HAL
open science

La compréhension d'albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle

Marie Gay

To cite this version:

Marie Gay. La compréhension d'albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle. Education. 2017. dumas-01631519

HAL Id: dumas-01631519

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01631519v1

Submitted on 30 Nov 2017

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.

Mémoire professionnel

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : Professorat des écoles

La compréhension d'albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle

Soutenu par Marie GAY

Année 2016-2017

Mémoire dirigé par Carol Battistini

Remerciements

Je remercie chaleureusement Mme Battistini, la directrice de mon mémoire professionnel, pour sa patience, pour les références qu'elle a soumises à mon étude et pour ses conseils tout au long de la mise en œuvre de ce travail de recherche.

Table des matières

Remerciements 2

Table des matières 3

Introduction 5

1. Contexte de la recherche 5

1.1. Le cadre théorique 5

1.1.1. Littérature et lecture littéraire 5

1.1.2. Un support : l'album 7

1.1.3. Comprendre un récit : qu'est ce que comprendre un récit ? 9

1.1.4. Différents problèmes de compréhension que peuvent rencontrer les élèves 11

1.1.5. Des dispositifs didactiques 13

1.2. Le contexte professionnel : la place de la compréhension dans les instructions officielles 15

2. Problématique 16

3. Méthodologie de la recherche 17

3.1. Le terrain de la recherche : 17

3.2. Dispositif et présentation des albums choisis 17

3.3. Présentation des albums étudiés 19

3.3.1. Roule Galette 19

3.3.1. Poulerousse 21

3.3.2. Plouf ! 22

3.4. Mode de recueil des données 23

4. Analyse des résultats 23

4.1. Critère 1 : Nombre d'élèves qui parviennent à formuler un élément implicite du récit, lors des échanges oraux et des moments de formulation à l'écrit 24

4.2. Critère 2: Mise en évidence, par les élèves, des écarts entre ce que disent et pensent des personnages, les écarts entre ce qu'ils font croire à d'autres et ce qui est vrai 28

4.3. Critère 3 : lecture d'images pour lever l'implicite du récit 31

5. Interprétation finale et discussion 32

Conclusion : 34

Références bibliographiques 36

Sommaire des annexes 38

Résumé / Sum up : 68

Introduction

La littérature de jeunesse occupe une place importante dans les programmes de l'école maternelle depuis les programmes de 2002. Les instructions officielles de 2015, en vigueur aujourd'hui, soulignent que « l'école maternelle occupe une place privilégiée pour offrir [aux élèves] une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication » à travers la lecture de textes de littérature de jeunesse mais aussi de textes documentaires.

L'origine de mon questionnement résulte de ma pratique de classe : j'ai remarqué que les moments d'écoute d'album sont très appréciés des élèves. Au cours de cette activité de réception, ils sont à l'écoute, attentifs au texte lu et impatients de découvrir les images. Cependant, je me suis rapidement interrogée sur ma pratique, d'une part, qui se limitait à des questions préparées en amont puis posées aux élèves et sur son efficacité, d'autre part, pour développer des compétences de compréhension chez les élèves. Comment travailler la compréhension autrement que sous la forme d'un questionnement adressé aux élèves ? Quelles difficultés l'enseignant doit-il aider de jeunes élèves à surmonter, sur le plan de la compréhension, lors de l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement, il s'agira de présenter, dans un premier temps, la place de la lecture littéraire à l'école, l'album, choisi ici comme support pour conduire cet apprentissage et de s'interroger sur les problèmes de compréhension et d'interprétation rencontrés par les élèves. Dans un second temps, je m'attacherai à décrire le dispositif mis en place dans une classe de grande-section afin de tenter de répondre à ma problématique puis les données recueillies seront analysées et interprétées.

1. Contexte de la recherche

1.1. Le cadre théorique

1.1.1. Littérature et lecture littéraire

Définir la littérature est quelque peu problématique. Certains auteurs ont tenté d'en délimiter les contours. Le titre du chapitre 2 d'un ouvrage de Poslaniec (2002) *Agiter les pieds dans le plat ou Sait-on définir la littérature* présage de la difficulté, voire de l'impossibilité de le faire. La définition ne peut utiliser la frontière parfois dressée entre un texte de fiction et un texte fonctionnel puisque celle-ci est floue. Il semble,

selon lui, que la postérité soit un bon indicateur pour déterminer si une œuvre est littéraire ou non mais ce critère est peu satisfaisant puisque nous nous interdisons alors tout jugement sur les œuvres contemporaines.

Marcoin (2002) s'est aussi interrogé sur la « chose littéraire ». Il indique que le mot de littérature renvoyait autrefois à tout ce qui était présenté sous forme de "lettres", et plus particulièrement à tout un ensemble de textes, aussi bien religieux que juridiques ou scientifiques, qui étaient dits d'"autorité". Aujourd'hui encore, on parle d'une littérature scientifique. De nos jours, des ouvrages de vulgarisation pour la jeunesse, transmettent une documentation au travers de personnages et de situations fictives, sans pour autant être classés dans le rayon "littérature". Il s'interroge, comme Poslaniec, sur la distinction du "fictionnel" et du "non fictionnel", et qui ne correspond pas exactement à la distinction entre "littéraire" et "non littéraire". Marcoin (2002) indique que « la notion de lecture littéraire conduit parfois à négliger tout ce qui relèverait du savoir, de la morale ou de l'émotion, pour s'appliquer à des problèmes spécifiques, qu'on ne rencontrerait pas dans d'autres sortes de textes, philosophiques ou scientifiques ». Il reconnaît que cette approche est tentante, puisqu' elle permet d'aborder les textes comme des problèmes à résoudre. Le plaisir de l'élucidation reste un objectif essentiel pour le développement cognitif de l'enfant. Mais il s'agit moins, selon lui, d'expliquer le texte ou de le commenter que de repérer les blancs ou les nœuds, les endroits où " ça joue ", comme on dit qu'un mécanisme " a du jeu ".

Marcoin (2002) conclut ainsi :

> En définitive, si l'on est incapable de répondre à la question : " Qu'est-ce que la littérature ? ", il n'en reste pas moins qu'il existe une distinction entre le littéraire et le non-littéraire, distinction antérieure à mon expérience, distinction imposée en quelque sorte, même si elle est contestable et sans cesse fluctuante. Cette distinction est signifiée par les livres eux-mêmes, par leur présentation, par la collection dans laquelle ils s'insèrent, et les études littéraires accordent une place grandissante à l'histoire de la librairie. (Marcoin, 2002, para 23)

Si définir les contours de la littérature n'est pas aisé, Catherine Tauveron (2002) met tout de même en évidence plusieurs caractéristiques du texte littéraire :

- il est lacunaire : le lecteur doit imaginer consciemment ou inconsciemment une multitude de détails non fournis. Il achève l'œuvre. Le lecteur ne doit pas seulement faire des inférences mais aussi combler des béances. Cela implique deux

opérations : la détection et le comblement, que le maître opère bien souvent à la place de l'élève par son questionnement.

- il peut être stratégiquement ambigüe voire contradictoire. L'ambiguïté peut se trouver au niveau des personnages, de leurs motivations, de l'issue de leur parcours, ou encore au niveau de l'univers dans lequel ils évoluent.

- il a du jeu (expression aussi utilisée par Marcoin ci-dessus) et le sens du jeu. Elle envisage la lecture littéraire comme l'occupation d'un territoire de jeu. Ce territoire se présente comme une aire parcourue d'accidents sémantiques (silences, ambigüités, contradictions), d'allusions à un hors texte (en communication avec d'autres textes, culture à mobiliser) dans laquelle le lecteur se heurte à des obstacles pensés. Le jeu que le texte littéraire initie est un jeu interactif. Le lecteur doit être doté d'initiatives c'est-à-dire traiter chaque élément du texte comme un indice potentiel. Cela exige une « occupation » des lieux, une appropriation de la part du lecteur.

Un tel texte nécessite une activité à la jonction du cognitif et du culturel, il va s'agir d'expliciter, avec les enfants eux-mêmes la règle du jeu. Tauveron (2002) emploie différentes images pour caractériser les différents rôles qu'endosse le lecteur face au texte littéraire : il joue au détective qui rassemble les indices et les pièces éparses du puzzle. Il est orpailleur, cherchant des filons de sens. Il doit conjuguer méfiance et adhésion : être sur ses gardes pour éviter les leurres, tomber dans les pièges pour évaluer leur finesse, tel un stratège. Il doit interpréter, faire appel à sa mémoire affective et culturelle et enfin être un tisserand, c'est-à-dire tisser des liens entre les mots du texte et avec d'autres textes.

Très utilisé à l'école comme support des premières lectures littéraires adressées aux enfants, il convient de mettre en évidence les spécificités de l'album de jeunesse.

1.1.2. Un support : l'album

L'album est un objet initialement conçu pour s'adresser à des non lecteurs. L'une de ses spécificités est donc de toucher son public par des médiateurs qui, d'une part, achètent le livre, et d'autre part le lisent souvent à haute voix pour ce public. Ceci-dit, le lectorat s'est étendu à des enfants plus âgés, notamment des élèves de cycle trois.

L'album est définit par Sophie Van Der Linden (2006) comme un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut

d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et image. L'album convoque donc deux langages : le texte et l'image. Le sous-titre de l'ouvrage *Lire la littérature* de Demougin et Elbaz (2005) parle de lui-même : « Lire l'image, lire le texte ». Il confirme la présence de ce double langage dans les albums. Afin de mieux cerner ce support d'apprentissage ainsi que les rapports entre le texte et l'image, nous présentons les caractéristiques du texte d'album et la notion d'image.

Parce que le texte d'album s'inscrit dans un support dont l'image est prédominante, nous souhaitons mettre en avant quelques unes de ses caractéristiques (Van Der Linden, 2006). Tout d'abord, le texte d'album est bref. Cela s'explique par la question de la place du discours verbal dans un support où l'image est spatialement, et parfois sémantiquement prédominante. De plus, comme il est souvent destiné à être lu à voix haute à un enfant non lecteur, le texte est souvent distribué sur l'espace de la page en quelques courts passages. Ensuite, dans l'album, les mises en pages sont particulièrement travaillées du point de vue de l'articulation formelle du texte et des images. Les textes sont ainsi très dépendants du support, de la taille des images, et ils doivent le plus souvent accompagner les images. L'album présente une forte cohérence à l'échelle de la double page. Comme la lecture s'élabore par des allers et retours entre le message du texte et celui de l'image, un texte court permet de maintenir un rythme de lecture relativement équilibré entre les deux expressions. Le texte d'album est par nature elliptique et incomplet. En effet, si l'auteur et l'illustrateur travaillent ensemble ou si l'auteur réalise les illustrations, alors ce dernier, lors de l'écriture du texte, prend en compte l'apport de l'image du point de vue du sens. Il évite généralement les descriptions de personnages et de lieux pour éviter les redondances avec les images. Effectivement, le sens du récit émane à la fois du texte et de l'image. La lecture de l'image est donc tout autant importante pour comprendre que celle du texte d'album. Van der Linden (2006) insiste sur ces deux lectures :

> Les images, dont la portée est très certainement universelle, n'en relève pas moins d'un acte de lecture. La lecture d'image ne relève que trop rarement d'un apprentissage, d'autant qu'elle doit progressivement disparaître de notre parcours de lecteur. Or l'image réclame une attention, une connaissance de ses codes et une réelle interprétation. (Van der Linden, 2006, p.8)

Demougin (2006) définit l'image comme « un langage spécifique et hétérogène qui, en tant que tel, se distingue du monde réel et en propose une représentation choisie, nécessairement orientée ». Lire l'image c'est accéder à un sens produit, sans pouvoir épuiser, par définition, toutes les potentialités de significations qu'elle renferme. Ses recherches l'ont conduite à mettre en évidence trois types de messages de l'image qui constituent son message global :

- le message linguistique c'est-à-dire les mots accompagnant l'image : titre, légende…
- le message plastique : les couleurs, les formes, la composition
- le message iconique correspondant aux motifs figuratifs analogiques

La signification primaire de l'image, qui est une compréhension minimale,peut être complétée par des significations secondaires issues d' interprétations plus riches.

L'image a été intégrée aux cours de français, à l'école puis au collège et au lycée, au XIXième siècle avec les abécédaires. Elle est apparue à l'école sous des formes très diverses : gravures, photographies, dessins… Depuis, l'image a été promue au rang d'objet d'étude et d'enseignement. Les programmes officiels de 2002 préconisaient d'aborder les albums « dans un subtil échange entre texte et images », de réaliser une verbalisation autour des images. Aujourd'hui, les programmes officiels de l'école maternelle (Ministère de l'éducation nationale, 2015) invitent les élèves à « observer, comprendre et transformer des images ». Ils apprennent à caractériser les différentes images et leurs fonctions, à distinguer le réel de sa représentation.

Pour conclure, lire l'album c'est construire du sens à partir du texte et des images. C'est aussi apprécier l'utilisation d'un format, de cadres, le rapport d'une couverture et des pages de garde à leur contenu, c'est relier des représentations entre elles, décider d'un ordre de lecture sur l'espace de la page, mettre en résonnance texte et image. Lire un album relève assurément d'une formation de lecteur. Pour orienter cette formation, il semble nécessaire d'éclaircir deux questions : Qu'est ce que comprendre un album ? Quelles compétences développer chez les élèves de maternelle ?

1.1.3. Comprendre un récit : qu'est ce que comprendre un récit ?

La compréhension du récit a retenu l'attention de plusieurs chercheurs. Leurs travaux nous permettent de cerner plus précisément ce qu'on entend par comprendre un

récit et donc les différentes entrées que l'enseignant peut favoriser pour travailler la compréhension.

Tauveron (2002) insiste sur le fait qu'il est possible et nécessaire d'apprendre à comprendre ; pour cela, l'élève doit être confronté à des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation. Il s'agit de placer la difficulté au centre avec pour objectif d'apprendre à la surmonter. Ce chercheur préconise de mettre en œuvre une démarche de résolution de problème ouvert, de créer un authentique espace de parole où chacun peut apporter son point de vue sans jugement prématuré.

Selon Tauveron (2002), « comprendre un récit à minima c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations (familiales, affectives, sociales) et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue ». Ceci-dit, elle engage les enseignants à aller plus loin dans l'exploration du sens en développant chez les élèves des comportements spécifiques, déjà énoncés précédemment : de détective, d'orpailleur... Marie-France Bishop et Patrick Joole (2012) ajoutent une autre condition de la compréhension en lecture : la capacité à concevoir les affects, les processus psychologiques du personnage, ses états mentaux, ses savoirs, au-delà de l'identification des noms et des buts des personnages. Cette capacité, relevant des « théories de l'esprit », liée à la décentration perceptive, permet aux enfants dès l'âge de 3-4 ans de prédire les actions des personnages sur la base de leurs sentiments, d'associer très tôt le but à atteindre et les émotions liées à ce but et inférer les croyances des personnages même si celles-ci ne sont pas mentionnées explicitement. Or le lien entre la perception des sentiments éprouvés par le personnage et ses intentions ainsi que la préhension de la chaine causale unifiée est une conclusion soulignée par la plupart des études récentes. Le récit est alors considéré comme une « séquence stéréotypée » d'actions organisée en vue d'un but et le comprendre consiste à mettre en place des explications causales qui subordonnent toute relation de compréhension, y compris les relations temporelles inhérentes au récit. Ces auteurs se questionnent alors sur les conditions de la mise en place dans le contexte scolaire, notamment à l'école maternelle, d'activités portant sur les relations causales. Quant à Cèbe et Goigoux (2012), ils insistent sur le fait que la compréhension d'un texte est toujours le résultat de la construction d'une représentation mentale qui exige de trier les informations importantes et de les

organiser en un tout cohérent. Selon eux, la capacité à évoquer les buts des personnages (élément important aussi mis en évidence par les chercheurs évoqués ci-dessus) est décisive car l'ancrage de la représentation mentale repose sur les personnages dont il faut saisir les buts, notamment les buts contrariés, pour pouvoir construire les inférences causales (par exemple les efforts consentis pour surmonter les obstacles) qui organisent le récit. Ces dernières sont donc au cœur de l'habileté à structurer un récit : elles sont la clé de la construction d'une représentation cohérente en mémoire. En effet, ce sont les buts des personnages qui motivent leurs actions et instaurent une hiérarchie entre les évènements.

