



HAL
open science

Apprendre à comprendre en lecture : interprétation et compréhension par une démarche d'enseignement explicite

Nathalie Poncet

► To cite this version:

Nathalie Poncet. Apprendre à comprendre en lecture : interprétation et compréhension par une démarche d'enseignement explicite. Education. 2017. dumas-01652589

HAL Id: dumas-01652589

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652589v1>

Submitted on 19 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Apprendre à comprendre en lecture

**Interprétation et compréhension
par une démarche d'enseignement explicite**

Présenté par Nathalie Poncet

Mémoire de M2 encadré par Mme Sylvie Farré

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Nathalie Porcel

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

Apprendre à comprendre en lecture
Interprétation et Compréhension par une démarche d'enseignement explicite

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

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

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

Fait à Montailleux
le 04 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....Nathalie Ponceh.....

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Apprendre à Comprendre en lecture
Interprétation et compréhension par une démarche d'enseignement explicite

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas²

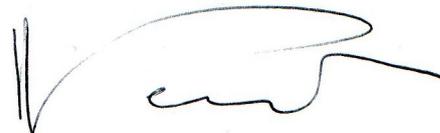
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

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

Fait à Tantallon le 04 mai 2017

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

" bon pour accord "



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

² Entourer la mention choisie

Remerciements

J'ai une pensée toute particulière pour mes jeunes élèves, avec lesquels j'ai fait mes premiers pas d'enseignante lors de mon année de stage. Je les remercie sincèrement de leur motivation à toute épreuve et de leur générosité pendant nos activités de littérature de jeunesse. Il m'ont ainsi permis de construire et de documenter ce mémoire.

Je remercie également ma Professeure des Écoles Maître Formatrice, pour nos discussions constructives sur la littérature, ainsi que mes collègues de travail pour leur disponibilité.

Je souhaiterais enfin exprimer ma reconnaissance à Madame Farré qui, par sa finesse et sa connaissance approfondie de l'éducation, m'a accompagnée de ses conseils avisés et m'a permis de mener ce projet à terme.

Sommaire

1. Introduction	1
1.1 Nouveaux programmes de l'école maternelle	2
1.1.1 L'oral	2
1.1.2 L'écrit	2
1.2 Littérature de jeunesse	3
1.2.1 La littérature dans les programmes de l'école primaire	3
1.2.2 Comment la littérature aide le jeune enfant à se construire	4
1.3 L'enseignement	4
1.3.1 La relation pédagogique	4
1.3.2 Les gestes professionnels	5
1.4 Compréhension et interprétation d'un texte littéraire	6
1.4.1 Le sens	6
1.4.2 La compréhension	6
1.4.3 L'interprétation	6
1.4.4 Jeux croisés entre la compréhension et l'interprétation	7
1.4.5 Les obstacles	7
1.4.6 Principes didactiques	8
1.4.6.1 Clarté du cadre pédagogique	8
1.4.6.2 Le choix des textes	8
1.4.6.3 Gestes professionnel de l'enseignant	9
1.5 La posture de lecteur	9
1.5.1 La construction d'une représentation mentale de l'histoire	9
1.5.1.1 Faire un film	9
1.5.1.2 Trouver l'organisation	9
1.5.1.3 Lecteurs engagés–Cerveaux branchés	10
1.6 Démarches d'enseignement explicites	10
1.6.1 Démarche d'enseignement explicite canadienne	12
1.6.2 Démarche d'enseignement explicite française	13
2. Problématique	13
3. Méthodologie	14
3.1 Participants	14
3.2 Matériel et procédures	14
4. Description des séances	16
4.1 Séance témoin - 04/10/2016	16
4.2 Première séquence, apprendre à interpréter au moyen de la démarche canadienne <i>Lecteurs engagés–Cerveaux branchés</i>	16

4.2.1	Séance 1 - étape de modelage	16
4.2.2	Séance 2 - La pratique guidée.	17
4.2.3	Séance 3 - Pratique autonome puis modelage pour le capteur visualiser ...	18
4.2.4	Séance 4 - pratique guidée pour visualiser	18
4.2.5	Séance 5 - pratique autonome	18
4.2.6	Séances 6 et 7 - Pratique autonome et évaluation formative	18
4.3	Deuxième séquence, apprendre à comprendre, d'après le travail de Cèbe (2009)	19
4.3.1	Séance 1 - première lecture	19
4.3.2	Séance 2 - retournement de situation	20
4.3.3	Séance 3 - l'état mental du loup	20
4.3.4	Séance 4 - ce que pensent tous les personnages	21
4.3.5	Séance 5 - lecture en réseau	22
4.3.6	Séance 6 - Évaluation formatrice	22
4.3.7	Séance 7 - Évaluation formatrice et remédiation	23
4.3.8	Séance 8 - utilisation du numérique	23
4.3.9	Séance 9 - évaluation	23
4.3.10	Séances 10, 11 et 12 - Grammaire: les adjectifs	23
4.3.11	Séance 13 - Nouvel album	24
5.	Résultats	24
5.1	Séquence 1 apprendre à interpréter au moyen de la démarche canadienne <i>Lecteurs engagés–Cerveaux branchés.</i>	24
5.1.1	Commentaires aux résultats	26
5.2	Deuxième séquence, apprendre à comprendre d'après un travail de Cèbe (2009): <i>la compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants.</i>	26
5.2.1	Commentaires aux résultats	27
6.	Discussion	29
6.1	Recontextualisation	29
6.2	Résultats et recherches antérieures	30
7.	Limites et perspectives	32
7.1	Limites et perspectives de la recherche	32
7.2	Étude et pratique professionnelle	32
8.	Conclusion	33
9.	Bibliographie	34
	Annexes	

1. Introduction

Le premier septembre 2016, mes 24 élèves de moyenne et grande sections et moi-même faisons connaissance dans la classe où je suis affectée en tant que P.E.S. Je suis autant sinon plus intimidée que mes élèves et, pour cette première rencontre, j'ai apporté avec moi quelques albums de littérature de jeunesse colorés de Léo Lionni : *Pezzettino*, *Le rêve d'Albert*, *Théodore et le champignon parlant* ainsi que *Petit-Bleu et Petit-Jaune*. Lors de notre regroupement autour d'un album pour une première lecture offerte, j'ai dû accueillir comme j'ai pu de nombreux commentaires débordants et enjoués, des paroles d'enfants de 4-5 ans qui ont envie de faire part de leurs expériences à leurs camarades et à leur maîtresse. Petit à petit, la gestion de la parole de mes élèves m'a semblé particulièrement délicate et, malgré mes efforts pour répartir équitablement le temps de parole, je ressentais leur frustration. Riches d'expériences, la plupart de ces enfants présentaient une confiance en eux qui favorisait la prise de parole et l'expression de leurs opinions.

Prise au dépourvu, j'ai vite réglémenté mon activité « littérature de jeunesse » en parlant sans cesse, afin de ne plus laisser de place aux débordements lors des regroupements. Par ce contrôle, j'ai finalement obtenu des résultats contraires aux objectifs que je m'étais fixés lors de ma préparation. À l'issue de sa première visite avant les vacances de Toussaint, ma Maître-formatrice a relevé le déséquilibre dans les temps de parole et également exprimé le regret de ne pas me voir saisir « les perches tendues » par les élèves pour construire un débat d'idées entre eux. J'avais, à cette occasion, lu *Cache-cache cochons* d'Arlène Dubanevich (1997) et avais parlé de manière constante, en imposant le silence à mes élèves, durant toute la séance. Faire évoluer ma posture d'enseignante est donc devenu pour moi une priorité. J'ai cherché de l'aide auprès de mes collègues, de mes professeurs à l'ESPE et, lorsque j'ai pu rejoindre le thème de la littérature de jeunesse pour bâtir mon mémoire, c'est tout naturellement que je me suis appuyée sur mon expérience de classe.

Après avoir examiné les orientations des programmes nationaux de mars 2015 de l'école maternelle pour le premier domaine d'apprentissage (la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions), je présenterai ce qu'apporte la littérature de jeunesse dans la construction de l'enfant et la place qu'elle tient dans les instructions officielles et à l'école. Dans le cadre de l'enseignement, je présenterai différents gestes professionnels, en détaillant plus particulièrement les postures enseignantes. Je tenterai ensuite d'évaluer comment interagissent l'interprétation et la compréhension pour parvenir au sens du texte et de quelle manière se construit chez l'élève la posture de lecteur. Je préciserai alors les outils pédagogiques qui existent pour l'enseignement de la littérature de jeunesse, tels que les démarches d'enseignement explicite, qui peuvent permettre aux élèves, dès le cycle 1, d'interpréter et/ou de comprendre un album. Enfin, je présenterai les différentes séquences menées en littérature de jeunesse dans ma classe en m'appuyant sur deux démarches d'enseignement explicite, ainsi que le travail d'observation ou d'évaluation destiné à mesurer l'évolution de la compréhension et de l'interprétation des élèves lors des séances de lecture.

1.1 Nouveaux programmes de l'école maternelle

La lecture du Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 permet de se rendre compte combien la loi de refondation de l'École de la République (8 juillet 2013) donne une place fondamentale au cycle 1, jugé particulièrement important pour offrir les conditions d'une école juste à tous les élèves et particulièrement à ceux issus de milieux défavorisés. Ce document détaille point par point les missions et les objectifs de cette nouvelle école maternelle et précise, entre autres, qu'elle est le lieu où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble, en construisant leur personnalité singulière au sein du groupe classe : « [l'enfant] prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange » (Bulletin officiel 2015, p. 6). Par sa posture, l'enseignant guide le débat collectif pour que chaque élève puisse évoluer en élargissant sa réflexion et sa manière de voir ou de penser. Par le langage et les interactions avec ses camarades, l'enfant trouve sa place dans le groupe. Il devient une personne à part entière et, par ses échanges, éprouve le rôle des autres dans la construction de ses apprentissages et exerce son autonomie.

Les enseignements sont dorénavant organisés en cinq domaines d'apprentissage, dont le premier concerne *la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions*.

1.1.1 L'oral

L'oral tient une place centrale en cycle 1 (Bulletin officiel 2015, p. 7). En effet, les élèves qui entrent à l'école maternelle vont devoir acquérir et développer la partie orale de la langue, qui est à la base de la communication dans la classe. Pour que les autres comprennent ses intentions, l'élève devra, comme le précise le Bulletin officiel, « Oser entrer en communication ». D'autres activités, comme les lectures à voix haute par l'enseignant, permettront aux élèves de bâtir des représentations mentales et de relier leurs informations. Enfin, le Bulletin officiel insiste sur l'importance des moments de langage à plusieurs, sur les débats interprétatifs, qui nécessitent des arguments, des explications et de l'intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. Dans le cadre de situations d'évocation, les élèves vont s'entraîner à s'exprimer par le langage, de manière de plus en plus explicite.

1.1.2 L'écrit

Le premier objectif visé est la compréhension des textes écrits. À la fin d'école maternelle, il est en effet attendu des élèves qu'ils puissent, entre autres, « Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu » (Bulletin officiel 2015, p. 11). Le cycle 1 occupe une place centrale dans la présentation puis la fréquentation de la langue écrite, qui est très différente de l'oral de communication. L'objectif est d'habituer les jeunes élèves à la réception active du langage écrit, en apprenant à comprendre le contenu. L'enseignant, par sa posture, sert de médiateur entre le livre et les élèves, accompagne et veille au respect du texte lors des débats interprétatifs qui suivent l'écoute.

À travers les objectifs du premier domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » (Bulletin officiel 2015, p. 6), la littérature de jeunesse se présente comme le

support adapté, qui donne la possibilité aux élèves, dès le cycle 1, de comprendre le monde et d'y trouver leur place en relation avec les autres.

1.2 Littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse est un support pédagogique riche et particulièrement adapté, avec des élèves de cycle 1, pour développer une pratique enseignante en regroupement et construire des compétences et des apprentissages dans différents domaines. Grâce au langage d'évocation, la littérature de jeunesse nourrit l'imaginaire des enfants et leur permet de découvrir le patrimoine culturel. Lors des activités de lecture d'œuvres, l'élève va découvrir le monde, vivre des émotions et apprendre à se connaître par des interrogations entre le récit et sa propre histoire. Il va, enfin, découvrir le fonctionnement du langage et l'enrichir.

Si la littérature de jeunesse n'est pas un genre littéraire à proprement parler, elle a toutefois engendré un support original : l'album. Les images, que l'on pourrait définir *a priori* comme un langage universel, ne vont en fait pas de soi et relèvent également d'une lecture. Dans un album, tout peut-être occasion de déchiffrement, du format des images à la typographie, des couleurs aux contrastes. Du fait des considérations d'évidence, la lecture d'image est peu travaillée à l'école. Sophie Van der Linden (2007) insiste cependant sur le fait que, comme le texte, l'image réclame une attention, une connaissance des codes et une réelle interprétation. Certains paramètres, comme le choix des couleurs, l'éclairage, le choix des cadrages, de plan, d'angles de vue, de sujets à fond perdu, sont très importants.

1.2.1 La littérature dans les programmes de l'école primaire

La littérature de jeunesse a été introduite officiellement dans les programmes nationaux de l'école primaire, en 2002. À cette époque, les documents d'accompagnement préconisaient la lecture d'albums de littérature de jeunesse au quotidien à l'école maternelle, afin de favoriser l'imprégnation orale de la langue française et la construction progressive d'une première culture littéraire commune aux jeunes enfants.

Depuis quinze ans, la littérature est au cœur des programmes de l'école primaire (programmes de 2008 puis de 2015). Plus que jamais, son introduction dès le cycle 1 apparaît comme le support adapté pour travailler la compréhension des textes et construire des débats d'interprétation. De plus, ces moments d'échange et d'écoute en groupe paraissent particulièrement intéressants pour initier les activités de partage d'idées et de communication liées à l'Enseignement Moral et Civique, pour activer les débats philosophiques et la construction de la vie démocratique, pour développer l'esprit citoyen et le sens critique dès le cycle 1 de l'école primaire. C'est l'esprit du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, redéfini dans le cadre de la loi de refondation de l'École de la République de juillet 2013, qui présente un double objectif de formation et de socialisation, en préparant tous les élèves à la citoyenneté pour qu'ils puissent s'insérer dans la société et prendre part, par leur implication citoyenne, à son évolution.

1.2.2 Comment la littérature aide le jeune enfant à se construire

Utiliser la littérature de jeunesse au quotidien dans une classe de cycle 1, c'est proposer aux jeunes élèves un support qui leur permettra d'être régulièrement confrontés, et donc *symboliquement initiés*, à de grandes émotions et de se constituer ainsi une véritable connaissance, voire une véritable culture, aussi bien des personnages stéréotypés (bestiaire traditionnel, héros ou anti-héros de contes, etc.) que des grandes problématiques humaines (la vie, la mort, le bien et le mal, les rites de passage, la liberté et la soumission, la pauvreté et la richesse, etc.).

L'anthropologue Michèle Petit (2002, p. 96) l'exprime parfaitement : « La littérature, ce sont ces oeuvres où des hommes, des femmes, ont transcrit, transposé, transfiguré leurs passions, leurs désirs, leurs chagrins, dans des formules qui semblent parfois avoir été écrites juste pour nous révéler notre vérité la plus intime ».

