



**HAL**  
open science

# L'entrée dans la lecture : la compréhension des histoires lues en grande section

Pauline Richard

► **To cite this version:**

Pauline Richard. L'entrée dans la lecture : la compréhension des histoires lues en grande section. Education. 2018. dumas-01919446

**HAL Id: dumas-01919446**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919446>**

Submitted on 10 Dec 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 2017-2018**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **L'ENTRÉE DANS LA LECTURE (la compréhension des histoires lues en grande section)**

**Mots Clefs : lecture, compréhension, histoires, réseaux, images mentales**

**Présenté par : Pauline Richard**

**Encadré par : Claire Martinot**

# SOMMAIRE

Introduction .....	3
Partie théorique : la compréhension de et dans l'acte de lecture .....	5
1. L'importance de la compréhension de ce qu'est l'acte de lecture .....	5
2. De l'importance de la compréhension dans la lecture... ..	6
3. ... à ses difficultés .....	8
4. Comment palier ces difficultés ? .....	10
Les interventions de l'enseignant .....	13
1. Explicitations théoriques .....	13
2. Exploitation des paramètres en classe de grande section .....	15
2.1. Mise en place et analyse .....	15
2.2. Ajustements après analyse de la première période .....	18
Les réseaux de lecture .....	20
1. Explications théoriques .....	20
2. Exploitation des réseaux de lecture en classe de grande section .....	22
2.1. Mise en place .....	22
2.2. Analyse de la mise en place .....	25
Conclusion .....	28
Bibliographie .....	30
Annexes .....	32

# INTRODUCTION

« Savoir lire, c'est, au-delà de la maîtrise du décodage, être en mesure de faire une hypothèse sémantique sur le contenu – le sens – de l'énoncé; c'est se centrer, par-delà les fragments écrits, sur l'énonciation écrite (« ce que veut dire l'auteur ») ; c'est être capable d'« entendre » ce que « dit » la personne qui a produit l'écrit ». Par cette affirmation, Martins *et al* (2015 : page 5) rendent compte de l'importance de la compréhension dans l'acte de lecture. Lire, ce n'est pas seulement décoder, autrement-dit associer des lettres pour former des syllabes puis des mots. Lire, c'est aussi comprendre le sens et la finalité d'un écrit à partir des mots et de leur construction syntaxique.

Les programmes de 2015 indiquent que les élèves de maternelle doivent « découvrir le principe alphabétique » et précisent bien qu'il ne s'agit en aucun cas de « l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et écrites ». En revanche, un des items de ces mêmes programmes est intitulé « écouter de l'écrit et comprendre ». Il s'agit donc bien, à l'école maternelle, d'entrer dans l'écrit et pour ainsi dire dans la lecture, non pas par le biais du décodage mais par le biais de la compréhension des textes lus, l'un des objectifs de fin de cycle étant le suivant : « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ».

Pour comprendre, l'apprenti lecteur a notamment besoin de points d'ancrage, c'est-à-dire de connaissances pré-requises sur l'univers de ce qu'il s'apprête à lire afin de développer des liens entre le connu et le nouveau (ce qui est lu), de faire des inférences entre ses connaissances et le texte écrit. C'est peut-être ce qui manquait à quelques élèves de la classe 5 de l'école maternelle Éblé lorsque je me suis aperçue lors d'une lecture en fin de matinée que certains d'entre eux n'étaient pas du tout attentifs. C'est cette même lecture qui m'a amenée à me questionner sur la compréhension des histoires lues. Cette classe de grande section se compose de 26 élèves, de deux professeurs des écoles stagiaires alternant sur des périodes de trois semaines et d'une ASEM présente deux jours et demi par semaine. Les élèves ont dans l'ensemble un bon niveau<sup>1</sup> et seuls trois, voire quatre élèves posent des problèmes de discipline plus importants que les autres. La majorité des élèves a une bonne compréhension du français parlé. Quatre élèves ne parlent pas français à la maison et peuvent donc parfois montrer quelques hésitations dans sa compréhension. Ces différents éléments expliquent notamment ma surprise lorsque, pendant cette dite lecture, quelques uns d'entre eux ne relevaient pas la tête et ne semblaient être captivés que par les images que je leur montrais. Cela m'a

