus pour construire puis conduire une séquence favorisant les transactions intertextuelles et personnelles explicitées dans la partie antérieure. Nous nous intéresserons donc au choix des albums, à leur progressivité, au mode de lecture ainsi qu'à l'évaluation finale afin de vérifier si la compréhension d'un récit imaginaire est simplifiée par une démarche progressive.

3. Comment partir de soi pour comprendre l'imaginaire en petite section?

3.1. Quel album choisir?

Plusieurs auteurs rappellent que l'accès à la compréhension des albums n'est pas évident et que certains albums qui paraîtraient simple à l'enseignant peuvent révéler des difficultés

pour les élèves. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, il convient d'abord de construire un univers de référence à travers des univers connus en utilisant les scripts du quotidien. E. Canut et M. Vertalier qui ont établi des recherches portant sur le sujet suivant : « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves en maternelle ? » traitent de l'importance de la découverte du plaisir de lire dès le plus jeune âge et rappellent qu'il est une porte d'entrée facilitée vers l'écrit. Elles soulignent les différences entre les enfants ayant eu accès à des livres chez eux, qui comprennent plus facilement son pouvoir d'évocation à l'entrée en maternelle, et ceux qui n'ont pas eu accès à cet univers. Elles s'intéressent au choix de l'album et, elles aussi, à l'importance de l'univers de référence pour faciliter la compréhension :

*Il peut notamment être délicat pour un élève de se construire une compréhension d'une histoire s'il n'a pas les connaissances du monde auquel fait référence, plus encore si les illustrations sont en décalage avec le texte, ou de comprendre les enchaînements et la cohérence d'une histoire s'il ne maîtrise pas les constructions syntaxiques et lexicales qui composent le texte.*²⁰

Cela confirme l'intérêt de commencer une séquence d'album par un script du quotidien dont la structure narrative est simple et si elle suit les illustrations.

Pour choisir un album en début de séquence, outre l'univers de référence, il importerait de vérifier les relations sémantiques et la longueur du texte : « Empiriquement, on peut dire qu'au-delà de 6-8 pages en Petite Section (...) il y a des enfants qui se fatiguent et décrochent²¹ ».

Enfin la dimension linguistique du texte serait importante : « Pour pouvoir être lus, les textes doivent être en langage écrit. Le rôle de l'école maternelle est d'aider les enfants à comprendre ce langage et ces spécificités²² ».

²⁰ Canut, Emmanuelle et Vertalier, Martine, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? », Lecture de récits en maternelle, n°179, 2012, (p.2)

²¹ Brigaudiot, Mireille, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Hachette Education, 2014, (p.106)

²² Brigaudiot, Mireille, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Hachette Education, 2014, (p.106)

E. Canut et M. Vertalier s'appuient sur un ouvrage du Ministère de l'éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle – Ressources pour faire la classe –* pour indiquer les critères de choix d'un album :

Le texte n'est pas trop difficile, ni trop long : le narrateur, les personnages et l'ancrage (espace et temps) sont clairs ; le niveau de langue est accessible sans être simpliste. Les illustrations elles aussi sont accessibles. La complexité éventuelle doit conduire à un travail spécifique ; l'intrigue est relativement linéaire (liens de causalité entre épisodes, succession ou simultanéité explicites, étapes claires) et l'univers de référence accessible ; les acquis culturels présumés sont vérifiés avant la lecture. Pour les petits et les grands (...) il est préférable de travailler avec des ouvrages dans lesquels tout ce qui est nécessaire à la compréhension est accessible dans le texte²³.

Nous nous appuyerons sur ces différents critères pour faire le choix de nos albums.

Une fois l'album choisi, l'élève s'appuie sur le soutien de l'adulte et sa mise en place d'interactions langagières pour construire sa compréhension.

3.2. Quel mode de lecture choisir?

La lecture d'albums en classe a évolué de manière significative au cours des années. Dans les années 60, la lecture était abordée de manière magistrale, peu d'interactions étaient tolérées et l'élève n'était que spectateur d'une "expérience esthétique et linguistique globale"²⁴.

Dans les années 70 se développe l'idée de lecture par inférence : il est demandé aux élèves de "faire des hypothèses significatives sur la suite de l'histoire, sur la base des illustrations ou des parties déjà connues"²⁵. Les interactions avec les élèves sont favorisées

²³ Canut, Emmanuelle et Vertalier, Martine, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p.6)

²⁴ Pasa, Laurence et Ragano, Serge et Fijalkow Jacques, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, ESF Editeur, 2006, p.79

²⁵ Pasa, Laurence et Ragano, Serge et Fijalkow Jacques, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, ESF Editeur, 2006, p.80

pour faire émerger des hypothèses de l'histoire et de son schéma narratif. Dans cette démarche, la signification de l'œuvre se trouve dans le texte mais c'est bien le lecteur qui la construit. Un autre schéma de lecture voit le jour en parallèle du modèle inférentiel, celui du modèle intertextuel. Celui-ci soulève l'importance des références et des connexions entre les œuvres : la lecture n'est plus considérée comme un simple processus cognitif mais comme "une pratique culturelle complexe"²⁶. Dans cette logique, Bernard Devanne (1992), a proposé une nouvelle stratégie de lecture : la lecture en réseau qui permettrait de dégager des significations communes à différents ouvrages.

Au regard du sujet de notre mémoire, nous profiterons de cette partie pour relever les préconisations plus récentes faites par quelques chercheurs en matière de pratiques de classe et de positionnement de l'enseignant vis à vis de la lecture d'albums. Mireille Brigaudiot part par exemple du principe qu'il faut hiérarchiser les pratiques magistrales afin d'éviter de creuser les écarts entre des enfants qui peuvent venir de milieux hétérogènes. Selon elle, l'enseignant doit abandonner les questions fermées dont l'objectif est de « vérifier la compréhension »²⁷ ; elle ajoute :

Plus l'école maternelle continuera à pratiquer de la sorte, plus elle favorisera les enfants les plus favorisés, c'est à dire ceux qui ont les référents mondains à leur disposition et des habitudes langagières familiales déjà installées.

Dans cette perspective, l'enseignant devrait intervenir le moins possible afin de laisser le sens émerger au rythme de l'enfant ; je cite :

Aider les autres enfants c'est simple : il suffit de dire, expliquer, démontrer, sans rien demander sur le moment. Ils s'empareront de ces éclaircissements comme ils pourront, quand ils pourront.

Cela rejoint la pédagogie de l'écoute de P. Perroz, que nous expliciterons plus largement ultérieurement, selon laquelle l'enseignant ne doit pas influencer la compréhension des élèves. M. Brigaudiot propose donc pour la petite section de « donner une belle place au récit oral » notamment de « faits passés partagés par les enfants de la classe et en les aidant ».

²⁶ Pasa, Laurence et Ragano, Serge et Fijalkow Jacques, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, ESF Editeur, 2006, p.82

²⁷ Brigaudiot, Mireille, « [Sciences du langage](#) », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 129-138)

Dans son étude intitulée « Le proche et le lointain », Micheline Prouilhac s'intéresse au passage didactique des conduites langagières en contexte aux conduites langagières décontextualisées et prône une mobilité énonciative permettant une posture réflexive pour les élèves. L'auteure explique que la simplicité d'un récit du quotidien n'implique pas nécessairement la capacité pour les élèves de « construire un résumé oral de récit à partir d'un texte écrit oralisé²⁸ ». Elle s'appuie sur un extrait de l'ouvrage « Evaluations GS/CP – Maîtrise de la langue – langage de récit » du Ministère de l'Education nationale qui explique que comprendre un récit suppose de s'en construire une « représentation mentale », il faudrait donc fonctionner en plusieurs temps : temps de présentation du récit aux élèves, temps de récupération des informations en mémoire et rappel du récit. Dans cette perspective, il conviendrait de recueillir les informations relevées par les élèves et de réitérer la lecture des récits proposés.

M. Brigaudiot propose une progression pour entrer dans le récit de fiction ; elle prend ainsi en compte l'âge des enfants :

En petite section, commencer par les apprivoiser aux histoires écrites en leur racontant (la prosodie est très importante pour le registre émotionnel, article de Véronique Bourhis dans ce numéro), en commentant les illustrations (pour éviter les malentendus), en donnant des explications, avec le moins de questions possibles !!! Passer par différents registres langagiers à partir d'une histoire, la lecture du texte étant le plus difficile à appréhender pour les enfants.

Elle synthétise son approche dans son livre²⁹ et propose donc dans un premier temps d'aider la compréhension avant la lecture en construisant un univers de référence et des horizons d'attente. Il convient ensuite pour l'enseignant de « penser à la compréhension pendant la lecture » et de « travailler ensuite la compréhension » a posteriori.

²⁸ *Le proche et le lointain*, Micheline Prouilhac et Béatrice Fresse-Mangeard, Collection "Doublés pages", 2004, p. 39

²⁹ Brigaudiot, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2014, p.110-112

Même si l'objectif langagier est le même pour P. Péroz, sa démarche pédagogique de l'écoute³⁰ est toute autre. Ce dernier propose par exemple que l'enseignant s'affranchisse des illustrations de l'album lors de la lecture, qu'il répète ses lectures et évite de reformuler les réponses à des questions les plus ouvertes possibles. Les sources langagières sont dès lors très diverses puisqu'elles proviennent de l'élève plutôt que de l'enseignant. La lecture d'albums est un dialogue pédagogique entre l'enseignant et ses élèves et l'évaluation est ainsi différée.

Au regard de ces différentes pédagogies et de notre problématique, il semble qu'il faille observer certains impératifs lors du choix du mode de lecture à savoir prévoir une situation de jeu d'imitation dans le cas des récits du quotidien, raconter l'histoire (avec l'aide de marottes pour les récits de fiction), lire l'histoire en s'appuyant ou non sur les illustrations puis recueillir les réactions des élèves sans trop intervenir.

3.3. Quel type d'évaluation choisir?

Les chercheurs ont mis au point différentes approches d'évaluation de la compréhension de l'album. Notre mémoire s'intéressera plus particulièrement à celles qui peuvent permettre de dégager une réponse à notre problématique qui est de déterminer si la progression du récit du quotidien au récit fictionnel aide l'entrée dans l'imaginaire et le retour sur soi. Dans cette perspective, il semble plus opportun de s'attacher aux techniques évaluatives qui mettront en évidence les transactions intertextuelles et personnelles dégagées par les élèves plutôt que celles qui visent une simple compréhension des récits. L'idée étant de vérifier si les élèves font des analogies ou des différences entre les textes lus et si ces histoires les rapprochent de leur vécu.

Pour solliciter les élèves en matière de transactions intertextuelles, S. Terwagne préconise de passer par la question « Est-ce que cela te fait penser à une autre histoire ?³¹ », pour susciter les transactions personnelles, il propose le prototype de question suivant : « Et

³⁰ CNDP, *CRDP Reims*, en ligne : http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/pierre_peroz/pierre_peroz.htm (consulté le : 5 février 2017).

³¹ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, *Le récit à l'école maternelle*, De Boeck Editions, 2013, (p.87)

vous, avez-vous déjà... (vécu quelque chose comme cela) ?³²». Toujours selon lui, les récits d'imagination favorisent l'émergence de ce type de transactions alors qu'on peut plus simplement se limiter à l'analyse des transactions textuelles et iconiques lorsque l'on aborde les récits du quotidien. Il préconise enfin d'aborder le questionnement au fil de la lecture partagée et non à la fin de la lecture ; il estime que « les enfants de moins de 7 ans ne peuvent se resituer facilement dans le contexte narratif sur lequel porte généralement une question, ils ont besoin d'être placés dans le récit pour en saisir la signification³³ ».

Mireille Brigaudiot, au contraire, propose de passer par « le rappel du récit³⁴ » qui consiste à reformuler une histoire après l'avoir entendue. Elle propose d'utiliser principalement deux questions :

« Vous pouvez me dire ce que vous avez compris dans cette histoire ? »

« Alors, dites moi de quoi elle parle cette histoire ? »

Elle préconise également le jeu pour évaluer la compréhension globale des récits. Elle parle par exemple de la passation « Livres³⁵ » qui consiste pour l'élève à reformuler l'histoire d'un livre via un jeu pour apprendre à raconter. L'élève choisit donc un livre déjà raconté par l'enseignant, l'enseignant ferme les yeux et doit retrouver de quel livre il s'agit à la fin du récit. L'enseignant explique ensuite pourquoi il a trouvé. L'enseignant propose ensuite à l'élève de raconter une nouvelle fois l'histoire sans regarder les illustrations, il lui propose de raconter l'histoire à double voix si besoin.

Dans une optique favorisant lui aussi l'expression langagière, P. Péroz, propose de passer par une pédagogie de l'écoute³⁶ pour évaluer la compréhension des élèves. Il ne s'agit pas de suivre le schéma interrogatif suivant : question de l'enseignant / réponse de l'élève /

³² Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, *Le récit à l'école maternelle*, De Boeck Editions, 2013, (p.87)

³³ Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, *Le récit à l'école maternelle*, De Boeck Editions, 2013, (p.88)

³⁴ *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Mireille Brigaudiot, Hachette Education, 2014, p.222

³⁵ *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Mireille Brigaudiot, Hachette Education, 2014, p.220

³⁶ CNDP, CRDP Reims, en ligne : http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/pierre_peroz/pierre_peroz.htm (consulté le : 5 février 2017)

question de l'enseignant... mais d'adapter la démarche de l'enseignant pour qu'il laisse le plus possible la parole à l'élève. Cette démarche peut se résumer ainsi : Questions / réponse de tous les élèves qui ont demandé à parler / évaluation repoussée. La prise de paroles des élèves est alors favorisée et l'enseignant intervient le moins possible. Il propose un système de jetons visant à matérialiser les prises de paroles des élèves. On nomme cette pédagogie la pédagogie de l'écoute.