Le psychanalyste et linguiste Evelio Cabrejo-Parra (2002) insiste sur rôle fondateur de la littérature dans la construction psychique de l'enfant. Il présente la langue, la culture et la littérature comme des composantes indissociables. Pour ce spécialiste, « Il est impossible d'avoir une voix si on n'a pas entendu parler quelqu'un » (*ibid.*, p. 72), ce qui signifie que chaque fois que nous parlons, nous portons en nous la présence symbolique de l'autre. D'après lui, l'enfant découvrirait vers sa seconde année « [...] que le texte entendu est un texte à écouter et non pour agir, il déclenche une activité d'attention » (*ibid.*, p. 79).

En résumé, la littérature de jeunesse offre, par le biais de la capacité d'imagination des jeunes lecteurs, une initiation au langage symbolique ou, comme le précise Anne-Marie Chartier : « [Sa force] ... est de représenter et questionner le réel par le pouvoir du langage. » (2002, p. 156).

Nathalie Donikian, Francine Foulquier et Dominique Macé relèvent que, dans la production de jeunesse, certains livres sont « de véritables oeuvres » (2012, p 124). L'enseignant doit savoir les repérer et les faire reconnaître en tant que telles.

La culture commune visée d'une part entre les élèves de l'école de la République française eux-mêmes et, d'autre part, entre eux et les autres générations, repose sur un réseau de codes et de références partagés. La littérature à travers ses genres (conte, poésie, roman, théâtre, etc.), mais également par le développement de livres comme l'album ou la bande dessinée, vient soutenir le système éducatif français dans son ensemble.

1.3 L'enseignement

1.3.1 La relation pédagogique

Selon Philippe Meirieu (2014 a), enseigner est essayer de favoriser une rencontre au sein d'une relation pédagogique entre des élèves apprenants et des savoirs et des cultures. Pour lui, ce désir de transmettre ne concerne pas seulement des résultats ou des conclusions, mais il touche une démarche, une impulsion, un engagement dans une proximité exigeante de précision, de rigueur, de justesse. La relation pédagogique accueille, pour cet auteur, une tension exigeante qui doit amener l'élève vers la culture et les savoirs.

1.3.2 Les gestes professionnels

Tous les métiers peuvent être définis par des gestes professionnels qui les caractérisent. La refondation de l'école, les recherches et les réflexions en vue de sa démocratisation ou de la lutte contre les injustices sociales font évoluer les gestes professionnels et la relation pédagogique au sein de la classe. L'étude des gestes de métier, qui font partie de l'acte d'enseigner, permet aujourd'hui de mesurer leur importance dans l'acquisition des compétences par les élèves. Dominique Bucheton (2014) compare les gestes professionnels, qui sont pour elle des gestes d'ajustement, à l'utilisation des différents vitesses et braquets disponibles sur un vélo lorsque le relief varie dans une randonnée. Les principaux gestes sont **le pilotage de la classe**, **l'atmosphère**, qui repose principalement sur la relation de communication et de dialogue entre les personnes présentes, ou **le tissage**, qui offre le sens des tâches et l'accès aux savoirs (créer du lien entre les apprentissages et leurs étapes, s'appuyer sur l'histoire personnelle des élèves et sur ce qui a été fait en classe).

Quant aux **postures**, qui caractérisent l'attitude de l'enseignant à un moment donné dans sa classe, toutes sont utilisables, en fonction des différentes étapes dans la séquence d'apprentissage. Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) en définissent six. *La posture de contrôle* et *la posture de contre-étayage* peuvent se caractériser par l'omniprésence de l'enseignant (dans le dire et, parfois, le faire). Le maître cadre son groupe de manière serrée pour faire avancer au rythme qu'il a décidé. À l'opposé, le maître adopte une *posture d'accompagnement* lorsqu'il apporte ponctuellement de l'aide, prend en compte l'avancée de la tâche et les obstacles à lever ou laisse le temps de travailler. L'enseignant a alors un rôle fertile, favorise les échanges, propose des référents et outils, observe et ajuste. Lorsqu'il revêt *la posture d'enseignement*, le maître présente, structure et norme les savoirs face à l'élève qui ne peut pas être autonome. Ce type d'intervention est spécifique et opportuniste. Dans *la posture de lâcher-prise*, l'enseignant propose aux élèves d'être responsables de leur travail en choisissant eux-mêmes quelles démarches ils souhaitent expérimenter. Les objectifs visés sont réalisables et cette posture est souvent appréciée des élèves qui perçoivent la confiance de leur maître. La dernière posture est celle dite « *posture du magicien* », dans laquelle l'enseignant capte l'attention de ses élèves par des gestes théâtraux, des jeux ou des récits marquants. Le savoir est à deviner par l'intermédiaire d'une mise en scène.

Le résultat de recherches récentes montre combien certaines postures enseignantes utilisées de manière systématique en classe (les postures de contrôle ou de contre-étayage, par exemple) ne favorisent pas les opérations d'apprendre à comprendre, c'est-à-dire la lecture d'œuvres.

Philippe Meirieu (2014b) explique que, pour lui, le plaisir d'enseigner est complètement indissociable du rapport que l'on a à ses propres savoirs : « si l'on se place dans une posture de simple "détenteur-transmetteur", on risque de ne rien engrener dans sa classe et de ne guère mobiliser ses élèves. En revanche, si l'on se place dans une posture d' "explorateur-créateur" de ses propres savoirs et des moyens de les transmettre, alors on peut enclencher une dynamique particulièrement féconde ».

1.4 Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

1.4.1 Le sens

On a longtemps cru que seul l'enfant qui maîtrisait parfaitement la lecture (maîtrise de la combinatoire) pouvait avoir accès au sens en littérature. C'est ainsi que la littérature n'a été enseignée (jusqu'en 2002) qu'en cycle 2 ou 3, lorsque l'élève devient expert et maîtrise suffisamment bien la lecture et l'écriture. Pourtant, les lectures répétées à haute voix ne s'apparentent-elles pas à la tradition orale millénaire (par exemple les mythes de création du monde dans la plupart des peuples dits primitifs ou l'Iliade et l'Odyssée, fixés par Homère aux environs du 8^e siècle avant J.-C.) ?

Catherine Tauveron (1999) explique que l'interprétation est constitutive de la compréhension. Elle précise que l'interprétation réside sur la construction d'hypothèses de compréhension, à partir d'indices venant du texte, de la personnalité et de la sensibilité du lecteur, comme son histoire personnelle, ses émotions, sa culture. Enfin, pour elle, il n'existerait pas « de texte littéraire indépendamment de la subjectivité du lecteur » (Tauveron 1999, p. 11). Sans nous engager dans une discussion sur la caractère obsolète ou non des théories présentées dans le cadre de l'École de Constance, du reste fort bien étudié par Fabien Pillet (2011), nous retrouvons dans ces propos ce qui, au travers des écrits des fondateurs du mouvement (Jauss, Iser ou encore Warning), s'est mis en place dès la fin des années 1960, à savoir un véritable *changement de paradigme*, « qui place le lecteur au centre de la théorie littéraire », comme le souligne Isabelle Kalinowski dans son article consacré à Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception (1997, p. 151). Désormais et de manière durable, la théorie de la lecture intègre l'idée que c'est celui qui lit qui produit le sens. Pour Umberto Eco (1985), p. ex., *l'intentio lectoris* est à l'origine du sens que le lecteur donne au texte.

1.4.2 La compréhension

Michel Fayol souligne que l'objectif de la lecture est toujours la compréhension : « Les traitements mis en oeuvre pour comprendre un texte concernent donc à la fois les éléments linguistiques et les concepts et relations que ceux-ci évoquent. Ils exigent que le lecteur dispose de connaissances linguistiques et conceptuelles et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche » (Fayol 2000, p. 111).

D'une autre manière, Catherine Tauveron (2006) dit en substance que comprendre un texte littéraire c'est au minimum pouvoir identifier les personnages, leurs rôles dans l'histoire et les relations qu'ils développent entre eux. Elle ajoute « [...] et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue » (2006, p. 22).

1.4.3 L'interprétation

Lire, c'est produire du sens, c'est construire son sens en faisant des hypothèses de lecture et en les vérifiant ou non avec le texte puis en interprétant. Anne Armand, Inspectrice générale de lettres, précise que « faire des liens entre un indice et un événement, une cause et ses conséquences, un trait de caractère et un propos tenu, tout cela conduit à l'opération clé de la lecture de texte littéraire, l'interprétation » (Armand 2002, p. 160).

Erik Falardeau, pour sa part, relève les questions essentielles relatives à ce sujet: «Si l'on doit enseigner aux élèves à comprendre un texte littéraire qui pose des obstacles importants, encore faut-il être en mesure de nommer clairement les attentes liées à cette compréhension. Si l'enseignant limite la compréhension au décodage des mots, des phrases et de l'intrigue principale, c'est à ces tâches minimales que se limiteront la plupart des élèves dans leurs lectures, parce qu'ils réserveront le travail d'inférence pour l'interprétation qui, dans la conception de plusieurs, ne vient qu'après la lecture intégrale. En définissant une tâche de lecture en classe, il importe donc que l'enseignant puisse identifier clairement ce qu'il attend: quels sont les seuils de compétence que les élèves doivent atteindre pour justement "comprendre" le texte à lire. L'interprétation vient-elle nécessairement après le travail de compréhension?» (Falardeau 2003, p. 673)

1.4.4 Jeux croisés entre la compréhension et l'interprétation

Vandendorpe (1992) condamne le côté systématique d'une certaine tradition, qui considère l'interprétation comme une activité de lecture qui succède à la compréhension (l'interprétation étant alors présentée comme une compétence plus complexe à maîtriser que la compréhension). En réaction, Vandendorpe, parmi d'autres, place l'interprétation en amont de la compréhension. Sur cette question, Catherine Tauveron constate que certains problèmes de compréhension d'un texte littéraire créés par des blancs ou des doubles sens, ne peuvent se résoudre sans résoudre préalablement le problème de l'interprétation. Cette dernière devient alors une étape antérieure à la compréhension. Dans certains cas, si l'on veut apprendre à comprendre, il faut apprendre à interpréter le texte. Depuis la fin des années 1970, les recherches en psychologie cognitive se sont développées et ont fait évoluer les connaissances et nos conceptions sur le rôle du lecteur dans l'élaboration et la construction du sens en lecture. Elles ont montré l'importance des «associations d'idées» que réalise le lecteur lors de sa lecture. Celles-ci reposent essentiellement sur les mémoires de celui qui lit: mémoire à court terme en ce qui concerne les données sur les personnages, l'environnement ou les situations rencontrées et mémoire à long terme pour celles, personnelles, qui sont liées aux souvenirs, aux sensations et aux expériences du vécu. «C'est l'alliance de ces deux mémoires, ou plutôt de ces deux facettes de la Mémoire ...» (Pillet, 2011, p. 779) qui serait la source du plaisir et des émotions trouvés par le lecteur dans l'acte de lire et donc dans sa compréhension de l'œuvre.

1.4.5 Les obstacles

Les obstacles à la compréhension d'un texte littéraire sont nombreux. Outre les problèmes cognitifs et culturels des jeunes enfants, certaines pratiques enseignantes ou les textes eux-mêmes génèrent parfois des obstacles à la compréhension. Si, dans l'idéal, le système éducatif doit permettre dès l'école maternelle aux jeunes élèves de construire du sens dans le cadre des lectures de textes littéraires, en avançant chacun à leur manière et à leur rythme pour entrer dans ce patrimoine de l'humanité, de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que la pratique

de classe peut engendrer des obstacles à la compréhension des élèves. Christophe Lécullée (2017) dresse une liste d'obstacles induits par la pratique enseignante elle-même. Il souligne l'importance pour l'enseignant de définir des objectifs clairs et de concevoir des progressions et des programmations cohérentes. Ce maître formateur à l'IUFM de Créteil condamne les lectures morcelant les ouvrages, pénalisant les enfants sans connivence avec les textes ainsi que les questions fermées ou par anticipation. Il juge enfin les démarches utilisées inadaptées pour dévoiler les enjeux des oeuvres, essayant simplement de faire comprendre l'histoire.

Certains obstacles viennent bien entendu du récit à proprement parler, qui est le discours oral, écrit ou dessiné de l'histoire. Les choix d'écriture de l'auteur vont donner l'âme de l'oeuvre et parfois créer des difficultés de compréhension «presque programmées» pour le lecteur comme les implicites par exemple.

Dans le cas précis des albums, les expressions de temps ou de mouvement avec pour support des images fixes représentent des difficultés importantes pour les jeunes enfants. Selon Lécullée, il existe des obstacles à la compréhension spécifiques aux albums de littérature de jeunesse. Le rapport de collaboration entre le texte et les images, telle que la prolifération des informations dans une image ou une double page par exemple. En effet, une image peut être composite, texte, bulle, cadre, personnages dessinés plusieurs fois, le montage de l'album est en lui-même un obstacle à la compréhension des enfants qui ne maîtrisent pas les codes de lecture.

Michel Fayol (2000) estime, lui, qu'il est nécessaire de concevoir la compréhension comme une activité qui aboutit toujours à une interprétation du texte, avec une marge de liberté plus ou moins grande.

1.4.6 Principes didactiques

1.4.6.1 Clarté du cadre pédagogique

L'attention portée par l'enseignant à la définition d'objectifs d'apprentissage clairs et à la préparation minutieuse de séquences de lecture d'oeuvres littéraires –oeuvres qui auront fait au préalable l'objet de sa part d'une lecture attentionnée et d'un relevé précis des difficultés de compréhension et d'interprétation– est garante de la réussite des activités autour de la littérature de jeunesse menées dans une classe.

1.4.6.2 Le choix des textes

Catherine Tauveron souligne l'importance de lancer des défis pour susciter la motivation des jeunes enfants: «Pour leur apprendre à comprendre et leur donner envie de comprendre, il convient de leur proposer des textes qui leur résistent et qui valent la peine qu'on s'y frotte.» (2006, p. 174). Cette auteure insiste sur le fait que les textes doivent être résistants dès l'entrée en lecture pour leur apprendre à faire «résonner les textes dans leur silence intérieur» (Tauveron 1999, p. 23).

1.4.6.3 Gestes professionnel de l'enseignant

Certains gestes professionnels de bienveillance envers les élèves autour des activités d'enseignement de la littérature de jeunesse font aujourd'hui l'unanimité : accueillir et nourrir la culture de l'élève pour nourrir sa lecture, opérations de guidage et d'étayage, favoriser des modalités d'approche des textes aboutissant à l'échange et la prise de distance sur le processus interprétatif (débat interprétatif-négociation), retour métacognitif sur le travail interprétatif.

1.5 La posture de lecteur

Au cours de la lecture d'un texte littéraire, le lecteur a un rôle très actif, il est le premier agent de production du sens. Son attitude et son engagement face à la lecture se construisent ; l'élève acquiert une posture de lecteur.