---

<sup>1</sup> En janvier, les deux tiers des élèves connaissent la comptine numérique jusqu'à 20 et peuvent dénombrer ou former des collections jusqu'à 10. Un peu plus de la moitié des élèves de la classe est capable de résoudre un problème mathématiques, connaît les lettres de l'alphabet en capitale et sait leur associer, pour la majorité, leur écriture correspondante en script.

questionnée : sont-ils fatigués ? Cette histoire ne leur plait-elle pas ? Est-ce ma lecture en particulier qui les ennue ou bien est-ce l'acte de lecture en lui-même ? D'autres ne manquaient pas de me faire très rapidement remarquer que j'avais oublié de « montrer la page » ou bien qu'ils n'avaient pas bien vu l'image. Ceux-là ont-ils besoin des images pour comprendre, pour imaginer, ou encore pour rentrer dans la lecture ? En d'autres termes, comprennent-ils ce que je leur lis ou manquent-ils de repères, d'outils pour comprendre les textes ?

Giasson (1995) rappelle l'importance du rôle de la lecture non seulement dans la réussite scolaire de l'enfant mais également dans sa vie sociale : « Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour "être", tout simplement. »

En outre, comme nous l'avons mentionné un peu plus tôt et comme Gérard Chauveau (2011 : p. 10) sait le rappeler lorsqu'il écrit que « le travail cognitif de l'enfant apprenti-lecteur porte autant sur les fonctions et les usages de l'écrit (aspects culturels) que sur le fonctionnement de la langue écrite (aspects linguistiques) et le montage des mécanismes de la lecture (aspects techniques) », nous savons que lire, c'est aussi comprendre. Entrer dans la lecture en maternelle, c'est travailler ces deux aspects culturel et linguistique pour donner des clés aux enfants afin qu'ils puissent faire sens et comprendre les textes qu'ils apprendront à déchiffrer plus tard. Pour cela, les enfants doivent d'abord comprendre que l'écrit est une transcription de l'oral, qu'il s'agit d'un message qui a un sens. Ce message peut être dit et écouté ou bien écrit et lu.

Il est également intéressant de rappeler que l'adulte peut rapidement être démuni face à l'enfant qui ne comprend pas un texte lu. Ce dernier ne peut pas expliquer ce qui ne fait pas sens pour lui puisque soit il ne sait pas qu'il n'a pas compris, soit il ne sait pas pourquoi il n'a pas saisi le sens du texte et il sait encore moins comment le dire.

L'apprentissage de la compréhension des textes écrits est donc un objectif important en maternelle et nous pouvons nous demander comment développer, au cycle 1, la compréhension des textes afin de faire accéder à la compréhension et à l'interprétation des histoires ?

Il s'agira, dans une première partie, de nous intéresser aux recherches réalisées sur la compréhension de ce qu'est l'acte de lecture, sur l'importance de la compréhension même dans la lecture ainsi que sur les difficultés de compréhension que cette dernière engendre. Les deux parties suivantes seront dédiées à la mise en place et à l'analyse de processus et de projets pour aider les élèves à dépasser ces difficultés de compréhension. Nous verrons dans un premier temps comment les interventions de l'enseignant à différents moments de la lecture, avant, pendant et après, peuvent

soutenir les élèves dans la compréhension d'une histoire. Dans un second temps, il s'agira d'étudier les bénéfices de la mise en place de la lecture en réseaux qui pourra être développée grâce, justement, aux interventions de l'enseignant après la lecture.

## **PARTIE THÉORIQUE : LA COMPRÉHENSION DE ET DANS L'ACTE DE LECTURE**

### **1. L'importance de la compréhension de ce qu'est l'acte de lecture**

Nous l'avons évoqué en introduction, pour savoir lire, il faut non seulement savoir décoder mais également comprendre les textes écrits. En plus de ces deux savoir-faire vient s'ajouter une condition : pour savoir lire, il faut aussi savoir pourquoi on lit. Martins, Bernardin et Besse, les auteurs des recherches retranscrites dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit* le rappellent (2015 : p. 18):

*« Pour accéder à l'écrit, encore faut-il le vouloir, et pour cela avoir compris les bénéfices sociaux et symboliques qu'on peut en escompter. Il est bien difficile à l'enfant d'être véritablement "motivé" (et plus encore mobilisé), s'il n'est pas persuadé de l'importance de cet apprentissage. [...] Maîtriser l'écrit, c'est gagner en autonomie, commencer de s'émanciper de la famille, rien moins que grandir... Or, cette prise de conscience n'a rien d'automatique. »*