Etant donné que nous ne voulons pas seulement vérifier, au terme de la séquence, la compréhension des récits mais que nous souhaitons nous attacher à dégager des transactions intertextuelles et personnelles chez les élèves, nous prendrons le parti de faire réagir les élèves sans les influencer dans leurs prises de parole en intervenant le moins possible. Cela suppose donc de passer, par exemple, par les méthodes préconisées par M. Brigaudiot ou P. Péroz.

4. Analyse d'une séquence, entre attendus et réalité du terrain.

4.1. Construction de la séquence

4.1.1. Le choix de la thématique

J'ai pris conscience que mes élèves étaient particulièrement autocentrés lors de la première visite de ma formatrice ESPE, Agathe N'Guyen. Cette dernière a en effet mis l'accent sur l'intérêt de favoriser les travaux en binôme afin d'alléger la propension des élèves à ignorer les autres élèves de la classe. Un autre marqueur, abondant dans ce sens, était la difficulté de certains à partager les jouets de la classe ; une fois l'objet approprié, impossible pour eux d'envisager de s'en séparer. La difficulté à partager est une étape incontournable dans le processus de développement de l'enfant ; entre 2 et 7 ans, l'enfant serait en effet au stade de la pensée intuitive et égocentrique :

Au début, l'enfant ramène tout à lui (égocentrisme) ; il est le centre de tout. Peu à peu, il se socialise, d'abord par l'imitation, puis

*par l'échange. Mais jusqu'à 7 ans environ, l'enfant ne peut pas se mettre totalement à la place de l'autre.*³⁷

Il m'a toutefois semblé intéressant d'essayer de dépasser cette étape égocentrique en abordant le thème du partage. L'écueil en choisissant ce sujet était pour moi de tomber dans des travers moralisateurs qui n'auraient que desservi cette notion ; j'ai donc gardé en tête cette difficulté lors de la construction de ma séquence.

Je profite de cette partie pour présenter le contexte dans lequel j'ai conduit ma séquence ; je travaille dans une classe de petite section assez favorisée puisque l'école se trouve dans le 16ème arrondissement de Paris. Les élèves s'expriment globalement très facilement même s'il y a bien sûr des hétérogénéités rencontrées notamment avec quatre enfants allophones et cinq élèves "petits parleurs". Les élèves sont, pour la plupart, confrontés à la lecture d'albums à la maison. Un élève reste toutefois éloigné de la lecture et nous transmettons régulièrement des livres à ses parents pour que sa sœur, lectrice, puisse lui raconter. La difficulté de cette classe réside avant tout dans la gestion des prises de parole ; les élèves qui s'expriment facilement peuvent empêcher la prise de parole des "petits parleurs".

4.1.2. Le choix des albums de la séquence

Suite au cours de français de Catherine Valiant sur l'album, j'avais perçu l'importance de construire une progression partant du récit du quotidien pour entrer dans des récits de fiction. Je m'interrogeais toutefois sur les effets réels d'une mise en pratique. Suite aux différentes lectures et théories détaillées dans la première partie de ce mémoire, j'ai choisi de construire ma séquence à la manière de S. Terwagne afin d'amener les élèves vers une compréhension progressive de l'imaginaire.

Au regard des recherches sur le choix de l'album détaillées dans la partie précédente, il s'agissait d'abord, de choisir des albums dont le contenu serait proche du quotidien des élèves et dont la structure narrative suivrait les illustrations ; j'ai donc choisi les références disponibles sur ce thème dans la collection de Petit Ours Brun et de P'tit Loup. L'album de *Petit ours brun ne veut rien prêter* est un script du quotidien sans réelle complexité ; il

³⁷ Chazaud, J., *Précis de psychologie de l'enfant*, Paris, Dunod, 2005, (p.74)

présente une situation initiale simple, un problème à résoudre et une situation finale rapidement résolue. Celui de *P'tit Loup ne veut pas partager* est lui aussi un script du quotidien même s'il présente plus de difficultés en raison de la longueur du texte, des péripéties plus nombreuses et d'un vocabulaire plus complexe.

A la suite de ces albums, j'envisageais de faire entrer les élèves dans un récit de fiction au schéma narratif simple. Je m'interrogeais toutefois sur le choix du type de fiction très peu abordé dans les différentes études lus pour élaborer cette séquence. J'ai donc choisi de retenir un récit de fiction présentant une structure en randonnée : *Juste un petit bout* d'Emile Jadoul. Je pensais terminer la séquence sur l'analyse de *Juste un petit bout* mais il s'est avéré que le niveau de difficulté n'était pas suffisant pour développer une véritable situation de recherche chez les élèves. Suite à une discussion sur le sujet avec Patricia Monti, j'ai décidé de complexifier l'entrée dans la compréhension des élèves en choisissant un récit de fiction plus ardu ; j'ai donc opté pour l'album *Le petit hérisson partageur* qui viendrait clore la séquence et donner une réponse à notre problématique. Cet album reprend la thématique du partage en proposant une structure en randonnée. Tout comme les autres albums, les notions d'amitié et de solidarité participent à dégager l'intérêt que peut avoir le partage. Les illustrations sont par ailleurs explicites et suivent le récit.

4.1.3. Les difficultés éventuelles de compréhension

J'ai dans un premier temps tapé [les tapuscrits](#) pour vérifier les difficultés de vocabulaire, grammaticales ou encore l'utilisation des pronoms personnels. J'ai matérialisé ces difficultés en rouge de manière à prévoir un imagier du vocabulaire plus complexe à présenter aux élèves en amont de la lecture.

J'ai ensuite résumé le contenu de chacun des albums dans le [tableau synthétique](#) présenté en annexe de ce mémoire ; l'objectif de ce dernier étant de repérer la situation initiale, les éventuels éléments perturbateurs, la situation finale, les références implicites et la portée de chacun des albums.

Il s'agissait de se servir de cette synthèse pour repérer les éventuels barrages au sens, pour construire une progression et proposer des questions de lecture adéquates.

4.1.4. Le choix du mode de lecture

4.1.4.1. Le jeu d'imitation

Lors de la construction de ma séquence, j'ai repris l'idée des différents chercheurs pour qui une situation de jeu d'imitation préalable permet une meilleure entrée dans le récit du quotidien. J'ai donc saisi l'opportunité de la situation problème ayant invariablement lieu au moment de l'accueil des élèves pour faire émerger l'idée du partage. Le partage est un thème plus abstrait que des événements quotidiens tels que la toilette, le coucher... il m'a donc paru plus compliqué de conceptualiser une situation factice sous forme de jeu d'imitation. Il n'y a pas un moment de partage défini dans la journée, ce dernier pouvant s'immiscer dans des moments quotidiens divers.

La situation problème habituelle au moment de l'accueil, que je retranscris sous forme de dialogue, est la suivante :

Eliott : Bonjour maîtresse !

La maîtresse : Bonjour Eliott, je te laisse trouver ton étiquette et la coller sur le tableau.

Eliott : Il est où Mufasa ?

Eliott finit par trouver le lion dans la boîte des animaux.

Adam : Eliott, il veut pas me prêter Mufasa.

Eliott : Mufasa, il est à moi.

La maîtresse : Eliott, pourquoi tu ne veux pas prêter Mufasa à Adam ? Vous pourriez échanger ?

Eliott : Mufasa, il est à moi.

La maîtresse : Mufasa il n'est pas à toi, il est à toute la classe. Tous les élèves peuvent jouer avec. Je te laisse jouer quelques minutes et tu pourras ensuite décider de prêter le lion lorsque tu te sentiras prêt. Tu pourras par exemple échanger avec le tigre d'Adam.

Tous les matins durant les périodes 3 et 4, la situation se répète. Eliott est un TPS qui vient d'avoir trois ans et la notion de partage est encore difficile à appréhender pour lui. Il passe d'un doudou à la maison à un autre doudou à l'école. Plutôt que de stigmatiser Eliott et sachant que la situation n'est pas isolée dans la classe (Salim ne veut par exemple pas partager

le petit train), je lui ai simplement fait accepter petit à petit l'idée en négociant et en parlant d'échange ; qu'il pouvait s'amuser aussi s'il prêtait les jouets de la classe aux autres camarades. Je me suis donc avant tout servi des situations observées à l'accueil pour rebondir sur cette notion. J'ai aussi incité les élèves concernés à rapporter un jouet de la maison à l'école qu'ils prêteraient aux autres sur le temps de l'accueil ; l'objectif étant de pouvoir se départir de son jouet de façon temporaire pour pouvoir utiliser les jouets ramenés par les autres élèves. Cette situation d'échange a particulièrement bien fonctionné.

Instaurer une situation de jeu d'imitation me paraissait complexe et j'avais peur qu'elle ne stigmatise un élève plus particulièrement. Après avoir choisi le dernier album *Le petit hérisson partageur*, j'ai décidé d'adapter l'idée du livre, dans lequel une pomme est partagée entre les différents personnages, pour ancrer la situation de partage dans le réel. J'ai donc organisé un petit goûter en regroupement mais malheureusement... je n'avais que deux pommes ! Comment faire ? Les élèves ont naturellement proposé de partager la pomme et de couper des petits morceaux pour que tout le monde puisse y goûter. J'ai ensuite observé les enfants lorsqu'ils étaient dans le coin cuisine et certains ont naturellement repris l'idée en organisant un goûter et en partageant les fruits. Le jeu d'imitation a été induit par une situation réelle vécue collectivement en regroupement.

4.1.4.2. Les scripts du quotidien

Une fois la situation ancrée dans le réel à travers la mise en place d'une situation quotidienne mettant en évidence l'intérêt que peut avoir le partage, il s'agissait de favoriser l'entrée dans la compréhension du récit en lui-même. Les scripts du quotidien sont donc naturellement venus appuyer la thématique et ont fait l'objet d'une lecture assez classique partant de l'analyse de la couverture. Venait ensuite la lecture du livre en parallèle de la découverte des illustrations. Des questions posées à l'issue de la lecture, ont permis de fixer différents éléments de compréhension tout en favorisant l'expression orale des élèves ; voilà quelques exemples de ces questions, répétées si besoin : « De quoi vous souvenez-vous ? », « Qui veut me raconter l'histoire ? ». Une fois plusieurs réponses obtenues et validées, il s'agissait de poursuivre le questionnement. Dans un deuxième temps, nous nous intéressions donc aux personnages et à leurs motivations à travers les questions suivantes : « Qui sont les personnages de cette histoire ? », « Que voulait X ? », ou encore « X a-t-il obtenu ce qu'il voulait ? ». L'objectif de cette partie étant de vérifier une question clé de

l'entrée dans la compréhension à savoir la motivation des personnages. Dans un troisième temps, il s'agissait d'élargir le questionnement au sens de l'histoire en posant des questions visant à établir des transactions personnelles ou critiques : « Qu'auriez-vous fait à la place de X ? », « Que fera X maintenant ? », ou encore « Avez-vous aimé cette histoire ? ». J'ai suivi ce mode de lecture et d'évaluation retardée pour les deux scripts du quotidien que sont *Petit Ouest brun ne veut rien prêter* et *P'tit loup ne veut pas partager*. Mon objectif était de ne pas influencer les prises de parole des élèves. Ces lectures ont été répétées à plusieurs reprises et à chaque fois, des questions ouvertes étaient proposées de manière à faire réagir spontanément les élèves.

4.1.4.3. Les récits de fiction

La démarche devait être un peu différente pour la première entrée dans la compréhension du récit de fiction choisi : *Juste un petit bout*. Préalablement à la lecture du récit, j'ai décidé de suivre la démarche de nombreux chercheurs qui préconisent de raconter l'histoire à l'aide de marottes.

Je me suis donc imprégnée de l'histoire et j'ai raconté la scène en regroupement : « C'est l'histoire d'une poule, Léa (*marotte présentée*) qui vit dans un paysage enneigé, il fait très froid mais heureusement, elle a une longue écharpe (*écharpe réelle montrée*) qui lui tient bien chaud. Un jour, elle rencontre un petit poussin (*marotte présentée*) qui a froid et qui lui dit : « Je suis gelé, peux tu me prêter un petit bout de ton écharpe ? ». Léa accepte et dit « D'accord ». Les deux animaux rencontrent un lapin, lui aussi a froid et demande « Juste un petit bout ». Léa accepte une nouvelle fois. Les trois amis sont bien ensemble, ils ont bien chauds. Un dernier animal arrive, un renard, et réclame lui aussi « Juste un petit bout ». Cette fois-ci, les trois amis se méfient... Léa hésite et accepte finalement de lui prêter un petit bout de son écharpe. Le renard dit alors « Mmmmm vous êtes adorables ».

Suite à cette séance, j'ai laissé les élèves réagir librement à ce qu'ils avaient compris du récit oral. Une élève a dit « C'est comme le petit bonhomme en pain d'épices ». Une autre élève a dit « Peut-être il est méchant le renard, comme dans roule galette, il va manger les animaux ». La compréhension de l'implicite a été soulevée dès le récit aidé des marottes. Les deux contes de randonnées évoqués avaient été lus durant la période précédente et tout deux présentaient un archétype du renard malveillant. Certains élèves ont immédiatement fait le

rapprochement. J'ai ensuite laissé les marottes à disposition dans la classe afin que les élèves puissent se réapproprier l'histoire contée dans les coins jeux.

A la séance suivante, nous devions entrer véritablement dans le récit grâce à la démarche préconisée par S. Terwagne. Il s'agissait donc d'analyser la couverture en regroupement et de passer ensuite à la lecture du récit. Les illustrations seraient montrées au fur et à mesure. Lors de l'analyse de la couverture, les élèves ont compris le contexte : « Il y a une poule et une écharpe », « Il fait froid », « Il neige ». Les hypothèses narratives étaient toutefois limitées, une élève a proposé : « Elle va se balader dans la campagne ».