La didacticienne Catherine Tauveron (2006) analyse que pour que la littérature soit un objet d'enseignement à part entière, ainsi que l'ont exprimé les programmes de l'école de 2002, il est nécessaire de définir un apprentissage spécifique avec des compétences et des postures propres de lecture. Ces dernières années, de nombreux chercheurs ont fait avancer les connaissances sur les mécanismes mentaux qui entrent en jeu dans la construction du sens et de l'interprétation des lectures. Patrick Joole (2013) met en avant l'idée que les enfants associent très tôt les inférences causales, la perception des émotions et celle de l'intention du personnage. Sylvie Cèbe (2009) indiquait déjà que ces interactions permettent le développement de la théorie de l'esprit, ainsi que celui du vocabulaire associé aux émotions et aux sentiments qui sera requis dans de nombreuses tâches dans le domaine de la lecture.

1.5.1 La construction d'une représentation mentale de l'histoire

1.5.1.1 Faire un film

Cèbe et Goigoux (2013) expliquent que le premier objectif de l'enseignant est de faire comprendre à tous les élèves que la compréhension est le résultat d'un travail, qu'elle exige un effort, conscient et réfléchi, mais que cet effort est à la portée de tous. Pour ces deux spécialistes, la compréhension d'un récit découle de la construction d'une représentation mentale de l'histoire racontée. Il s'agirait d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes et, précisent-ils, pour ce faire, les élèves doivent apprendre à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée que les auteurs nomment « faire un film ».

1.5.1.2 Trouver l'organisation

Patrick Joole et le groupe départemental « école maternelle » 95 (p. 1) exposent que les récits auxquels sont confrontés les élèves à l'école maternelle, qu'ils soient lus ou racontés par l'adulte, ne sont pas qu'une juxtaposition d'événements, mais qu'ils résultent d'une organisation, d'une construction, et ajoutent : « Ainsi les événements peuvent-ils être rapportés dans un ordre non chronologique, grâce à des retours en arrière notamment, ou certains d'entre eux peuvent être passés sous silence ». Ils poursuivent en reliant la compréhension et la mémorisation d'un récit à la prise en compte de la nature de la relation entre les événements qu'ils appellent l'organisation.

1.5.1.3 Lecteurs engagés – Cerveaux branchés

Dans la première partie de son ouvrage, Adrienne Gear (2007) se fonde sur les résultats des recherches de David Pearson (1978) sur la compréhension en lecture, et définit le profil du lecteur efficace. Ce bon lecteur, dit-elle, est capable de métacognition qui lui permet « d’entrer en interaction avec le texte et à en approfondir le sens » (Gear 2007, p. 1), au moyen de stratégies, qu’elle détaille ainsi : faire des liens, se poser des questions, visualiser, déterminer l’importance des éléments, faire des inférences, analyser le contenu d’un texte et en faire la synthèse et, enfin, vérifier sa compréhension. Dans la même perspective que Cèbe et Goigoux (2013), après avoir cité Pearson qui écrivait : « Si essentiel soit-il, l’apprentissage du code n’est pas le but ultime de la lecture » (Gear 2007, p. 1), elle propose aux professeurs d’adopter une démarche équilibrée en enseignant de façon explicite tant le décodage que la compréhension.

Selon Harvey & Goudvis (2000, p. 5) : « [...] il faut déchiffrer le code alphabétique pour décodifier les mots et réfléchir à ces mots pour construire le sens ». Elles précisent que la compréhension est aujourd’hui considérée comme un processus très complexe, qui se rapporte au vécu, à l’expérience et à la réflexion du lecteur.

Depuis les travaux portant sur *l’esthétique de la réception* (p. ex. Warning 1975), la lecture littéraire ne peut plus désormais être associée à un acte mécanique se résumant à l’apprentissage de la combinatoire. Elle est décrite par tous les spécialistes comme un jeu stratégique et interactif entre un texte et un lecteur, partenaire de construction de sens.

Dans le document publié en mars 2008, le Ministère de l’Éducation nationale insiste également sur cette dynamique : « L’appropriation des oeuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l’opportunité d’échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d’élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Cette curiosité là s’apprend, s’exerce, se développe progressivement » (Éduscol 2008, p. 5).

1.6 Démarches d’enseignement explicites

L’enseignement explicite est une stratégie développée à partir des recherches effectuées sur les pratiques d’enseignement efficace, d’abord menées dans les domaines de la lecture et des mathématiques, mais peuvent s’appliquer à d’autres domaines de l’enseignement relativement structurés. En effet, un enseignement explicite présente aux élèves les contenus d’apprentissage de manière fractionnée et progressive, en s’assurant à chaque étape de la compréhension de tous les élèves et de leur engagement dans l’activité. Ainsi Boyer explique-t-il : « L’enseignement explicite consiste à rendre visibles aux élèves les procédures cognitives sous-jacentes à l’exercice d’une habileté ou à l’accomplissement d’une tâche » (2001, p. 1). De nombreux chercheurs ont prouvé, p. ex. Bissonnette (2012) ou Rosenshine (1986), que l’enseignement explicite produit des résultats probants et favorables pour des élèves jeunes, pour ceux qui sont en difficulté

ou qui apprennent lentement et, enfin, pour ceux qui « décrocheront » dans l'enseignement secondaire. Cette stratégie pédagogique est également profitable aux élèves les plus performants dans les cas de matières nouvelles ou complexes ; elle est aussi particulièrement adaptée aux enseignants débutants, en leur proposant une démarche professionnelle qui améliore leur efficacité. Rosenshine (1986) précise que les pratiques pédagogiques utilisées en enseignement explicite favorisent le développement optimal des compétences, de la phase cognitive jusqu'à la phase autonome. L'enseignement explicite se déroule ainsi en trois temps (Fig. 1) :

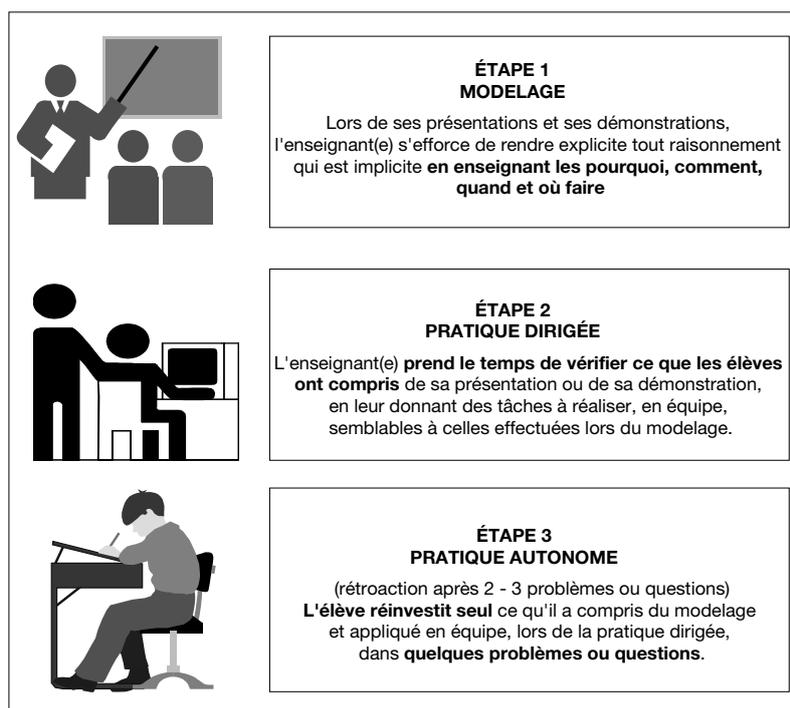


Figure 1. Les trois étapes de l'enseignement explicite, repris de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005, Fig. 7, p. 110).

Enfin, Boyer, qui est un des initiateurs de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture au Canada dès le début des années 1990, souligne que : « [...] l'enseignement explicite de la lecture propose des activités et des procédures concrètes pour favoriser le développement d'habiletés telles que la sélection d'informations, l'analyse de questions, la formulation d'hypothèses suite à un bris de compréhension, l'élaboration de liens entre des informations, l'inférence et l'autoquestionnement. Des activités pratiques sont également prévues pour faciliter l'acquisition du décodage et son automatiser ainsi que l'exactitude et le débit en lecture » (Boyer 2001, p. 1).

Depuis quelques années, la pédagogie explicite est étudiée et utilisée par plusieurs courants de recherche. Le courant canadien, popularisé par Steve Bissonnette, met en avant des mesures

telles que *les actions de dire* (rendre explicite les intentions, les objectifs, et les prérequis dont auront besoin les élèves, *de montrer* (modelage par l'enseignant, qui parle à haute voix), et *de guider* (rendre explicite les raisonnements préalables).

Les chercheurs français, comme Michel Fayol du laboratoire LAPSCO, UMR 6024 (Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand), Sylvie Cèbe et Roland Goigoux du Laboratoire ACTé (Université Clermont-Auvergne), ont construit un courant qui s'intéresse tout d'abord à la cognition ou à la didactique des disciplines. Ces spécialistes conseillent, entre autres, d'outiller les élèves, dès la maternelle, de procédures (utilisation de la mémoire de travail, concentration, catégorisation, gestion de l'implicite, etc.) et font évoluer le travail enseignant vers plus d'explications collectives (*comment apprendre à comprendre*), de répétitions et de paroles qui guident l'action.

1.6.1 Démarche d'enseignement explicite canadienne

La pédagogue Adrienne Gear (2007), issue du courant de recherche canadienne, propose une démarche métacognitive pour l'enseignement de la compréhension en lecture, fondée sur des travaux relatifs aux stratégies utilisées par les lecteurs efficaces. La démarche *Lecteurs engagés—Cerveaux branchés* utilise des capteurs de sens qui permettent aux élèves, dès le cycle 1, de s'engager dans la compréhension par l'interprétation. Les cinq capteurs de sens mis en évidence sont :

- faire des liens ;
- se poser des questions ;
- visualiser, déterminer l'importance des éléments ;
- faire des inférences, analyser le contenu d'un texte et en faire la synthèse ;
- vérifier sa compréhension.

Voici la manière dont elle décrit la pratique enseignante autour de la lecture :

- elle enseigne aux élèves que lire c'est réfléchir ;
- elle enseigne aux élèves à prendre conscience de leur mode de réflexion pendant la lecture ;
- elle met en place un vocabulaire de réflexion à l'usage des élèves de la classe ;
- elle enseigne aux élèves cinq capteurs de sens (*cf. supra*) ;
- elle incite les élèves à être actifs en lisant ;
- elle propose un outil visuel concret pour faciliter l'enseignement des cinq capteurs de sens ;
- elle fait connaître aux élèves un éventail d'écrits riches et stimulants ;
- elle favorise l'élaboration d'un langage commun ayant trait à la compréhension en lecture ;
- elle respecte le mode de pensée des élèves ;
- elle encourage les élèves à s'exprimer en classe, leur permettant d'influencer leur milieu par leur réflexions, par les liens qu'ils établissent, les images qu'ils évoquent et les idées qu'ils émettent ;
- elle encourage les élèves à expliquer et argumenter sur ce qui leur a permis de faire des liens de sens entre différents éléments du texte et/ou de l'image, sur ce qui leur permet d'accéder à la compréhension.

1.6.2 Démarche d'enseignement explicite française

Sylvie Cèbe (2009), dans son étude au titre évocateur (*La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants*), confirme que, même si les compétences qui sont nécessaires à la compréhension ne sont pas automatiques, elles font rarement l'objet d'un enseignement explicite et systématique dans une classe. Dans son travail, elle présente les pratiques habituelles des enseignants pour atteindre cet objectif. Vingt-deux enseignants de Moyenne et Grande sections ont donc pris part à son étude fondée sur l'album de littérature de jeunesse *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (2003). La chercheuse expose, dans une seconde partie, une étude menée auprès d'enfants de 4 à 5 ans, auxquels leurs parents devaient lire *C'est moi le plus fort* sans intervention pédagogique spécifique. Elle s'intéresse ensuite aux représentations *des états mentaux* d'autrui chez les enfants, en recommandant des temps d'enseignement explicitement dédiés à l'étude des états mentaux des personnages. À la fin de son intervention, elle propose d'amener progressivement les élèves à analyser les pensées des personnages selon trois sous-ensembles :

- les but des personnages et leur raisons d'agir ;
- leurs sentiments, leurs émotions, leurs perceptions ;
- leurs connaissances, leurs pensées, leurs croyances et leurs raisonnements.

De nombreux spécialistes pensent que l'enseignement explicite est au coeur de la lutte contre les inégalités scolaires. À ce sujet, Cèbe et Goigoux (2013) montrent que la corrélation entre la compréhension du langage oral et la compréhension de la lecture augmente au fil des années à l'école primaire. Ces auteurs constatent que les difficultés qui touchent à la compréhension sont décelées beaucoup plus tard (trop tard) que celles liées au décodage, car la compréhension est encore très peu enseignée de manière explicite à l'école primaire. Les élèves en difficulté de compréhension sont alors laissés sur le côté et ces deux auteurs affirment que l'enseignement de la lecture dispensé aujourd'hui dans les écoles françaises renforcerait les injustices sociales plutôt que de les combattre.

2. Problématique

Mettre en pratique des activités à partir d'oeuvres de littérature de jeunesse présente de nombreux intérêts dans le développement de compétences chez les élèves de cycle 1. L'utilisation de démarches d'enseignement explicite permet-elle aux jeunes enfants d'acquérir des stratégies pour la construction du sens en lecture, c'est-à-dire pour comprendre et interpréter le texte en se construisant une posture de lecteur ? L'apprentissage de l'interprétation d'une oeuvre de littérature de jeunesse peut-elle précéder celui de la compréhension ? Et, enfin, la pratique d'un enseignement explicite en lecture permet-elle à un enseignant de faire évoluer sa posture professionnelle ?

D'une manière plus générale, dans quelle mesure une démarche explicite de l'étude d'un album de littérature de jeunesse, va-t-elle conduire les élèves de cycle 1 vers le débat interprétatif et la compréhension, et permettre à l'enseignant d'évoluer dans sa posture professionnelle ?

Cette problématique nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

- L'utilisation d'une démarche d'enseignement explicite en lecture, avec des élèves de cycle 1, favorise les compétences liées à l'interprétation et à compréhension d'une oeuvre de littérature de jeunesse et, implicitement, celles qui construisent leur posture de lecteur.
- L'apprentissage de l'interprétation d'un texte, en mettant en oeuvre un enseignement explicite, peut être préalable à celui de la compréhension.
- La mise en pratique dans sa classe d'une démarche d'enseignement explicite avec des élèves de cycle 1 fait évoluer la posture de l'enseignant.

3. Méthodologie

3.1 Participants

Depuis la rentrée de septembre 2016, nous enseignons dans école maternelle de la commune d'Epagny en Haute-Savoie, au sein d'un grand établissement accueillant environ 500 élèves. L'école maternelle compte à elle seule sept classes ; trois classes de PS/MS, une classe de MS/GS et, enfin, deux classes de GS.

L'étude porte sur le groupe complet de 24 élèves de la classe de maternelle (10 élèves de GS et 14 de MS, cf. Tab. 1). Les évaluations des compétences se focalisent sur les 10 élèves de grande section, pour des raisons pratiques (formation des groupes et plus d'aisance dans l'expression en dictée à l'adulte).