Pour comprendre un récit littéraire, l'élève doit convoquer différentes compétences simultanément. Une étude conduite par Cèbe et Goigoux (2012) a montré que le lecteur doit être capable de trier les informations importantes et de les organiser en un tout cohérent pour se construire une représentation mentale. Un enfant qui écoute un adulte lui lire un récit doit, comme tout lecteur, recourir à ses propres connaissances pour inférer ce que le texte ne dit pas explicitement. A la lumière des résultats des recherches en psychologie, Cèbe et Goigoux (2012) évoquent, dans leur article, plusieurs compétences et connaissances simultanément requises pour comprendre : le lecteur doit avoir des connaissances lexicales et syntaxiques, des connaissances encyclopédiques et des connaissances du monde. Il doit aussi être capable de trier et de mémoriser les informations importantes, d'assurer la cohérence textuelle en produisant des inférences, de raisonner et de réguler sa compréhension.

Pour mieux cerner ce que signifie comprendre un récit littéraire, nous avons présenté d'une part des définitions qui se complètent, issues de recherches, et d'autre part les capacités que doit développer le lecteur pour construire du sens. Il s'agit maintenant d'identifier les problèmes de compréhension et d'interprétation que pose le récit littéraire aux élèves afin d'atteindre l'objectif fixé : aider ces derniers à surmonter les obstacles à la compréhension.

1.1.4. Différents problèmes de compréhension que peuvent rencontrer les élèves

Connaître les difficultés de compréhension que peuvent rencontrer de jeunes élèves permet à l'enseignant de les anticiper afin de mieux cibler son enseignement mais aussi de mieux analyser les réactions lors des moments d'apprentissages.

Cèbe et Goigoux (2012) relatent différentes difficultés éprouvées par de jeunes élèves, d'après différentes études. Tous les enfants savent très tôt dénommer un ou plusieurs personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée, mais beaucoup ne parviennent pas à structurer leur récit, c'est-à-dire à faire apparaitre le problème, les épisodes et la résolution. Ce n'est que très progressivement qu'ils réussissent à utiliser des marques temporelles puis à expliciter des liens de causalité. Il se peut que de jeunes élèves parviennent à restituer le déroulement chronologique des faits tout en éprouvant malgré cela des difficultés à prendre conscience de leur enchainement. Ils ont aussi du mal à montrer qu'ils saisissent l'action d'un personnage comme un tout orienté par une visée. D'autant plus que les maitres centrent beaucoup plus leur attention sur la succession des évènements.

La typologie des problèmes d'interprétation et de compréhension posés aux élèves par la littérature de jeunesse, dressée par Tauveron (2002) vient compléter les observations de Goigoux et Cèbe.

Il existe, selon sa typologie, des problèmes de compréhension, non programmés par le texte, imputables aux élèves mêmes. Ces problèmes-ci peuvent être d'ordre cognitif ou culturel. Dans le premier cas, les élèves peuvent avoir tendance à ne reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé et si sa nomination est retardée, à ne pas mémoriser les infos données sur lui antérieurement. Ils peuvent aussi considérer toute nouvelle apparition d'un nom propre et tout substitut d'un nom antérieurement donné comme le signalement de l'entrée en scène d'un nouveau personnage. Certains élèves ont du mal à accomplir pour un personnage donné la synthèse des informations discontinues le concernant tout au long du texte et donc à en reconstituer la cohérence. Tauveron constate aussi que les élèves peuvent éprouver des difficultés à distinguer le but et la quête secondaire d'un personnage de son but et de sa quête principale, ou encore à lire les relations de l'ensemble des personnages autrement qu'en prenant le personnage principal comme référence. Les problèmes d'ordre culturel sont liés au fait que des récits très lisibles en apparences véhiculent un grand nombre de lieux communs culturels qui ne sont pas évidents s'ils n'ont pas été construits en classe.

Tauveron relève aussi des problèmes de compréhension programmés délibérément par le texte. Effectivement, des récits conduisent à une compréhension erronée. Ce sont des récits qui pratiquent la rétention d'information, qui sèment des indices

ambigus et conduisent le lecteur sur une fausse piste qui lui est révélée à la fin. Le lecteur ne peut comprendre « juste » qu'après avoir compris à tort. Dans le même registre, il existe aussi des récits qui empêchent délibérément la compréhension immédiate parce qu'ils sont enchâssés dans d'autres, parce que plusieurs parcours de personnages se déroulent en même temps ou encore parce que le point de vue adopté est inattendu ou insolite…

Un lecteur peut aussi se heurter à des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte. Parmi eux, Tauveron distingue les problèmes d'interprétation à résoudre antérieurement à la compréhension de l'intrigue de ceux à résoudre postérieurement à la résolution de l'intrigue. Dans le premier cas, le texte ne peut être compris sans qu'au préalable ait été résolu le problème d'interprétation L'interprétation précède la compréhension pour la faire advenir. En interprétant le lecteur comble les blancs, par exemple, pour accéder à la compréhension. Si l'on veut apprendre à comprendre, on ne peut faire autrement qu'apprendre à interpréter dès l'entrée en lecture. Dans le deuxième cas, le lecteur a accompli la synthèse de l'intrigue mais il n'en saisit pas l'intention. Il doit, pour cela, accéder à une lecture métaphorique.

Enfin Tauveron présente des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le lecteur. Le lecteur peut alors décider, tout en ayant désormais compris, qu'il peut comprendre plus, qu'il a le pouvoir de rendre le texte plus résistant qu'il ne paraît.

1.1.5. Des dispositifs didactiques

Les dispositifs permettant de développer la compréhension d'une œuvre de littérature de jeunesse chez les élèves sont nombreux mais dépendent de l'objectif à atteindre et de l'âge des élèves.

La lecture en réseau, qui consiste à mettre en relation des textes, permet de viser trois objectifs : l'élève construit et structure sa culture littéraire et développe un comportement de lecture particulier qui consiste à mettre en relation des textes, à tisser des liens. Ce dispositif favorise aussi la compréhension et l'interprétation puisque les voies d'accès au texte sont multipliées grâce aux lectures précédentes. Différents types de réseaux sont possibles, notamment des réseaux hypertextuels, intertextuels ou génériques (Tauveron, 2002).

Citons un autre dispositif dans lequel les élèves théâtralisent le récit en utilisant des marottes représentant des personnages. Cette activité peut être utilisée pour travailler sur les personnages puisque les élèves doivent rester fidèles au caractère de chacun des personnages, qui a été mis en évidence au préalable (Poslaniec, Houyel, Lagarde, 2005).

Les dispositifs favorisant la prise de parole et les échanges entre élèves permettent également de construire la compréhension à plusieurs. Demougin et Elbaz (2005) parlent, d'une part, d'oraux réactifs, c'est-à-dire qui s'appuient sur une réaction immédiate des élèves ayant écouté l'histoire lue. Ces formulations ou reformulations montrent que la pensée de l'apprenant est au travail. L'enseignant n'utilise pas de questionnaire de lecture, il accompagne l'élève par un étayage. D'autre part, le débat et l'échange sont aussi un lieu de compréhension dans lequel les élèves peuvent dépasser leurs propres obstacles cognitifs grâce aux autres. La discussion collective peut transformer des représentations grâce à l'argumentation et à l'explication. Crocé spinelli (2009), dont les recherches sur le débat littéraire concernent davantage le cycle 3, considère que ce dispositif didactique est au service de la lecture interprétative. Selon elle, c'est « un dispositif permettant, dans l'interaction, de mobiliser et d'enseigner, simultanément et de façon intégrée, les multiples compétences que requiert la lecture littéraire et de prendre en compte la complexité du jeu littéraire. »

Nous pouvons également évoquer des dispositifs de première présentation d'albums. Souvent en maternelle, les professeurs des écoles commencent par faire observer la première de couverture puis le titre mais la pertinence de cette approche dépend bien-sûr de l'album. Selon les albums, l'enseignant peut choisir de mener une lecture fractionnée ou encore une lecture stimulus consistant à prélever quelque lignes pour ouvrir l'imaginaire.

Concernant les dispositifs utilisant le questionnement de l'enseignant, Tauveron (2002) remet en cause la forme que peut prendre la question et les réponses qu'elle sollicite. Elle considère qu'un dispositif de questionnement des textes est fertile « quand, […] il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève […] et, bien entendu, l'interaction des élèves autour du texte. »

Dans ces dispositifs, il est aussi bénéfique d'intégrer la lecture et l'analyse des images afin de tenir compte de la particularité de l'album. Quelque soit le dispositif

utilisé, les interactions langagières entre l'enseignant et les élèves sont essentielles. Par le langage, l'élève ne transcrit pas seulement ses idées mais construit aussi ses connaissances et ses représentations mentales. Demougin et Elbaz (2005) évoquent les recherches de Vigotsky et Bruner qui ont montré que l'adulte est le médiateur de l'apprentissage de l'élève.

1.2. Le contexte professionnel : la place de la compréhension dans les instructions officielles

Longtemps le législateur a assigné deux missions à l'école, dans le domaine du français : apprendre à lire aux enfants et les initier à la littérature. Ce n'est qu'en 1990 qu'une nouvelle mission est apparue : donner aux enfants le goût de la lecture. C'est à partir de cette année là que la littérature de jeunesse a été introduite massivement à l'école, comme le recommandait le rapport Migeon en 1989. Dans les années 1990, de nombreuses opérations ont permis de doter les écoles maternelles et élémentaires d'un fonds de littérature jeunesse (Poslaniec, 2002). La littérature de jeunesse est entrée officiellement dans les programmes de l'école primaire en 2002. Elle est ainsi devenue un objet et un moyen d'apprentissage. Les « livres illustrés » étaient particulièrement cités par les programmes de maternelle de 2002 : « Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant pas encore lire, constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images ». Ces instructions officielles ont donc légitimé la présence du littéraire à l'école maternelle. C'est un lieu d'enseignement de la littérature. Elle y figure comme élément d'une culture partagée et comme vecteur de la construction du sujet. Les programmes publiés en juin 2008 lui accordent moins de place et ne font apparaître l'intitulé « Littérature » que pour le cycle 3.

Le bulletin officiel spécial du 26 mars 2015, en vigueur aujourd'hui, rappelle que l'école maternelle a notamment pour but de donner une culture commune de l'écrit aux élèves. D'après les programmes, les élèves sont amenés à « comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée». L'un des objectifs visés dans le domaine d'apprentissage 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » est d' « écouter de l'écrit et de comprendre ».Il s'agit pour l'enseignant de proposer une fréquentation régulière de l'écrit aux élèves pour les habituer à la réception de ce langage. Il les prépare à une « utilisation maîtrisée de l'écrit au cycle 2 ». L'enjeu de

cette première fréquentation de l'écrit est bien de les habituer à la réception de ce langage afin d'en comprendre le contenu. La compréhension est donc au cœur de la découverte du langage écrit puisqu'un écrit est fait pour être compris par la personne à laquelle il s'adresse. A la fin de l'école maternelle, il est attendu de l'élève qu'il « comprenne des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ». La littérature de jeunesse et le travail autour de la compréhension d'albums s'inscrit donc dans ce cadre. L'enseignant « prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute ». Il est donc préconisé de proposer des dispositifs favorisant les échanges oraux. Si l'on met en relation la commande institutionnelle avec les analyses de chercheurs ayant travaillé sur la compréhension, on se rend compte que le langage oral et les échanges au sein de la « communauté interprétative » (Tauveron, 2002, p.19) que constituent les élèves contribuent à la construction du sens d'un récit. L'enseignant doit « orienter et animer les échanges qui suivent l'écoute ». Cette recommandation fait écho à la recherche de Demougin et Elbaz (2005). Dans la partie du bulletin officiel consacrée au langage oral, la « compréhension d'histoires entendues » est aussi évoquée puisque ces moments sont l'occasion de réfléchir à plusieurs, d'argumenter, d'expliquer, de se questionner. Cela fait notamment référence au geste de validation ou d'invalidation d'interprétations que Tauveron (2002) préconise d'apprendre aux élèves. Le bulletin officiel rappelle que « l'enseignant devra induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres. »

Plus concrètement encore, les ressources pour la maternelle (2016) indiquent que l'enseignant conduit peu à peu les élèves à identifier les éléments clés de l'histoire : personnage principal, personnages secondaires, actions, lieu…, identifier les émotions des personnages en prenant appui sur les mots du texte, reformuler l'histoire avec ses propres mots (avec ou sans outils/supports).

2. Problématique

Dès le cycle 1, les instructions officielles préconisent une fréquentation régulière du langage écrit, pour amener les élèves à comprendre de mieux en mieux des textes lus. Rappelons que comprendre c'est faire des liens entre un texte et des images (dans l'album), entre les différentes informations révélées (personnages, buts poursuivis, actions), c'est aussi mettre en place des relations causales.

Dans ce contexte, au croisement des exigences institutionnelles et des avancées de la recherche, j'ai choisi de cibler mon analyse sur un travail sur les personnages et en particulier sur le caractère implicite de leurs pensées et de leurs sentiments, dans certains albums. Effectivement, les personnages sont au cœur du récit dans la mesure où ils réalisent l'action mais ils sont parfois des obstacles à la compréhension de jeunes élèves, comme nous l'évoquions précédemment. Mon objectif à plus long terme est de construire des conduites de lecture réutilisables, en dehors du contexte dans lequel elles ont été construites.

La question de recherche qui nous anime est alors: en quoi un travail sur l'implicite des personnages permet-il aux élèves de grande section de maternelle de mieux comprendre un album de littérature de jeunesse présentant un texte résistant ?

Pour répondre à cette question, je fais l'hypothèse qu'en formulant les pensées cachées du personnage, les élèves comprennent ses intensions, ses sentiments, son état mental et donc les actions relatées dans le récit.

Ce mémoire a pour but d'expérimenter un dispositif visant à améliorer la compréhension d'albums en amenant les élèves à formuler explicitement les pensées des personnages.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Le terrain de la recherche :

Ma recherche s'effectue au sein de la classe dans laquelle je réalise mon année de professeur des écoles stagiaire, à savoir une classe de grande section de maternelle qui compte vingt trois élèves. Cette classe se situe dans une école de sept classes, soit cent-cinquante-huit élèves. L'école se situe en milieu urbain, dans un quartier résidentiel. Les élèves sont issus en grande partie de la classe moyenne.

Le niveau des élèves de la classe est hétérogène. Des écarts dans le niveau de langage des élèves sont aussi constatables : ils concernent la syntaxe, le vocabulaire mais aussi et surtout le nombre de prises de paroles.

3.2. Dispositif et présentation des albums choisis

En regard de ma problématique et de mon hypothèse, j'ai sélectionné trois albums de jeunesse présentant un texte résistant dans la mesure où il revêt une part d'implicite. Je me suis orientée vers un type de récit particulier : les récits de ruse. Il me semblait nécessaire de choisir plusieurs albums dans lesquels les personnages

se trouvent dans des situations similaires : un personnage tente de tromper un autre personnage. Le premier élabore bien souvent une stratégie pour obtenir ce qu'il souhaite et satisfaire son envie. Mon objectif en proposant ces types de récits est de donner l'occasion aux élèves de réutiliser les procédures mises en œuvre pour comprendre le premier album dans des histoires différentes, mais qui mettent les personnages dans des situations comparables. Les albums sélectionnés sont les suivants : *Roule Galette* raconté par Natha Caputo, *Poulerousse* raconté par Lida et *Plouf !* de Philippe Corentin. L'ordre dans lequel sont présentés les albums est celui dans lequel ils sont étudiés au sein du dispositif. Les albums sont présentés, par la suite, plus en détail.