J'ai fait une première lecture puis j'ai recueilli les premières réactions suite à la lecture grâce aux questions suivantes : « Que veut le poussin ? », « Pourquoi ? », « Que veut le lapin ? », « Pourquoi ? », « Que veut le renard ? », « Pourquoi ? », « Les amis sont-ils d'accord ? », « Pourquoi ? ». L'idée était de vérifier la compréhension du récit à travers la compréhension de la motivation des personnages. Les élèves ont réagi à ces questions et ont facilement expliqué que les personnages avaient froid. Léa et les autres animaux hésitaient à prêter un bout de l'écharpe au renard parce qu'il était « peut être méchant comme dans le bonhomme en pain d'épices ».

J'ai répété la lecture à plusieurs reprises et j'ai fait jouer la scène aux élèves volontaires en regroupement. J'ai tout de suite perçu un intérêt supplémentaire du public et des trois jeunes comédiens enroulés dans une écharpe.

J'ai finalisé le travail sur cet album en passant le dvd de l'album filmé de *Juste un petit bout*³⁸. Les élèves ont littéralement été happés par l'utilisation du support vidéo. L'histoire respectait littéralement le texte écrit de l'album. Il s'agissait donc simplement de passer par une autre manière de lire une histoire. Selon une étude portant sur le sujet de la compréhension par l'utilisation du dessin animé, celui-ci « permet à l'enfant de se familiariser de façon ludique avec la structure narrative des récits, lui offre la possibilité de produire des inférences en s'appuyant sur ses propres connaissances et constitue potentiellement une base de discussion qui l'amène à réaliser une auto-évaluation de ce qu'il a compris de la situation exposée³⁹ ». Ce support m'a semblé tout à fait adéquat pour intéresser les élèves et clore la

38 Jadoul, Emile, *Juste un petit bout – album filmé*, Paris, Ecole des Loisirs, 2016, DVD, (3 min 02)

39 Blanc, Nathalie et Navarro, Marion, « Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 37-47)

séance de compréhension de cet album. L'album était déjà très bien compris par la majorité des élèves lors de la lecture mais ce support a permis de relayer la compréhension via l'utilisation d'un support éducatif ludique.

4.1.5. Le choix de l'évaluation finale

Des réponses devaient être apportées à notre problématique à l'issue de la séquence. Il s'agissait donc de trouver un moyen de vérifier si la compréhension des récits du quotidien avait aidé l'entrée dans la compréhension de la fiction. Le dernier album a donc été choisi en conséquence.

L'album *Le petit hérisson partageur* avait l'avantage de complexifier la situation de partage à travers une structure en randonnée. L'intérêt du partage était mis en évidence de manière assez explicite et le niveau de difficulté me semblait abordable. Même si la longueur du texte pouvait paraître rebutante, les structures répétitives de la narration m'ont fait penser que cet album était pertinent pour le niveau de la classe.

Après discussion avec Madame Monti, il nous a semblé opportun de ne pas trop influencer la compréhension de ce dernier album en posant des questions trop orientées. Il s'agissait plutôt de faire réagir les élèves de manière spontanée à l'issue de la lecture. Un travail préalable à l'entrée dans le récit tournerait comme pour l'album *Juste un petit bout* autour d'un récit aidé de marottes et de la lecture.

Il fallait toutefois choisir un mode d'évaluation de manière à dégager de véritables résultats permettant de répondre à la problématique posée. J'ai donc envisagé de reprendre différentes propositions des chercheurs en matière d'évaluation ; l'idée étant de favoriser la prise de parole spontanée des élèves et de noter les éventuelles transactions intertextuelles et personnelles.

4.2. Entre attendus et réalité du terrain

4.2.1. L'évaluation de la séquence

Lorsque j'ai présenté le livre *Le petit hérisson partageur* pour la première fois, une élève était persuadée que j'avais déjà lu cette histoire. Je ne l'avais pourtant jamais fait.

Peut-être lui avait-on lu le livre à la maison ; à moins qu'elle n'ait fait un rapprochement implicite avec les autres livres lus lors de la séquence.

Avant la première lecture et lorsque les élèves ont analysé la couverture du livre, ils ont proposé les hypothèses narratives suivantes :

La maîtresse : Le titre, c'est *le Petit Hérisson partageur*. Qu'est ce que cela veut dire ?

Léa : ça veut dire qu'il partage les choses

La maîtresse : Et qu'est-ce qu'on peut inventer comme histoire ?

Chloé : On peut la manger en entier.

Louis : On peut manger toute la pomme.

La maîtresse : Tu manges toute la pomme toi ?

Sila : Ben moi aussi, j'aime bien la peau de la pomme.

Léa : Ben moi dans ma maison je mange de la pomme pour le dessert.

Maîtresse : Et les deux animaux, comment ils vont faire pour manger une pomme ?

Sara : Ils vont manger un par un.

Sila : Et après, ils ont faim. Ils va tous se régaler.

Eliott : Moi aussi, j'vais manger la pomme.

Sila : Ben oui, parce que il a très faim.

Les élèves ont majoritairement exprimé des ressentis personnels lors de l'analyse de la couverture mais ont quand même dégagé l'idée que les animaux de la couverture auraient envie de manger la pomme.

A la suite de la première lecture, ils ont plus facilement évoqué la dernière scène de l'histoire à savoir le repas entre les animaux. De nouvelles transactions personnelles sont apparues du type : « J'aime beaucoup les carottes ». Afin de faciliter l'entrée dans la compréhension, j'ai lu une deuxième fois l'album de manière à faire verbaliser spontanément les élèves sur la situation.

L'évaluation finale est intervenue assez rapidement puisque l'objectif était de vérifier si les trois autres albums avaient permis une entrée dans la fiction plus aisée. Elle s'est effectuée en ateliers de six élèves ; j'ai puisé dans les différentes propositions d'évaluation

des chercheurs présentées dans ce mémoire pour élaborer mon évaluation. Je me suis laissée la possibilité de changer de mode d'évaluation si je voyais que mon choix n'était pas concluant.

Lors du passage du premier groupe de six élèves (Lia, Eliott, Mathias, Sara, Hugo et Rachel), j'ai utilisé une méthode ludique que M. Brigaudiot appelle la passation « livres » détaillée dans la partie précédente portant sur l'évaluation. J'ai donc laissé à disposition sur la table les quatre livres étudiés durant cette séquence. J'ai expliqué que la consigne consistait pour l'élève à choisir un des livres et à raconter l'histoire ou ce qu'il en avait retenu pendant que j'avais les yeux bandés ; je devais ensuite reconnaître quel était le livre raconté. Lia a choisi de me raconter l'album de P'tit Loup en tournant les pages du livre ; elle a un très bon niveau de langue si bien qu'elle a pu raconter l'histoire en suivant les illustrations. J'ai pu trouver très facilement de quel livre elle parlait. Voilà un extrait de ce qu'elle a pu dire :

Lia : Après, bon je m'en vais sous la pluie. Et après Louna...

Eliott : Après elle s'est fait mal

Lia : Après, il prête tous les jouets ; il prête tout ses doudous

La maîtresse : Pourquoi il prête tout ses doudous ?

Lia : Parce que elle pleure (...) après elle rigole. Après ils partagent des doudous.

Eliott a quant à lui choisi de raconter l'histoire de Petit Ours Brun ; son niveau de langage est également bon. Une fois le livre entre les mains, il était toutefois incapable d'en parler ; j'ai donc posé une question pour l'aider à commencer :

La maîtresse : Pourquoi il ne veut pas prêter ses jouets Petit Ours Brun.

Lia : Comme mon livre.

Eliott : C'est parce que.

La maîtresse : Et est-ce que quelque fois il les prête ?

Eliott : Oui, il prête les doudous.

La maîtresse : C'est P'tit Loup qui prête ses doudous, qu'est-ce qu'il prête Petit Ours Brun ?

Lia : Il prête rien.

Eliott semblait intimidé ; peut être avais-je été trop intrusive. Il ne se souvenait peut être également pas de l'histoire et a confondu les récits du quotidien car Lia venait de raconter l'histoire de P'tit Loup. Lia a naturellement proposé une transaction intertextuelle entre les histoires de Petit Ours brun et P'tit Loup en disant : "Comme mon livre".

Mathias est un élève assez réservé qui n'a pas voulu se prêter au jeu ; j'ai alors décidé de retirer le bandage, recouvrant mes yeux, qui pouvait éventuellement l'intimider mais il a tout de même refusé l'activité.

Sara est une élève qui a un très bon niveau de langue, son vocabulaire est varié et elle maîtrise l'utilisation des pronoms personnels lorsqu'elle raconte une histoire. Sans surprise, son récit de l'histoire *Juste un petit bout*, s'est effectué sans difficulté et l'implicite de la difficulté de prêter au renard a même été expliqué. Elle n'a proposé aucune transaction intertextuelle ou personnelle.

Hugo est un enfant allophone qui s'exprime encore difficilement ; il n'a pas été en mesure de raconter l'album de Petit Ours Brun qu'il avait choisi. Il lui manquait le vocabulaire nécessaire pour pouvoir s'exprimer.

La prise de parole la plus surprenante a été celle de Rachel ; c'est habituellement une élève qui s'exprime peu, elle est particulièrement timide et pourrait être considérée comme un "petit parleur". Elle a choisi l'album *Le petit hérisson partageur* et nous a raconté l'histoire de manière enthousiaste et détaillée. Elle s'est avant tout attachée à la chronologie des rencontres et à l'idée que les animaux partagent tout ce qu'ils ont à la fin de l'histoire. Elle m'a dit qu'elle avait le livre à la maison et que sa maman le lui avait lu. Forte de cette lecture, elle a gagné en confiance à l'école et a pu raconter l'histoire rassurante qu'elle connaissait déjà.

Suite à cette évaluation, une seule transaction intertextuelle est ressortie, et cela entre les récits du quotidien. Pour les récits imaginaires, les élèves n'ont absolument pas évoqué les histoires lues précédemment. Ce type d'évaluation n'était peut être pas adéquat pour trouver des réponses à notre problématique puisqu'elle ne mettait pas l'accent sur la seule compréhension finale de l'album *Le petit hérisson partageur*. J'ai toutefois persisté en proposant une nouvelle fois ce travail pour le deuxième groupe constitué de Samuel, Alexandra, Salim, Margaux, Virgile (absent) et Lucie. Je n'aurais sans doute dû laisser, à disposition sur la table, que le dernier album de la séquence sur lequel devait porter l'évaluation. Salim n'était pas intéressé par l'activité et regardait avec envie les jeux de

construction d'un groupe en autonomie. Je n'ai pas pu le faire parler d'un album. Même chose pour Samuel et Alexandra qui ont refusé de s'exprimer ; ce sont des petits parleurs qui ne parlent que lorsqu'ils ne se sentent pas observés. Même avec mon bandeau, mes sollicitations les ont certainement bloqués. Les deux derniers élèves du groupe se sont pris au jeu et ont raconté les histoires sans trop de difficulté. Lucie, qui s'exprime habituellement peu, a choisi l'album *Juste un petit bout*, qu'elle a raconté en suivant les illustrations. Margaux a choisi l'album de *P'tit Loup* qu'elle a raconté en utilisant de nombreux détails. Elle est très à l'aise pour s'exprimer.

Lors de ce deuxième essai, je n'ai pas noté de réelles transactions intertextuelles. Les élèves se sont attachés à raconter les histoires en s'appuyant sur les illustrations. Ils n'ont donc pas fait appel à leur seule mémorisation et aux autres récits. Ils n'ont par ailleurs pas choisi le dernier album pour le raconter.

Voyant que ce type d'évaluation ne me permettrait pas de dégager de réelles réponses à ma problématique, j'ai tenté une autre évaluation qui porterait cette fois sur le seul album du Petit hérisson partageur. J'ai choisi de favoriser les prises de parole spontanées en reprenant la théorie de [l'évaluation de P. Péroz](#) qui préconise une pédagogie de l'écoute également détaillée précédemment dans la partie sur le mode d'évaluation. L'idée était donc d'abord de lire l'histoire de manière à faire émerger des prises de parole spontanées en réponse aux questions : « De quoi vous souvenez-vous ? A-t-on tout dit ? ». Les élèves devaient s'exprimer à leur envie et recevraient un ourson à chaque prise de parole. Dans un deuxième temps, il serait question d'aborder la question « Qui sont les personnages ? » et enfin le sens de l'histoire convoquant des ressentis personnels du type « Qu'auriez-vous fait à la place de... ? ».

J'ai donc testé ce mode d'évaluation avec le groupe composé de Chloé, Léa, Louis, Eli, Rose et Christi. J'ai commencé par la lecture du livre et j'ai ensuite tenté de leur faire raconter l'histoire qui venait d'être lue. J'ai eu la mauvaise idée de vouloir les filmer ce qui, je pense, a bloqué leurs premières prises de paroles. Pour relancer la séance de langage, j'ai repris l'idée de P. Péroz et des jetons distribués à chaque prise de parole que j'ai remplacés par des oursons. A la question « De quoi vous rappelez-vous? Est-ce que quelqu'un veut raconter l'histoire ? », tous les élèves ont alors levé la main. Léa a commencé à raconter :

Léa : Je me souviens de l'histoire du petit hérisson partageur, il partage la pomme. Je me souviens que le petit hérisson il réfléchit comme ça (Léa secoue la tête). D'accord. On va la cacher sous un rocher et après... après je sais plus.

Louis a voulu prendre la parole, attiré par le fait d'obtenir un ourson rouge, mais il essayait de se souvenir sans succès.

J'ai donc relancé la situation en posant la question : « Léa a déjà tout raconté ? »

Chloé : ça parle du petit hérisson qui veut manger la pomme. L'écureuil il veut manger la pomme.

Les élèves du groupe n'avaient aucune remarque à ajouter. J'ai donc continué l'évaluation en m'attardant sur les personnages.

La maîtresse : Qui sont les personnages ?

Léa : L'écureuil, la souris, le petit hérisson

Léa prend finalement le livre et raconte l'histoire. Les autres élèves du groupe se rapprochent d'elle et regardent également le livre.

Léa : Il a trouvé une pomme, il va la cacher sous un tronc d'arbre et ... il pousse, il pousse, il pousse.