	Filles	Garçons	Total
MS (4-5 ans)	5	9	14
GS (5-6 ans)	5	5	10
Total	10	14	24

Tableau 1 . Effectifs de la classe.

3.2 Matériel et procédures

Pour la réalisation de nos deux séquences de lecture d'oeuvres de littérature de jeunesse (Fig. 2), différents supports ont été utilisés. La première séquence de littérature décrite utilise une démarche explicite canadienne pour l'interprétation de textes lus : *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés*. Elle est composée de 7 séances réparties dans les trois temps de l'enseignement explicite, le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

La seconde séquence de littérature développée se fonde sur une démarche explicite française développée pour favoriser la compréhension de l'album *C'est moi le plus fort* (Ramos 2003). Pour concevoir les 13 séances de la séquence, nous avons pris pour base les travaux de Cèbe (2009).

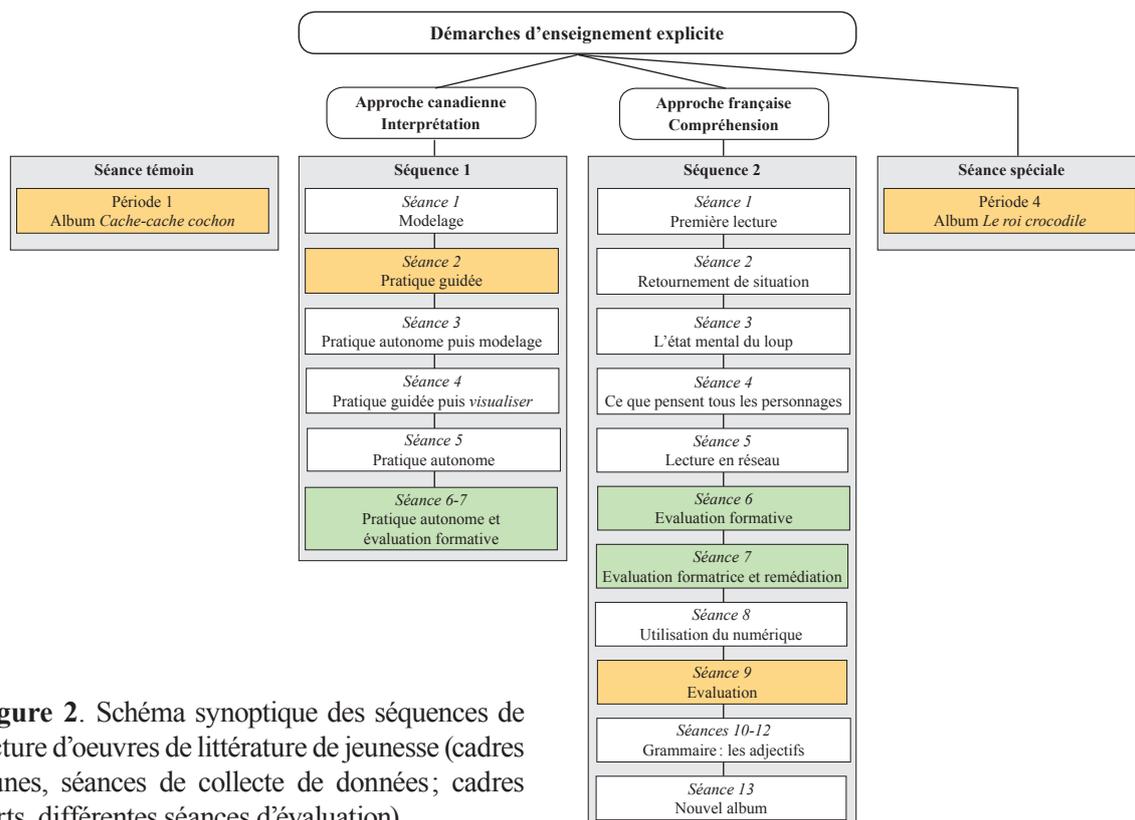


Figure 2. Schéma synoptique des séquences de lecture d'oeuvres de littérature de jeunesse (cadres jaunes, séances de collecte de données; cadres verts, différentes séances d'évaluation).

Voici la manière dont se sont déroulées nos interventions pour recueillir, sur 4 séances, les données qui vont étayer notre étude :

• **Période 1: séance témoin**

Décompte du nombre d'élèves intervenant dans le débat et du temps de parole total des élèves et de l'enseignante. Identification des élèves intervenant dans le débat (fille ou garçon).

• **Période 2 - Première séquence de littérature: séance 2**

Décompte du nombre d'élèves intervenant dans le débat, relevé manuscrit des paroles d'élèves par l'enseignante pour le recueil du lexique. Identification des élèves intervenant (fille ou garçon). Évaluation de la compréhension réalisée par la production d'un dessin et d'une dictée à l'adulte.

Choix des albums : nous avons noté ceux conseillés par Gear (2007), mais nous ne disposions que de *Le magasin de mon père* de Satomi Ichikawa (2004). Souhaitant suivre les conseils de l'auteur, qui proposait d'utiliser pour la seconde séance un livre sans difficultés, adapté pour mettre en pratique la stratégie « faire des liens », nous avons opté pour *À ce soir* de Jeanne Ashbé (1995).

• **Période 3 - Seconde séquence de littérature: séance 9**

Décompte du nombre d'élèves intervenant dans le débat et du temps de parole total des élèves et de l'enseignante. Identification des élèves intervenant (fille ou garçon).

Évaluation de la compréhension réalisée par la production d'un dessin et d'une dictée à l'adulte. Albums support : *C'est moi le plus fort* et *C'est moi le plus beau* (Ramos 2003 et 2007).

• **Période 4: séance spéciale**

Identification des élèves intervenant dans le débat (fille ou garçon).

4. Description des séances

4.1 Séance témoin - 04/10/2016

Cette séance réalisée en regroupement pour une lecture d'album servira de témoin pour le recueil des données de la situation initiale de cette étude. L'enseignante lit *Cache-cache cochons* (Dubanevich 1984) et souhaite se servir de ce support pour réaliser, à la suite de la lecture, l'exercice obligatoire du plan *Vigipirate* pour pallier les risques d'intrusion. Les élèves devront se cacher et rester silencieux pendant quelques minutes. Elle profite de la présence de sa formatrice pour recueillir des données sur le déroulement de sa séance. Debout face aux élèves, l'enseignante présente l'album en montrant, après avoir lu une page, l'illustration correspondante. Afin de contrôler l'attitude de ses élèves et de maintenir le silence, elle se déplace en parlant. Elle contrôle la parole des jeunes enfants en parlant, posant quelques questions plutôt fermées, et en ne profitant pas des réponses pour favoriser la parole des élèves et organiser une discussion.

4.2 Première séquence, apprendre à interpréter au moyen de la démarche canadienne *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés*.

Pour mettre en place sa première séquence de 7 séances, l'enseignante a utilisé en l'adaptant à son environnement scolaire de cycle 1, une démarche métacognitive pour l'enseignement de la compréhension en lecture, développée par la chercheuse canadienne Adrienne Gear (2007). Cette pédagogue déclare que l'utilisation de capteurs de sens pour approfondir la compréhensions sont également à la portée des élèves qui ne lisent pas encore de façon autonome. Elle conseille d'utiliser, en cycle 1, les capteurs de sens les plus accessibles, qui sont : faire des liens, visualiser puis, dans un second temps et suivant la maturité des élèves, se poser des questions.

4.2.1 Séance 1 - étape de modelage

Assise face aux élèves, l'enseignante présente de manière claire les objectifs de la séquence autour de la lecture. Elle propose à cette occasion, de comprendre un album de littérature de jeunesse par son interprétation, en utilisant la démarche *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés*. Pour débiter cette séance, l'enseignante pose la question :

- Enseignante : *Quand nous lisons, quelles parties de notre corps utilisons-nous ?*

- Les réponses d'élèves : *Les oreilles, les yeux, la bouche ...*

- Enseignante : *Et que faisons-nous lorsque nous lisons ?*

- G. (4 ans) dit : *ça passe par les oreilles et ça va dans le cerveau et quand c'est dans le cerveau, on réfléchit.*

- Enseignante : *Avez-vous entendu la réponse de G. ? Quand nous lisons un livre ensemble, nous devons réfléchir pour comprendre la lecture. Certains le font déjà, mais nous allons tous apprendre, ensemble, comment faire pour comprendre.*

Par sa réponse, G. avait lancé la démarche *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés* dans la classe.

L'enseignante explique ensuite que, lors de la lecture : *nous brancherons notre cerveau et allumerons nos deux capteurs de sens pour faire, dans un premier temps, des liens entre l'histoire lue et notre histoire, ce que nous ressentons ; puis nous essayerons, plus tard, de visualiser des idées ou des images en lien avec la lecture.*

L'enseignante, aidée par des élèves, a alors installé au tableau le portrait d'une petite fille avec l'empreinte de son cerveau formé des deux pièces du puzzle correspondant aux deux capteurs de sens (cf. Annexe 2). Comme la maîtresse avait lu le jour précédent *Le géant de Zéralda* de Tony Ungerer (1971), les élèves décident ensemble d'appeler Zéralda la représentation symbolique de la compréhension.

L'enseignante reprend la parole pour modéliser :

- *Nous faisons des liens lorsque nous associons le passage d'une histoire ou d'un récit à des sensations, des souvenirs, que nous avons vécus avant de lire l'histoire en classe. Cela aide à comprendre la lecture.*

Elle donne alors un exemple tiré de la dernière lecture effectuée en classe, *Loup noir* d'Antoine Guilloppé (2013) :

- *Lors de la lecture de Loup noir, j'ai fait un lien entre l'histoire et mon expérience personnelle. J'ai compris les sensations du jeune garçon qui sent le loup sans le voir, car j'ai vécu quelque chose de comparable dans la forêt, où j'ai eu l'impression d'être suivie par un animal.*

Puis l'enseignante propose de faire un geste symbolique lorsqu'un lien est fait pendant la lecture :

- *Quand nous faisons un lien, nous nous rappelons une expérience, un souvenir de notre histoire personnelle, nous comprenons alors mieux l'histoire que nous lisons. Quand nous faisons un lien avec notre histoire, nous pouvons mettre notre main fermée pouce en l'air, en silence, sur notre coeur, comme cela.* Elle montre le geste.

4.2.2 Séance 2 - La pratique guidée.

Faisant immédiatement suite à la séance 1, la séance 2 permet aux élèves de s'approprier la démarche explicitée par l'enseignante. L'album lu est *À ce soir* (Ashbé 1995). Ce livre est plutôt destiné aux élèves de petite section ; il parle de la première séparation parents-enfants et de la crèche. Les élèves sont à nouveau guidés dans l'utilisation de la démarche, l'enseignante leur dit par exemple : « Je comprends ce que le personnage ressent ... ». Cette phase facilite l'utilisation par les élèves du capteur de sens *faire des liens*, grâce auquel ils construisent rapidement des allers-retours entre le texte et leur expérience personnelle. L'enseignante lève la main, le pouce en l'air et explique son premier lien :

- *La première page de l'album me rappelle quand j'ai posé ma fille qui était toute petite à la crèche. J'étais pleine de crainte de la laisser toute la journée alors que j'allais reprendre mon travail.*

L'enseignante relit alors l'album et plusieurs élèves lèvent le pouce et prennent la parole pour expliquer leur liens. Les échanges entre paires n'ont pas encore lieu, mais chaque intervention concerne le thème de l'album qui est la séparation (transcription de la séance, cf. Annexe 3).

4.2.3 Séance 3 - Pratique autonome puis modelage pour le capteur *visualiser*

Entraînement à utiliser la démarche *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés* pour d'autres lectures d'album : *Le magasin de mon père* (Ichikawa 2004).

L'enseignante installe la pièce du capteur de sens *visualiser* au tableau avec l'aide des élèves. Modelage enseignant pour l'action de visualiser lors d'une lecture.

4.2.4 Séance 4 - pratique guidée pour *visualiser*

Entraînement en regroupement à faire des liens et visualiser pendant la lecture de *Le petit Chaperon rouge* (Vidalie 2007); nous avons déjà lu en période 1 le conte des frères Grimm. L'enseignante apporte des retours immédiats sur les interventions des élèves, ainsi que des précisions :

- *Nous avons deux voix, une à l'extérieur, que nous connaissons bien, pour parler avec les autres et une voix à l'intérieur de nous-mêmes, dans notre tête, pour réfléchir. Cette voix intérieure, personne ne l'entend. C'est elle qui fait des liens avec nos souvenirs ou qui parle d'une image lorsque l'on entend une histoire ou un récit et, plus tard, lorsque nous lisons seuls. C'est elle, à l'intérieur de nous-mêmes, qui nous aide à comprendre le texte du livre.*

4.2.5 Séance 5 - pratique autonome

L'enseignante lit *Mademoiselle Sauve-qui-peut* de Philippe Corentin (1996). Les élèves font des liens entre les livres qu'ils ont lu autour du thème du loup et du personnage de la fillette habillée de rouge.

- Enseignante : *comment pourriez vous décrire Mademoiselle Sauve-qui-peut ?*

Quelles sont les différences avec les personnages de petites filles que nous avons rencontrés dans nos lectures ?

Le débat interprétatif se met en place sans que l'enseignante intervienne, à l'exception de quelques questions ouvertes.

4.2.6 Séances 6 et 7 - Pratique autonome et évaluation formative

Lecture de *Chapeau rond rouge* de Geoffroy de Pennart (2007). Les élèves font des liens entre les livres qu'ils ont lu autour du thème du loup.

- A. *Chapeau rond rouge semble coquine comme Mademoiselle Sauve-qui-peut. Elles n'ont pas peur du loup, elles veulent lui faire mal. Il y a des petits chaperons rouges pas très « malins » et d'autres qui n'ont pas peur.*

Un débat interprétatif entre les élèves se construit en répétant les activités de lecture.

L'enseignante travaille à cette période de l'année sur la notion de temps simultané. La séance 7 a été pour elle l'occasion d'évaluer les élèves de Grande Section sur la compréhension de la lecture de l'album *Chapeau rond rouge*, sachant que nous avons déjà lu le conte historique des frères Grimm et certains contes détournés.

Les dix élèves de GS ont reçu la consigne de faire un dessin (ou un plan, comme celui sur le livre de la série *Oralbum*, cf. Vidalie 2007) montrant le chemin pris par Chapeau rond rouge et le loup après leur rencontre. La maîtresse leur propose d'écrire sur leur dessin, en dictée à l'adulte, ce qu'ils ont compris de ce moment précis de l'histoire.

4.3 Deuxième séquence, apprendre à comprendre, d'après le travail de Cèbe (2009)

Poursuivant la mise en pratique d'une nouvelle démarche d'enseignement explicite dans sa classe de cycle 1, l'enseignante a conçu une séquence de 13 séances pour la compréhension d'un album de littérature de jeunesse pendant la troisième période scolaire. Afin de bénéficier des résultats et de l'analyse présentés dans l'étude *La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants* (Cèbe 2009), elle a adapté le cadre du travail à son environnement scolaire, en partant du même support que la chercheuse, *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (2003).