Pour tenter de répondre à la question de recherche qui nous anime, je propose le dispositif suivant : il comporte trois séquences de trois séances chacune. Ces séquences se déroulent toutes de la même façon :

- Une première lecture de l'album est réalisée par l'enseignant. Il montre les images au fil de sa lecture.

- Le lendemain, il lit à nouveau l'album puis réalise la première séance. Au cours de celle-ci, les élèves sont invités à nommer tous les personnages présents dans l'histoire. Ils placent les marottes des personnages dans l'ordre dans lequel ils apparaissent et racontent ensemble l'histoire en s'appuyant sur les images de l'album.

- Lors de la deuxième séance, l'enseignant attire l'attention des élèves sur plusieurs moments de l'intrigue : lorsque les intentions, les sentiments ou les raisons d'agir d'un personnage ne sont pas formulés explicitement et ou lorsqu'un personnage fait une ruse. Il demande alors aux élèves ce que pense le personnage. Enfin, les élèves jouent l'histoire dans l'ordre chronologique. Ils tiennent la marotte d'un personnage et le font parler (annexe n°4). L'enseignant tente d'intercaler les pensées des personnages : « que pense ce personnage à ce moment là ? »

- Lors de la troisième séance, l'enseignant focalise à nouveau l'attention des élèves sur les éléments implicites entourant les personnages. Pour cela, les élèves doivent reformuler certains moments de l'histoire et en particulier exprimer ce que pensent les personnages. Les élèves complètent ensuite, par une dictée à l'adulte, les bulles correspondant aux pensées des personnages sur les documents préparés par l'enseignant et inspirés d'un support proposé dans *Lectorino & Lectorinette*

(annexes n°1, 2, 3). Puis les élèves jouent une nouvelle fois l'histoire avec les marottes.

Ces séances de compréhension ont lieu au coin regroupement, ce qui permet aux élèves d'avoir une place assise mais aussi de se déplacer lors du jeu avec les marottes des personnages. Ces séances ont lieu une fois par semaine, soit pendant neuf semaines. Je réalise ainsi trois séances en période trois et six séances en période quatre. Ce rythme est lié au fait que je fais classe uniquement deux jours par semaine mais aussi à l'organisation du temps de classe.

J'ai choisi d'expérimenter mon dispositif sur un échantillon d'élèves de ma classe. Pour cela, j'ai constitué un groupe de six élèves présentant des niveaux hétérogènes en considérant l'ensemble des domaines d'apprentissages. Au sein de ce groupe, le niveau de langage est lui-même hétérogène ce qui permet d'avoir un groupe d'élèves plutôt représentatif de l'ensemble de la classe. Ainsi, au sein de ce groupe, deux élèves prennent très souvent la parole et de manière spontanée. L'un deux rencontre d'ailleurs des difficultés à respecter les règles de prises de paroles. Deux élèves prennent la parole de manière moins fréquente mais n'attendent pas systématiquement d'être sollicités par l'enseignant pour intervenir. Enfin, deux élèves prennent rarement la parole s'ils ne sont pas sollicités par l'enseignant. L'un d'eux rencontre des difficultés à s'engager dans les tâches proposées et à s'y maintenir.

3.3. Présentation des albums étudiés

Je m'attacherai tout d'abord à présenter l'histoire de chaque album afin de justifier mes choix. Dans ces trois livres, ruse et implicite vont parfois de pair. Je propose donc une frise chronologique retraçant les différents moments auxquels interviennent des ruses et des éléments implicites. Les éléments apparaissant dans un fond bleu correspondent aux ruses et ceux figurant sur un fond orangé sont des éléments implicites du récit.

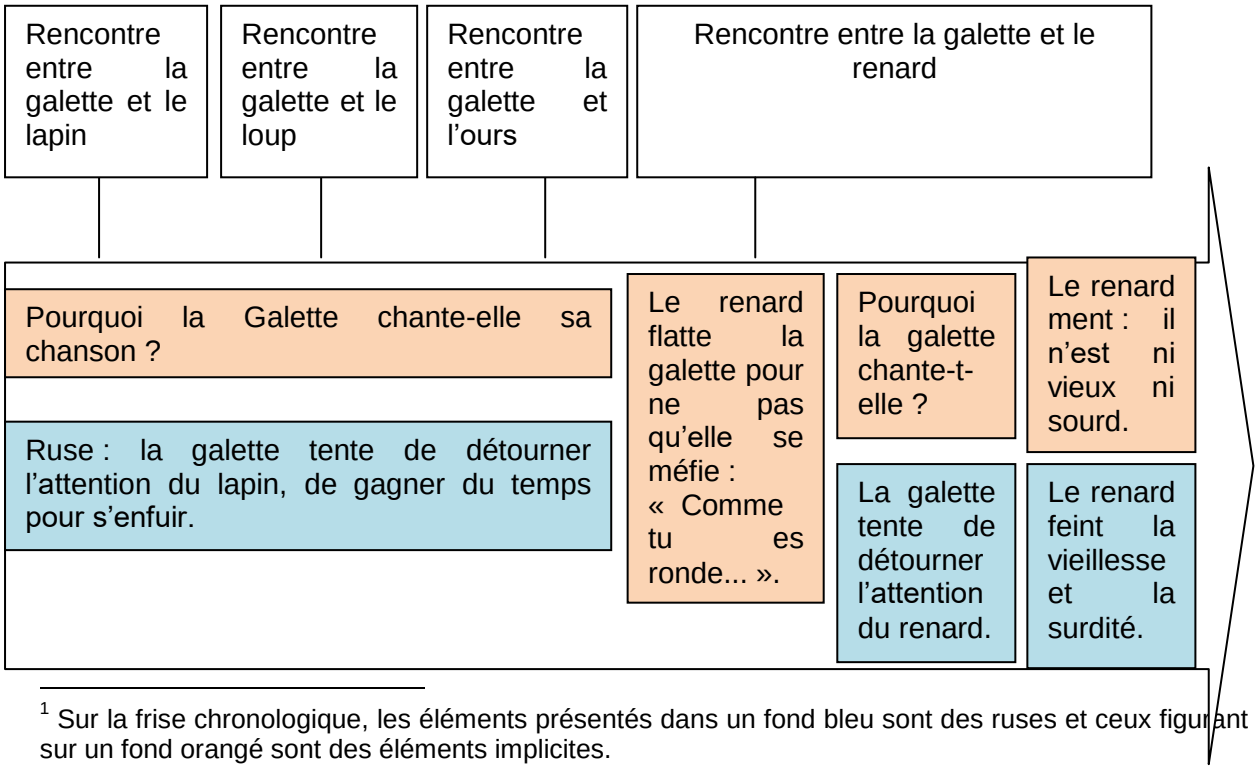
3.3.1. Roule Galette

Un vieux et une vieille vivent dans une petite maison, près d'une forêt. La vieille prépare une galette et la met à refroidir sur le rebord de la fenêtre. Mais la galette s'ennuie. Elle se laisse glisser et roule jusqu'à atteindre la forêt. Elle rencontre successivement un lapin, un loup puis un ours. Chacun d'eux annonce immédiatement qu'il va la manger. Mais la galette chante sa chanson et s'enfuit. Elle finit par rencontrer un renard et lui chante sa chanson bien que le renard se garde

bien de lui dire qu'il veut la manger. Pendant qu'elle chante, il s'approche de plus en plus puis feint d'être vieux et sourd. Pour qu'il entende sa chanson, la galette saute sur le nez du renard qui la mange sans perdre de temps.

La galette chante sa chanson à plusieurs reprises mais la raison pour laquelle elle chante n'est pas explicitement formulée. C'est un élément implicite du récit. La galette ne veut pas se faire manger. Le lecteur peut supposer qu'elle agit ainsi pour détourner l'attention du lapin, du loup et de l'ours qui souhaitent en faire leur repas. Ainsi, elle gagne du temps pour fuir. Il peut s'agir d'une alternative proposée par la galette face aux animaux qui souhaitent la manger, comme l'indique l'adverbe « plutôt ». Enfin, le renard se montre aimable avec la galette mais le lecteur doit comprendre que ses intentions sont tout autres. Ce qui le pousse à agir n'est pas dit. Contrairement aux trois autres animaux rencontrés précédemment le renard n'exprime pas son envie de manger la galette. Le lecteur mobilise ses connaissances de ce personnage stéréotypé et de son caractère rusé et prélève des indices dans le texte et l'image pour lever l'implicite du récit. En effet, le renard élabore une stratégie : il complimente la galette : « comme tu es ronde, comme tu es blonde ! » puis il va jusqu'à mentir, feignant d'être vieux et sourd pour que la galette s'approche et qu'il puisse la croquer.

Il s'agit du premier album présenté aux élève car une même situation se présente à trois reprises, avec à chaque fois les même pensées à formuler.[1]

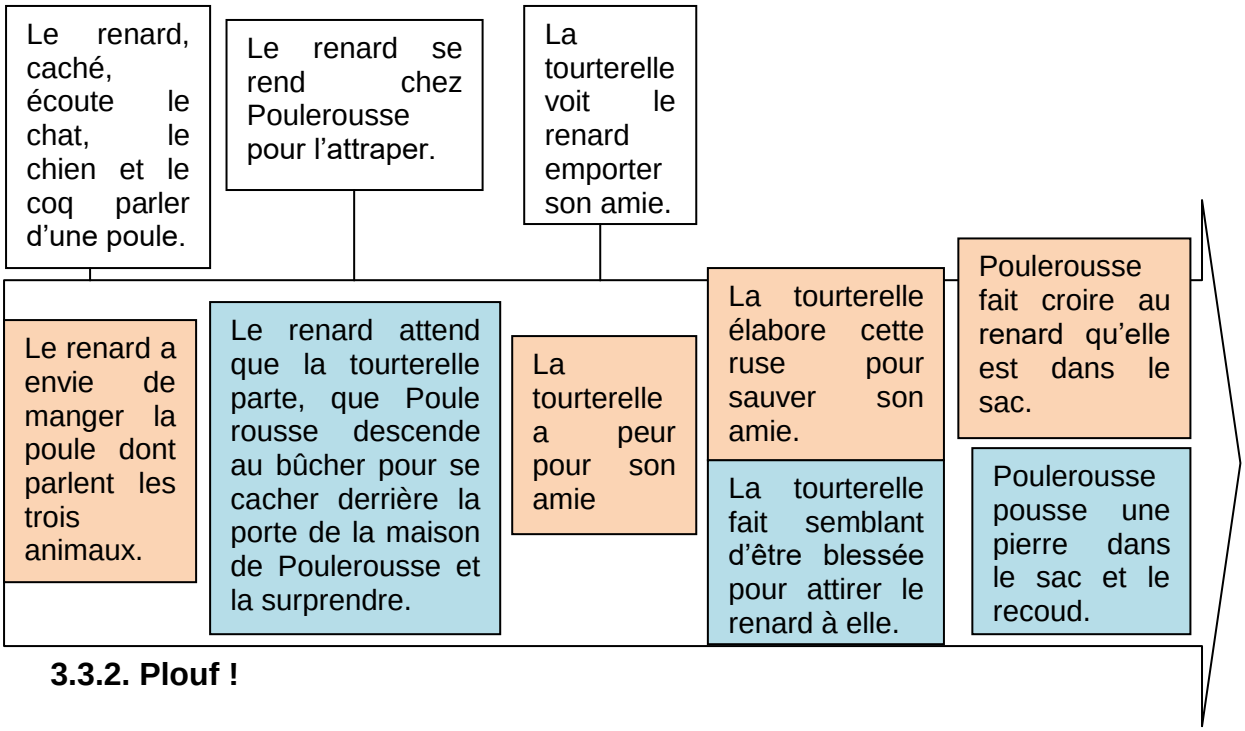


[1] Sur la frise chronologique, les éléments présentés dans un fond bleu sont des ruses et ceux figurant sur un fond orangé sont des éléments implicites.

3.3.1. Poulerousse

Une poule, nommée Poulerousse, vit dans sa maison, près d'un bois. Son amie la tourterelle lui rend visite tous les jours. Les autres animaux apprécient beaucoup Poulerousse. Un jour, un renard, caché derrière un tas de paille, entend dire qu'une poule grassouillette vit près du bois. Il décide d'en faire son repas. Il se rend chez elle, la surprend et la fourre dans un sac. La tourterelle s'aperçoit que le renard emporte Poulerousse et parvient à aider son amie en feignant d'être blessée. Effectivement, le renard pense voir une tourterelle blessée et pose son sac afin de l'attraper. Pendant ce temps, Poulerousse sort du sac et dépose une grosse pierre à l'intérieur. Elle recoud astucieusement le sac : le renard ne s'aperçoit pas que Poulerousse n'est plus à l'intérieur et rentre chez lui. La renarde et le renard sont enchantés à l'idée de manger une poule bien grasse mais lorsque le renard vide le contenu du sac dans la marmite, ils sont ébouillantés par l'eau qui gicle de la marmite.

Le début de l'album permet de présenter Poulerousse. Lorsque le renard entre en scène, caché pour écouter la conversation d'un coq, d'un chien et d'un chat, l'implicite apparaît : le renard a très envie de manger la poule dont parlent les trois animaux mais cette envie n'est pas formulée explicitement. La connaissance que les élèves ont de ce personnage stéréotypé ainsi que des indices prélevés dans l'image et les paroles du renard les conduisent à comprendre l'idée qui germe dans l'esprit du renard. L'intention du renard d'attraper Poulerousse pour la manger explique pourquoi le renard rentre chez lui en dansant et en chantant. Plus tard, ni les sentiments éprouvés par la tourterelle ni son intention lorsqu'elle feint d'être blessée ne sont exprimés. Il y a des ellipses dans le texte. Le lecteur peut déduire qu'elle a peur puisque « son cœur bat très fort, ses ailes tremblent. » et elle a vu le renard emporter Poulerousse. Elle feint d'être blessée afin de venir en aide à son amie : en appâtant le renard, elle laisse suffisamment de temps à Poulerousse pour sortir du sac. A nouveau, le lecteur se trouve face à un non-dit : pourquoi Poulerousse met-elle une grosse pierre dans le sac et prend-t-elle la peine de le recoudre avant de fuir?