Chloé : Il rencontre un lapin

Louis : Il rencontre l'écureuil... la souris et le lapin ?

Léa : Il va partager la pomme. Mais il a encore faim Et la souris, l'écureuil... et le lapin, ils vont aller chercher ce qu'il y a dans leur maison. Ils vont partager avec le petit hérisson. Et y'a du fromage, des carottes, des noisettes, de la salade, des carottes et... de la salade encore et... il va manger des noisettes, et des carottes et ça c'est du fromage.

La maîtresse : Est-ce que à la place du lapin, vous auriez donné les carottes ?

Léa : Oui

Louis : je les garder pour moi

La maîtresse : tu les aurais gardées pour toi ? Pourquoi ?

Louis : ben si, j'vais partager.

La maîtresse : Est-ce que vous avez aimé cette histoire ?

Louis : ouais

Chloé : Parce que Florence elle la nous lit

Christi, un enfant allophone semble tout à coup plus intéressé et je lui demande s'il a aimé l'histoire ; j'obtiens un « non ». Je lui demande qui sont les personnages.

Christi : Un néleque

La maîtresse : un écureuil ? (Christi acquiesce) Qu'est ce qu'il y a d'autres comme personnages ?

Christi : Un nérison

La maîtresse : un hérisson.

Cette situation d'évaluation a relativement bien fonctionné puisque les élèves ont pu s'exprimer spontanément et ils se sont appuyés sur la compréhension et la prise de parole d'une élève, Léa, pour enrichir la discussion. Je suis intervenue pour essayer de faire entrer Christi dans le groupe de discussion et pour suivre la démarche de P. Péroz. J'ai pu en déduire une bonne compréhension de l'album et vérifier un retour sur soi en posant la question : Qu'auriez vous fait à la place du hérisson?. Les transactions personnelles et expressives sont intervenues assez facilement. Plus difficile de dire de manière explicite s'il y a eu des transactions intertextuelles.

Avec le dernier groupe composé des élèves suivants : Raphaël, Sila, Adam (absent), Kim-Chloé, Grégoire et Albane (absente). J'ai utilisé la même technique d'évaluation car j'ai trouvé qu'elle favorisait bien les prises de parole chez les élèves.

La maîtresse : Est-ce que quelqu'un peut me raconter l'histoire ?

Raphaël et Sila : Moi, moi !

La maîtresse : Alors on va faire chacun son tour. Vas y raconte Sila.

Sila : D'abord y'avait un hérisson et après il rencontrait un écureuil et après un lapin et une souris.

La maîtresse : Qu'est ce que tu peux me raconter d'autre ? Raphaël, est-ce qu'elle a tout dit Sila ?

Raphaël : Euh oui.

La maîtresse : Qu'est ce que c'est l'histoire ?

Raphaël : D'abord il a rencontré un lapin

Sila : Non, l'écureuil d'abord

La maîtresse : Kim qu'est ce qu'il se passe dans l'histoire ?

Kim est une enfant allophone qui a des difficultés de prononciation avec le français.

Kim : un écureuil

La maîtresse : Est-ce qu'il se passe d'autres choses ?

Raphaël : Non

La maîtresse : Si tu étais à la place du hérisson, est-ce que tu ferais pareil ?

Raphaël : Oui

La maîtresse : Pourquoi ? Qu'est ce que tu ferais à sa place ?

Sila : On a tout mangé la pomme.

La maîtresse : Qu'est ce que tu ferais à la place du hérisson ?

Sila : Je sais pas.

La maîtresse : Si t'étais la petite souris, qu'est ce que tu ferais ?

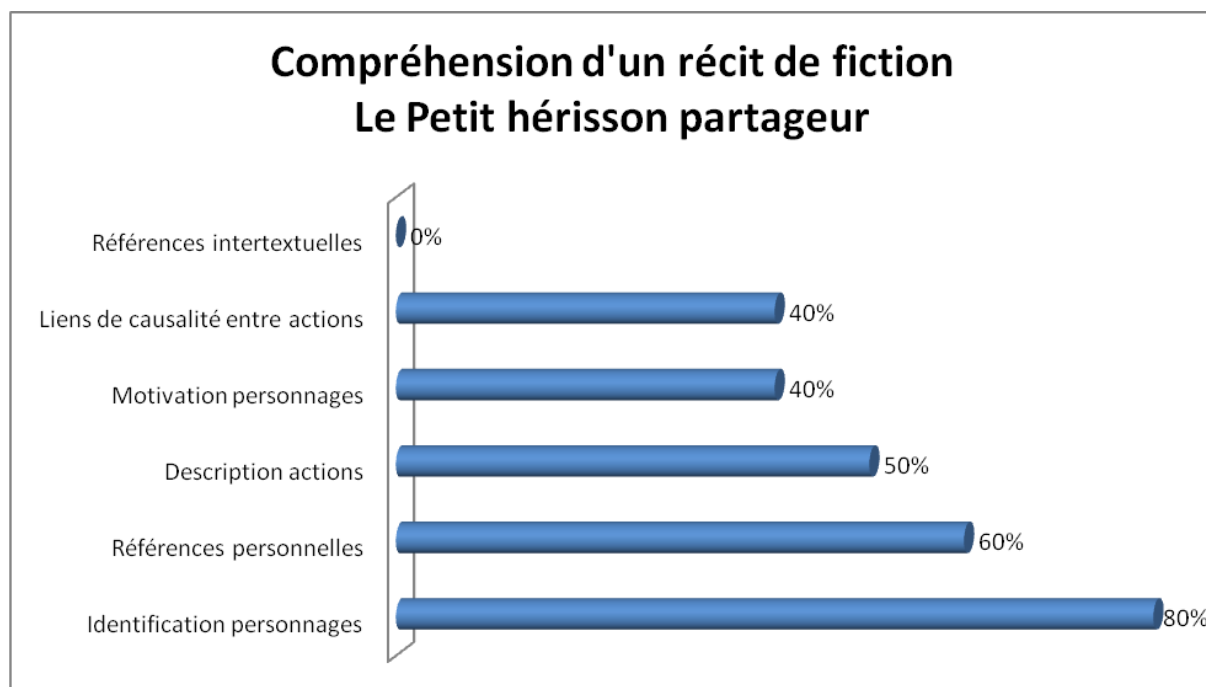
Raphaël : Je chercher la banane

Cette deuxième phase d'évaluation a tourné autour de l'identification des personnages. Les liens de causalités entre les épisodes n'ont pas été dégagés. Peu de transactions expressives sont nées puisqu'un seul élève a dit qu'il serait aller chercher une banane à la place du hérisson. La compréhension de l'album semble plus sommaire que dans le groupe précédent et aucune transaction intertextuelle n'est apparue.

4.2.2. Les résultats de l'évaluation

A l'issue de l'évaluation, je n'ai retenu, en tant qu'échantillon, que les élèves ayant participé au deuxième type d'évaluation à la manière de P. Péroz. On aura conscience que cet échantillon de 10 élèves n'a pas valeur de généralité mais qu'il peut donner une tendance de la compréhension de ce dernier récit de fiction. Pour obtenir un résultat, j'ai repris les critères de compréhension déterminés au début de ce mémoire (Identification des personnages, motivation des personnages, description actions, liens de causalité entre les actions) en ajoutant les notions de transactions intertextuelles et personnelles définies par S. Terwagne. J'ai ensuite repris les vidéos des séances d'évaluation pour déterminer si les élèves avaient

individuellement acquis le critère ou non. Voilà ci-dessous les résultats que j'ai obtenus à la suite de cette analyse.



Ce graphique permet de mettre en évidence les divergences de compréhension au sein de notre échantillon. Les élèves ont globalement très bien identifiés les personnages et ont réagi en évoquant des histoires personnelles suite à la lecture. Le récit leur a vraisemblablement permis de revenir vers leur vécu malgré son caractère fictionnel. La moitié des élèves a pu décrire les actions de l'histoire mais il a été plus difficile de déterminer quelles étaient les motivations des personnages ou les liens de causalité entre les actions. Pour ce qui est des références intertextuelles, elles ont été totalement inexistantes sur cet album. Les élèves n'ont pas convoqué de manière explicite les récits lus antérieurement pour faire des analogies ou des différences. Ils ont toutefois évoqué de manière assez naturelle la notion de partage en formulant des phrases du type « Il faut partager » dont l'origine provient implicitement des récits lus au début de la séquence.

Un peu déçue par ce résultat, j'ai décidé de prévoir une dernière lecture en regroupement afin de vérifier si une question plus orientée comme la pose S. Terwagne permettrait de dégager des transactions intertextuelles. A la suite de la lecture du Petit hérisson partageur, j'ai donc posé la question : "A quelle histoire ce texte te fait-il penser?" et j'ai récolté, cette fois, des réponses explicites : "Cette histoire me fait penser à l'histoire de Léa ; elle partage son écharpe" ; "C'est comme P'tit Loup, il prête ses doudous" ou encore plus étonnant "Le renard, il partage pas, il mange la galette en entier".

A l'issue de cette séquence, il paraît évident que les récits du quotidien et la démarche de partir d'une situation réelle aident la compréhension d'une thématique quelquefois abstraite pour les élèves, ici le partage. Cette confrontation au vocabulaire et à des situations proches de leur quotidien permettent inévitablement de faciliter l'entrée dans des récits de fiction qui abordent ces mêmes thématiques. Vérifier de manière explicite et spontanée si les élèves ont eu recours à des transactions intertextuelles est une démarche qui s'est avérée délicate. Les deux modes d'évaluation choisis initialement n'ont pas permis de déterminer de manière flagrante si les récits du quotidien avaient aidé l'entrée dans l'imaginaire. Il a fallu passer par une méthode plus orientée qui a fait émerger des analogies et des différences de la part des élèves. D'eux mêmes, les élèves n'auraient pas formulé ces comparaisons explicitement.

4.2.3. Les bonnes pratiques de la séquence

A l'issue de ce mémoire, il m'a paru intéressant de noter quels étaient les bonnes pratiques ou encore les techniques à réemployer pour mener à bien une séquence d'albums visant à la fois la compréhension des élèves et leur intérêt pour l'activité.

Passer par une situation réelle pour introduire la séquence est une manière ludique et engageante pour les élèves ; il semble donc inévitable d'utiliser ce type de commencement. Le récit raconté à l'aide de marottes est lui aussi plébiscité par les élèves qui sont particulièrement attentifs lors de cette phase. L'utilisation d'un support ludique comme le DVD ou le passage par la mise en scène sont également de très bons moyens pour garder les élèves attentifs et susciter des prises de parole actives.

L'entrée dans la lecture est une étape plus complexe et le fait de montrer les illustrations aide, à mon sens, à appuyer la compréhension du texte. Il me paraît difficile de suivre entièrement la démarche de P. Péroz qui évite de montrer les illustrations aux élèves lors de la lecture.

4.2.4. Les points à repenser

Si je devais remédier à cette séquence, je repenserais très certainement mon mode d'évaluation. Le mode d'évaluation de P. Péroz qualifié de pédagogie de l'écoute est une

réelle aide pour favoriser les prises de paroles des élèves. Cette évaluation n'était toutefois pas tout à fait adéquate pour révéler de manière flagrante les transactions intertextuelles tout comme celle de M. Brigaudiot.

Pour évaluer les transactions intertextuelles, ce dernier formule ouvertement la question : « A quelle histoire ce texte te fait-il penser ? ». J'ai voulu, a contrario, laisser les élèves formuler spontanément leurs perceptions de l'histoire en intervenant le moins possible comme préconisé par P. Péroz ou M. Brigaudiot. A l'issue de la séance, l'expression spontanée des élèves n'a pas permis de faire émerger des liens entre les albums lus précédemment. J'ai bien perçu implicitement que les élèves s'étaient aidés des situations antérieures pour entrer dans l'album mais rien ne me permettait de le justifier empiriquement. J'ai donc du ajouter une lecture à ma séquence pour pouvoir poser la question de l'intertextualité évoquée par S. Terwagne dans son livre.

Si je devais refaire cette séquence, je repenserais le choix de mes albums, voir de ma thématique qui n'a pas happé les élèves comme je l'aurai voulu. J'ai remarqué que les élèves étaient plus réceptifs aux albums lus durant la période précédente. Le choix du dernier album n'était peut être pas optimal pour entrer dans la fiction et présentait un caractère peut être trop moralisateur pour entraîner l'adhésion des élèves.

Il m'a enfin semblé que les élèves faisaient plus spontanément des transactions intertextuelles entre des contes de randonnée présentant un archétype facilement identifiable. Ici, l'analogie faite entre les récits de *Juste un petit bout* et les contes de randonnées du *Petit bonhomme en pain d'épices* et de *Roule Galette* abordés ultérieurement est venue naturellement. La lecture en réseau est peut être un meilleur moyen pour solliciter les transactions intertextuelles.

CONCLUSION

Construire une séquence d'albums favorisant la compréhension des élèves de petite section est une démarche ardue qui nécessite d'être pensée en amont. Evaluer la compréhension des élèves est une étape fondamentale pour vérifier si les élèves sont entrés ou non dans la compréhension de récits successifs. Notre problématique s'intéressait plus particulièrement à l'entrée dans la compréhension de l'imaginaire et à l'intérêt que pouvait présenter une progression partant d'un univers de référence proche du quotidien de l'élève pour entrer ensuite dans la compréhension d'univers plus lointains. Cette démarche plébiscitée par de nombreux chercheurs comme M. Brigaudiot ou S. Terwagne, pour ne citer qu'eux, reste toutefois assujettie au choix des albums, du mode de lecture et du type d'évaluation retenus par l'enseignant.