Avant tout acte de lecture, le lecteur met en place un projet de lecture. Il s'agit de l'intention que le lecteur pose derrière sa lecture. C'est la raison pour laquelle il lit. Gérard Chauveau le mentionne dans ses recherches : « l'activité mentale de l'enfant doit s'appliquer aux trois niveaux de l'acte de lire : la finalité (pourquoi lire ce texte), l'objectif immédiat (le comprendre), les procédures de traitement de l'information graphique (comment faire) » (Chauveau, 2011 : p. 104). Ce même ouvrage met en avant une recherche qui a été effectuée avec deux groupes d'enfants : le premier était composé d'enfants avec un projet de lecture et le second d'enfants qui ne parvenaient pas à trouver plus d'une fonction culturelle de la lecture (qu'elle soit informative, imaginative, formative, etc) ou bien un de ses bénéfices (qu'ils soient émotionnels, relationnels ou encore intellectuels). Dans le premier groupe, plus de huit enfants sur dix ont appris à lire sans problème alors que la majorité des enfants du second groupe a rencontré de grandes difficultés pour atteindre le savoir-lire de base en fin de CP. Comprendre pourquoi on lit est donc une condition nécessaire pour savoir lire.

Le chercheur relève alors que l'un des points communs des enfants mauvais lecteurs est qu'ils ne parviennent pas à dépasser une vision mécanique de la lecture, autrement-dit qui n'implique que le décodage. Pour eux, lire c'est reconnaître les lettres, c'est ce que l'on fait à l'école, c'est une obligation. Ils n'y voient aucune source de plaisir, aucun moyen de développement personnel, intellectuel ou culturel. Martins *et al* (2015 : p. 170) concluent ainsi : « on peut faire l'hypothèse que les expériences culturelles de la lecture et de l'écriture constituent le fondement ou le moteur principal de la progression de l'enfant. ».

Jocelyne Giasson (2013) confirme cette même théorie lorsqu'elle met en avant les stratégies des lecteurs performants et efficaces. Apparaît alors, avant la lecture, la stratégie suivante : se fixer un objectif. Cette dernière est mise en place par les enfants qui ont en effet une expérience culturelle de la lecture.

Il s'agit pour l'enfant, avant tout acte de lecture, de comprendre pourquoi il va lire, ce que cela va lui apporter.

## **2. De l'importance de la compréhension dans la lecture...**

Une fois que le lecteur n'a plus seulement un projet de lecture mécanique impliquant simplement le décodage, mais qu'il a bien un projet de lecture clair, c'est-à-dire qu'il sait pourquoi il lit, ce que cela va lui apporter sur le plan intellectuel ou encore émotionnel, il peut entrer dans la lecture et développer les deux autres niveaux de l'acte de lire cités par Chauveau (2011) : la compréhension et le décodage.

Afin de guider les enfants vers l'entrée dans la lecture, il est nécessaire de s'interroger : qu'est-ce que comprendre un texte ? Il s'agit de mettre en relation les mots puis les phrases d'un texte pour créer du lien entre eux et chercher ce que l'auteur a voulu dire, le message qu'il a voulu faire passer. La lecture est un dialogue entre deux interlocuteurs dont l'un d'entre eux est absent. C'est donc au lecteur de trouver les indices parsemés par l'auteur, consciemment ou non. En effet, raconter une histoire ne permet pas de donner les détails de chaque action. L'écrivain se focalise sur certains événements ou sur certaines descriptions et c'est au lecteur que revient le rôle de faire des liens, de voir l'implicite, de faire des inférences, de comprendre les rapports de cause à effet. Norbert Froget et Isabelle Garibal (2006 : P.17) l'explicitent dans leurs recherches : « comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte – ce qu'on appelle souvent un modèle mental – par exemple, du déroulement d'un événement, incluant les moments et lieux survenus et les interventions des personnages. ».