4.3.1 Séance 1 - première lecture

Objectifs : faire connaissance avec les personnages du livre - morale de l'histoire

La lecture se déroule en regroupement collectif de 24 élèves. Avant de commencer la lecture, l'enseignante rappelle aux élèves qu'ils ont appris à faire des liens entre les lectures et leur expériences personnelles, ainsi qu'à visualiser des images à l'intérieur de leur tête. Elle précise qu'ils peuvent appliquer cette démarche à cette nouvelle lecture. Elle commence la séance par le titre, le nom de l'auteur et de l'éditeur, puis elle montre l'album, en présentant l'illustration correspondant à la page lue. La seconde lecture est destinée aux explications du vocabulaire difficile (*lapin de garenne, incontestablement, claironne*) et favorise la lecture des illustrations (qui ont été agrandis en format A3); le loup est de plus en plus fier (il lève ses bras au fur et à mesure de l'histoire) et rabaisse de plus en plus les personnages (tous de petite taille) qu'il rencontre. Une élève qui connaît déjà l'album montre le petit oiseau rouge qui suit le loup. Les élèves rient beaucoup lors des trois dernières pages, lorsque le loup s'énerve et injurie le petit crapaud.

Débat interprétatif collectif:

- V. (MS) *Le loup ne fait plus son malin. La maman du petit crapaud est bien plus grosse que le loup, c'est elle la plus forte.*

- Enseignante : *pensez-vous que ce sont les plus forts qui sont les plus puissants ?*

Beaucoup d'élèves répondent que oui, les animaux les plus forts gagnent.

- A.(GS) *Ce n'est pas toujours les plus gros qui sont les plus forts. Il y a des petits animaux qui sont très forts comme les serpents.*

- K.(MS) *Ou des virus qui sont tout petits.*

4.3.2 Séance 2 - retournement de situation

Objectif: reconnaître le quiproquo et le retournement de situation.

La séance se déroule en regroupement collectif de 24 élèves. Des élèves rappellent ce que fait le loup dans la forêt. Les grands dessins ont été installés au tableau, face aux élèves (Fig. 3). Le débat interprétatif sur la peur du loup permet à l'enseignante d'expliquer ce qu'est **un quiproquo**.

La rencontre avec le petit crapaud (est-ce vraiment un petit crapaud?) va-t-elle faire changer le comportement du loup.

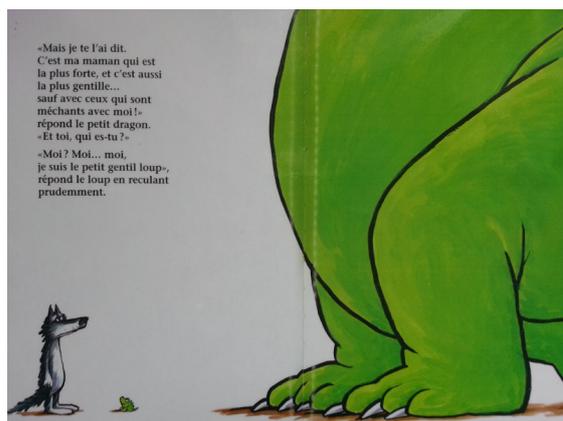


Figure 3. Extrait de l'album *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (2003).

- V. *Il rencontre des personnages qui ont peur de lui puis le petit crapaud qui n'a pas peur car sa maman est la plus forte. Le loup dit «je suis un gentil petit loup» alors qu'il veut être le plus fort.*

- Enseignante: *pourquoi le loup dit - il qu'il est «un gentil petit loup alors que vous dites qu'il veut-être le plus fort?»*

- L. *Il s'est trompé car il a cru que le petit était tout seul. À la fin, dans l'histoire ils disent que c'est un dragon.*

L'enseignante reprend la parole et précise que la rencontre avec le petit dragon, va faire **basculer l'histoire**.

- *Vous souvenez-vous dans les histoires que nous avons lues, des événements, des moments où l'histoire a basculé?*

Elle montre les affiches de littérature construites avec les élèves et qui présentent les différents albums lus en classe depuis la rentrée de septembre, les dessins des personnages principaux, leurs noms et l'environnement dans lequel se passe le récit (cf. Annexe 5).

- V. *Dans *Loup noir*, l'histoire bascule quand le loup saute sur le garçon.*

- M. *C'est qu'il a failli mourir à cause de l'arbre. Quand l'arbre est tombé.*

4.3.3 Séance 3 - l'état mental du loup

Objectif: définir l'état mental du loup.

La séance se déroule en regroupement collectif de 24 élèves. Les pages de l'album agrandies au format A3 sont placées contre le mur, le texte placé à côté de l'illustration (Fig. 4). Le livre est ainsi reconstitué en format A3, face aux élèves. L'enseignante montre les dessins du loup qui se promène dans la forêt, avant et après ses rencontres.

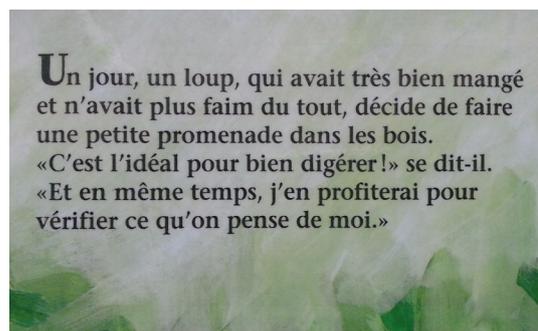


Figure 4. Extrait de l'album *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (2003).

L'enseignante demande : *que recherche le loup dans cette histoire?*

- V. (MS) *Il veut qu'on lui dise qu'il est le plus ?*

- Enseignante : *D'après vous pourquoi veut-il cela ? (personne ne sait)*

- Enseignante : *Pensez-vous que le loup est dangereux pour les personnages qu'il rencontre ?*

De nombreux élèves pensent que le loup est dangereux et qu'il veut manger les personnages.

Certains disent, sûrs d'eux, que les loups mangent les lapins et les cochons dans les histoires.

- Enseignante : *Ce loup a-t-il faim ?*

De nombreux élèves répondent immédiatement que le loup a faim. L'enseignante demande dans un premier temps aux enfants qui pensent que le loup a faim et qu'il souhaite manger les personnages, de lever la main, puis l'inverse. Quatorze élèves pensent que le loup veut manger les personnages. Une seule main est levée pour dire le contraire. La petite fille de moyenne section explique qu'elle pense que le loup ne veut pas manger les personnages qu'il croise et le justifie avec des arguments précis, car elle cite les deux arguments du texte : le loup avait très bien mangé et il n'avait plus faim du tout.

- V. (MS) *Le loup n'a pas faim, c'est dit au début de l'histoire qu'il a bien mangé et qu'il va se promener pour digérer.*

Les élèves restent pour la plupart convaincus que le loup va manger les personnages.

- A. (GS) *Le loup a mangé, mais il se promène dans la forêt et marcher ça donne faim. Moi j'ai toujours faim quand je marche avec mes parents, c'est pour cela que le loup veut manger les personnages.*

Le stéréotype du loup affamé voulant manger les personnages qu'il rencontre est tenace et persistant.

4.3.4 Séance 4 - ce que pensent tous les personnages

Objectif : connaître les pensées (ce qui se passe dans la tête) de tous les personnages, car comme l'écrit Catherine Tauveron (1995, p. 103), le personnage est un système composé d'un ÊTRE et d'un FAIRE avec, entre les deux, un DIRE qui les alimente.

La séance se déroule en regroupement collectif de 24 élèves. L'enseignante a affiché sur le mur les illustrations des huit personnages de l'album. Elle propose aux élèves de discuter sur le caractère des personnages, qui ils sont (leur nom et ce qu'ils savent d'eux), leur émotions (ce qu'ils ressentent face au loup), ce qu'ils peuvent se dire dans leur tête.

Les élèves construisent progressivement trois ensembles :

- le premier regroupe les personnages qui ont peur du loup, car « *le loup a essayé de les manger dans des histoires* ». Ils sont de petite taille et essaient de plaire au loup pour ne pas l'énervier ;
- le second groupe est formé par les personnages qui n'ont pas peur du loup : le petit et la maman dragon. « *Le petit est heureux* », il répond normalement au loup. « *La maman est tellement grosse qu'on ne la voit pas* ».
- le loup est tout seul dans le troisième groupe : « *Il veut qu'on lui dise qu'il est le plus fort* ».

4.3.5 Séance 5 - lecture en réseau

Objectif: les états mentaux des loups - lecture en réseau, relier l'histoire lue avec d'autres lectures réalisées ensemble dans la classe ou avec des souvenirs personnels des élèves.

La séance se déroule en regroupement collectif de 24 élèves. L'enseignante demande aux élèves de se souvenir des personnages de loup rencontrés dans différentes lectures faites en classe. Elle montre les affiches de littérature construites avec les élèves et qui présentent les différents albums lus en classe depuis la rentrée de septembre, les dessins des personnages principaux, leurs noms et l'environnement dans lequel se passe le récit (cf. Annexe 5).

- M.(GS) *Tous les loups ne sont pas méchants, il y en a qui ont peur comme dans Mademoiselle Sauve-qui-peut ou Chapeau rond rouge.*

- V. (MS) *Dans le loup conteur, le loup est gentil, il apprend à lire pour lire des histoires à ses amis.*

- L. (MS) *Dans Loup noir, on croit qu'il est méchant mais il sauve le garçon.*

4.3.6 Séance 6 - Évaluation formatrice

Objectif: évaluer la compréhension de l'album *C'est moi le plus fort*.

Cette évaluation formatrice se déroule en atelier dirigé avec cinq élèves de grande section, en la présence de la Maître Formatrice de l'enseignante.

Les consignes de l'enseignante sont les suivantes :

«Dessinez sur une belle page de format A3 une scène entre le loup et un personnage qui n'est pas utilisé dans l'album C'est moi le plus fort que nous avons lu. Lorsque vous aurez terminé votre dessin, vous pourrez me dicter ce que vous voulez dire, un dialogue entre le loup et le personnage par exemple, ou ce que vous souhaitez dire à propos de la scène. Vous devrez enfin m'expliquer où vous voulez placer votre dessin dans la chronologie de l'histoire, et pour quelles raisons. Vous pouvez regarder le livre ou vous inspirer des grandes images affichées sur le mur».

D'emblée deux élèves de grande section éprouvent des difficultés à participer à l'atelier :

- A. (GS) dit à l'enseignante qu'elle est fatiguée et qu'elle ne veut plus travailler. La maîtresse essaie à plusieurs reprises de la motiver, en insistant fermement sur le fait qu'elle doit faire ce qu'elle lui demande, mais rien ne peut la convaincre. A. passe donc le reste du temps à l'écart, sur une chaise.

- M. (GS), elle, s'effondre en pleurs après avoir cherché anxieusement quel personnage dessiner avec le loup. Malgré les encouragements de sa maîtresse, l'élève ne réussit pas à dessiner (« *Tu vas y arriver, ce n'est pas grave si tu n'arrives pas bien à dessiner le personnage, tu me dicteras ce que tu souhaites donner comme information ...* »).

D'autres élèves réagissent de manière différente :

- A. (GS), élève en grande difficulté, dessine un loup en gribouillant, puis part en rouspétant.

- C. (GS), qui sait déjà lire et qui a un univers très riche, dessine le loup avec une princesse qui lui donne à manger avec sa baguette magique, pour qu'il n'ait plus faim lors de sa rencontre avec les personnages. Elle place son dessin au début de l'histoire.

- J. (GS), très actif, mais parfois peu concentré sur le travail proposé, représente un chevalier qui se bat avec le loup et le tue, pour lui montrer « *qu'il n'est pas le plus fort* » et demande de placer son dessin en fin d'album.

4.3.7 Séance 7 - Évaluation formatrice et remédiation

Objectif: évaluer la compréhension de l'album *C'est moi le plus fort*. Remédiation pour 2 élèves du premier atelier en séance 6.

Fin de l'évaluation de la compréhension de l'album *C'est moi le plus fort* (4 derniers élèves de GS, dont A. et M. qui n'avaient pas pu réaliser l'évaluation au premier atelier). L'enseignante a conçu des objectifs clairs et une phase de modélisation importante afin que les élèves puissent lever tous les obstacles pour comprendre ce qu'ils ont à faire et dans quelles conditions (détails de la phase de guidage par l'enseignante, cf. Annexe 1).

4.3.8 Séance 8 - utilisation du numérique

Objectif: lecture d'images de grandes taille.

Séance en interdisciplinarité, numérique-littérature de jeunesse.

Les 24 élèves sont assis par terre en salle de motricité. À l'aide d'un vidéo-projecteur, l'enseignante projette contre un mur les pages du livre étudié sous la forme de grandes images (3m x 2m). Les élèves sont très sensibles à l'activité, car la taille des images autorise de grandes émotions. À la fin de la séance, l'enseignante a inséré les productions des élèves de GS (séances 6 et 7) dans le diaporama et les laisse tour à tour expliquer leur travail et leurs intentions à leurs camarades.

4.3.9 Séance 9 - évaluation

Objectif: évaluation de la construction d'un débat d'interprétation.

L'enseignante enregistre la séance de lecture pour établir l'évolution de temps de parole au sein de la classe (élèves/enseignante) lors d'un débat interprétatif (la répartition du temps de paroles de cette séance sera comparée à celle de la séance témoin). L'album support à la lecture est *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos (2007).

4.3.10 Séances 10, 11 et 12 - Grammaire : les adjectifs

Objectifs : représenter un loup avec un caractère particulier qui correspond à une phrase écrite avec un adjectif « *c'est moi le (la) plus ... grand, heureux, malade ...* ».

Prolongement en atelier de 10 GS du travail effectué sur *C'est moi le plus fort* par trois séances de grammaire sur l'adjectif. L'enseignante propose de chercher des mots qui peuvent décrire un loup qui a un caractère particulier. La recherche prend du temps, certains élèves proposent des noms communs « *c'est moi le plus pirate, ... chevalier* ». À la fin de la première séance, des phrases sur le modèle de *c'est moi le plus fort* ont été imaginées « *C'est moi le plus heureux, c'est moi le plus drôle, c'est moi le plus triste, c'est moi le plus méchant, c'est moi le plus puissant* ».

Les deux séances suivantes seront nécessaires pour réaliser les représentations des loups particuliers et pour construire l’affiche avec le loup, les décors et le titre imaginé (les élèves collent les mots de la phrase imprimés et découpés).

4.3.11 Séance 13 - Nouvel album

Objectif: s’entraîner à comprendre.

- L’enseignante lit *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart (2005) dans lequel, au contraire de l’album *C’est moi le plus fort*, les personnages n’ont plus peur du loup et le lui disent. Débat interprétatif.

5. Résultats

5.1 Séquence 1 apprendre à interpréter au moyen de la démarche canadienne *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés*.