Répondre de manière tranchée à cette problématique pose des difficultés. Les récits du quotidien sont-ils réellement une clé d'entrée vers la compréhension des récits fictionnels? Il est évident que les récits du quotidiens posent les jalons d'une compréhension plus complexe en abordant le vocabulaire et des mises en situation proches du réel. Les élèves utilisent implicitement ces repères pour entrer dans la compréhension de récits plus abstraits. Déterminer des critères précis pour vérifier l'utilité de cette progression reste très subjectif. Nous nous sommes attachés à repérer, à l'issue de notre séquence, les éventuelles transactions intertextuelles explicites et spontanées des élèves ; elles auraient justifié l'intérêt de cette progression. Ces dernières n'ont toutefois pas émergé spontanément ; il a fallu poser la question directe : "A quelle histoire, ce texte te fait-il penser?" pour voir émerger des rapprochements entre les albums lus durant la séquence. Sans la mise en place de ce questionnement théorisé par S. Terwagne, nous n'aurions pas pu justifier explicitement ce choix didactique. Cela nous interroge sur la compréhension en elle-même. Une absence de transaction intertextuelle signifie-t-elle que les élèves sont passés à côté de la séquence? Qu'ils n'ont pas eu recours aux textes précédents pour entrer dans la fiction?

Les seules transactions intertextuelles spontanées exprimées durant la séquence sont venues à la suite du récit joué avec les marottes de l'album *Juste un petit bout*. L'intertextualité est née d'une analogie liée à l'archétype du renard retrouvé dans les albums du *Petit bonhomme en pain d'épices*, *Roule galette* ou encore *Juste un petit bout*. Ces analogies concernent uniquement des récits de fiction. *Le petit hérisson partageur* n'a pas fait émerger ce type de questionnement ; peut-être parce qu'il ne renvoie à aucun autre récit de

fiction lu auparavant en classe. L'intertextualité n'est peut être à rechercher qu'entre des récits présentant une structure narrative plus complexe. Vouloir faire émerger spontanément des rapprochements entre des récits du quotidien et des récits de fiction semble désormais questionnable. Les récits du quotidien sont un moyen de conduire progressivement la compréhension des élèves vers l'imaginaire en posant les jalons de la compréhension à travers l'apprentissage du vocabulaire ou des scripts du quotidien. Vouloir dégager des liens intertextuels entre ces récits n'est peut être pas révélateur d'une compréhension. Comprendre un récit, c'est avant tout identifier les personnages, s'interroger sur leurs motivations ou encore à la chronologie des actions ce vers quoi notre séquence a partiellement abouti étant donné le niveau de nos élèves.

On peut dès lors s'interroger sur le déclenchement des transactions intertextuelles. Tous les récits de fiction permettent-ils d'en dégager? Ces transactions sont-elles favorisées par la mise en place d'un réseau de lecture? Outre la progressivité d'une séquence partant du quotidien pour aller vers l'imaginaire, il nous semblerait intéressant de vérifier si le choix d'un récit de fiction influence ou non l'entrée dans l'imaginaire. Faut-il privilégier un récit présentant une structure en randonnée? Vaut-il mieux s'attacher à travailler la lecture en réseau pour faciliter les liens intertextuels et l'entrée dans l'imaginaire? Une telle séquence peut-elle aboutir sur la lecture d'un conte plutôt que sur celle d'une récit de fiction? Creuser la dimension symbolique du langage en utilisant le conte pourrait être une piste puisque que c'est alors que :

*L'enfant mobilise un espace de sa vie intérieure de sujet. Il s'agit de la mise en rapport intime, personnelle, affective que l'enfant – comme sujet ayant une histoire, des émotions, des valeurs-, effectue entre ce qu'il entend, ce qui lui est proposé et ce qu'il aime, ce dont il a peur, ce qui le fait rire, rêver. C'est l'enfant qui décide si cela représente, signifie quelque chose de « bon » pour lui. Nous n'y pouvons rien et nous n'avons pas à lui en demander des comptes. Mais Bettelheim, dans son célèbre *Psychanalyse des contes de fées*, nous a appris que les récits qui transposent interrogations, désirs, peurs, angoisses offrent un « mentir vrai » qui permet de les affronter, sans les affronter vraiment. D'où l'importance de bien situer les récits de cette nature dans leurs univers, celui de la fiction.⁴⁰*

⁴⁰ Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Mireille Brigaudiot, Hachette Education, 2014, p.99

REFERENCES

4.3. Article de revue

Bishop, Marie-France et Joole, Patrick, « [Et si l'on parlait des récits...](#) », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 3-8)

Terwagne, Serge, « [Apprendre aux jeunes enfants à se poser des questions littéraires](#)», *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p.11-20)

Blanc, Nathalie et Navarro, Marion, « [Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire](#) », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 37-47)

Canut, Emmanuelle et Vertalier, Martine, « [Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle?](#) », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p.51-66)

Boiron, Véronique, « [La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques](#) », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, p. 67-84

Bishop, Marie-France, « [La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel](#) », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 113-126)

Brigaudiot, Mireille, « [Sciences du langage](#) », *Lecture de récits en maternelle*, n°179, 2012, (p. 129-138)

Boiron, Véronique, « [Du récit d'expérience au récit de fiction, un exemple d'activité narrative dans une classe de petite et moyenne section de maternelle](#) », *Recherches*, n°59, 2013, (35p.)

Bourhis, Véronique, « [Parler / lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif](#) », *Lire en maternelle : la lecture avant de savoir lire*, n°52, 2015, (p. 57-82)

Brigaudiot, Mireille, «[Construction du récit en section de petits](#)», *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*, n°1, 1990, (p.87-96)

Nonnon, Elisabeth, « [Péroz Pierre - Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute](#) », *Revue des revues – Notes de lecture*, n°47, 2013, (p.201-203)

4.4. Livres

Pasa, Laurence et Ragano, Serge et Fijalkow Jacques, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, ESF Editeur, 2006, (174p.)

Poslaniec, Christian et Houyel, Christine et Lagarde, Hélène, *Comment utiliser les albums en classe*, Editions Retz, 2005, (183p.)

Terwagne, Serge, et Vanesse, Marianne, *Le récit à l'école maternelle*, De Boeck Editions, 2013, (176p.)

Brigaudiot, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Education, 2014, (288p.)

Prouilhac, Micheline et Fresse-Mangeard, Béatrice, *Le proche et le lointain : comment travailler la mobilité énonciative*, Limoges, Canopé, 2004, (66p.)

Chazaud, J., *Précis de psychologie de l'enfant*, Paris, Dunod, 2005, (101p.)

Derbogossian, Nicole, *De 0 à 8 ans, le développement psychologique de l'enfant pas à pas*, Paris, Dunod, 2015, (143p.)

Aubinais, Marie et Bour, Danièle, *Petit Ours Brun ne veut rien prêter*, Paris, Bayard Jeunesse, 2013, (16p.)

Lallemand, Oriane, *P'tit Loup ne veut pas partager*, Paris, Auzou, 2014, (24p.)

Jadoul, Emile, *Juste un petit bout*, Paris, l'Ecole des loisirs, 2004, (24p.)

Zamanel, *Le petit hérisson partageur*, Paris, Editions Flammarion, 2011, (22p.)

4.5. Page sur internet

Joole, Patrick, « Enseigner la compréhension du récit à l'école maternelle - Principes généraux », *Académie de Versailles*, en ligne : [url](#) (consulté le : 15 février 2017)

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *education.gouv.fr*, en ligne : [url](#) (consulté toute l'année scolaire)

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « La littérature à l'école – sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire – école maternelle », *Eduscol*, en ligne : [url](#) (consulté le : 10 janvier 2017)

Groupe départemental Maternelle, DSDEN 92, « Aide à une programmation pour la construction d'une culture littéraire en maternelle », *Académie de Versailles*, en ligne : [url](#) (consulté le : 20 février 2017)

4.6. Site internet

CNDP, *CRDP Reims*, en ligne : http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/pierre_peroz/pierre_peroz.htm (consulté le : 5 février 2017).

4.7. Document audiovisuel

Jadoul, Emile, *Juste un petit bout – album filmé*, Paris, Ecole des Loisirs, 2016, DVD, (3 min 02)

5. Annexes

5.1. Tapuscrit des albums

Tapuscrit

Petit Ours Brun ne veut rien prêter

Marie Aubinais, Danièle Bour - Bayard Jeunesse

Petit Ours Beige vient chez Petit Ours Brun.

Petit Ours Brun ne le connaît pas.

Petit Ours Beige va dans la chambre.

Petit Ours Brun dit : - Ici, c'est ma chambre.

Petit Ours Beige prend une voiture.

Petit Ours Brun lui dit : - C'est à moi, ça!

Petit Ours Beige veut garder la voiture.

Petit Ours Brun lui dit : - Donne!

Petit Ours Beige prend le camion.

Petit Ours Brun lui dit : - C'est à moi, ça!

Petit Ours Beige s'en va bien vite. Mais bing! Il **se cogne** dans le **tricycle**.

Petit Ours Brun rit, et il prend son tricycle. Il dit : - On va jouer à **se foncer dedans**!

Tapuscrit

P'tit Loup ne veut pas partager

Orianne Lallemand, Eléonore Thuillier - Auzou éveil

Aujourd'hui, P'tit Loup a invité sa cousine Louna à jouer à la maison. Il est très pressé qu'elle arrive. Mais que fait-elle? Ah, enfin, la voilà!

Comme il ne fait pas beau dehors, Maman sort les **puzzles**. "Je prends le puzzle des **trois petits cochons**!" dit Louna.

- Non! crie P'tit Loup, c'est MON puzzle. Je ne le prête pas.
- Sois mignon, P'tit Loup, intervient Maman. Prête ce puzzle à Louna.
- Non, il est à moi", répète P'tit Loup.

Et il se met à **bouder**.

Les puzzles sont terminés. Maman va chercher des coloriages et le gros pot de crayons. Louna tend la patte pour attraper un feutre, quand tout à coup :

- "Non! crie P'tit Loup. Ce sont MES crayons! Il ne faut pas les **user**."
- Mais voyons, P'tit Loup, dit Maman, quand ils seront usés, on en rachètera."

Mais P'tit Loup n'est pas d'accord. "Je vais jouer dehors, dit-il très fort.

- Parfait, répond Maman, cela te **changera les idées**. Mais s'il te plaît, laisse Louna finir le dessin qu'elle a commencé."

Dans le jardin, P'tit Loup va à la **balançoire** mais elle est toute mouillée. Il cherche des escargots, mais ils sont bien cachés. Tout seul, sous la pluie, il s'ennuie.

P'tit Loup rentre et il dit à Louna : "Si tu veux, on peut jouer dans ma chambre tous les deux?"

- D'accord!" dit Louna.

Les deux **louveteaux filent**, mais badaboum! Louna tombe dans l'escalier. Aïe, ça fait mal! Elle se met à pleurer.

Que faire pour la **consoler**? P'tit Loup a une idée. Il disparaît dans sa chambre et revient les bras chargés de doudous. "Je te prête mes doudous préférés" dit-il à Louna. Louna sourit et pfff ! Son chagrin s'enfuit.

Dans la chambre, P'tit Loup et Louna **font la classe** aux doudous. P'tit Loup prend les plus grands : il leur apprend à compter. Louna prend les plus petits : elle les met sur le pot et puis hop! Au dodo!

Toc! Toc! Toc! Maman frappe à la porte. "Je vois que vous êtes bien occupés, dit-elle, mais l'école doit fermer. La maman de Louna est arrivée.

- Désolé, dit P'tit Loup, mais ce n'est pas l'heure des parents. Reviens plus tard, Maman".

Tapuscrit

Juste un petit bout!

Emile Jadoul - Collection Pastel

Ca y est, l'hiver est là! Léa a bien chaud avec sa longue écharpe.

"Donne-moi un petit bout de ton écharpe, lui demande l'oiseau. J'ai tellement froid!"

"Bien sûr", répond Léa en serrant tendrement l'oiseau contre elle.

"Il fait très froid ce matin, dit Lapin. Je suis gelé! Donnez-moi un petit bout de votre écharpe."

"Mais oui, Lapin, viens te réchauffer près de nous", répondent Léa et l'oiseau.

"On est bien comme ça... Tous les trois!"

"Quel froid, les amis, dit Renard. Je suis gelé! Donnez-moi un petit bout de votre écharpe!"

Léa, l'oiseau et Lapin regardent Renard. Ils se méfient.

"L'écharpe est trop courte de mon côté", dit Lapin "Impossible, je suis au milieu, je ne peux pas bouger", dit l'oiseau.

"Ce bout d'écharpe est vraiment trop petit!" dit Léa. "Alors, tant pis!" dit Renard. Léa, l'oiseau et Lapin regardent Renard qui s'en va.

"Euh... Juste un petit bout, alors!" lui crie courageusement Léa.

"Ah! Mes amis, je savais que je pouvais compter sur vous! Vous êtes vraiment... Mmmmm... Adorables!"

Tapuscrit

Le petit Hérisson partageur

de Zemanel - Collection Les classiques du Père Castor

Tap top, tap top. Des petits **pas courts**, des petits **pas pressés**. Voilà hérisson qui **trotte** dans les **sentiers**. Le nez en l'air, il cherche et **fouille** de tous côtés pour trouver de quoi manger. Soudain, juste devant lui, une pomme. Une pomme bien **mûre**, bien ronde, bien grosse. Une pomme si belle qu'elle ouvrirait l'appétit de n'importe qui. "Voilà de quoi me régaler!" se dit hérisson et...

Hop! Il **pousse** de ses pattes, il pousse de son nez la grosse pomme derrière un rocher. C'est que les **gourmands** ne manquent pas dans les bois! Alors pour manger tranquille, hérisson préfère manger **caché**.

- Oh la belle pomme! dit une voix.

Et papoum, papoum! Des **petits bonds** tranquilles, des petits bonds en coton. Voilà lapin qui n'était pas loin et qui vient.

- C'est à toi ça?

- La pomme est à moi! Répond hérisson.

- Hum! Ça donne faim. Y aurait-il un morceau pour moi?

Hérisson **embarrassé**, réfléchit, remue sa tête, remue son nez. Mais sa pomme est assez grosse pour être partagée.

- Coupons là en deux, dit-il, il y en aura bien assez.