3.3.2. Plouf !

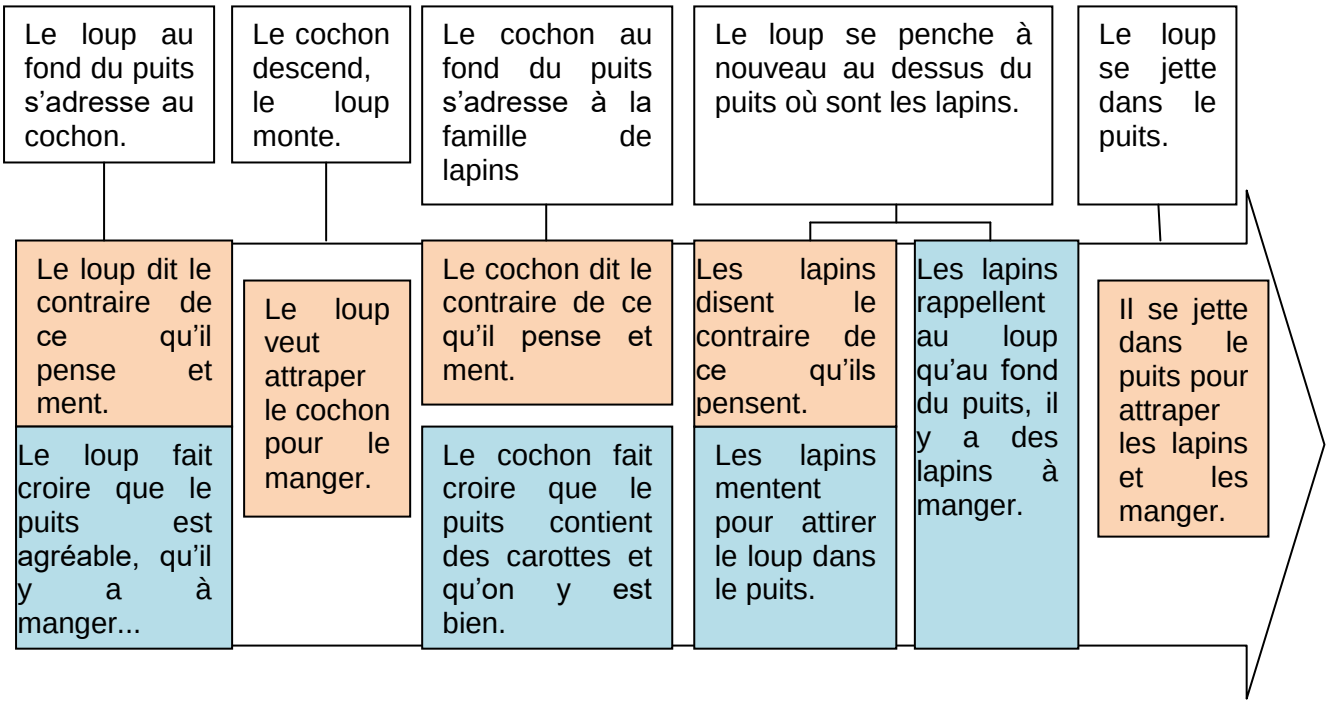
Un loup affamé confond le reflet de la lune avec un fromage et se retrouve prisonnier au fond d'un puits. Il ne sait comment en sortir. Un cochon s'approche du puits et le loup explique que c'est un lieu très agréable car il y fait frais et il y a un fromage à manger. Attiré, le cochon attrape la corde pour descendre au fond du puits et le loup profite de cette occasion pour remonter dans le seau et tenter d'attraper le cochon au passage. Une fois dans le puits, le cochon s'aperçoit que le loup l'a trompé et qu'il ne peut remonter seul. Des lapins s'approchent du puits. Le cochon, pour les attirer dans le puits et avoir une chance de remonter, leur explique qu'on s'amuse beaucoup dans ce puits et qu'en plus, il y a des carottes... Attirés eux aussi, les lapins descendent permettant ainsi au cochon de remonter. Les lapins s'aperçoivent à leur tour qu'ils ont été trompés. Finalement, le loup du début réapparaît. Tenté d'attraper trois lapins, il se jette à nouveau dans le puits mais ne parvient pas à s'en saisir. Il est à nouveau prisonnier!

Dans cet album, à plusieurs reprises, des personnages mentent pour tromper leur interlocuteur et s'extirper d'une situation délicate. Le lecteur doit donc repérer ces mensonges et comprendre pourquoi ils sont utilisés. Le loup invente l'existence d'un gros fromage pour attirer le cochon. Il lui fait croire qu'on est bien au fond du puits. A son tour, le cochon fait croire aux lapins qu'on ne manque pas d'occupation dans ce puits, qu'il s'agit d'un lieu plaisant et surtout que c'est un puits à carottes. Plus tard, les lapins tentent de faire croire au loup qu'ils sont à leur aise dans le puits.

Le lecteur fait également face à des ellipses : il n'est pas formulé explicitement pourquoi le loup puis le cochon sont furieux lorsqu'ils se retrouvent au fond du puits. De même, l'intention du loup lorsque le narrateur indique « qu'il va pouvoir attraper le

cochon » n'est pas dite. Les indices montrant qu'il souhaite le manger sont pourtant présents : il le regarde avec envie, ouvrant la bouche, et il n'a toujours pas satisfait sa faim.

Il est très utile de garder en mémoire le début de l'histoire pour comprendre pourquoi le loup fait référence à un gros fromage lors de sa deuxième apparition dans l'histoire.



3.4. Mode de recueil des données

Afin de recueillir les données, je procède à un enregistrement audio des séances de compréhension. Suite à chaque séance, je réalise un verbatim en retranscrivant mot pour mot l'enregistrement audio.

Lors de la troisième séance, l'une des activités consiste à formuler les pensées des personnages et à les dicter à l'enseignant. Celui-ci les écrit dans les bulles prévues à cet effet. Ces documents complétés constituent donc une trace écrite collective des productions des élèves (annexes n°1, 2, 3).

4. Analyse des résultats

Plusieurs critères, énoncés ci-dessous, me permettent d'analyser l'effet du dispositif sur la compréhension des trois albums par les élèves.

Mes analyses s'appuient sur les verbatims réalisés à partir des enregistrements de chaque séance.

4.1. Critère 1 : Nombre d'élèves qui parviennent à formuler un élément implicite du récit, lors des échanges oraux et des moments de formulation à l'écrit

J'ai complété, premièrement, des tableaux (annexes n°5 à 13) constitués des mêmes colonnes que les tableaux ci-dessous. A l'intérieur, j'ai copié des parties de verbatims qui me permettent de justifier qu'un élève parvient à formuler un élément observé. Cela m'a permis, deuxièmement, de compter, pour chaque séance, le nombre d'élèves qui formulent les éléments implicites visés et de remplir ainsi les tableaux ci-dessous.

- *Roule Galette :* analyse des résultats recueillis au cours des trois séances (annexes n°5, 6, 7)

Eléments implicites à formuler	L'intention du renard : manger la galette	Une stratégie du renard : il flatte la galette, fait croire qu'il est gentil : « comme tu es ronde... »	Une autre stratégie du renard : il fait croire qu'il est vieux et sourd	La ruse de la galette : chanter sa chanson pour détourner l'attention du lapin/ours/loup
Nombre d'élèves	6/6 **(1)**	Aucun	5/6	4/6

(1) 6 élèves ont formulé l'intention du renard au cours des trois séances.

Ces données montrent que les élèves se sont focalisés sur la deuxième stratégie du renard, la première étant plus difficile à appréhender. A plusieurs reprises, j'ai demandé aux élèves d'expliquer pourquoi le renard dit à la galette « Comme tu es ronde, comme tu es blonde. » Une élève a proposé une réponse sur un autre plan de la compréhension : le renard dit cela car la grand-mère a bien réussi la galette.

- *Poulerousse* : analyse des résultats recueillis au cours de la séance 1 (annexe n°8)

Eléments implicites à formuler	L'envie, l'intention du renard : manger Poulerousse	La stratégie du renard: se cacher, entrer dans la maison de Poulerousse en son absence pour la surprendre et l'attraper (ellipse)	La raison pour laquelle Poulerousse met une pierre dans le sac du renard
Nombre d'élèves	5/6	1/6	2/6

Éléments implicites à formuler	La ruse de la tourterelle	Intention de la tourterelle lorsqu'elle ruse: sauver Poulerousse (implicite)	Sentiment de peur de la tourterelle
Nombre d'élèves	2/6	1/6	1/6

- *Poule rousse* : analyse des résultats recueillis au cours de la séance 3 (annexe n°10)

Eléments implicites à formuler	L'envie, l'intention du renard : manger Poulerousse	La stratégie du renard : se cacher, entrer dans la maison de Poulerousse en son absence pour la surprendre et l'attraper (ellipse)	La raison pour laquelle Poulerousse met une pierre dans le sac du renard
Nombre d'élèves	3/6	4/6	2/6

Eléments implicites à formuler	La ruse de la tourterelle	Intention de la tourterelle lorsqu'elle ruse : sauver Poulerousse (implicite)	Sentiment de peur de la tourterelle
Nombre d'élèves	3/6	2/6	0/6

- *Poule rousse* : analyse des résultats recueillis au cours de l'ensemble des séances (annexes n°8, 9, 10)

Eléments implicites à formuler	L'envie, l'intention du renard : manger Poulerousse.	La stratégie du renard : se cacher, entrer dans la maison de Poulerousse en son absence pour la surprendre et l'attraper (ellipse)	La raison d'agir de Poulerousse lorsqu'elle met une pierre dans le sac du renard
Nombre d'élèves	6/6	5/6	3/6

Eléments implicites à formuler	La ruse de la tourterelle	Intention de la tourterelle lorsqu'elle ruse : sauver Poulerousse (implicite)	Sentiment de peur de la tourterelle
Nombre d'élèves	5/6	3/6	1/6

– *Plouf !* : analyse des résultats recueillis au cours de la séance 1 (annexe n°11)

Eléments implicites à formuler	L'intention du loup lorsqu'il est au fond du puits : remonter et manger le cochon	La ruse du loup : fait croire que le puits est un lieu agréable, qu'il y a un gros fromage au fond	L'intention du cochon : remonter, sortir du puits
Nombre d'élèves	0/5	1/5	0/5

Eléments implicites à formuler	La ruse du cochon : faire croire aux lapins que ce puits est un lieu agréable, où il y a des carottes à manger	La ruse des lapins : faire croire qu'on est bien dans le puits	La raison pour laquelle le loup se jette à nouveau dans le puits Intention : manger les lapins
Nombre d'élèves	2/5	0/5	3/5

– *Plouf !*: analyse des résultats recueillis au cours de la séance 3 (annexe n°13)

Eléments implicites à formuler	L'intention du loup lorsqu'il est au fond du puits : remonter et manger le cochon	La ruse du loup : fait croire que le puits est un lieu agréable, qu'il y a un gros fromage au fond	L'intention du cochon : remonter, sortir du puits
Nombre d'élèves	3/5	1/5 (pas le même qu'en séance 1)	2/5

Eléments implicites à formuler	La ruse du cochon : faire croire aux lapins que ce puits est un lieu agréable, où il y a des carottes à manger	La ruse des lapins : faire croire qu'on est bien dans le puits	La raison pour laquelle le loup se jette à nouveau dans le puits Intention : manger les lapins
Nombre d'élèves	4/5	2/5	2/5

- *Plouf !* : analyse des résultats recueillis au cours de l'ensemble des séances (annexes n°11, 12, 13)

Eléments implicites à formuler	L'intention du loup lorsqu'il est au fond du puits : remonter et manger le cochon	La ruse du loup : faire croire que le puits est un lieu agréable, qu'il y a un gros fromage au fond	L'intention du cochon : remonter, sortir du puits
Nombre d'élèves	3/6	3/6	5/6

Eléments implicites à formuler	La ruse du cochon : faire croire aux lapins que ce puits est un lieu agréable, où il y a des carottes à manger	La ruse des lapins : faire croire qu'on est bien dans le puits	La raison pour laquelle le loup se jette à nouveau dans le puits Intention : manger les lapins
Nombre d'élèves	5/6	2/6	5/6

En premier lieu, les données chiffrées présentées dans les tableaux d'analyse ci-dessus, montrent que les intentions et les envies non formulées explicitement par les personnages sont facilement mises en évidence par les élèves. Effectivement, ils ont

tous exprimé le fait que le renard souhaite manger la galette dans *Roule Galette*, cinq élèves parmi les six ont mis en évidence l'envie du renard de manger Poulerousse, dès la première séance. De même, l'intention du loup à la fin de l'album *Plouf !* de manger les lapins et qui explique pourquoi il se jette à nouveau dans le puits a été très bien comprise par les élèves puisque cela a été formulé par cinq des six élèves du groupe, sur l'ensemble des séances. Cependant des résultats peuvent surprendre. Aucun élève n'a formulé l'intention du loup de remonter du puits et de manger le cochon ni l'intention du cochon de sortir du puits, lors de la première séance consacrée à l'album *Plouf !*. Cela peut s'expliquer par le fait que je n'ai pas attiré l'attention des élèves sur les raisons d'agir des personnages mais plutôt sur leurs paroles et leurs actions, lors de cette première séance. Le guidage du professeur, par son questionnement notamment, est donc décisif pour amener les élèves à justifier certaines actions, à chercher ce qu'un personnage pense. On observe cependant que si l'on prend en compte l'ensemble des séances destinées à l'étude de l'album *Plouf !* (analysé grâce au dernier tableau) plus de la moitié des élèves expriment les intentions des personnages non formulées dans le texte.

En deuxième lieu, les résultats présentés dans les différents tableaux mettent en évidence le fait que la majorité des élèves décèlent les mensonges proférés par les personnages ou les moments où les personnages disent le contraire de ce qu'ils pensent: cinq élèves sur six ont formulé que le renard de *Roule galette* n'est pas réellement vieux et sourd. De même cinq élèves sur six ont mis en évidence le mensonge du cochon adressé aux lapins et trois élèves formulent le mensonge du loup adressé au cochon, si l'on considère l'ensemble des séances consacrées à l'étude de *Plouf !.*

En dernier lieu, lors des séances et en réalisant les verbatims, je me suis rendue compte que les élèves relatent aisément les actions des personnages, ce qui témoigne d'une compréhension générale des albums mais n'évoquent pas spontanément les raisons de ces actions qui sont parfois implicites. L'intervention de l'enseignant est nécessaire pour amener les élèves à expliquer certaines actions. Par exemple, seuls trois élèves sur six, sur l'ensemble des séances, sont parvenus à expliquer pourquoi Poulerousse met une pierre dans le sac du renard alors que tous les élèves, au cours de la séquence, ont relaté les faits suivants: Poulerousse sort ses ciseaux, découpe le sac, sort du sac, met une pierre à l'intérieur, et le recoud. Il est donc difficile de s'assurer que les élèves qui relatent les faits racontés

explicitement dans le texte ont compris la raison non formulée de cet enchaînement d'actions.

En fin de compte, les analyses montrent que certains éléments implicites demeurent difficiles à saisir et à formuler pour les élèves, en particulier ce qui relève des sentiments. Par exemple le sentiment de peur de la tourterelle, lorsqu'elle s'aperçoit que le renard emporte son amie, a été très peu formulé : seulement une fois.

Les phases de reformulations écrites des pensées des personnages, lors de la troisième séance de chaque séquence, sous forme de dictée à l'adulte, ont contribué à la formulation des éléments implicites visés et rapportés dans les tableaux ci-dessus (annexes n°1 à 3). Le support de ces traces écrites, inspiré d'une activité proposée dans *Lectorino & Lectorinette* se présente ainsi : des bulles pour retranscrire ce que dit un personnage et des bulles en forme de nuage pour retranscrire ce qu'il pense, comme dans les bandes dessinées. Lors de la deuxième utilisation de ce support, les élèves sont parvenus à se remémorer sans aide la différence entre les deux formes de bulles. Certains d'entre eux étaient même force de proposition pour ajouter des bulles à celles existantes sur mon support.

Ce support a donc été source de motivation ainsi qu'une autre façon d'amener les élèves à formuler l'implicite.

4.2. Critère 2: Mise en évidence, par les élèves, des écarts entre ce que disent et pensent des personnages, les écarts entre ce qu'ils font croire à d'autres et ce qui est vrai

Les élèves mettent en évidence les écarts entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense réellement lorsqu'il s'agit de deux choses différentes. Il arrive, dans ces albums, qu'un personnage raconte un mensonge à un autre personnage ou qu'il dise le contraire de ce qu'il pense.