Sur la base du matériel décrit plus haut (p. 16), nous avons réalisé une carte heuristique des termes utilisés par les élèves lors de l’évocation des liens qui leur sont venus à l’esprit à la lecture d’*À ce soir* de Jeanne Ashbé (Séance 2, Fig. 5 et transcription en Annexe 3). Ensuite, un histogramme présente l’évolution (en %) de la participation active des élèves entre la séance témoin et la séance 2 (Fig. 6 et données en Annexe 4). Enfin, un dessin (évaluation en séance 7) illustre la démarche interprétative et la compréhension du texte lu lors de la séance 6 (Fig. 8).

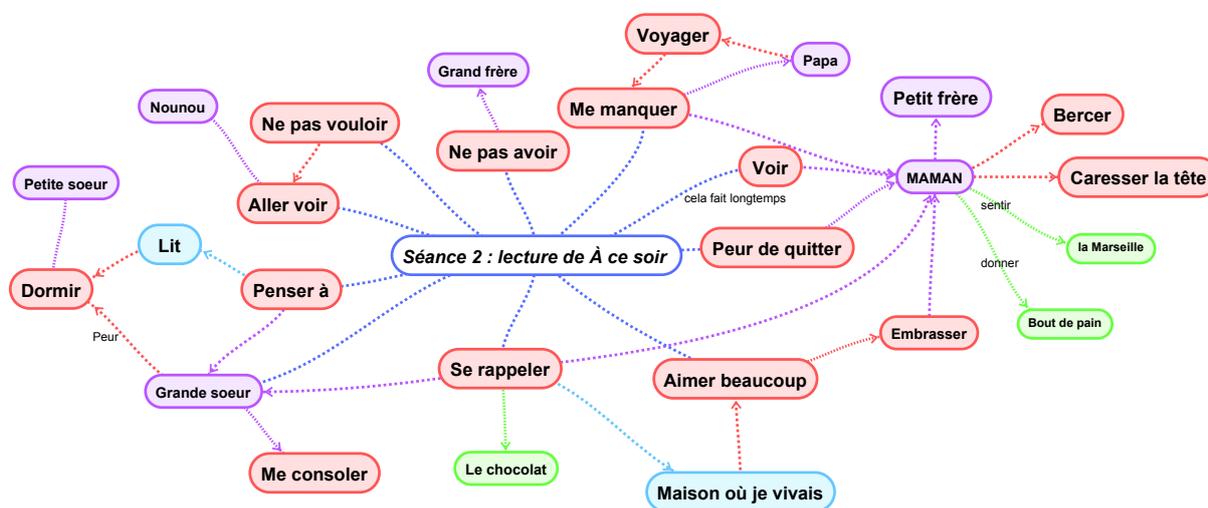


Figure 5. Carte heuristique (ou *Mind Map*) sommaire représentant les liens suscités chez les élèves par la lecture d’*À ce soir* de Jeanne Ashbé lors de la séance 2 (cf. Annexe 3 pour la transcription des paroles des élèves). Cases rouges, verbes utilisés par les élèves pour évoquer les liens; cases lilas, membres de la famille ou proches; cases vertes, parfum ou nourriture; cases bleues, lieu ou mobilier).

La carte heuristique montre à l'évidence le nombre et la qualité des liens entre les enfants et leurs proches, qui leur dispensent des gestes d'affection ou leur procurent des sensations de bien-être et de douceur (Fig. 5). On peut également y trouver des termes ou des expressions liés à la séparation, (*voyage, peur de quitter, il ou elle me manque*), qui montrent que les enfants ont bien ressenti les émotions des personnages du livre.

Contrairement à la séance témoin, pendant laquelle seuls trois jeunes garçons étaient intervenus dans la discussion, 18 élèves sur 24 ont, lors de la séance 2, exposé les liens qu'ils avaient tissés entre leurs expériences personnelles et le contenu de l'album (cf. décomptes en Annexe 4). Certains élèves plus timides, ont été entraînés dans l'activité par les élèves *modélisateurs* (Fig. 6).

% d'élèves intervenant dans l'activité

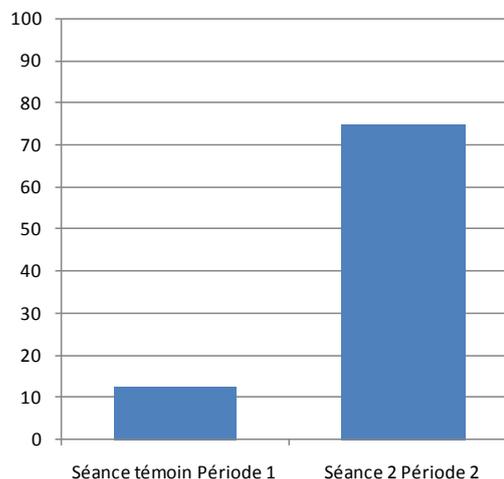


Figure 6. Histogramme du nombre d'élèves intervenant lors des séances témoin et n° 2 (données chiffrées, cf. Annexe 4).

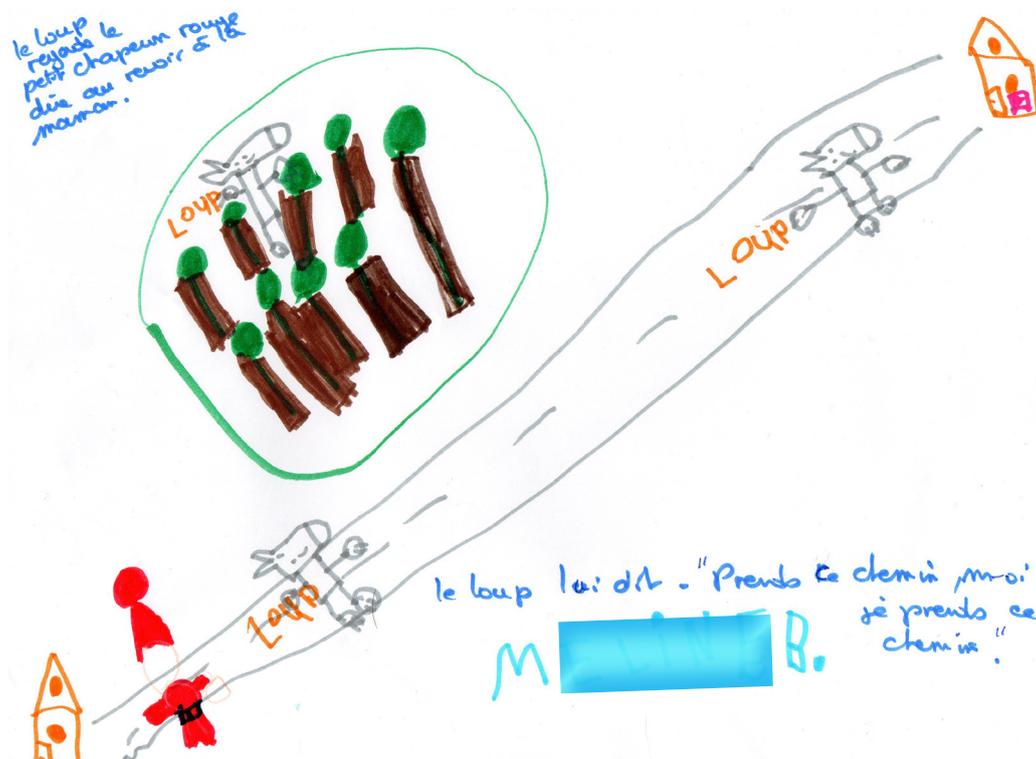


Figure 7. Dessin de M. (séance 7) illustrant la démarche interprétative et la compréhension du texte lu lors de la séance 6 (*Chapeau rond rouge*, de Pennart 2007).

Le dessin montre une bonne compréhension des déplacements du loup et de leur chronologie (Fig. 7); subsistent cependant quelques imprécisions sur ceux du petit chapeau rouge.

5.1.1 Commentaires aux résultats

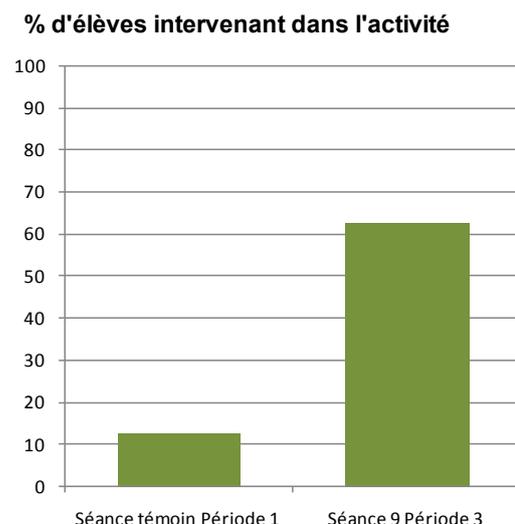
Proposer aux élèves de participer à une séance de littérature en utilisant la démarche *Lecteurs engagés–Cerveaux branchés* est motivante. Il se sont engagés, pour la plupart, dans l'expérience avec sincérité. Leur taux de participation est élevé (75%). Les termes utilisés par les élèves dans leur liens sont tous pertinents et jamais hors de propos. D'une manière indirecte, en faisant appel à leur mémoire, ils touchent au thème de la séparation, en présentant des liens soit avec une sorte d'état idéal (affection avec leurs proches) soit en soulignant des sentiments d'absence. Nous constatons que les jeunes élèves ont pu, par la nature de leur liens, approcher du thème profond du livre. Il est toutefois remarquable de constater que les élèves n'ont jamais fait de liens directs avec la vie à l'école qui est pourtant illustrée de manière explicite dans l'ouvrage.

5.2 Deuxième séquence, apprendre à comprendre d'après un travail de Cèbe (2009) : *la compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants*.

Sur la base du matériel décrit plus haut (p. 16), nous avons relevé le nombre d'élèves intervenant dans la séance 9 et l'avons comparé à celui de la séance témoin (Fig. 8 et Annexe 4). Ensuite, nous avons enregistré le temps de parole des élèves et de l'enseignante lors des séances témoin et n°9 (Fig. 9 et Annexe 4). Puis, nous avons reproduit notre grille d'évaluation sous la forme d'un tableau avec les critères de réussite pour la compréhension et l'interprétation en lecture, atteints par les élèves lors de l'évaluation de la séance 6 (Fig. 10). Pour illustrer les productions lors de l'évaluation de la compréhension en lecture, nous avons choisi un dessin très représentatif (Fig. 11). Nous avons enfin relevé le nombre d'interventions, respectivement des filles et des garçons, lors des trois séances suivantes : séance témoin, séance 9 et séance spéciale à la fin de la période 4 (Fig. 12 et Annexe 4).

L'évaluation de la construction de la compréhension menant à un débat interprétatif en regroupement de 24 élèves, réalisée en neuvième séance, montre une évolution positive de la participation des élèves de la classe (12% des élèves avaient participé au débat lors de la séance témoin en période 1 alors qu'ils sont plus de 60% à participer en séance 9, période 3 ; cf. décomptes en Annexe 4).

Figure 8. Histogramme du nombre d'élèves intervenant lors des séances témoin et n° 9 (cf. données chiffrées en Annexe 4).



Le temps de parole des élèves a également beaucoup évolué entre les deux périodes. Alors que le temps de parole était monopolisé à 80% par l'enseignant lors de la séance témoin, il n'était plus que de 30% lors de la séance 9, période 3; cf. décomptes en Annexe 4).

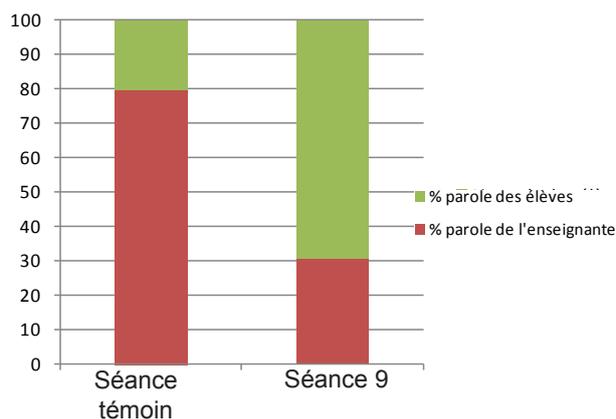


Figure 9. Histogramme en pourcentages cumulés des temps de parole des élèves et de l'enseignant lors des séances témoin et n° 9. (cf. données chiffrées en Annexe 4)

5.2.1 Commentaires aux résultats

La figure 10 représente la grille d'évaluation en compréhension et en interprétation de l'album *C'est moi le plus fort*. D'une manière générale, pour 8 élèves sur 9, le travail effectué en classe au moyen des démarches d'enseignement explicite de la lecture a permis l'acquisition des compétences nécessaires pour atteindre les objectifs visés par l'enseignante.

Elèves	Dessiner la rencontre du loup avec un nouveau personnage inventé	Décrire la scène, les dialogues ou un commentaire par la dictée à l'adulte	Placer sa production en le justifiant dans la chronologie du livre
J	✓	✓	✓
A	✓		
M	✓ avec remédiation	✓ avec remédiation	✓ avec remédiation
A	✓	✓	✓
F	Absente		
A	✓	✓	✓
A	✓	✓	✓
G	✓	✓	✓
L	✓	✓	
C	✓ avec remédiation	✓ avec remédiation	✓ avec remédiation

Figure 10. Grille d'évaluation avec les différents critères retenus (séances 6 et 7).

Il faut cependant noter les difficultés particulières qu'ont éprouvées deux élèves de GS lors de la première séance d'évaluation (séance 6). Les deux petites filles de 5 ans, par ailleurs en totale réussite scolaire, ont montré par leurs réactions (refus de travailler et panique) que les consignes étaient trop complexes, d'autant plus que l'enseignante n'avait proposé ni modèle ni phase de modelage:

- inventer un nouveau personnage que le loup rencontre lors de sa promenade ;
- dessiner la rencontre ;
- dicter un dialogue ou un commentaire à l'enseignante ;
- placer la scène dessinée dans l'histoire et justifier ce choix avec des arguments.

La complexité des tâches à réaliser a créé une surcharge cognitive chez A et M, qui ne leur a même pas permis d'entrer dans l'activité. D'autres élèves comme J, C, ou A, moins dépendants du cadre scolaire, ont, eux, pu réaliser l'évaluation avec succès.

La remédiation proposée aux élèves M. et A. (séance 7, cf. Annexe 1) a permis de leur apporter les modèles et les repères nécessaires au bon déroulement de l'activité d'évaluation.