Et hop! Tous les deux poussent des **pattes**, ils poussent des oreilles et du nez la grosse pomme derrière **un tronc d'arbre** pour manger cachés. Et oui, à cause des gourmands, vous vous rappelez?

- Oh la belle pomme! dit une autre voix.

Et zou et zip et zip et zou. Des petits pas **rapides**, des petits pas qui **volent**. Voilà écureuil qui glisse jusqu'au sol.

- C'est à qui ça?

- La pomme est à moi! répond hérisson.

- Hum! ça donne faim. Y aurait-il un morceau pour moi?

Hérisson, **embarrassé**, réfléchit, remue sa tête, remue son nez. Mais sa pomme est assez grosse pour être partagée.

- Coupons-la en trois, dit-il, il y en aura bien assez.

Et hop! Tous les trois poussent des pattes, ils poussent des oreilles, de la tête et du nez la grosse pomme derrière **un buisson** pour manger cachés. Et oui, à cause des gourmands, vous n'avez pas oublié?

- Oh la belle pomme! dit encore une voix. Et tati, tati, toti, toti!

Des petits pas légers, des petits **pas de brindille**. Voilà souris toute **excitée qui sautille**.

- C'est à qui ça?

- La pomme est à moi! répond hérisson.

- Hum! ça donne faim. Y aurait-il un morceau pour moi?

Hérisson **embarrassé**, réfléchit, remue sa tête, remue son nez. Mais sa pomme est assez grosse pour être partagée.

- Coupons-la en quatre, dit-il, il y en aura bien assez.

Et hop! Tous les quatre poussent des pattes, ils poussent des oreilles, de la queue, de la tête et du nez la grosse pomme vers le milieu de **la clairière** pour manger sans se cacher. Et oui, les gourmands sont tous invités!

La pomme est coupée, partagée puis **savourée, dégustée**. Mais... un morceau de pomme, même d'une grosse pomme, ce n'est pas comme une pomme en entier. Les petits ventres ont encore faim. Ils font **un concert de gargouillis** : pas assez mangé! Hérisson commence à se demander s'il n'aurait pas mieux fait de tout **garder**.

- Attendez! dit lapin. Dans mon **terrier**, j'ai deux carottes et une salade.

- Moi j'ai **des glands et des fruits des bois**, ajoute l'écureuil.

- Moi j'ai du fromage et **des noix**, complète souris. Allons vite les chercher!

Et hop! Des petits pas s'en vont de tous côtés. Hérisson attend...

Lapin, écureuil et souris reviennent vite les bras **chargés** de bonnes choses à manger.

Quel repas! Quel régal!

Hérisson ne **regrette** plus du tout d'avoir partagé sa pomme. Sans ça, pas de carottes ni de salades, ni fromage ni noix, ni glands ni fruits des bois. Pas non plus d'amis pour partager tout ça.

Alors la prochaine fois que vous trouverez une pomme bien ronde, bien mûre, bien grosse, vous saurez quoi faire!

5.2. Tableau récapitulatif des albums de la séquence

	Petit Ours Brun ne veut rien prêter	P'tit Loup ne veut pas partager	Juste un petit bout !	Le petit hérisson partageur
Situation initiale	Petit Ours Brun ne veut pas prêter ses jouets à Petit Ours beige : « C'est à moi ça »	P'tit Loup ne veut pas prêter ses puzzles et ses crayons à Louna. « C'est MON puzzle. Je ne le prête pas ». (...) « Il est à moi » (...) « Ce sont mes crayons, il ne faut pas les user »	« Léa a bien chaud avec sa longue écharpe. »	Hérisson trouve une pomme dans les bois. Il la cache derrière un rocher pour manger tranquille.
Elément (s) Perturbateur (s)	Petit Ours beige se cogne dans le tricycle avec le camion qu'il a pris à Petit Ours brun : « Petit Ours Brun s'en va bien vite. Mais bing ! Il se cogne dans le tricycle. »	P'tit Loup sort jouer dehors mais il s'ennuie. « Je vais jouer dehors » « tout seul sous la pluie, il s'ennuie » Il propose à Louna de jouer ensemble. « Si tu veux, on peut jouer dans ma chambre tous les deux ? » Elle tombe alors dans les escaliers. « Badaboum ! Louna tombe dans l'escalier » P'tit Loup lui prête ses doudous pour la consoler. « Je te prête mes doudous préférés »	Un oiseau lui demande un bout de son écharpe, il a froid. « Donne moi un petit bout de ton écharpe, lui demande l'oiseau. J'ai tellement froid » Un lapin vient ensuite et demande lui aussi un petit bout. Ils se réchauffent tout les trois mais un renard arrivent. Il voudrait lui aussi profiter de l'écharpe mais les trois amis se méfient.	Un lapin découvre hérisson et la pomme : « c'est à toi, ça ? ». Hérisson répond : « La pomme est à moi ». Lapin a faim et demande à hérisson : « Hum, ça donne faim ! Y aurait-il un morceau pour moi ? » Hérisson réfléchit puis accepte : « Coupons la en deux, il y en aura bien assez ». L'histoire se répète avec l'arrivée d'un écureuil, puis d'une souris.
Situation finale	Petit Ours brun propose à Petit ours beige de s'amuser à se foncer dessus : « on va jouer à se foncer dedans »	P'tit Loup et Louna jouent à « faire la classe » et P'tit Loup veut continuer à jouer avec son amie lorsque la maman de celle ci vient la chercher. « Dans la chambre, Ptit Loup et Louna font la classe aux doudous » (...) « Désolé, dit P'tit Loup, mais ce n'est pas l'heure des parents. Reviens plus tard, Maman ».	Après avoir hésité, les trois amis invitent le renard à partager l'écharpe avec eux.	« Les petits ventres ont encore faim. Ils font un concert de gargouillis : pas assez mangé ! » « Hérisson commence à se demander s'il n'aurait pas mieux fait de tout garder » mais... Lapin propose les deux carottes et la salade qu'il a dans son terrier, l'écureuil des glands et des fruits des bois, la souris du fromage et des noix. « Hérisson ne regrette plus du tout d'avoir partagé sa pomme. Sans ça pas de carottes... Pas non plus d'amis pour partager tout ça ».
Pourquoi partager ?	- mieux s'amuser	- éviter l'ennui - consoler son ami - s'amuser ensemble	- par gentillesse et par amitié	- par gentillesse et par amitié
Type de récit	Script du quotidien : histoire-script	Script du quotidien : Récit élémentaire	Récit d'imagination	Récit d'imagination
Implicite / difficultés		Mise en abyme : « faire la classe »	Représentation traditionnelle du renard : méfiance/danger.	« Alors la prochaine fois que vous trouverez une pomme, bien mûre, bien grosse, vous saurez quoi faire. »

5.3. Séquence – Du récit du quotidien au récit de fiction

Programmation des activités de la séquence		
	Progression par objectifs spécifiques	Conditions matérielles
Séance 1	<p>L'E rebondit sur une situation conflictuelle où les élèves ne veulent pas partager. L'E propose aux élèves d'échanger leur jouet lorsqu'il y a des conflits sur le temps d'accueil.</p> <p>Déroulé : Lors du regroupement, mise en place d'une situation de partage.</p> <p>Question : J'ai deux pommes, comment peut-on faire ?</p> <p>RA : On peut la partager.</p> <p>Objectif spécifique : Initier une situation de la vie quotidienne pour vivre la notion de partage</p> <p>Compétences : Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p> <p>Vocabulaire travaillé: partager, pomme, couper en deux, en quatre...</p>	<p>Regroupement Deux pommes</p>
Séance 2	<p>Aborder la thématique du partage en regroupement et lire le script du quotidien de <i>Petit Ours brun ne veut rien prêter</i>.</p> <p>Déroulé : Faire analyser la couverture aux élèves. (cf fiche séance) Lire l'album aux élèves en montrant les illustrations au fur et à mesure. Les faire ensuite réagir suite à la lecture en posant des questions. (cf fiche séance)</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre un récit du quotidien renvoyant à une expérience personnelle (script du quotidien)</p> <p>Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p> <p>Vocabulaire travaillé: partager, le partage, prêter, tricycle, se foncer dessus</p>	<p>Regroupement <i>Petit ours brun ne veut rien prêter</i></p>

<p>Séance 3</p>	<p>Lire un second album sur la thématique du partage : <i>P'tit Loup ne veut pas partager.</i></p> <p>Déroulé : Montrer d'abord la couverture et demander aux élèves de la décrire et d'imaginer la suite de l'histoire.</p> <p>Lire l'album en montrant les illustrations au fur et à mesure.</p> <p>Faire réagir les élèves à la suite de la lecture (cf questions fiche séance)</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre un récit du quotidien plus complexe renvoyant à une expérience personnelle (script du quotidien)</p> <p>Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p> <p>Vocabulaire travaillé : cf tapuscrit</p>	<p>Regroupement <i>P'tit Loup ne veut pas partager</i></p>
<p>Séance 4</p>	<p>L'Enseignante présente la première de couverture de l'album <i>Juste un petit bout</i>. Elle oriente la réflexion des élèves et leur analyse de l'image de manière à faire émerger des hypothèses narratives.</p> <p>Objectif spécifique : Analyser une première de couverture et deviner la suite d'un récit de fiction</p> <p>Compétences : Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	<p>Regroupement <i>Juste un petit bout</i></p>
<p>Séance 5</p>	<p>L'Enseignante reformule avec des marottes l'histoire de : <i>Juste un petit bout</i> en abordant le vocabulaire inconnu des élèves.</p> <p>Faire verbaliser les enfants : que se passe-t-il dans l'histoire? Qui sont les personnages? Que font-ils?</p> <p>Objectif : Comprendre un récit de fiction à l'aide de marottes</p>	<p>Regroupement <i>Juste un petit bout</i></p>

	<p>Compétences: Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	
Séance 6	<p>L'Enseignante lit l'histoire de : <i>Juste un petit bout</i>.</p> <p>Faire réagir les enfants au fur et à mesure de la lecture en posant des questions de compréhension précises. (cf fiche séance)</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre un récit de fiction sur la même thématique que les récits du quotidien étudiés auparavant.</p> <p>Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	<p>Regroupement <i>Juste un petit bout</i></p>
Séance 7	<p>L'Enseignante propose aux élèves de regarder un album filmé du livre : <i>Juste un petit bout</i>. A l'issue du visionnage, il pose des questions ouvertes.</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre de manière approfondie un récit de fiction via un support différent : l'album filmé.</p> <p>Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral. Utiliser des outils numériques.</p>	<p>Regroupement Album filmé - <i>Juste un petit bout</i></p>
Séance 8	<p>L'Enseignante propose aux élèves de jouer la scène de l'album : <i>Juste un petit bout</i>.</p> <p>Objectif spécifique : Se détacher de l'histoire fictive pour la faire sienne.</p> <p>Compétences : Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	<p>Regroupement Une écharpe <i>Juste un petit bout</i></p>

<p>Séance 9</p>	<p>L'E propose de raconter un nouvel album en utilisant des marottes.</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre un récit de fiction plus complexe à l'aide de marottes</p> <p>Compétences: Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	<p>Regroupement <i>Le petit hérisson partageur</i></p> <p>Marottes des différents personnages : Le petit hérisson, le lapin, l'écureuil, la souris</p> <p>Une Pomme, Une carotte, Une salade, du fromage, une serviette</p> <p>Imagier du vocabulaire : sentier, tronc d'arbre, buisson</p>
<p>Séance 10</p>	<p>L'E propose de lire l'album du petit hérisson partageur. Elle pose des questions ouvertes à la fin de la lecture pour ne pas orienter la compréhension.</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre la lecture d'un récit de fiction plus complexe</p> <p>Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	<p>Regroupement <i>Le petit hérisson partageur</i></p>
<p>Séance 11</p>	<p>L'enseignante évalue la compréhension de l'album de manière à déterminer si les albums lus précédemment ont aidé l'entrée dans la fiction.</p> <p>Elle choisit de s'intéresser au mode d'évaluation intitulé la passation livres de M. Brigaudiot.</p> <p>Objectif spécifique : Evaluer la compréhension d'un récit de fiction au regard de la progression de la séquence</p> <p>Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	<p>Atelier de 6 élèves <i>Le petit hérisson partageur</i> <i>Juste un petit bout</i> <i>Petit ours brun ne veut rien prêter</i></p>


<p>Séance 12</p>	<p>L'enseignante propose d'introduire un nouveau mode d'évaluation pour ne s'intéresser qu'au dernier album lu.</p> <p>L'idée étant, cette fois, de vérifier si les élèves formulent ou non des transactions intertextuelles concernant les autres albums de la séquence.</p> <p>Le mode d'évaluation retenu est celui de la pédagogie de l'écoute théorisé à P. Péroz.</p> <p>Objectif spécifique : Evaluer la compréhension d'un récit de fiction au regard de la progression de la séquence</p> <p>Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>	<p><i>Le petit hérisson partageur</i> Fiche d'évaluation</p>
-------------------------	---	---

5.4. Fiches de préparation

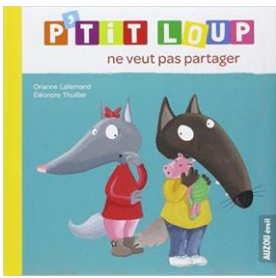
5.4.1. Séance 1

Fiche de préparation - Séance 1	
Déroulé	<p><u>Situation conflictuelle initiale et première solution - Accueil</u> L'E rebondit sur une situation conflictuelle où les élèves ne veulent pas partager. Eliott ne veut pas prêter son lion Mufasa à Adam. L'E lui propose d'échanger son jouet avec celui d'Adam. S'il refuse, lui laisser le choix de le prêter lorsqu'il sera prêt (choix laissé).</p> <p>Lors du temps d'accueil, elle propose aux mêmes élèves concernés d'apporter un jouet de la maison à l'école et de l'échanger avec celui apporté par un autre élève avec qui la situation est conflictuelle. (ex : en l'occurrence Eliott et Adam ou Salim et Mathias). L'idée est ici de saisir l'intérêt que peut avoir le partage.</p> <p><u>Mise en place d'une situation du quotidien - Regroupement</u> Afin d'éviter une situation de partage stigmatisant certains élèves uniquement, l'E propose d'organiser un goûter en regroupement mais ne dispose que de deux pommes. L'idée étant de réfléchir sur la notion de partage et d'en comprendre l'intérêt au travers d'une situation de la vie quotidienne - d'un script du quotidien.</p> <p>Question : J'ai deux pommes, il n'y en a pas assez pour tout le monde. Comment peut-on faire? RA : On peut partager, comme cela tout le monde aura un morceau.</p>
Matériel	Deux pommes.
Objectif	Initier une situation de la vie quotidienne pour vivre la notion de partage
Compétences	Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.
Bilan de l'activité	