Séances	Paroles exprimées par les élèves, issues des verbatims
Séance 2 *Roule Galette*	Manon : En fait, il était pas sourd, il voulait faire une blague pour la manger.
Séance 3 *Roule Galette*	Kélia : Je vais essayer de lui faire croire que je suis sourd et que je suis vieux comme ça je pourra vite la manger. Axel : Il va lui faire croire qu'il est vieux et qu'il est sourd Lorenzo : Je vais faire croire que j'entends rien.
Séance 1 *Poule rousse*	Kélia : et en fait, elle dit : ah c'est même lourd même. Elles sont lourds les... elle est lourd la poule. Mais en fait c'était une grosse pierre.
Séance 2 *Poule rousse*	Kélia : Elle fait croire, elle croit qu'elle est blessée pour lui faire croire qu'il va en prendre deux pour son amie. Kélia : Elle fait croire qu'elle est blessée qu'elle a partout de sang, qu'elle est blessée elle a plein de sang et qu'elle se fait attraper, qu'elle

	volait pas très bien. Lorenzo : Et en fait là, elle fait croire que en fait elle est blessée. Axel : Elle est blessée à une patte. Lorenzo : Mais en fait après elle vole en fait. Lorenzo : Elle fait croire qu'elle a du sang sur ses ailes Axel : Je vais faire semblant d'être blessée pour que Poulerousse s'en va vite.
Séance 3 *Poule rousse*	Pe : Que fait la tourterelle ici ? Pourquoi est-elle par terre ? Kélia : Parce que elle est en train de faire semblant qu'elle est blessée. Kélia : Je vais me mettre par terre comme ça je fais croire que je suis blessée. Axel : Je vais mettre une grosse pierre dans le sac. Pe : Je vais mettre une grosse pierre... (en écrivant) Lorenzo : ... Dans le sac. Axel : ... Comme ça il va croire que je suis encore dans le sac.
Séance 1 *Plouf !*	Manon : En fait, c'était pour mentir le loup. Il remonte, remonte remonte et le cochon descend, et quand il descend le cochon, quand il descend il va avoir très froid et en fait il va dire à lapin après. Axel : Parce que les lapins ça aime bien les carottes. Donc pour qu'ils croient que y a des carottes. Lorenzo : En fait il dit que en fait c'est un puits à carottes alors qu'y a pas de carottes dedans. J'crois que ça s'appelle une ruse en fait. Pe : Pourquoi il dit ça aux lapins ? Axel : Pour qu'il les sauve et comme ça il a plus froid. Parce que il dit qu'il a chaud mais en fait il a froid. Marceau : Ils vont croire qu'y a un puits à carottes mais c'est pas un puits à carottes. Marceau : Beh ils vont dire je parie qu'il y a un fromage non y a pas de fromage. Il rigole hahahaha.
Séance 2 *Plouf !*	Pe : Alors, là c'est un moment important, il voit le cochon, il est dans le puits, « Il est furieux, il est trempé, il a froid et il ne sait pas comment remonter. Ah ! Du bruit ! Là-haut ! Quelqu'un s'approche ! C'est un cochon. » (en lisant) Que va faire le loup ? Manon : Il va mentir. Pe : Manon, explique nous le mensonge. Manon : Il va dire y a une lune dans l'eau. Maxime : Non il y a un fromage dans le puits Manon : Oui t'as mais en fait c'est la lune alors... Pe : Qu'est ce qu'il pense dans sa tête ? je vais faire croire... Kélia : Je vais faire croire que du fromage, que c'est le fromage mais en fait c'est que le reflet de la lune. Mais après quand il descendra je vais pouvoir la manger pour mon petit déjeuner. Pe : Très bien. Je vais faire croire qu'il fait frais, qu'on est bien dans ce

	puits. Maxime : Mais alors il fait très chaud. Pe : Comme ça le cochon aura envie de descendre. Kélia : Mais en fait il fait très froid dedans. Axel : Il fait plus froid que froid. Axel : Je vais faire croire que on est bien et que c'est un puits à carottes Kélia : En fait c'était une c'était une farce même on peut dire. C'était une farce parce que il voulait remonter. [à propos du puits à carottes]
Séance 3 *Plouf !*	Axel : En vrai, le loup il voulait remonter et manger le cochon. Le loup, le cochon il descendait trop vite donc c'est pour ça qu'il dit « non ! ». Pe : Qu'est ce qu'il va faire croire le loup ? Maxime :Iil va faire croire que y a un gros fromage dans l'eau. Pe : « Mais qu'est ce que tu fais là ? Je suis bien ici, je me baigne, je nage, je plonge... je m'amuse beaucoup mais je m'en vais car, comme dans tous les puits à carottes, il y fait trop chaud. » (en lisant) Est-ce que c'est vrai qu'il s'amuse ? Est-ce que c'est vrai qu'il nage ? Kélia : Non c'est une ruse ! Pe : Quelle est cette ruse ? Axel ? Axel : Ben c'est qui va faire croire qu'on est bien ici, pour qui remonte.* Kélia : Il fait chaud mais en fait il fait pas chaud. Il fait gelé.

Le choix des mots utilisés pas les élèves et la syntaxe des phrases rapportées ci-dessus, montrent que les élèves se sont bien emparés des récits de ruse et décèlent des éléments implicites. Effectivement, les élèves emploient très souvent l'expression « faire croire » qui signifie induire en erreur volontairement, ou plus rarement « faire semblant ». L'opposition entre ce que pense un personnage et ce qu'il dit est mise en évidence un grand nombre de fois à l'aide de l'expression « mais en fait » ou simplement à l'aide de la conjonction de coordination « mais ». Pour opposer deux éléments, un élève utilise aussi « alors que ». Pour mettre en évidence la vérité par rapport à ce qui est dit, les élèves commencent leurs phrases par « en fait » ou « en vrai » puis énoncent un élément non-dit ou la vérité sur le personnage qui ment. Ils ont donc conscience de l'écart existant d'une part entre les paroles énoncées par certains personnages et ce qu'ils pensent véritablement et d'autre part entre l'état réel d'un personnage et ce qu'il donne à voir. Les moments de tromperies au cours desquels les personnages mentent ou dissimulent leur état sont caractérisés par les élèves de « blagues », « farces » ou « ruses ».

4.3. Critère 3 : lecture d'images pour lever l'implicite du récit

A plusieurs reprises, les élèves prélèvent des indices dans les images. Les images apparaissent donc comme une aide pour comprendre l'état mental des personnages, leurs sentiments, leurs intentions, parfois entourés d'implicite. Lors de la séance une de *Poulerousse*, Marceau fait la remarque suivante : « Non mais là y a un chien, j'ai remarqué qu'il y a un chien. Un chien et un chat. » Effectivement ces trois personnages, le chien, le coq et le chat n'avaient pas été cités par les élèves lorsqu'au début de la séance je leur avais demandé de citer les personnages de l'histoire. Juste après, Axel remarque un indice important à mettre en lien avec le texte. Il parle du renard de *Poulerousse*, qui est caché derrière le tas de paille (annexe n°14).

> « Axel : Oh il tire la langue !
>
> [...]
>
> Axel : A la page de tout à l'heure, on avait remarqué qu'il tire la langue.
>
> Pe : Ah pourquoi il tire la langue, à ton avis ? Axel ?
>
> Axel : parce que il veut manger la poule.
>
> Pe : Qu'est ce qu'il se dit dans sa tête là ?
>
> Lorenzo : Il a faim !
>
> Pe : Axel vas-y ?
>
> Axel : Hum.. elle est bonne cette poule ! »

A nouveau lors de la séance 2 sur *Poulerousse*, une lecture de l'image permet à Kélia de formuler ce que pense le renard : « Il tire la langue, il dit : hum je voudrais bien la manger et la trouver dans un... dans la forêt. »

Lorenzo analyse à son tour une image de *Poulerousse.* Il s'agit du moment où le renard quitte la maison de *Poule rousse*, avec le sac contenant la poule sur son dos.

> « Lorenzo : J'avais trouvé un indice.
>
> Pe : Ah oui tu as trouvé un indice ?
>
> Lorenzo : Là c'est rouge là. »

L'expression employée par Lorenzo : « j'avais trouvé un indice » est révélatrice d'une posture de « lecteur » qui se développe. Il semble adopter une posture de détective, d'après les termes de Tauveron.

Lors de la première séance consacrée à l'étude de *Plouf !*, Manon s'intéresse, comme Axel, à la langue tirée du loup sur l'image (annexe n°14)

« Manon : En fait, il veut... il veut manger les lapins mais en fait quand il tire la langue, les lapins il sait qu'il veut les manger.

Pe : Attends, les lapins ont compris que le loup voulait les manger ?

Manon : Oui oui alors après, quand le papa lapin il voyait qu'il tirait la langue, il a compris alors le papa il voulait qu'il monte dans le seau et que le loup redescende. »

Plus tard dans cette séance, Axel fait à nouveau référence à la langue tirée du loup : «La grenouille elle comprend parce que tout à l'heure il tirait la langue la grenouille elle comprend. » Il explique que la grenouille profite du fait que les lapins remontent hors du puits, pour sortir à son tour car elle a aussi compris l'envie du loup : manger un animal. Les élèves font d'autres remarques sur les images des albums, elles aident certainement les élèves à se construire une représentation mentale mais ne sont pas en lien avec des éléments implicites du récit. Un élève fait aussi remarquer que le renard aurait pu s'apercevoir que son sac a été recousu :

« Maxime : Maîtresse, il a oublié un truc.

Pe : Maxime ?

Maxime : Aussi, le renard il a pas remarqué, là y a la couture en plus. »

Cette remarque, concernant la couture visible sur le sac du renard, témoigne d'une bonne compréhension de la ruse de Poulerousse.

5. Interprétation finale et discussion

Rappelons que la problématique qui nous anime est de savoir si en focalisant l'attention des élèves sur l'implicite des personnages ils accèdent à une compréhension plus fine des albums proposés et si tel est le cas, de quelle façon cela se réalise. Nous faisions l'hypothèse qu'en formulant les pensées cachées d'un personnage, les élèves comprennent ses intensions, ses sentiments, son état mental et donc les actions relatées par le récit.

Effectivement, si les élèves ne formulent pas spontanément le but qui pousse un personnage à agir, cela ne signifie pas qu'ils ne peuvent l'identifier. Au contraire, les analyses présentées ci-dessus montrent que les élèves formulent relativement facilement les intentions des personnages non-formulées explicitement. Ils parviennent à lever l'implicite en prélevant des indices dans le texte essentiellement et dans l'image lorsqu'elle le permet. Je m'attendais à ce qu'ils formulent les pensées des personnages à la première personne, comme s'ils rapportaient les pensées intérieures d'un personnage, par exemple : « j'aimerais bien la manger », mais seuls

quelques élèves formulaient les pensées ainsi. Les autres utilisaient la troisième personne du singulier.

Attirer l'attention des élèves sur les buts et les intentions des personnages était nécessaire vus les albums travaillés. En effet, c'est le but poursuivi par un personnage qui le conduit à mettre au point une ruse. Les élèves ont ainsi établi des liens de causalité : le renard ment à la galette pour qu'elle s'approche et qu'il la mange, le loup, dans *Plouf !* , dit le contraire de ce qu'il pense et ment concernant la présence d'un fromage dans le puits pour inciter le cochon à y descendre. La tourterelle, dans *Poulerousse*, fait semblant d'être blessée afin de sauver son amie la poule. Le travail de formulation des pensées des personnages s'est avéré essentiel pour amener les élèves à noter les écarts entre ce que dit un personnage et ce qu'il ressent ou est véritablement. D'ailleurs, au fil des séances, les élèves ont pris l'habitude d'employer des expressions comme « faire croire » ou des structures opposant deux éléments à l'aide de la conjonction « mais ». Même si l'évaluation de la compréhension est difficile à effectuer, il semble que les élèves aient développé des comportements de lecteurs notamment grâce à la lecture en réseau. Au fil des séances, les élèves ont aussi établit des liens pertinents entre les albums, ce qui témoigne d'une bonne compréhension d'ensemble. Par exemple, lors de la deuxième séance consacrée à l'étude de *Poulerousse*, un élève a fait référence au renard de *Roule Galette* pendant que le groupe identifiait les différentes ruses présentes dans l'histoire de *Poulerousse*, en l'occurrence le moment où Poulerousse met une pierre dans le sac du renard :

> « Pe : Ah le renard ne sait pas. La poule a trompé le renard.
>
> Maxime : C'est comme la galette, comme le renard.
>
> Kélia : Non non le renard...
>
> Pe : Le renard ne sait pas que dans le sac...
>
> Maxime : Ah non comme la galette, comme la galette, elle savait pas que le renard voulait manger la galette. »

Cependant, des limites apparaissent, concernant à la fois le mode de recueil des données et le contexte de l'expérimentation. Le mode de recueil des données choisi présente l'avantage de permettre au professeur d'écouter les élèves autant de fois que nécessaire pour analyser les paroles et les échanges. Cependant il ne permet pas de vérifier systématiquement si un élève parvient à comprendre un élément

implicite. Des élèves peuvent y parvenir sans pour autant intervenir oralement ou être sollicités par l'enseignant. Peut-être que l'élaboration d'un questionnaire adressé à chacun des six élèves aurait permis de vérifier la compréhension individuellement, de chaque élément pointé en colonnes des tableaux présentés dans le critère 1. De plus, l'évolution de la compréhension des élèves demeure difficile à percevoir sur neuf séances d'expérimentation. Il m'a également fallu tenir compte des autres élèves de la classe qui travaillaient en autonomie, pendant les séances de compréhension. Le niveau sonore rendait parfois la retranscription écrite des enregistrements délicate. J'ai parfois été contrainte également d'écourter le temps de jeu théâtral, en fin de séance, du fait de l'organisation des ateliers et de la gestion des autres élèves.

Pour formuler un élément implicite du récit, les élèves ont inévitablement recours au langage. Ce n'est pas parce qu'un élève ne parvient pas à mettre en mot sa pensée, qu'il ne comprend pas certaines finesses du récit (éléments implicites). La compréhension demeure donc difficile à évaluer. De plus, la distinction entre dire et penser n'est pas évidente pour des élèves de grande section de maternelle. Elle a fait l'objet de nombreuses explications et de nombreux exemples au début de chaque séance. D'ailleurs, les phases de reformulation écrite des pensées des personnages dont les supports sont inspirés de *Lectorino & Lectorinette* ont permis de rendre plus concret la distinction entre ce que dit un personnage et ce qu'il pense. Ces phases de reformulations écrites offraient une nouvelle opportunité, mais sous une modalité différente, d'expliciter les pensées des personnages, grâce à un support motivant. Les élèves étaient d'ailleurs force de proposition pour faire apparaître une nouvelle bulle (annexe n°2) lorsqu'ils avaient des idées à ajouter.

Conclusion :

L'objectif de ce mémoire était de mener une réflexion sur la compréhension d'albums de littérature de jeunesse par des élèves non-lecteurs, de grande section de maternelle, en ciblant mon analyse sur les personnages et en particulier sur le caractère implicite de leurs pensées et de leurs sentiments, dans des récits de ruses. J'ai d'abord constaté, en effectuant mon expérimentation, que les élèves ne formulaient pas spontanément les non-dits du texte. Ainsi, le travail de formulation des pensées sous-entendues des personnages leur a permis d'expliciter un certain

nombre d'éléments non évidents après les premières lectures : des buts implicites, des écarts entre les paroles énoncées par le personnage et ce qu'il pense véritablement ou encore entre son état réel et ce qu'il veut faire paraître. Parallèlement, les élèves ont ainsi pu tisser des liens entre les intentions des personnages et leurs actions et accéder de cette façon à une meilleure compréhension. Ainsi, mon hypothèse de départ a pu être en partie validée. Effectivement, comme je le précisais dans les limites présentées ci-dessus, la compréhension reste difficile à évaluer et dépend aussi de la construction du langage. Il semble évident que le travail consistant à mettre en mot des éléments implicites nécessite le guidage du maître qui focalise l'attention des élèves sur certains moments de l'histoire, et diversifie les occasions de faire formuler ce que le personnage « se dit dans sa tête ». Mon objectif à plus long terme était de construire, chez les élèves, des conduites de lecture réutilisables : il semble que celles-ci commencent à apparaître : ils prélèvent des indices dans l'image et dans le texte, ils font référence aux albums lus précédemment dans le réseau... Le travail sur la compréhension de textes littéraires est bien sûr à poursuivre. Dans l'immédiat, il pourrait être intéressant de poursuivre les lectures en réseau puisqu'elles présentent l'intérêt de multiplier les voies d'accès à un texte grâce aux textes précédents et de mener un travail sur l'image.