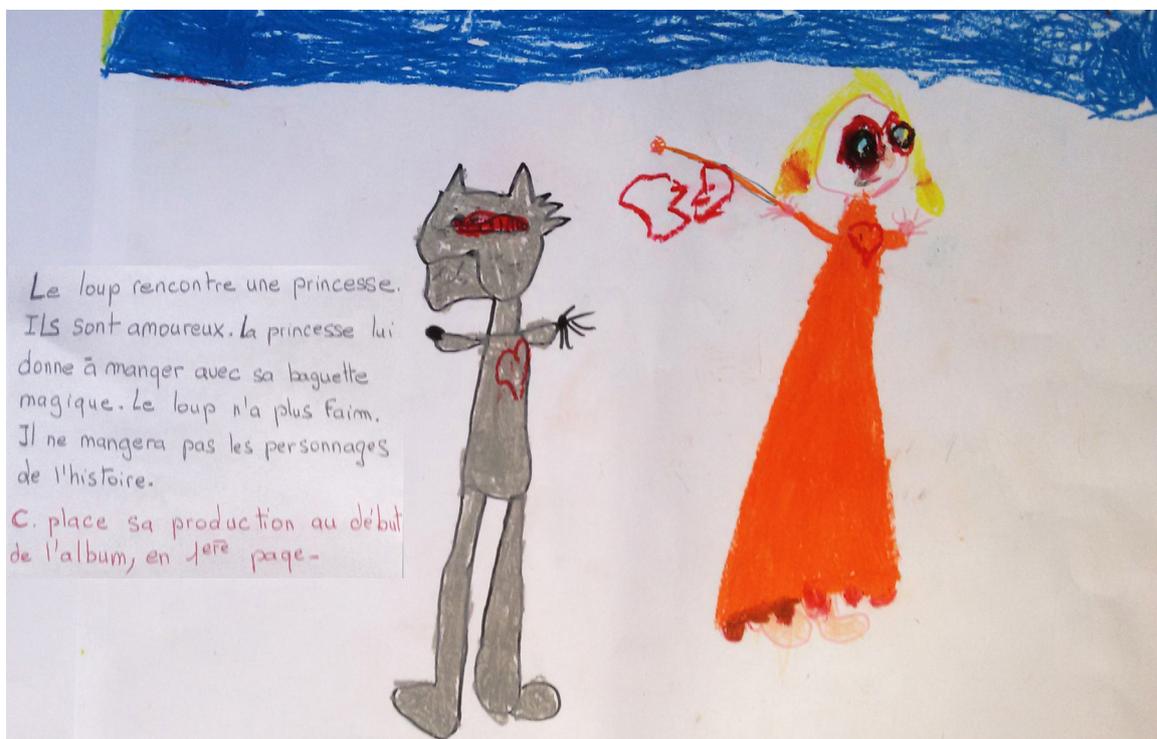


Figure 11. Production de C. (GS) réalisée lors de l'évaluation de la compréhension en lecture.

Le graphique qui représente le nombre d'interventions des filles et des garçons pendant les séances de littérature sur les 4 premières périodes de l'année scolaire 2016/2017 est intéressant (Fig. 12 et décomptes en Annexe 4). Si l'on fait abstraction de la séance témoin lors de laquelle seuls quelques garçons avaient osé parler, il confirme l'intérêt qu'ont eu les élèves (filles et garçons) pour s'exprimer lors de la séance 2, dont l'objectif était d'apprendre à interpréter une lecture en créant des liens personnels et des images en rapport avec l'album lu. La séance 9, réalisée en période 3, a cependant montré que le nombre d'intervention des jeunes filles de la classe était moins important que celui des garçons.

La période 4 a été, pour nous, l'occasion de faire particulièrement attention à la parole des filles, qui sont légèrement moins nombreuses que les garçons (10 filles pour 14 garçons). Un travail particulier a été fait dans le sens de l'égalité des possibilités d'expression entre filles et garçons et la figure 12 montre que le nombre d'interventions des filles, en activités de littérature et débat interprétatif entre paires, a augmenté significativement sur une période de l'année scolaire.

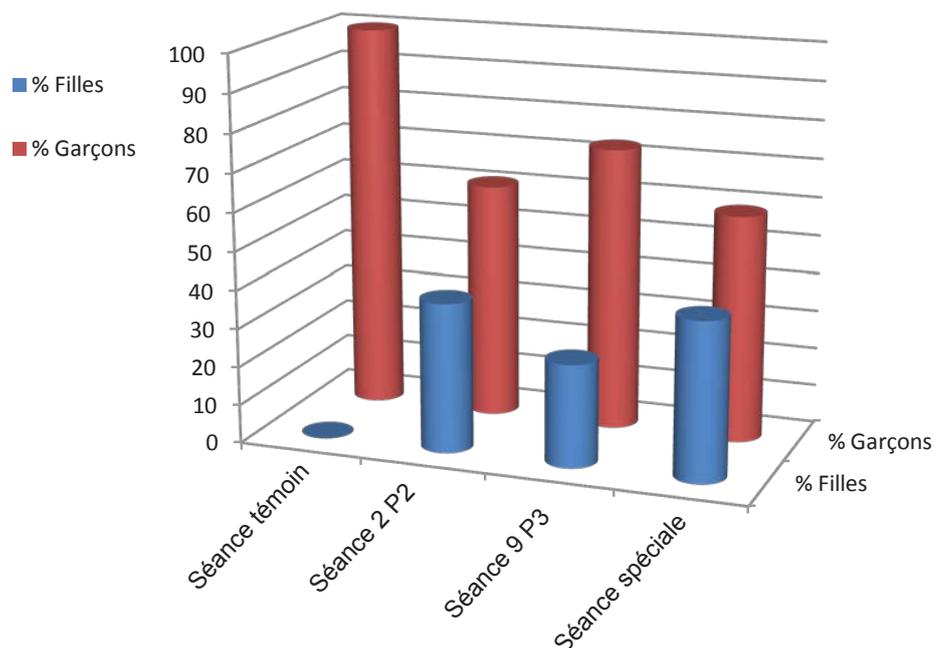


Figure 12. Graphique en pourcentages du nombre d'interventions des filles et des garçons lors des 4 séances (séance témoin période 1, séance 2 période 2, séance 9 période 3 et séance spéciale période 4). Les données chiffrées figurent dans l'Annexe 4.

6. Discussion

6.1 Recontextualisation

Les expériences menées dans cette étude ont pour objectif d'améliorer les pratiques pédagogiques de l'enseignante, afin de faire évoluer l'ambiance de la classe et de favoriser l'acquisition de savoir-faire, de savoir-être et de compétences pour l'apprentissage de l'interprétation et de la compréhension des albums de littérature de jeunesse lus en regroupement.

- 1/ Au début de l'année scolaire, l'enseignante a une posture en total lâcher-prise qui engendre du désordre dans le regroupement d'élèves (prise de parole anarchique, non écoute des autres).
- 2/ Ajustement rapide de l'enseignante, qui adopte alors une posture de contrôle (prend la parole et la garde toute la séance pour maîtriser la parole des élèves).

Dans les deux situations, les conditions pour l'apprentissage de compétences de compréhension et d'interprétation de texte de littérature de jeunesse ne sont pas réunies.

- 3/ Adoption et mise en pratique par l'enseignante de deux démarches d'enseignement explicite en lecture. La première, d'origine canadienne, *Lecteurs engagés – Cerveaux branchés*, a été mise en place sur 6 séances dès la période 2 et utilisée régulièrement toute l'année scolaire. La seconde séquence, conçue sur la base de l'étude proposée par Cèbe (2009) a fait l'objet de 13 séances d'activités autour de la lecture de l'album *C'est moi le plus fort* (Ramos 2003).

Pour rappel, nous avons émis les hypothèses suivantes dans la partie consacrée à la problématique (p. 14) : une démarche d'enseignement explicite de la lecture d'un album de littérature de jeunesse conduit les élèves de cycle 1 vers le débat interprétatif et la compréhension, et permet à l'enseignant d'évoluer dans sa posture professionnelle.

6.2 Résultats et recherches antérieures

- Première hypothèse : *l'utilisation d'une démarche d'enseignement explicite en lecture, avec des élèves de cycle 1, favorise les compétences liées à l'interprétation et à la compréhension d'une oeuvre de littérature de jeunesse et, implicitement, celles qui construisent leur posture de lecteur.*

Les résultats de notre étude montrent, en utilisant tant la démarche d'enseignement explicite canadienne pour l'interprétation (*Lecteurs engagés–Cerveaux branchés*) que la démarche française, qui suit les résultats de Cèbe (2009) pour la compréhension de la lecture de l'album *C'est moi le plus fort*, que la participation des élèves a fortement augmenté. En effet, entre le début de l'année scolaire et les deux séquences de lecture, le taux de participation des élèves est passé de 12,5% en octobre à 75% lors de la séance visant l'interprétation en période 2 et 62% lors de celle sur la compréhension en période 3. Ces résultats sont confortés par le fait qu'entre le début de l'année scolaire et la période 3, la proportion du temps de parole entre les élèves et l'enseignante a été complètement modifiée au profit de la parole des élèves (80% du temps monopolisé par l'enseignante en octobre contre 30% en période 3. En quatre mois, les élèves se sont fortement engagés dans les activités liées à l'interprétation et la compréhension des albums. Ils ont appris à puiser dans leurs expériences personnelles pour établir des liens avec l'histoire et l'interpréter (Fig. 5, p. 24). Ils ont également construit au fil des semaines une posture de lecteur, une curiosité pour les personnages de l'histoire, un désir d'approfondissement de certaines connaissances sur les liens entre les causes et les effets, les retournements de situation, les quiproquos (Fig. 10, p. 27). Les élèves ont enfin commencé à débattre ensemble en profitant de leur temps de parole (70%, Fig. 9, p. 27) pour présenter leurs arguments au groupe.

Comme l'avaient laissé espérer les conclusions favorables des spécialistes canadiens et français à propos de leurs recherches sur les démarches d'enseignement explicite, nous avons noté dans notre classe une évolution très nettement positive. En recourant à ces démarches pédagogiques issues de l'enseignement efficace, nous avons confirmé l'hypothèse initialement émise.

- Deuxième hypothèse : *l'apprentissage de l'interprétation d'un texte, en mettant en oeuvre un enseignement explicite, peut être préalable à celui de la compréhension.*

En ce qui concerne notre pratique, nous avons utilisé deux démarches d'enseignement explicite issues de deux courants différents. La première mise en place fut la démarche canadienne *Lecteurs engagés–Cerveaux branchés*, dont l'objectif était d'apprendre aux jeunes enfants à faire des liens et à visualiser des images à partir du texte lu et de l'expérience personnelle des

élèves, donc de la mémoire, dans le but de favoriser leur interprétation. Cette séquence a été très positive sur l'évolution de la répartition de la parole des élèves (de 20% en octobre à 70% en période 3 ; Fig. 9, p.27) et sur la construction de leur posture de lecteurs. Nous estimons que l'interprétation a mené les élèves à la compréhension de l'album étudié. De plus, la démarche pour interpréter les a vraiment motivés (plus de 75% des élèves ont pris la parole pour expliquer ce qu'ils ressentaient, Fig. 6, p.25). La démarche canadienne favorisant l'interprétation a été pour nous l'occasion de faire évoluer la relation pédagogique que nous avons mise en place au début de l'année vers une pratique plus satisfaisante, laissant de la place aux élèves pour la construction du sens en lecture.

Lorsqu'à l'occasion d'une deuxième séquence de littérature de jeunesse en période 3, nous avons abordé l'apprentissage de la compréhension par la démarche d'enseignement explicite *La compréhension n'est pas un jeu d'enfants* (Cèbe 2009), les jeunes élèves de ma classe ont également fortement participé aux séances (plus de 60% des élèves sont intervenus ; Fig. 8, p.26). Leurs apprentissages pour construire du sens à l'album étudié ont évolué favorablement (Fig. 10, p.27).

Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, nous pouvons confirmer les remarques des auteurs cités en première partie de notre étude, qui mentionnent que l'interprétation pouvait être préalable à la compréhension et que dans certains cas, cela était même nécessaire. L'hypothèse 2 est donc également validée.

- Troisième hypothèse : *la mise en pratique dans sa classe d'une démarche d'enseignement explicite avec des élèves de cycle 1 fait évoluer la posture de l'enseignant.*

Notre posture a beaucoup évolué en quatre mois d'enseignement en cycle 1. Après avoir monopolisé la parole en adoptant une posture de contrôle dans les séances de littérature en début d'année, notre temps de parole a très nettement diminué en période 3 (respectivement 80% et env. 30% ; Fig.9, p.27). Cette nouvelle conception de la relation pédagogique nous a permis d'être plus disponible pour observer les élèves et les accompagner, pour soutenir les petits parleurs et les filles de notre classe, dont le nombre d'interventions a augmenté au fil des semaines (Fig. 12, p.29), pour différencier, remédier, y-compris en évaluation (*cf.* description des séances 6 et 7, pp.22-23). L'utilisation d'une démarche d'enseignement explicite agit enfin sur la posture d'enseignant en parallèle de son efficacité sur les apprentissages des élèves, comme nous venons de le présenter en vérifiant la première hypothèse.

Ces résultats, favorables au développement de la compréhension et de la construction de débats interprétatifs chez les jeunes élèves, sont de réels retours encourageants pour l'enseignant. Dans ce dernier cas aussi, notre hypothèse de départ est validée.

7. Limites et perspectives

7.1 Limites et perspectives de la recherche

Plusieurs critiques peuvent être émises à propos de cette étude. La première concerne les conditions de réalisation de la séance témoin, qui n'était pas totalement représentative d'une séance de littérature de jeunesse, puisque l'album lu servait de support à un exercice de sécurité lié à l'application du plan *Vigipirate* dans l'école.

Sur l'ensemble des séances, lors de la transcription des enregistrements, il a parfois été difficile d'identifier qui parlait (la qualité du matériel utilisé s'est révélée insuffisante; à l'avenir un enregistrement vidéo serait préférable).

Les séances collectives en regroupement (hors évaluations) ont été efficaces pour favoriser les débats interprétatifs (certains élèves modélisateurs entraînant fréquemment dans la discussion des enfants plus timides ou petits parleurs); par contre, elles semblent avoir été moins propices au développement de l'expression de la compréhension (gestion du groupe). Il serait donc bienvenu de compléter ce dispositif par des séances en groupes plus restreints, afin d'approfondir à chaque fois, avec tous avec tous les élèves, certains aspects liés à la compréhension.

7.2 Étude et pratique professionnelle

La réalisation de cette étude nous a permis d'affiner notre compréhension des élèves, de leur diversité ainsi que de leur processus d'apprentissage. De manière concomitante, elle nous a permis d'améliorer notre posture d'enseignante qui, en début d'année scolaire, n'était pas totalement adaptée à une pratique sereine et efficace.

Cette recherche nous a également permis de mesurer combien l'album de littérature de jeunesse est un support riche et adapté aux activités de lecture avec des élèves de cycle 1 qui, à cette occasion, ont exprimé leur capacité à comprendre et à interpréter des sujets complexes et nuancés.

Nous avons été sincèrement touchée par la confiance et l'engagement de nos élèves dans les débats interprétatifs lors des séances de littérature. Par la découverte et la prise en considération de leur propres émotions et de leur sensibilité, ils ont contribué à améliorer notre perception du développement de l'enfant. En huit mois d'activité, nous avons perçu l'évolution de nombreux élèves, la construction de leur identité ainsi que la prise en compte de l'Autre par le développement du sentiment d'altérité.

8. Conclusion

L'utilisation de démarches d'enseignement explicite de la lecture en classe de cycle 1 permet, par ses différentes phases (explicitation, modelage, accompagnement et entraînement), d'aider les élèves à construire leur posture de lecteur (posture dont les études récentes dans le domaine de la lecture montrent du reste toute la complexité).