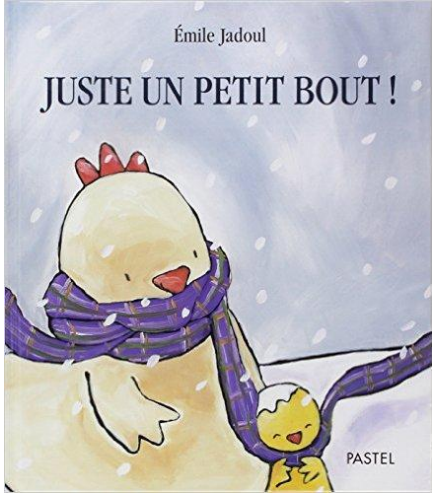
5.4.2. Séance 2

Fiche de préparation - Séance 2	
Déroulé	<p><u>Présentation de la couverture - Petit Ours Brun ne veut rien prêter</u> (regroupement)</p>  <p>L'enseignante propose aux élèves d'analyser la couverture et de deviner l'histoire. Question de l'enseignante : Que voit-on sur la couverture? Réponse attendue : Il y a deux personnages : Petit Ours Brun et un autre ours. Question de l'enseignante : Que font les deux Oursons? Réponse attendue : Ils s'amuse. L'ami de Petit Ours Brun est assis sur un camion.</p> <p>Question de l'enseignante : A votre avis, que raconte l'histoire? Réponse attendue : L'histoire parle de deux ours qui jouent ensemble.</p> <p><u>Lecture de Petit Ours Brun ne veut rien prêter</u></p> <p>L'Enseignante lit l'histoire en montrant les images au fur et à mesure. Elle pose ensuite des questions sur la compréhension globale de l'histoire. Question de l'enseignante : Qui sont les personnages de l'histoire? Réponse attendue : Il y a Petit Ours Brun, Petit Ours Beige et la maman de Petit Ours Brun. Question de l'enseignante : Où sont les deux oursons? Réponse attendue : Ils sont dans la chambre de Petit Ours Brun. Question de l'enseignante : A qui sont les jouets? Réponse attendue : Ils sont à Petit Ours Brun. Question de l'enseignante : Petit Ours Brun accepte-t-il de prêter ses jouets? Que dit-il à Petit Ours beige? Réponse attendue : Non, il n'accepte pas. Il lui dit : c'est à moi ou donne! Question de l'enseignante : à la fin, que se passe-t-il? Petit Ours Brun a-t-il changé d'avis? Réponse attendue : Oui, il prête son camion à Louna et ils s'amuse à se foncer dessus.</p>
Matériel	Album <u>Petit Ours Brun ne veut rien prêter</u> - Marie Aubinai, Danièle Bour - Bayard Jeunesse
Objectif	Comprendre un récit du quotidien renvoyant à une expérience personnelle (script du quotidien)
Compétences	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.
Bilan de l'activité	

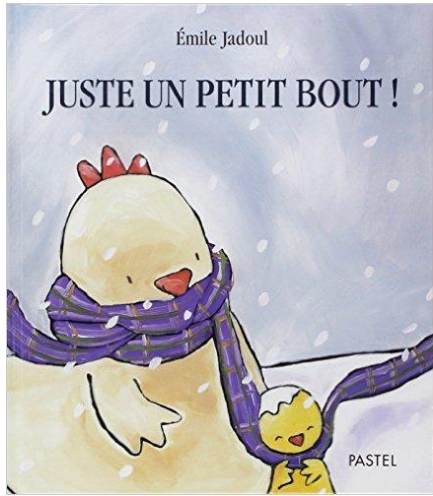
5.4.3. Séance 3

Fiche de préparation - Séance 3	
Déroulé	<p><u>Présentation de la couverture - P'tit Loup ne veut pas partager - regroupement</u></p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>L'enseignante propose aux élèves d'analyser la couverture et de deviner l'histoire.</p> <p>Question de l'enseignante : Que voit-on sur la couverture?</p> <p>Réponse attendue : Il y a deux personnages : P'tit Loup avec un doudou qui ressemble à un cochon et un autre Loup.</p> <p>Question de l'enseignante : Qui est le loup à côté de P'tit Loup? Comment le sait-on?</p> <p>Réponse attendue : C'est une fille, elle a un nœud sur la tête.</p> </div> </div> <p>Question de l'enseignante : A votre avis, que raconte l'histoire?</p> <p>Réponse attendue : L'histoire parle de deux loups qui jouent ensemble.</p>
	<p><u>Lecture de P'tit Loup ne veut pas partager</u></p> <p>L'enseignante lit l'histoire en montrant les images au fur et à mesure. Elle pose ensuite des questions sur la compréhension globale de l'histoire.</p> <p>Question de l'enseignante : Qui sont les personnages de l'histoire?</p> <p>Réponse attendue : Il y a P'tit Loup et sa cousine Louna.</p> <p>Question de l'enseignante : A quoi veut jouer Louna? P'tit Loup est-il d'accord?</p> <p>Réponse attendue : Elle veut faire le puzzle des trois petits cochons. P'tit Loup n'est pas d'accord, il ne veut pas prêter. Elle veut utiliser les crayons. P'tit Loup n'est pas d'accord.</p> <p>Question de l'enseignante : Pourquoi P'tit Loup décide-t-il d'aller tout seul dehors?</p> <p>Réponse attendue : Il n'est pas content, il ne veut pas prêter ses jouets et préfère être seul.</p> <p>Question de l'enseignante : Pourquoi P'tit Loup rentre-t-il à la maison?</p> <p>Réponse attendue : Il s'ennuie. Il préfère jouer avec Louna au lieu d'être tout seul.</p> <p>Question de l'enseignante : Qu'arrive-t-il à Louna?</p> <p>Réponse attendue : Louna tombe dans les escaliers.</p> <p>Question de l'enseignante : Que fait P'tit Loup pour la consoler?</p> <p>Réponse attendue : Il prête tous ses doudous à Louna.</p> <p>Question de l'enseignante : A quoi jouent-ils avec les doudous?</p> <p>Réponse attendue : Ils jouent à faire la classe. Les doudous sont les élèves.</p>
Matériel	Album <u>P'tit Loup ne veut pas partager</u> - Orianne Lallemand, Eléonore Thuillier - Auzou éveil
Objectif	Comprendre un récit du quotidien plus complexe renvoyant à une expérience personnelle (script du quotidien)
Compétences	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.
Bilan de l'activité	

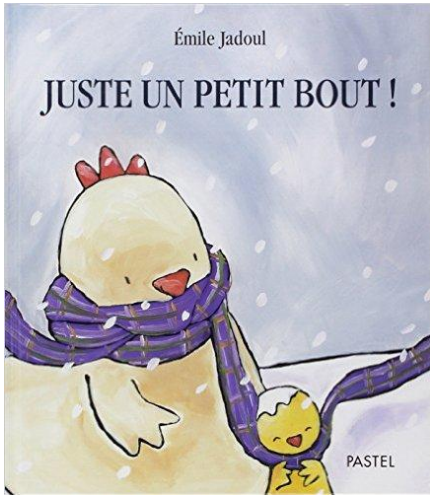
5.4.4. Séance 4

Fiche de préparation - Séance 4	
<p>Déroulé</p>	<p><u>Présentation de la couverture - Juste un petit bout !</u> (regroupement)</p>  <p>L'enseignante propose aux élèves d'analyser la couverture et de deviner l'histoire.</p> <p>Question de l'enseignante : Que voit-on sur la couverture?</p> <p>Réponse attendue : Il y a deux personnages : un poussin et une poule.</p> <p>Question de l'enseignante : Est-ce qu'il fait beau temps?</p> <p>Réponse attendue : Non, il ne fait pas beau, il neige.</p> <p>Question de l'enseignante : Est-ce qu'il fait chaud?</p> <p>Réponse attendue : Non, il ne fait pas chaud, les personnages portent une écharpe.</p> <p>Question de l'enseignante : Que va-t-il se passer dans l'histoire?</p> <p>Réponse attendue : Les oiseaux vont se promener. Ils vont jouer avec la neige, faire un bonhomme de neige...</p>
<p>Matériel</p>	<p>Album <u>Juste un petit bout!</u> d'Emile Jadoul - collection Pastel</p>
<p>Objectif</p>	<p>Analyser une première de couverture et deviner la suite d'un récit de fiction</p>
<p>Compétences</p>	<p>Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</p> <p>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>
<p>Bilan de l'activité</p>	


5.4.5. Séance 5

Fiche de préparation - Séance 5	
Déroulé	<p>Raconter une histoire avec des marottes - <u>Juste un petit bout</u> ! (regroupement)</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>L'enseignante reformule avec des marottes l'histoire de : <u>Juste un petit bout</u> en abordant le vocabulaire inconnu des élèves. Faire verbaliser les élèves sur leur compréhension première de l'histoire.</p> <p>Reformulation de l'album : Léa a bien chaud avec sa longue écharpe mais l'oiseau a tellement froid.... il demande à Léa de lui prêter un petit bout de son écharpe. Léa accepte et il se réchauffe tous les deux. Ils rencontrent un lapin qui est gelé, il a très froid. Léa et l'oiseau partagent l'écharpe avec lui. Les trois amis croisent ensuite un renard qui lui aussi a froid. Les trois amis ont un peu peur, ils se méfient. Pour le lapin, l'écharpe est trop courte pour partager avec le renard. Léa pense que le bout d'écharpe est trop petit. Le renard s'en va, tout triste.... Léa lui dit alors "Euh... Juste un petit bout" Le Renard tout content revient et se met sous l'écharpe. Ils remercient ses amis et dit : Je savais que je pouvais compter sur vous... vous êtes... MMMM... adorables!</p> </div> </div>
Matériel	<p>Album <u>Juste un petit bout!</u> d'Emile Jadoul - collection Pastel Marottes des différents personnages : Léa, L'oiseau, le Lapin, le Renard Echarpe longue</p>
Objectif	<p>Comprendre un récit de fiction à l'aide de marottes</p>
Compétences	<p>Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>
Bilan de l'activité	


5.4.6. Séance 6

Fiche de préparation - Séance 6	
Déroulé	<p>Lecture de <u>Juste un petit bout</u> (regroupement) L'Enseignante lit l'histoire en montrant les images au fur et à mesure. Elle pose ensuite des questions sur la compréhension globale de l'histoire.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Question de l'enseignante : Qui sont les personnages de l'histoire? Réponse attendue : Il y a Léa, l'oiseau, le lapin et le renard.</p> <p>Question de l'enseignante : Que fait Léa pour se réchauffer? Réponse attendue : Elle utilise une écharpe.</p> <p>Question de l'enseignante : L'oiseau a froid, que demande-t-elle à Léa? Réponse attendue : Elle lui demande de partager un bout d'écharpe.</p> <p>Question de l'enseignante : Le Lapin a froid, que demande-t-il à Léa et à l'oiseau? Réponse attendue : Il leur demande de partager un bout d'écharpe.</p> <p>Question de l'enseignante : Les trois amis croisent un autre animal, qui est-il? Réponse attendue : Ils croisent un renard.</p> <p>Question de l'enseignante : Le Renard est-il l'ami de Léa, de l'oiseau et du lapin? Réponse attendue : Non, ils se méfient de lui.</p> <p>Question de l'enseignante : Le Renard a froid. Les amis acceptent-ils de partager l'écharpe avec lui? Réponse attendue : Non, ils disent qu'elle est trop petite.</p> <p>Question de l'enseignante : A la fin de l'histoire, que fait Léa? Réponse attendue : Elle accepte de partager l'écharpe avec le Renard.</p> </div> </div>
Matériel	Album <u>Juste un petit bout!</u> - d'Emile Jadoul - collection Pastel
Objectif	Comprendre un récit de fiction sur la même thématique que les récits du quotidien étudiés auparavant.
Compétences	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.
Bilan de l'activité	

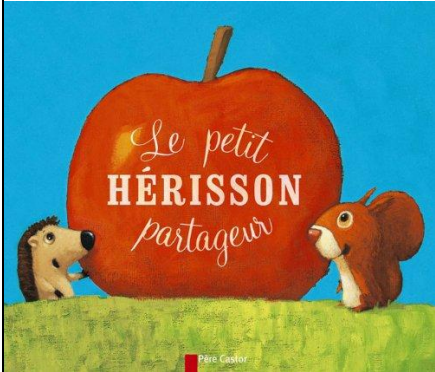
5.4.7. Séance 7

Fiche de préparation - Séance 7	
<p>Déroulé</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p><u>Visionnage de la vidéo - <i>Juste un petit bout</i> (atelier)</u> En atelier de 6 élèves, l'enseignante propose de visionner une adaptation du récit de l'histoire ; un album filmé.</p> <p>Question de l'enseignante : Est-ce la même histoire que dans le livre? Réponse attendue : Oui, c'est la même histoire. Question : Avez-vous aimé le film? RA : Oui / Non</p> </div> </div>
<p>Matériel</p>	<p>Album <u>Juste un petit bout!</u> - d'Emile Jadoul - collection Pastel Vidéo <u>Juste un petit bout</u> Ordinateur</p>
<p>Objectif</p>	<p>Comprendre de manière approfondie un récit de fiction via un support différent : l'album filmé.</p>
<p>Compétences</p>	<p>Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral. Utiliser des outils numériques.</p>
<p>Bilan de l'activité</p>	