Ce travail de recherche et la réflexion que j'ai menés ont été riches d'apprentissages. Effectivement, j'ai pu mettre en œuvre, dans ce contexte, une démarche de recherche scientifique répondant notamment à la compétence 14 du référentiel des compétences des professeurs des écoles « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Les recherches théoriques visant à contextualiser ma problématique m'ont permis de mieux connaître les difficultés rencontrés par les élèves et tous les éléments qui entrent en jeu dans le processus de compréhension d'une œuvre de littérature de jeunesse. De plus, ce travail me permettra, à l'avenir, d'orienter ma pratique professionnelle en réinvestissant le travail en réseau sur les récits de ruse et la formulation des pensées cachées des personnages pour lever l'implicite.

Références bibliographiques

Références à dominante professionnelle et scientifique:

Bishop, M. F., & Joole P. (2012). Et si l'on parlait des récits. *Le français aujourd'hui*, n°179, 3 – 8.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, n°179, 21 – 36.

Crocé-Spinelli, H. (2009). Quand l'approche par compétences à l'école élémentaire peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves : le cas du débat littéraire. *Institut français de l'éducation*. Repéré le 17 décembre 2016 à http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/helene-croce-spinelli-quand-lapproche-par-competences-a-lecole-elementaire-peut-etre/view

Demougin, F., & Elbaz, C. (2005). *Lire la littérature. Lire l'image, lire le texte.* Limousin : CRDP Limousin.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs.* Paris : Retz

Marcoin, F. (2002). Topographie et topologie du texte littéraire. *Eduscol* Repéré le 1er décembre 2016 à http://eduscol.education.fr/cid46314/topographie-et-topologie-du-texte-litteraire.html

Poslaniec, C. (2002) *Vous avez dit « littérature » ?*. Paris : Hachette.

Poslaniec, C., Houyel, C., & Lagarde H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe* ? Paris:Retz.

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Paris : Hatier

Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album.* Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.

Références officielles :

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015) *Programme d'enseignement de l'école maternelle* Récupéré le 4 décembre 2016 à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2002) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* Récupéré le 4 décembre 2016 à http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016) *Ressources maternelle Évaluation : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. L'écrit* Récupéré le 11 novembre 2016 à http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013) *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Récupéré le 30 avril 2017 à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Albums de littérature de jeunesse :

Caputo, N. & Belvès P. (1950). *Roule galette*. Paris : Flammarion- Père Castor

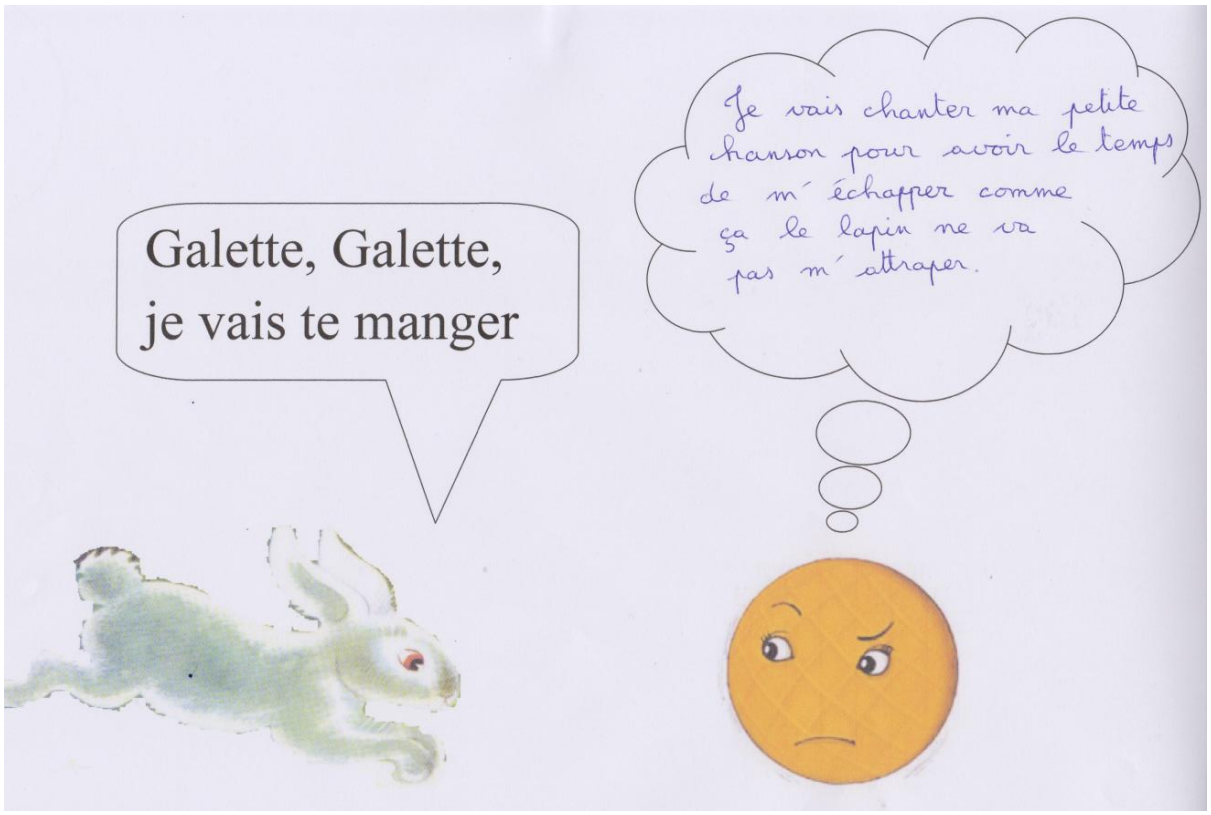
Corentin, P. (1991). *Plouf !*. Paris : l'école des loisirs

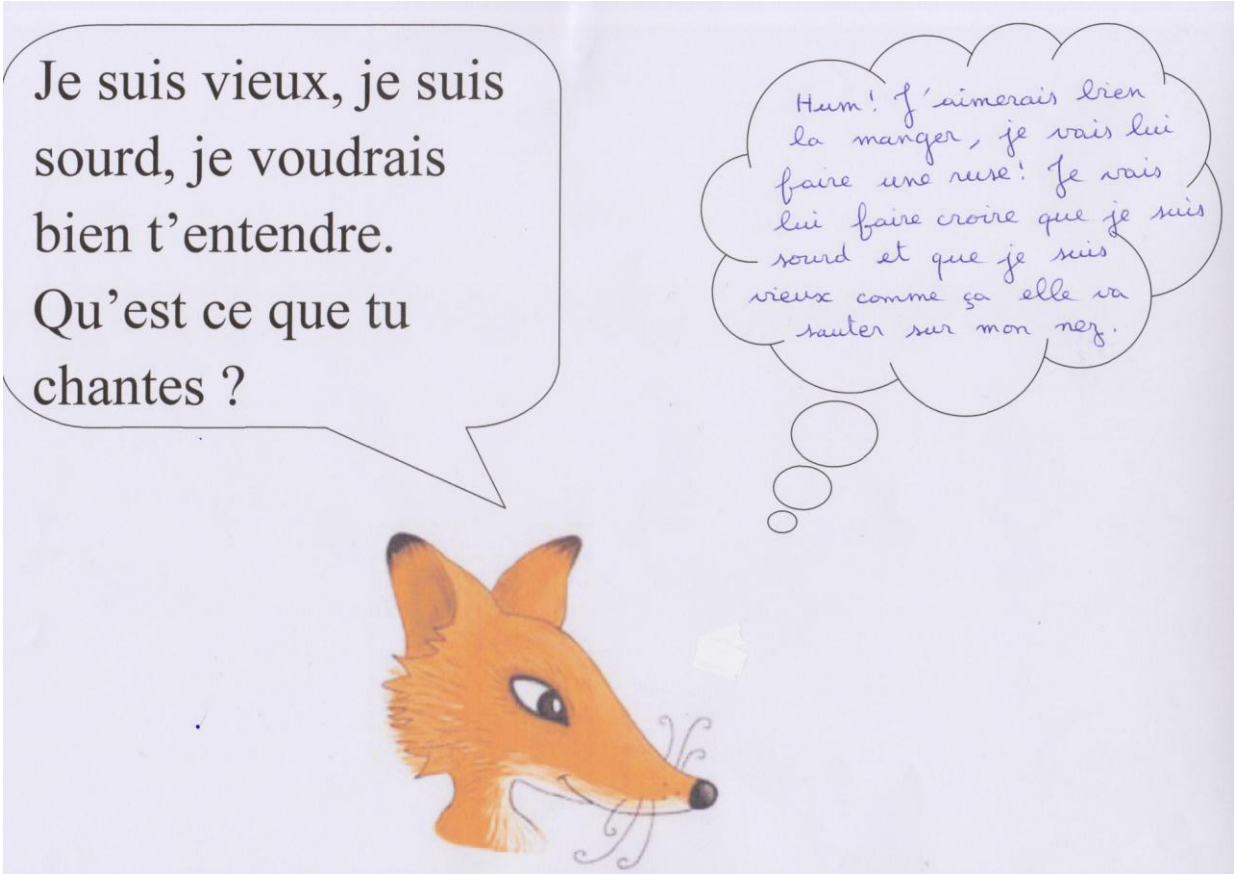
Lida & Morel, E. (1956). *Poule rousse*. Paris: Flammarion- Père Castor

Sommaire des annexes

- Annexe n°1 : Trace écrite collective sur *Roule galette*, effectuée en séance 3..... p.39
- Annexe n°2 : Trace écrite collective sur *Poule rousse*, effectuée en séance 3..... p.40
- Annexe n°3 : Trace écrite collective sur *Plouf !*, effectuée en séance 3..... p.43
- Annexe n°4 : Photos des marottes des personnages des trois albums étudiés..... p.45
- Annexe n°5 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 1 sur *Roule galette,* classées selon l'élément implicite formulé..... p.47
- Annexe n°6 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 2 sur *Roule galette,* classées selon l'élément implicite formulé p.49
- Annexe n°7 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 3 sur *Roule galette,* classées selon l'élément implicite formulé p.51
- Annexe n°8 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 1 sur *Poulerousse,* classées selon l'élément implicite formulé p.58
- Annexe n°9 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 2 sur *Poulerousse,* classées selon l'élément implicite formulé p.55
- Annexe n°10 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 3 sur *Poulerousse,* classées selon l'élément implicite formulé p.57
- Annexe n°11 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 1 sur *Plouf !,* classées selon l'élément implicite formulé p.59
- Annexe n°12 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 2 sur *Plouf !,* classées selon l'élément implicite formulé p.62
- Annexe n°13 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 3 sur *Plouf !,* classées selon l'élément implicite formulé p.65
- Annexe n°14 : Illustrations issues respectivement de *Poulerousse* et *Plouf !*..... p.67

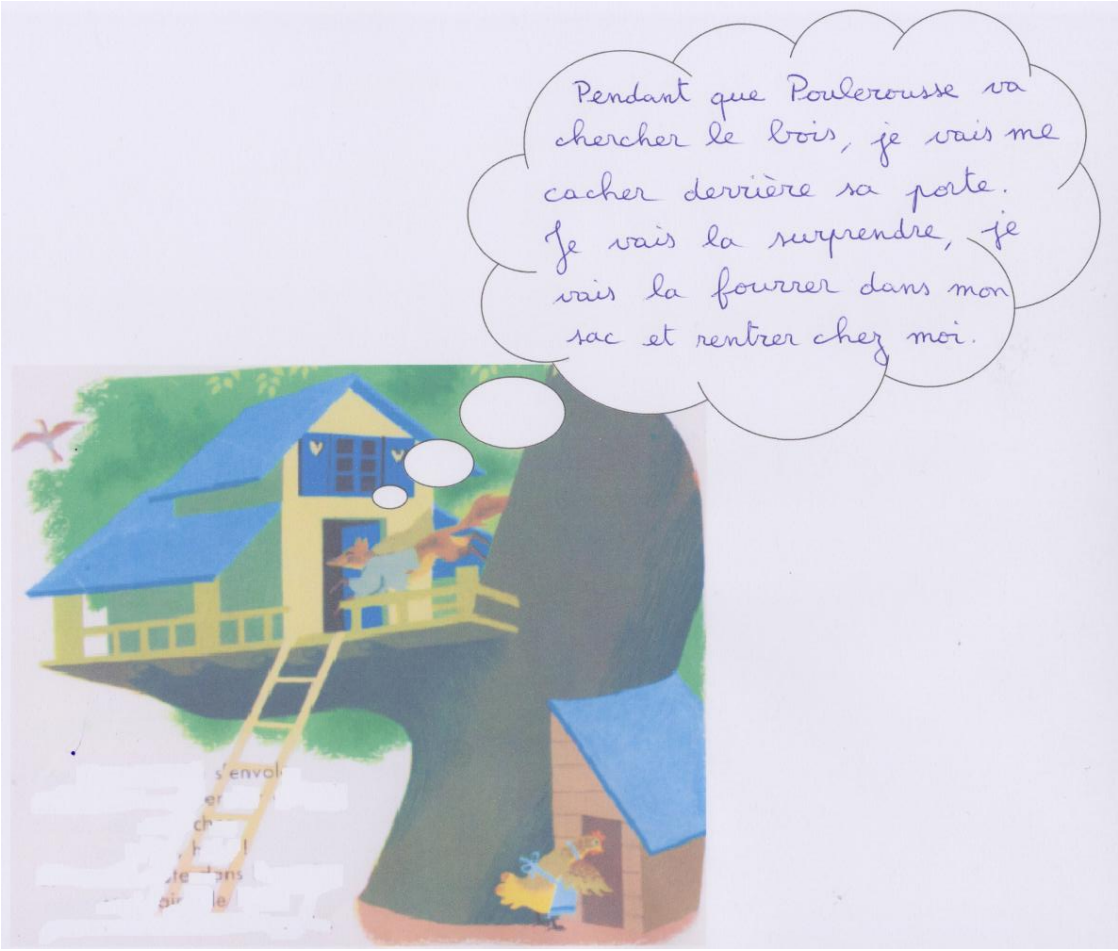
Annexe n°1 : Trace écrite collective sur *Roule galette*, effectuée en séance 3





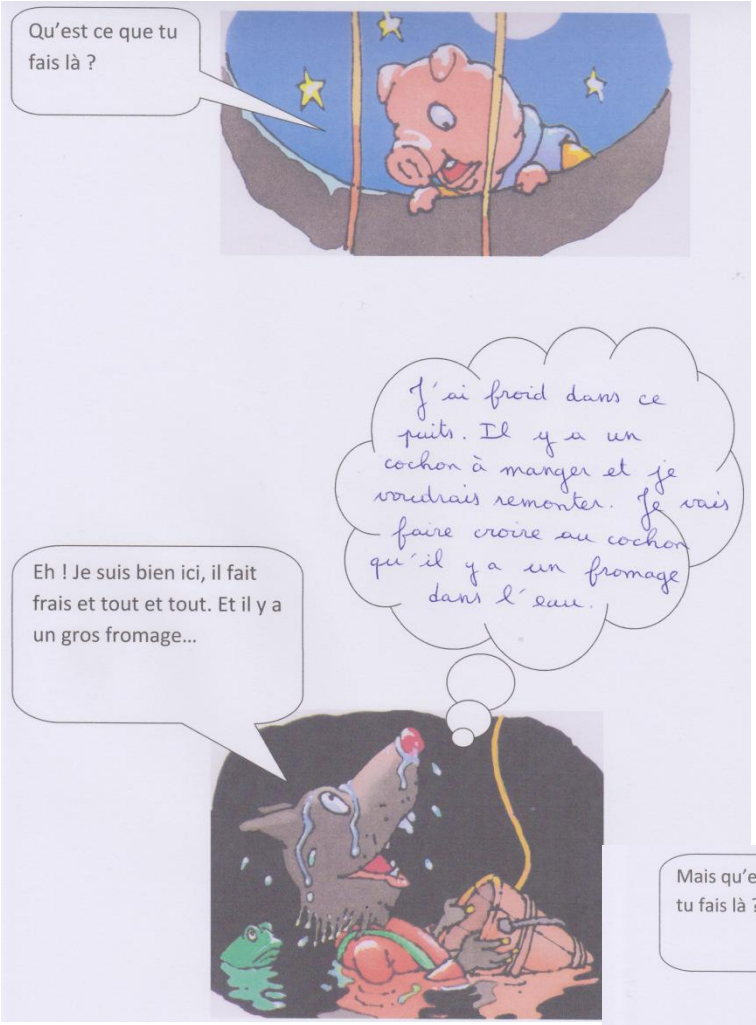
Annexe n°2 : Trace écrite collective sur *Poule rousse*, effectuée en séance 3