Ces démarches offrent aussi à l'enseignant l'occasion de faire évoluer son sentiment d'efficacité personnelle. Elles lui fournissent un cadre d'intervention pour mener ses élèves à l'autonomie et l'incitent à trouver une posture adaptée pour pouvoir ensuite ajuster, différencier et remédier au plus près de leurs besoins. En définitive, les résultats des différentes recherches dans le domaine de l'enseignement explicite convergent et démontrent qu'enseigner plus explicitement serait une des solutions pour corriger l'impact des inégalités sur les résultats scolaires des élèves, qui est un des objectifs prioritaires de la loi de 2013 sur la refondation de l'école de la République.

9. Bibliographie

Armand, A. (2002). De l'école au collège, construction de compétence de lecteur. In H. Zoughéby (Dir.). *La littérature dès l'alphabet : pour une première culture littéraire et artistique à l'école*, (pp. 158-166). Paris : Gallimard Jeunesse.

Ashbé, J. (1995) *À ce soir*. Paris : L'école des loisirs.

Bissonnette, S (2012) L'art de choisir l'efficacité. Ecole et enseignements efficaces : apprendre des pratiques. Repéré à <http://adigeqs.qc.ca/wp-content/uploads/2012/05/%C3%89cole-et-enseignement-efficaces-apprendre-des-pratiques.pdf>

Boyer, C. (2001) *Présentation des programmes de formation*. Montréal.

Bucheton, D. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3, 29-48.

Bulletin officiel (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Programme de l'enseignement de l'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Cabrejo-Parra, E. (2002). Langue, littérature et construction de soi. In H. Zoughébi (Dir). *La littérature dès l'alphabet : pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire*, (pp. 69-85). Paris : Gallimard Jeunesse.

Cèbe, S. (2009) La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants. *82e Congrès national de l'AGEEM (Hyères Les Palmiers)*, 1-66.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 : apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.

Chartier, A.-M. (2002) La littérature de jeunesse à l'école primaire : histoire d'une rencontre inachevée. In H. Zoughébi (Dir.) *La littérature dès l'alphabet : pour une première culture littéraire et artistique à l'école*, (pp. 141-157). Paris : Gallimard Jeunesse.

Corentin, P. (1996) *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. Paris : L'école des loisirs

de Pennart, G. (2005). *Le loup est revenu*. Paris : Kaléidoscope.

de Pennart, G. (2007). *Chapeau rond rouge*. Paris : Kaléidoscope.

Donikian, N., Foulquier, F., Macé, D. (2002). Entre intime et social, l'empreinte des mots et des images. In H. Zoughéby (Dir). *La littérature dès l'alphabet : pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire*, (pp. 118-129). Paris : Gallimard Jeunesse.

Dubanevich, A. (1984). *Cache-cache cochons*. Paris : L'école des loisirs.

Eco, U. (1985) *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset.

Falardeau, E. (2003) Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX-3, 673-694.

Fayol, M. (Ed.) (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob/Centre national de documentation pédagogique.

Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces*. Mont-Royal, Québec : Groupe Modulo, Duval.

Guillopé, A. (2013). *Loup noir*. Bruxelles : Casterman.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work : teaching comprehension to enhance understanding*. Portland/Markham : Stenhouse/Pembroke.

- Ichikawa, S. (2004)** *Le magasin de mon père*. Paris : L'école des loisirs.
- Joole, P. (2013)** Comprendre des histoires, histoires de comprendre - Compte-rendu de l'intervention de Patrick Joole (atelier 1) aux 6^{èmes} rencontres nationales du GFEN par Joëlle Thébaud. Repéré à http://www.afef.org/blog/post-comprendre-des-histoires-histoires-de-comprendre-compte-rendu-de-l-intervention-de-patrick-joole-p1415-c21.html#_ftn1
- Joole, P. & le groupe départemental «école maternelle» 95 (s.d.)**. *Enseigner la compréhension des histoires à l'école maternelle. Principes généraux*.
- Kalinowski, I. (1997)** Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception. De «L'histoire de la littérature comme provocation pour la science de la littérature» (1967) à «Expérience esthétique et herméneutique littéraire (1982)», *Revue germanique internationale*, 8, 151-172.
- Lécullée, C. (2017)**. *La Maternelle : une école de littérature*. Réseau Canopé.
- Lionni, L. (1992)**. *Le rêve d'Albert*. Paris : L'école des loisirs.
- Lionni, L. (1989)**. *Théodore et le champignon parlant*. Paris : L'école des loisirs.
- Lionni, L. (2015)**. *Pezzettino*. Paris : L'école des loisirs.
- Lionni, L. (2011)**. *Petit-Bleu et Petit-Jaune : une histoire pour Pippo*. Paris : L'école des loisirs.
- Éduscol (2008)** Une culture littéraire à l'école. *Éduscol, Site pédagogique du ministère de l'éducation nationale*, mars 2008.
- Meirieu, P. (2014 a)** *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Éditions Autrement.
- Meirieu, P. (2014 b)** Meirieu : le plaisir d'apprendre. Propos recueillis par F. Jarraud. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/17032014Article635306292639520860.aspx>
- Pearson, P. D. (1978)**. *Teaching reading comprehension*. New-York : Holt, Rinehart and Winston.
- Petit, M. (2002)**. *Eloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- Pillet, F. (2011)** Que reste-t-il de l'École de Constance, *Etudes Germaniques*, 263, 763-781.
- Ramos, M. (2003)**. *C'est moi le plus fort*. Paris : L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2007)**. *C'est moi le plus beau*. Paris : L'école des loisirs.
- Rosenshine, B. V. (1986)**. Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay & D. Lafontaine (Éds). *L'art et la science de l'enseignement*, (pp. 81-96). Bruxelles : Éditions Labor.
- Tauveron, C. (1995)** Le personnage, une entrée pour l'écriture du récit à l'école élémentaire, *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), 61, 101-117.
- Tauveron, C. (1999)** Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron C. (Dir.) (2006)**. *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Ungerer, T. (2000)** *Le nuage bleu*. Paris : L'école des loisirs.
- Van der Linden, S. (2007)**. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Vandendorpe, C. (1992)**. Comprendre et interpréter. In C. Préfontaine & M. Lebrun (Éds). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, (pp. 159-182). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vidalie, M. (2007)**. *Le Petit Chaperon rouge*. Paris : Retz (collection Oralbooks).
- Warning, R. (Ed.) (1975)** *Rezeptionsästhetik : Theorie und Praxis*. München : Fink.

Annexes

ANNEXE 1 : détail de la modélisation de l'enseignante au cours de l'évaluation de la séance 7, Séquence 1.

ANNEXE 2 : installation au tableau de l'affiche *Zéralda* au cours de la démarche « Branche ton cerveau et allume tes capteurs de sens », séance 1, Séquence 1.

ANNEXE 3 : transcription de la séance 2, Séquence 1 : liens effectués par les élèves lors de la lecture de *À ce soir* de Jeanne Ashbé.

ANNEXE 4 : tableau général des données chiffrées recueillies lors des 4 séances de littérature.

ANNEXE 5 : affiche murale construite avec les élèves lors de la lecture de différents albums.

ANNEXE 1

Détail de la modélisation de l'enseignante au cours de l'évaluation de la séance 7, Séquence 1.

Détail de la modélisation de l'enseignante.

- Enseignante : «A, peux-tu nous rappeler de quoi parle cet album ?

- A. (GS) : *«Un loup fait une promenade dans la forêt. Il rencontre le petit Chaperon rouge, un lièvre, les trois petits cochons et les nains de Blanche-Neige. Puis, à la fin du livre, il rencontre un crapaud qui est un petit dragon. Le loup s'énerve, car le petit dragon dit que c'est sa maman la plus forte, et puis il devient tout gentil quand il voit que sa maman est géante».*

- J. (GS), complète : *«C'est le retournement de situation, quand le loup rencontre un personnage qui lui dit que c'est sa maman la plus forte».*

Objectifs clairs :

- Enseignante : «Je vous propose de dessiner une nouvelle rencontre du loup avec un personnage qui n'a pas été utilisé par l'auteur. J'ai installé sur le mur en face de vous, toutes les pages du livre agrandies, vous pouvez utiliser tout ce qui vous semble intéressant.

Il faudra que sur votre grande feuille, il y ait le loup et un autre personnage, comme dans l'album le loup rencontre le petit Chaperon rouge, puis les Trois petits cochons ou les Sept nains. Vous devez réfléchir à ce qu'il vous semble intéressant de me dicter pour produire un texte à côté de votre dessin, puis vous m'expliquerez où placer votre réalisation dans l'album, au début, au milieu ou dans la dernière partie du livre après le retournement de situation, pour modifier la fin de l'histoire.

Modélisation par l'enseignante :

- Enseignante : *« Voici le dessin que j'ai réalisé en suivant la même consigne que celle que je vous ai donnée. J'ai dessiné le loup avec le petit garçon Pitou, Pitou enfant roi, les trois chardons, que nous avons lu à la période 2.*

Sur le dessin de l'enseignante, Pitou dit au loup : *« ce sont ses amis les arbres de la forêt qui sont les plus forts (comme dans l'album); le loup n'est pas content, mais les arbres montrent leur force en tremblant tous ensemble. Le loup a peur et devient gentil avec Pitou ».*

L'enseignante explique vouloir placer sa feuille à la fin de l'album, pour remplacer la rencontre du loup et du petit dragon.

L'enseignante affiche son dessin au mur en expliquant aux élèves qu'il vont à leur tour réfléchir et dessiner une scène entre le loup et le personnage de leur choix. Elle rappelle qu'elle est disponible pendant l'atelier et qu'à la fin de leur travail, elle pourra écrire, sous leur dictée, des phrases expliquant ce qui se passe entre les deux personnages.

Les résultats obtenus sont : le loup et une coccinelle, le loup et Raiponce, le loup et le petit oiseau rouge des livres de Mario Ramos, le loup et un tyrannosaure, le loup avec un autre loup, le loup avec un extra-terrestre.

ANNEXE 2

Installation de l'affiche *Zéralda* au tableau au cours de la démarche
« Branche ton cerveau et allume tes capteurs de sens »
séance 1, Séquence 1.



ANNEXE 3

Transcription de la séance 2, Séquence 1: liens effectués par les élèves lors de la lecture de *À ce soir* de Jeanne Ashbé

- V (MS) : « J'ai pensé au lit quand je dors avec ma petite sœur ».
- A (GS) : « J'avais peur de quitter ma maman ».
- E (MS) : « Je vais encore voir ma nounou ».
- J (MS) : « Ma grande sœur me consolait ».
- N (MS) : « Ma maman me manquait ».
- M (MS) : « C'est comme quand mon papa est en voyage et qu'il me manque ».
- M (GS) : « Ça fait longtemps que je n'ai pas vu ma maman ».
- C (GS) : « J'ai pensé à ma maman qui va avoir mon petit frère ».
- V (MS) : « Cela me rappelle la maison dans laquelle je vivais quand j'étais très petit et
que j'aimais beaucoup ».
- L (GS) : « J'aime embrasser ma maman ».
- M (MS) : « Cela me rappelle ma maman qui sentait la marseille ».
- R (MS) : « Je ne voulais pas aller chez ma nounou ».
- F (GS) : « J'ai pensé à ma grande-sœur qui ne veut pas dormir toute seule ».
- L (MS) : « Cela me rappelle le chocolat ».
- A (GS) : « J'ai pensé à ma maman qui me berçait dans ses bras ».
- J (GS) : « J'ai pensé quand ma maman me donnait un petit bout de pain ».
- A (GS) : « J'ai pensé à maman qui caresse ma tête ».
- G (MS) : « Je n'ai pas de grand-frère ».

ANNEXE 4

Tableau général des données chiffrées recueillies lors des 4 séances de littérature.

Séance	Temps de parole total de l'enseignante (min)	% parole de l'enseignant	Temps de parole total des élèves (min)	% parole des élèves	Nombre d'élèves intervenant	% d'intervenants par rapport à la classe	Nombre de filles intervenant	% de filles intervenant (p. r. au nombre total d'intervenants)	Nombre de garçons intervenant	% de garçons intervenant (p. r. au nombre total d'intervenants)
Séance témoin Période 1 (10 min)	8	80	2	20	3	12,5	0	0	3	100
Séance 2 Période 2 (16 min)	non décompté		non décompté		18	75	7	38,90	11	61,10
Séance 9 Période 3 (13 min)	4	31	9	69	15	62,5	4	26,65	11	73,30
Séance témoin Période 4 (14 min)	non décompté		non décompté		17	70,85	7	41,20	10	58,80

ANNEXE 5

Affiche murale construite avec les élèves lors de la lecture de différents albums.

	<p style="text-align: center;">QUI ?</p> <p style="text-align: center;">LOUP NOIR</p>	<p style="text-align: center;">OÙ ?</p> 
	<p style="text-align: center;">LOUP PATATRAS</p>	
	<p style="text-align: center;">MADEMOISELLE SAUVE-QUI-PEUT</p>	
	<p style="text-align: center;">CACHE-CACHE COCHONS</p>	
	<p style="text-align: center;">LES DEUX GOINFRES</p>	 
	<p style="text-align: center;">QUI ?</p>	<p style="text-align: center;">OÙ ?</p>
	<p style="text-align: center;">LE PETIT CHAPERON ROUGE</p>	 
	<p style="text-align: center;">NARCISSE</p>	
	<p style="text-align: center;">LE CHAPEAU ROND ROUGE</p>	 
	<p style="text-align: center;">PITOU</p>	  

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : Apprendre à comprendre en lecture. Interprétation et compréhension
par une démarche d'enseignement explicite**

Auteur : Nathalie Poncet

Résumé : Comment apprendre à comprendre, à interpréter un album lu en séance de littérature de jeunesse et construire sa posture de lecteur dès le cycle 1 ? Nous nous sommes intéressée aux démarches d'enseignement explicite en lecture. Celles-ci s'apparentent à des stratégies pédagogiques, adaptées dès l'école maternelle. Elles sont susceptibles d'améliorer les performances scolaires des élèves dans l'interprétation et la compréhension en séances de lecture et de favoriser la construction des débats interprétatifs. Elles permettent également à l'enseignant faire évoluer son sentiment d'efficacité personnelle, en lui offrant un cadre d'intervention menant ses élèves à l'autonomie, et de bénéficier ainsi d'une posture adaptée pour ensuite ajuster, différencier et remédier au plus près de leurs besoins.

Mots clés : enseignement explicite, interprétation, compréhension, posture enseignante, posture de lecteur, littérature de jeunesse

Summary : How does one learn to understand, interpret a book read in literature class, and develop a reader's stance as early as nursery school? We focused on explicit reading teaching approaches. These resemble pedagogical strategies, adapted to nursery school. They are likely to improve pupils' performance in interpretation and understanding during reading classes and also foster the development of interpretive debates. They also enhance the teacher's sentiment of efficiency, by providing him/her a framework for action guiding his/her students to autonomy, and thus benefiting a well suited stance to then provide adjustment, differentiation and remedy as close to their needs as possible.

Keywords : explicit teaching, interprétation, compréhension, teacher's stance, reader's stance, children's literature