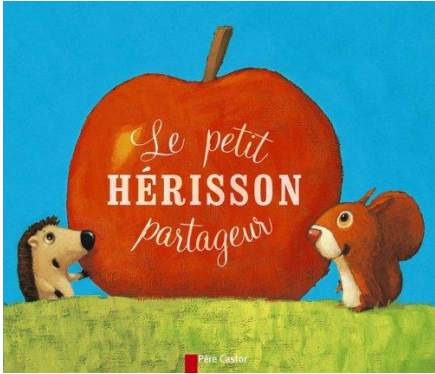
5.4.8. Séance 8

Fiche de préparation - Séance 8	
Déroulé	<p><u>Juste un petit bout – regroupement</u> En atelier de 4 élèves, l'enseignante propose de rejouer les différentes scènes du livre.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Qui commence l'histoire? Léa, elle a une grande écharpe. Qui rencontre Léa? - Elle rencontre l'oiseau qui a froid. Il demande si Léa veut bien partager son écharpe. - Léa et l'oiseau rencontrent le Lapin. Il a froid. Il demande si les deux animaux peuvent partager leur écharpe. Elément perturbateur : - Léa, l'oiseau et le lapin croisent : un Renard. Les trois amis refusent d'aider le Renard.</p> <p>- Puis finalement Léa accepte. - Le Renard dit : je savais que je pouvais compter sur vous... MMMM... vous êtes adorables!</p> </div> </div>
Matériel	Album <u>Juste un petit bout!</u> - d'Emile Jadoul - collection Pastel Echarpe
Objectif	Se détacher de l'histoire fictive pour la faire sienne. Comprendre la notion de partage en jouant la comédie.
Compétences	Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.
Bilan de l'activité	

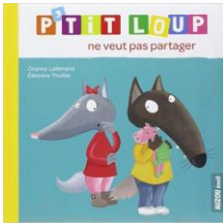
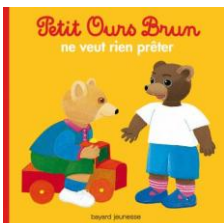

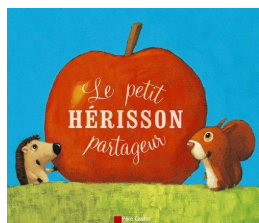
5.4.9. Séance 9

Fiche de préparation - Séance 9	
Déroulé	<p>Raconter une histoire avec des marottes - <u>Le petit hérisson partageur</u> (regroupement)</p>  <p>L'enseignante reformule avec des marottes l'histoire du petit hérisson partageur en abordant le vocabulaire inconnu des élèves. Faire verbaliser les élèves sur leur compréhension première de l'histoire.</p> <p>Reformulation de l'album : C'est l'histoire d'un petit hérisson qui découvre un jour une pomme sur un chemin. Elle est bien mûre, bien ronde, bien grosse. Humm il va se régaler! Mais pour éviter les gourmands, il cache la pomme derrière un rocher. Tout à coup, il entend des petits bonds et rencontre un lapin. Le lapin voit la pomme et demande à qui elle est : c'est à toi, ça? La pomme est à moi! répond hérisson. Hum, ça donne faim, dit lapin, Y aurait-il un morceau pour moi? Hérisson réfléchit, remue sa tête, remue son nez et accepte de couper la pomme en deux. Les deux animaux préfèrent cacher la pomme derrière un tronc d'arbre pour manger tranquillement. Mais tout à coup, ils entendent les petits pas rapides d'un écureuil. Il voit la pomme et dit : c'est à qui ça? Le petit hérisson répond : la pomme est à moi! Hum, ça donne faim, dit écureuil, Y aurait-il un morceau pour moi? Hérisson réfléchit, remue sa tête, remue son nez et accepte de couper la pomme en trois. Les trois animaux préfèrent cacher la pomme derrière un buisson pour la manger. Mais tout à coup, ils entendent des petits pas légers. Une souris demande : c'est à qui ça? Le petit hérisson répond : la pomme est à moi! Hum, ça donne faim, Y aurait-il un morceau pour moi? Hérisson réfléchit, remue sa tête, remue son nez et accepte de couper la pomme en quatre. La pomme est partagée, ils se régalent mais ils ont encore faim... leurs ventres gargouillent. Lapin propose alors d'aller chercher dans son terrier des carottes et de la salade, l'écureuil, des glands et des fruits des bois, la souris du fromage et des noix. Quel repas, ils se régalent!!! Hérisson ne regrette plus du tout d'avoir partagé sa pomme.</p> <p>A la fin de l'histoire, l'E coupe la pomme en quatre morceaux et les distribue à chacun des personnages. Elle organise ensuite un pique nique miniature pour les marottes.</p>
Matériel	<p>Album <u>Le Petit Hérisson partageur</u> Marottes des différents personnages : Le petit hérisson, le lapin, l'écureuil, la souris Une Pomme, Une carotte, Une salade, du fromage, une serviette Imagier du vocabulaire : sentier, tronc d'arbre, buisson</p>
Objectif	Comprendre un récit de fiction à l'aide de marottes
Compétences	<p>Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>
Bilan de l'activité	

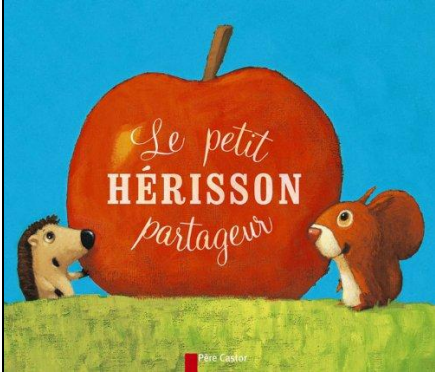
5.4.10. Séance 10

Fiche de préparation - Séance 10	
Déroulé	<p><u>Présentation de la couverture – Le petit hérisson partageur</u> (regroupement)</p>  <p>L'enseignante propose aux élèves d'analyser la couverture et de deviner l'histoire. Question de l'enseignante : Que voit-on sur la couverture? RA : On voit un hérisson et un écureuil et une grosse pomme. Question : Quelle suite de l'histoire pouvez-vous imaginer ? RA : Ils vont vouloir manger la pomme.</p> <p><u>Lecture de l'album - Le petit hérisson partageur</u> (regroupement) L'Enseignante lit l'histoire en montrant les images au fur et à mesure. Elle pose ensuite des questions ouvertes sur la compréhension globale de l'histoire. L'objectif est de faire réagir les élèves spontanément sur leur compréhension première de l'histoire.</p> <p>Questions de l'enseignante : De quoi parle cette histoire? Pouvez-vous me raconter ce dont vous vous souvenez?</p>
Matériel	Album <u>Le Petit hérisson partageur</u>
Objectif	Comprendre un récit de fiction plus complexe sur la même thématique
Compétences	Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.
Bilan de l'activité	

5.4.11. Séance 11

Fiche de préparation - Séance 11	
Déroulé	<p>Lecture de l'album <u>Le petit hérisson partageur</u> (ateliers) L'Enseignante lit l'histoire.</p> <p><u>Evaluation de la compréhension de l'album</u> L'E propose un jeu de compréhension aux élèves en suivant la démarche de M. Brigaudiot intitulée la passation livres.</p> <p>L'objectif est de faire raconter par un élève un album qu'il aura choisi parmi ceux de la séquence. L'enseignante se bande les yeux pendant le récit et doit trouver de quel livre il s'agit.</p> <p>L'idée est de vérifier si les élèves font naturellement des transactions intertextuelles et proposent des analogies ou des différences avec les autres albums de la séquence.</p> <p>Consigne de l'enseignante : Choisis un livre pendant que je me bande les yeux. Raconte-nous l'histoire en t'aidant des illustrations.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">     </div>
Matériel	Albums <u>Le Petit hérisson partageur</u> + <u>Juste un petit bout</u> + <u>P'tit Loup ne veut pas partager</u> + <u>Petit Ours brun ne veut rien prêter</u>
Objectif	Evaluer la compréhension d'un récit de fiction au regard de la progression de la séquence
Compétences	<p>Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.</p> <p>Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.</p> <p>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>
Bilan de l'activité	

5.4.12. Séance 12

Fiche de préparation - Séance 12	
<p>Déroulé</p>	<p>Lecture de l'album <u>Le petit hérisson partageur</u> (ateliers) L'Enseignante lit l'histoire.</p>  <p><u>Evaluation de la compréhension de l'album Le petit hérisson partageur</u> (ateliers) L'E pose ensuite des questions ouvertes sur la compréhension globale de l'histoire en suivant la démarche de P. Perroz.</p> <p>L'objectif est de faire réagir les élèves spontanément sur leur compréhension première de l'histoire. Un système d'ourson est mis en place dont l'objectif est de favoriser les prises de paroles. A chaque prise de parole, l'élève reçoit un ourson.</p> <p>L'idée est également de vérifier si les élèves font naturellement des transactions intertextuelles et proposent de parler des analogies ou des différences avec les albums lus antérieurement.</p> <p>Questions de l'enseignante - démarche de P. Perroz - Pédagogie de l'écoute Cf. fiche évaluation détaillée</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) De quoi parle cette histoire? Pouvez-vous me raconter ce dont vous vous souvenez? Avez-vous tout raconté? 2) Qui sont les personnages? Que font-ils et pourquoi? 3) A la place du hérisson, auriez-vous prêté la pomme? Avez-vous aimé l'histoire?
<p>Matériel</p>	<p>Album <u>Le Petit hérisson partageur</u> + fiche d'évaluation</p>
<p>Objectif</p>	<p>Evaluer la compréhension d'un récit de fiction au regard de la progression de la séquence</p>
<p>Compétences</p>	<p>Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. Communiquer avec adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis, reformuler pour se faire mieux comprendre. Pratiquer les divers usages du langage oral.</p>
<p>Bilan de l'activité</p>	

5.5. Fiche d'évaluation - Pédagogie de l'écoute – Pierre Perroz

PHASE 1 : Lecture ou contage d'une histoire (sans illustrations!)

« Je vais vous lire une histoire que vous allez me raconter ensuite, car il faut apprendre à raconter et à parler à l'école »

PHASE 2 : Séance de langage

1) Restitution de l'histoire

La maîtresse dit « 1ère partie »

« De quoi vous rappelez vous ? », « de quoi vous souvenez-vous ? » « Qui veut raconter l'histoire ? »

« Qu'a-t-on oublié de dire ? » « Est-ce qu'on a tout dit ? »

Répétition des questions

Exigence par rapport au texte, refaire la lecture si nécessaire

Validation avant la question suivante.

2) Les personnages

La maîtresse dit « maintenant 2^{ème} partie : les personnages »

« Alors qui sont les personnages de cette histoire ? »

Puis les motivations des personnages

« Que voulait « X » ? » « Que voulait « Y » ? »

Les progrès, les difficultés des personnages

« X a-t-il obtenu ce qu'il voulait ? » « Y a-t-il obtenu ce qu'il voulait ? »

Comprendre une histoire, c'est savoir ce que veulent les personnages

3) Le sens de l'histoire (glissement vers la 3ème partie)

« Qu'auriez-vous fait à la place de X ? » « Qu'auriez-vous fait à la place de Y ? »

« Qu'est ce que vous auriez fait ? » « qu'est-ce que vous pensez de... ? »

« Que fera « X » maintenant ? » « Que fera « Z » maintenant ? »

« Avez-vous aimé cette histoire ? »

TABLE DES MATIERES

1. Pourquoi partir de soi pour comprendre le lointain en petite section?.....	6
1.1. Que signifie comprendre un récit en petite section ?.....	6
1.1.1. Qu'entend-on par "comprendre un récit"?	6
1.1.2. Quels repères de compréhension en petite section?	8
1.1.3. Les récits du quotidien et les récits d'imagination.....	9
1.2. Entre théories et pratiques de classe, où en sont les recherches?	11
1.2.1. Qu'en pense l'Education Nationale?	11
1.2.2. Qu'en pensent les chercheurs?.....	14
1.2.2.1. Partir de soi... ..	14
1.2.2.2. ... pour entrer dans la fiction	16
2. Une problématique soulevée.....	18
3. Comment partir de soi pour comprendre l'imaginaire en petite section?	19
3.1. Quel album choisir?.....	19
3.2. Quel mode de lecture choisir?	21
3.3. Quel type d'évaluation choisir?	24
4. Analyse d'une séquence, entre attendus et réalité du terrain.	26
4.1. Construction de la séquence	26
4.1.1. Le choix de la thématique	26
4.1.2. Le choix des albums de la séquence.....	27
4.1.3. Les difficultés éventuelles de compréhension.....	28
4.1.4. Le choix du mode de lecture	29
4.1.4.1. Le jeu d'imitation.....	29
4.1.4.2. Les scripts du quotidien	30
4.1.4.3. Les récits de fiction	31
4.1.5. Le choix de l'évaluation finale.....	33
4.2. Entre attendus et réalité du terrain	33
4.2.1. L'évaluation de la séquence.....	33
4.2.2. Les résultats de l'évaluation.....	40
4.2.3. Les bonnes pratiques de la séquence	42
4.2.4. Les points à repenser	42

Résumé (français)

Notre mémoire s'intéresse à la compréhension du récit chez des élèves de petite section et plus particulièrement à l'entrée dans l'univers fictionnel. Notre problématique vise à déterminer si comprendre un récit de fiction peut passer par la construction d'une séquence progressive partant du récit du quotidien. L'idée est de déterminer si la compréhension du "proche" mène au "lointain" et vice versa.

Résumé (anglais)

Our study focuses on story understanding, especially of the fictional universe, at the age of three years old. Our problem will show whether the understanding of a fictional story needs to follow some specific rules, such as a progressive sequence going from an everyday narrative (Tchoupi...) to a fictional one. To resume, we would like to check if the former could lead to the latter, in literature.