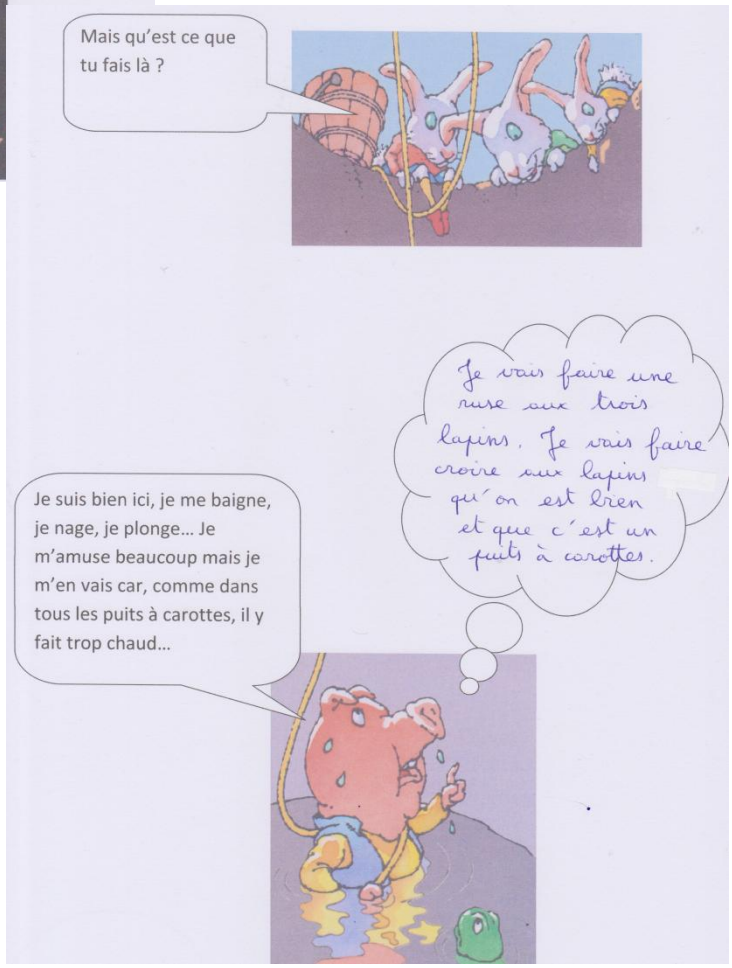
Une tourterelle blessée ! Quelle chance !
Je vais me mettre par terre pour faire croire que je suis blessée. Je suis sûre de sûre que le renard va poser le sac parce qu'il voudra me mettre dans le sac. Comme ça, Poulerousse pourra s'échapper!


Pendant que Poulerousse va chercher le bois, je vais me cacher derrière sa porte. Je vais la surprendre, je vais la fourrer dans mon sac et rentrer chez moi.

Je vais mettre une grosse pierre dans le sac comme ça il va croire que je suis encore dans le sac ! Comme ça, je pourrai vite rentrer chez moi sans que le renard me voit.

Annexe n°3 : Trace écrite collective sur *Plouf !*, effectuée en séance 3





Qu'est ce que vous faites là ?
Nous voulons remonter ! Nous allons faire une ruse au loup comme ça nous pourrons remonter.
Oh, là, là ! Tu ne peux pas savoir comme on est bien, ici…

Je veux descendre pour attraper les lapins pour mon déjeuner.
Il n'y a pas de fromage mais il y a plein de lapins à manger.

Annexe n°4 : Photos des marottes des personnages des trois albums étudiés

Annexe n°5 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 1 sur *Roule galette,* classées selon l'élément implicite formulé

Eléments implicites à formuler	**L'intention du renard : manger la galette**	**Une stratégie du renard : le renard flatte la galette, fait croire qu'il est gentil : « comme tu es ronde... »**
Lorenzo		
Manon	Manon : il veut manger la galette !	
Maxime		
Marceau		
Kélia		
Axel	Pe : Axel, pourquoi dit-il qu'il est sourd ? Axel : parce qu'il a envie de manger la galette.	

Eléments implicites à formuler	**Une autre stratégie du renard : le renard fait croire qu'il est vieux et sourd**	**La ruse de la galette : chanter sa chanson pour détourner l'attention du lapin/ours/loup**
Lorenzo		
Manon	Pe : Que pense le renard quand il dit ça ? Manon : Il dit qu'il est sourd mais en fait, il est pas sourd.	
Maxime		
Marceau		
Kélia	Kélia : Il veut la manger d'un coup, ham ! Il dit qu'il entend pas.	
Axel	Axel : Il dit qu'il est sourd.	

Annexe n°6 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 2 sur *Roule galette,* classées selon l'élément implicite formulé

Eléments implicites à formuler	**L'intention du renard : manger la galette**	**Une stratégie du renard : le renard flatte la galette, fait croire qu'il est gentil : « comme tu es ronde... »**
Lorenzo	Lorenzo : Il fait croire qu'il est sourd à la galette. PE : Et à quoi ça lui sert de lui faire croire ça ? Lorenzo : A la manger.	
Manon		
Maxime	Maxime : Il pense que je vais la manger... Raam !	
Marceau		
Kélia	Pe : Qu'est ce qu'il pense dans sa tête ? Kélia : Quand il veut s'approcher son nez, il veut la manger d'un coup.	
Axel	Axel : Il veut lui faire une blague pour la manger.	

Eléments implicites à formuler	Une autre stratégie du renard : le renard fait croire qu'il est vieux et sourd	La ruse de la galette : chanter sa chanson pour détourner l'attention du lapin/ours/loup
Lorenzo	Lorenzo : je vais lui faire croire que je suis sourd comme ça je pourrai la manger. Pe : Oui ! Et c'est quoi la ruse ? Lorenzo : Je vais faire croire que j'entends rien.	
Manon	Manon : en fait il était pas sourd, il voulait faire une blague pour la manger. Manon : En fait, la grand-mère elle a fait la galette. Il a dit : je vais faire une blague à la galette, que je suis sourd et elle va sauter sur le nez et il va la manger.	PE : L'ours dit « je vais te manger galette, et la galette se met à chanter. Pourquoi elle se met à chanter ? Manon : Parce qu'elle a pas envie qu'il la mange, parce que sinon, elle serait morte.
Maxime		Pe : Attends Maxime, après. Il y a l'ours qui dit à la galette : « Je vais te manger Galette. » Et la galette dit : écoute plutôt ma chanson. Maxime : En fait, c'est qu'elle veut pas se faire manger, elle se dit parce que sinon elle va être morte. Parce que sinon elle pourra plus exister.
Marceau		
Kélia		Pe : Ca, c'est ce qu'elle dit, mais qu'est ce qu'elle pense dans sa tête ? Kélia : Qu'il fait une farce, que je chante une chanson et que je m'en va vite.
Axel		

Annexe n°7 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 3 sur *Roule galette,* classées selon l'élément implicite formulé

Eléments implicites à formuler	**L'intention du renard : manger la galette**	**Une stratégie du renard : le renard flatte la galette, fait croire qu'il est gentil : « comme tu es ronde... »**
Lorenzo	Pe : Alors. Bonjour Galette, comme tu es ronde, comme tu es blonde. Quand il dit ça le renard, qu'est ce qu'il pense ? Lorenzo ? Lorenzo : A la manger.	
Manon		
Maxime		
Marceau	Pe : Pourquoi le renard il lui dit comme tu es belle comme tu es ronde ? Marceau : Parce qu'il veut la manger !	
Kélia	Kélia : Et qu'il va la... Pour qu'il lui fait... Le renard il dit : hum... je voudrais bien la manger, je vais lui faire une ruse.	
Axel		

Eléments implicites à formuler	Une autre stratégie du renard : le renard fait croire qu'il est vieux et sourd	La ruse de la galette : chanter sa chanson pour détourner l'attention du lapin/ours/loup
Lorenzo		
Manon	Manon : Elle chante la galette, dans son oreille, parce qu'il dit : j'entends rien, je suis sourd.	Manon : Mais la galette elle pense qu'elle chante sa petite chanson pour courir à fond la caisse pour pas que le lapin l'attrape. Manon : Elle pense : « je vais chanter ma petite chanson, je vais courir, pour que je m'échappe.
Maxime	Maxime : Je vais la manger ! Crac !	
Marceau		
Kélia	Kélia : Ruse pour la.. pour qu'elle croit**.** Je vais essayer de lui faire croire que je suis sourd et que je suis vieux comme ça je pourra vite la manger.	Pe : Ah ! Je vais chanter ma petite chanson... Kélia : Pour que j'aille... Manon : Pour que je m'échappe... Kélia : ...pour que j'aille vite, pour courir dans la fôret.
Axel	Axel : Il va lui faire croire qu'il est vieux et qu'il est sourd	Pe : Et la galette qu'est ce qu'elle se dit ? Axel : Elle chante sa chanson pour vite qu'elle s'en aille.

Annexe n°8 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 1 sur *Poulerousse,* classées selon l'élément implicite formulé

Eléments implicites à formuler	**L'envie, l'intention du renard : manger Poulerousse**	**La stratégie du renard : se cacher, entrer dans la maison de Poule rousse en son absence pour la surprendre et l'attraper (ellipse)**
Lorenzo	Pe : Ah pourquoi il tire la langue, à ton avis ? Axel ? Axel : Parce que il veut manger, la poule. Pe : Qu'est ce qu'il se dit dans sa tête là ? Lorenzo : Il a faim ! Pe : Qu'est ce qu'il décide ? Lorenzo, qu'est ce qu'il décide le renard ? Lorenzo : Il décide de la manger.	
Manon		
Maxime	Maxime : Et il veut la manger !	
Marceau	Pe : Il récupère le sac, Marceau, tu as raison et qu'est ce qu'il fait ? C'est Marceau qui a la parole. Marceau : et là il va chez la... chez la poule et il va la manger.	
Kélia	Kélia : La poule, je vais la manger !	
Axel	Pe : Ah pourquoi il tire la langue, à ton avis ? Axel ? Axel : Parce que il veut manger la poule.	Axel : Je vais attraper la poule pour la manger !

Eléments implicites à formuler	La ruse de la tourterelle	L'intention de la tourterelle lorsqu'elle ruse: sauver Poulerousse	Le sentiment de peur de la tourterelle
Lorenzo	Lorenzo : Il faisait croire au méchant qu' il avait, qu'il a du sang et en fait il s'envole. Pe : Oui. Redis moi, Lorenzo, parce qu'il t'a coupé la parole. La tourterelle fait croire... Lorenzo : Qu'il y a du sang dessous ses ailes et il essaie de l'attraper il y arrive pas, et donc il s'envole.	Lorenzo : La tourterelle vient la sauver.	
Manon	Manon : Et que, c'est pas vrai, c'est sûr elle avait trop peur qu'elle la mange la maman et le papa alors c'est pour ça que elle fait croire qu'elle est blessée.		Pe : Oui elle comprend qu'à l'intérieur il y a Poulerousse. Manon : Et que, c'est pas vrai, c'est sûr elle avait trop peur qu'elle la mange la maman et le papa alors c'est pour ça que elle fait croire qu'elle est blessée.
Maxime			
Marceau			
Kélia			
Axel			

Eléments implicites à formuler	La raison pour laquelle Poulerousse met une pierre dans le sac du renard
Lorenzo	
Manon	
Maxime	
Marceau	
Kélia	Kélia : Et en fait, elle dit : ah c'est même lourd même. Elles sont lourds les... elle est lourd la poule. Mais en fait c'était une grosse pierre.
Axel	Axel : D'un coup, eh ben Poulerousse elle a une idée, elle avait encore ses ciseaux. Pe : Alors c'est quoi son idée ? Axel : C'est de prendre ses ciseaux et de couper le sac, mettre des pierres à la place et puis recoudre le sac.

Annexe n°9 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 2 sur *Poulerousse,* classées selon l'élément implicite formulé

Eléments implicites à formuler	**L'envie, l'intention du renard : manger Poulerousse**	**La stratégie du renard : se cacher, entrer dans la maison de Poulerousse en son absence pour la surprendre et l'attraper (ellipse)**
Lorenzo	Pe : Qu'est ce qu'il pense dans sa tête ? Lorenzo : Qu'il va la manger, la poule.	
Manon	Manon : Très grassouillette, hum... je crois que je vais la manger au déjeuner et que je vais... Je vais partir et dire à ma copine de me donner un sac.	
Maxime	Maxime : Je veux manger la poule... J'en ai jamais mangé des poules rousses.	Maxime : Elle va prendre du bois hein, ça va bien le faire, moi j'vais y aller pendant qu'elle est dans la cabane où y a le bois et la surprendre. Je vais la mettre dans le sac et je vais la manger quand je serai chez moi.
Marceau		
Kélia	Kélia : Il tire la langue, il dit hum... je voudrais bien la manger et la trouver dans un... dans la forêt.	
Axel		Axel : Il pense que quand elle va aller chercher son bois, ben il va rentrer dans la maison et puis après il va l'attraper.

Eléments implicites à formuler	La ruse de la tourterelle
Lorenzo	Lorenzo : Et en fait là, elle fait croire que en fait elle est blessée Axel : Elle est blessée à une patte. Lorenzo : Mais en fait, après, elle vole en fait.
Manon	
Maxime	
Marceau	
Kélia	Kélia : Elle fait croire, elle croit qu'elle est blessée pour lui faire croire qu'il va en prendre deux pour son amie. Kélia : Elle fait croire qu'elle est blessée qu'elle a partout de sang, qu'elle est blessée elle a plein de sang et qu'elle se fait attraper, qu'elle volait pas très bien.
Axel	Lorenzo : Et en fait là, elle fait croire que en fait elle est blessée Axel : Elle est blessée à une patte. Lorenzo : Mais en fait après elle vole en fait. Axel : Je vais faire semblant d'être blessée pour que Poulerousse s'en va vite.

Eléments implicites à formuler	La raison pour laquelle Poulerousse met une pierre dans le sac du renard
Lorenzo	
Manon	
Maxime	
Marceau	
Kélia	
Axel	

Annexe n°10 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 3 sur *Poulerousse,* classées selon l'élément implicite formulé

Eléments implicites à formuler	**L'envie, l'intention du renard : manger Poulerousse**	**La stratégie du renard : se cacher, entrer dans la maison de Poulerousse en son absence pour la surprendre et l'attraper (ellipse)**
Lorenzo		Lorenzo : Il pense que quand en fait il va rentrer, la poule, eh beh, il pourra l'attraper. Pe : Alors, dis moi ce que je dois écrire. Lorenzo : Peut-être que en fait le renard il veut se dire en fait que quand il va rentrer et en fait eh beh en fait il pourra tout de suite l'attraper.
Manon	Pe : Pourquoi il a la langue comme ça ? Maxime : Moi je sais ! Manon : Parce que parce que il veut la manger la poule. Manon : Il se dit : je vais la manger avec ma femme.	Pe : Alors que pense le renard caché derrière l'arbre ? Manon : En fait, il pense que, que il va bien l'attraper.
Maxime	Maxime : Quand elle sera derrière la porte, je vais l'attraper et la fourrer dans mon sac. Je vais rentrer chez moi et on va la manger. Avec ma femme.	Pe : Le renard dit « je », je vais me cacher... Maxime : Derrière sa porte. Je vais la surprendre, l'attraper et la mettre dans mon sac !
Marceau		
Kélia		Pe : Kélia, qu'est ce qu'il se dit le renard ici ? Kélia : Hum je vais l'attraper de suite ! Je voudrais bien l'attraper. Je voudrais l'attraper pour vite qu'on mange le déjeuner.
Axel	Axel : il se lèche les babines le renard. Pe : Oui pourquoi ? Axel : parce que il veut la manger.	

Eléments implicites à formuler	La ruse de la tourterelle	L'intention de la tourterelle lorsqu'elle ruse: sauver Poulerousse	Sentiment de peur de la tourterelle
Lorenzo			
Manon	Manon : Comme je suis, quand je fais croire que je suis blessée, je suis sûre que le renard, sûre de sûre que le renard il va poser le sac.		
Maxime	Maxime : Parce que comme ça, il pose le sac et le renard essaie d'attraper la tourterelle ! et il arrive pas ! Pe : Pourquoi ? Maxime : Et ça fait perdre du temps au renard. Pendant ce temps, la poule s'échappe du sac.	Pe : Que voulais-tu ajouter ? Maxime : Comme ça Poulerousse pourra s'échapper.	
Marceau			
Kélia	Kélia : Parce que elle est en train de faire semblant qu'elle est blessée. Kélia : je vais me mettre par terre comme ça je fais croire que je suis blessée.	Kélia : Poulerousse elle pourra s'échapper.	
Axel			

Eléments implicites à formuler	Raison pour laquelle Poulerousse met une pierre dans le sac du renard
Lorenzo	
Manon	
Maxime	Il complète ce que dit Axel : Maxime : aussi, comme ça je pourra vite rentrer chez moi ! Et le renard va pas m'voir aller chez moi.
Marceau	
Kélia	
Axel	Pe : Axel, que pense la poule ? Quelle ruse elle va faire au renard ? Axel : Je vais mettre une grosse pierre dans le sac. Pe : Je vais mettre une grosse pierre... (en écrivant) Lorenzo :Dans le sac. Axel : Comme ça il va croire que je suis encore dans le sac.

Annexe n°11 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 1 sur *Plouf !,* classées selon l'élément implicite formulé

Elèves	L'intention du loup lorsqu'il est au fond du puits : remonter et manger le cochon	La ruse du loup : fait croire que le puits est un lieu agréable, qu'il y a un gros fromage au fond	L'intention du cochon : remonter, sortir du puits
Lorenzo			
Manon		Manon : En fait c'était pour mentir le loup. Il remonte, remonte remonte et le cochon descend, et quand il descend le cochon, quand il descend il va avoir très froid et en fait il va dire à lapin après.	
Maxime			
Marceau			
Kélia			
Axel			

Elèves	La ruse du cochon : faire croire aux lapins que ce puits est un lieu agréable, où il y a des carottes à manger	La ruse des lapins : faire croire qu'on est bien dans le puits	Raison pour laquelle le loup se jette à nouveau dans le puits Intention : manger les lapins
Lorenzo	Lorenzo : En fait il dit que en fait c'est un puits à carottes alors qu'y a pas de carottes dedans. J'crois que ça s'appelle une ruse en fait. Pe : Alors, Lorenzo nous dit que le cochon fait une ruse au lapin. Dis nous ce qu'est cette ruse, Lorenzo. Lorenzo : En fait une ruse ça veut dire qu'il fait croire en fait. Pe : Il fait croire quoi ? Lorenzo : Que en fait y a quelque chose. Pe : Qu'il y a quoi dans ce puits ? Lorenzo : Par exemple qu'il y a des carottes dedans.		Pe : Le loup oublie de faire attention, il saisit la corde et se jette dans le puits. Pourquoi il y a marqué « raté », ici ? Lorenzo ? Lorenzo : Parce que il a raté de les manger.
Manon			Pe : Manon, que fait le loup ? Manon : En fait, il veut il veut manger les lapins mais en fait quand il tire la langue, les lapins il sait qu'il veut les manger. Pe : Attends, les lapins ont compris que le loup voulait les manger ? Manon : Oui oui, alors après, quand le papa lapin il voyait qu'il tirait la langue, il a compris alors le papa il voulait qu'il monte dans le seau et que le loup redescende. Pe : Oui, le loup décide à nouveau de

			descendre. Axel : Il avait oublié Pe : Qu'avait-il oublié ? Axel : Que c'était pas bien et que c'était froid. Pe : Et oui, et puis surtout il avait... Manon : faim ! alors c'est pour ça qu'il descendait.
Maxime			
Marceau			
Kélia			
Axel	Axel : Il dit : je m'en vais parce que il fait trop chaud dans un puits à carottes. Pe : Pourquoi dit-il cela ? Axel : Parce que les lapins ça aime bien les carottes. Donc pour qu'ils croient que y a des carottes.		Axel : La grenouille elle comprend parce que tout à l'heure, il tirait la langue la grenouille elle comprend. Pe : Et oui, elle comprend quoi la grenouille ? Axel : Que elle veut, que il veut manger les lapins ou la grenouille.

Annexe n°12 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 2 sur *Plouf !,* classées selon l'élément implicite formulé

Elèves	**L'intention du loup lorsqu'il est au fond du puits : remonter et manger le cochon**	**La ruse du loup : fait croire que le puits est un lieu agréable, qu'il y a un gros fromage au fond**	**L'intention du cochon : remonter, sortir du puits**
Lorenzo			
Manon		Pe : Alors, là c'est un moment important, il voit le cochon, il est dans le puits, « il est furieux, il est trempé, il a froid et il ne sait pas comment remonter. Ah du bruit ! Là-haut ! Quelqu'un s'approche ! C'est un cochon. » Que va faire le loup ? Manon : Il va mentir. Pe : Manon, explique nous le mensonge. Manon : Il va dire y a une lune dans l'eau. Maxime : Non il y a un fromage dans le puits. Manon : Oui t'as... mais en fait c'est la lune alors... Maxime : Y a le reflet de la lune	Manon : si y avait quelqu'un pour que je remonte et il descende.
Maxime	Pe : Oui mais attends Maxime, tu sais qu'on travaille sur les pensées des personnages. Qu'est ce qu'il se dit le loup ? Maxime : Il se dit comme ça je pourra l'attraper et le manger au petit déj.		Maxime : Avant c'est... Avant on avait pas dit le truc d'avant. Oh j'entends des bruits d'pas. Peut-être que c'est quelqu'un qui va m'aider, à remonter...
Marceau			
Kélia	Pe : Qu'est ce qu'il pense dans sa tête ? je vais faire croire... Kélia : Je vais faire croire que du fromage, que c'est le fromage	Pe : Alors que pense le loup ? Kélia ? Kélia : C'est une ruse qu'il a fait au cochon.	Kélia : En fait... c'était une... c'était une farce même on peut dire. C'était une farce parce que il voulait remonter.

	mais en fait c'est que le reflet de la lune. Mais après quand il descendra je vais pouvoir la manger pour mon petit déjeuner.		
Axel	Axel : Pour qui remonte. Pe : Pour remonter, je vais faire croire au cochon...		

Elèves	La ruse du cochon : faire croire aux lapins que ce puits est un lieu agréable, où il y a des carottes à manger	La ruse des lapins : faire croire qu'on est bien dans le puits	Raison pour laquelle le loup se jette à nouveau dans le puits Intention : manger les lapins
Lorenzo			
Manon	Manon : Chouette y a des lapins qui va m'aider à remonter et je vais faire une ruse. Il va dire on est bien dans un puits à carottes je plonge, je nage et je m'amuse.		Pe : Que pensent les lapins quand ils voient le loup ? Manon ? Manon : Ils pensent qu'ils vont se faire manger mais non.
Maxime			Pe : Il y a des lapins dans le puits à croquer, descends. Descends le loup ! Maxime : Et il va descendre et il va tenter d'attraper de attraper les lapins.
Marceau			
Kélia	Kélia : Il va dire : je suis bien là-haut. Il va dire le cochon. C'est une ruse.		
Axel	Pe : Que pense le cochon ? je vais faire croire... Axel : Je vais faire croire que on est bien et que c'est un puits à carottes		Axel : Le loup il avait complètement oublié. Pe : Il avait oublié quoi ? Axel : Il avait oublié qu'il faisait froid. Pe : Pourquoi ? Axel : Pour manger les lapins.

Annexe n°13 : Tableaux rapportant les paroles des élèves, issues des verbatims de la séance 3 sur *Plouf !,* classées selon l'élément implicite formulé

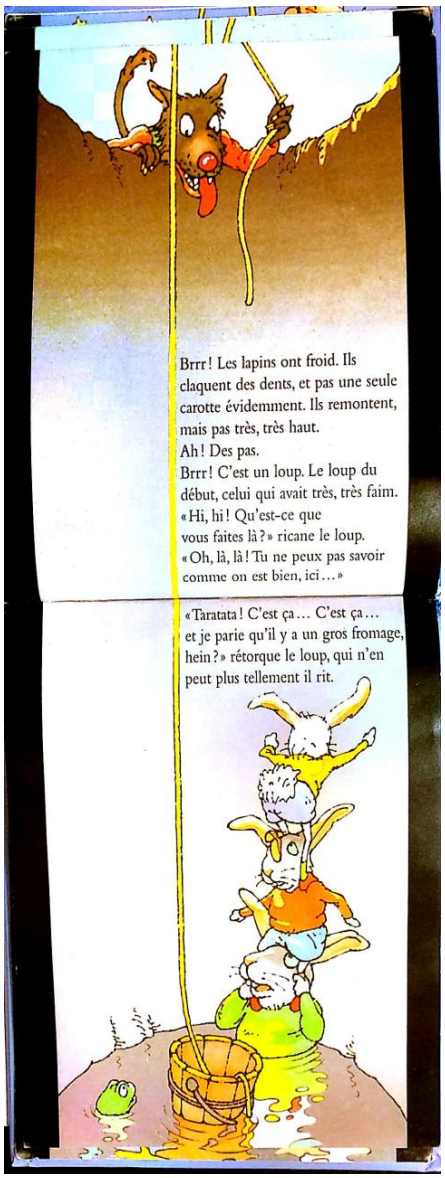
Elèves	**L'intention du loup lorsqu'il est au fond du puits : remonter et manger le cochon**	**La ruse du loup : fait croire que le puits est un lieu agréable, qu'il y a un gros fromage au fond**	**L'intention du cochon : remonter, sortir du puits**
Lorenzo			Pe : Pourquoi il fait croire que c'est un puits à carottes ? Lorenzo : Parce que y veut remonter vu qu'il a froid.
Manon			
Maxime	Maxime : Y a pas de fromage oh... moi je croyais qui y avait un fromage... mais y a un cochon à manger ça c'est ... Pe : Qu'est ce qu'il veut faire le loup ? Maxime : Il veut manger le cochon.	Pe : Qu'est ce qu'il va faire croire le loup ? Maxime : Il va faire croire que y a un gros fromage dans l'eau.	
Marceau			Pe : Très bien, le cochon veut remonter parce qu'il a froid. Marceau, pourquoi il fait croire que c'est un puits à carottes ? Marceau : Parce que parce que pour qui remonte.
Kélia	Kélia : Il se dit huuum il est bon le cochon ! Kélia : Il veut le manger. Il a envie de le manger. Kélia : il a envie de le manger, après il va dire il fait chaud. Il descend. Et du coup c'était une ruse parce que il voulait		

	le manger.		
Axel	Axel : Il veut manger le cochon et remonter. Axel : En vrai, le loup il voulait remonter et manger le cochon. Le loup, le cochon il descendait trop vite donc c'est pour ça qu'il dit « non ! ».		

Elèves	**La ruse du cochon : faire croire aux lapins que ce puits est un lieu agréable, où il y a des carottes à manger**	**La ruse des lapins : faire croire qu'on est bien dans le puits**	**Raison pour laquelle le loup se jette à nouveau dans le puits Intention : manger les lapins**
Lorenzo	Pe : Stop le cochon s'en va, Lorenzo, que pensent les lapins une fois qu'ils sont descendus ? Lorenzo : Ah ils pensent que en fait eh ben il a fait une ruse.		
Manon			
Maxime	Pe : Je vais faire croire aux lapins qu'on est bien. Kélia : Et que c'est un puits à carottes. Maxime : Et que c'est un puits à carottes et qu'y a plein de carottes dedans. Et qu'y a plein de carottes dedans.	Maxime : On va faire une ruse au loup. Kélia : Il fait trop chaud. Pe : Ah j'écris ce qu'il a dit. Nous allons... Maxime : Faire une ruse au loup ! Kélia : Y a pas que toi dans la classe. Pe : Une ruse au loup. Maxime : Comme ça on pourra remonter. Pe : Comme ça on pourra remonter. (En écrivant)	Pe : Kélia, écoute bien : « il n'y a pas de fromage mais il y a plein de lapins à manger. » (en lisant). Qu'est ce qu'il veut faire ? Maxime et Kélia : Il veut manger les lapins. Maxime : Il veut manger les lapins comme ça... Maxime : Mais il pense plus que il fait froid dans le puits. Il a oublié de cette idée de lapins. Il a oublié parce que il voulait bien manger les lapins mais il a oublié qu'il faisait très très très froid.
Marceau			

Kélia	Est-ce que c'est vrai qu'il s'amuse ? Est-ce que c'est vrai qu'il nage ? Kélia ? Kélia : Non c'est une ruse ! Pe : Alors qu'est-ce qu'il pense ? Je vais faire... Kélia : C'est une grosse ruse. Pe : je vais faire (écrit) Kélia :... croire que c'est un puits à carottes Pe : je vais faire croire aux lapins qu'on est bien Kélia : et que c'est un puits à carottes.	Pe : Le loup arrive. Kélia : Là c'est les lapins qui font une ruse.	Pe : Que pensent les lapins quand ils voient arriver le loup ? Kélia : Qu'il veut les manger parce que si ... les lapins ils croient qu'il va nous manger... Pe : Kélia, écoute bien : « il n'y a pas de fromage mais il y a plein de lapins à manger. » Qu'est ce qu'il veut faire ? Maxime et Kélia : Il veut manger les lapins. Maxime : Il veut manger les lapins comme ça...
Axel	Axel : Ben c'est qui va faire croire qu'on est bien ici, pour qui remonte. Pe : Pour donner envie... Axel : Aux lapins de descendre. Pe : Aaah ! Axel : At comme ça le cochon il remonte.		

Annexe n°14 : Illustrations issues respectivement de *Poulerousse* et *Plouf !*



Résumé / Sum up :

Le présent mémoire a été rédigé durant l'année de master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation ». Ce travail a été réalisé en parallèle et grâce à un travail sur le terrain en tant que professeur des écoles stagiaire (PES). J'ai choisi d'effectuer une recherche sur la compréhension d'albums de littérature de jeunesse, en maternelle, afin d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : en quoi un travail sur l'implicite des personnages permet-il aux élèves de grande section de mieux comprendre un album présentant un texte résistant ? Pour cela, j'ai proposé à mes élèves des activités de formulation des pensées des personnages. Cela leur a permis d'exprimer différents éléments non écrits dans le texte : les intentions des personnages, les écarts entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent et donc de mieux comprendre les actions relatées par le récit.

The present report was written during the year of master degree 2 "Trades of Teaching, of Education and Training". This work was completed in parallel and thanks to a field work as a studied professor probationer. I chose to do my research on comprehension of children's books, in pre-school, in order to try to answer the following question: how and why working on implicit information can help children better understand a book? That's why I asked my pupils, in different situations, to tell me what the characters are thinking at a particular time in the story. It has enabled them to express different things which aren't written in the text: what a character wants to do, the difference between what he is thinking and what he is saying. Thus, they've been able to better understand their actions.

Mots-clés : compréhension, albums, implicite, personnage, reformulation