Nous pouvons ensuite nous demander pourquoi il est si important de travailler la compréhension

des textes avec les enfants ? Tout d'abord parce le décodage et la compréhension de ce qui est écrit sont deux activités de l'acte de lecture qui se trouvent sur un même niveau. Il n'y a pas de hiérarchie entre l'une et l'autre, les deux étant nécessaires pour savoir lire. Gérard Chauveau (2011 : p. 101) l'explique lorsqu'il écrit que pour lui : « il n'y a lecture que s'il y a situation de communication entre deux interlocuteurs (le lecteur traite un message verbal produit par un auteur) et recherche de sens et « compréhension » de cet énoncé écrit jusque là inconnu. ».

En outre, améliorer la compréhension globale permet d'améliorer le décodage des enfants. En effet, les jeunes lecteurs qui comprennent globalement le mieux sont également ceux qui identifient le plus rapidement des mots isolés et qui réussissent le mieux à compléter des phrases à trous. Améliorer un niveau de l'acte de lecture (la compréhension globale) permet ainsi d'en améliorer un deuxième (le décodage) (Chauveau, 2011).

Finalement, parmi les huit causes possibles des difficultés de lecture chez les jeunes lecteurs, trois sont liées à la compréhension du texte écrit dans l'acte de lecture. Ces derniers ne s'interrogent pas sur le contenu du texte, ne cherchent pas à connaître les buts des personnages et ne réfléchissent pas aux rapports de causalité entre les différents événements de l'histoire. Ainsi, parmi les stratégies des mauvais lecteurs identifiées, sur six d'entre elles, quatre ont à voir avec la compréhension : les enfants se limitent au déchiffrage, à une compréhension approximative, partielle, ne s'intéressent pas à la compréhension globale du texte et détachent leur attention de la compréhension au fur et à mesure de leur avancée dans le texte. Après s'être interrogé sur les raisons de lire un texte, le jeune lecteur doit donc se demander ce que veut dire ce texte, ou en tout cas celui qui l'a écrit. Le processus culturel (pourquoi lire ce texte?) et l'attitude énonciative (que veut dire ce texte) sont, pour certains chercheurs, les premiers mécanismes de la lecture (Martins, Bernardin, Besse, 2015). Ainsi, non seulement la compréhension du texte lors de la lecture est importante pour améliorer le décodage des jeunes lecteurs, elle est également une partie intégrante de l'acte de lecture. Sans compréhension du texte, le lecteur ne fait que ânonner ce qu'il voit, il ne fait que mettre des sons sur des enchaînements de lettres, de syllabes et de mots. Il est essentiel que les apprentis lecteurs prennent conscience de cette dimension de l'acte de lecture car, comme le souligne Jocelyne Giasson (2013) : « certains élèves n'ont pas une représentation juste de l'acte de lire. [...] Ces élèves lisent le texte pour terminer la tâche, non pour le comprendre. Ils ne semblent pas saisir que la compréhension est le fruit d'un effort ».

### 3. ... à ses difficultés

Et cet effort engendre bien évidemment des difficultés. Quelles difficultés posent la compréhension d'une histoire pour des apprentis lecteurs ?

Une première difficulté posée par la compréhension est le vocabulaire employé dans un texte. Si un enfant ne comprend pas ou ne connaît pas des mots essentiels à la compréhension de l'histoire, il ne pourra pas accéder à son interprétation. Il ne s'agit pas pour autant de connaître tous les mots du texte.

Se posent ensuite les questions du lieu de l'histoire ainsi que du déroulement du temps. Les lieux où se déroulent les événements de l'intrigue nécessitent une connaissance du monde particulière pour que les lecteurs puissent se représenter les différents moments de l'histoire, qu'ils puissent les imaginer dans leur tête. Ils doivent pouvoir se raccrocher à leur propre expérience pour pouvoir imaginer l'univers de l'histoire qui leur est lue. Le déroulement du temps dans une histoire peut quant à lui perturber le lecteur dans sa compréhension. En effet, une histoire ne suit pas toujours une logique chronologique. Un texte peut par exemple être parsemé d'analepses, de prolepses ou encore d'ellipses narratives. Le lecteur doit alors reconstituer la chronologie des événements, ou leur simultanéité.

Il s'agit notamment d'une des raisons pour laquelle il est nécessaire, pour tout lecteur, de réaliser des inférences. Dans ses recherches, Joséphine Giasson (2013 : p. 236) donne une définition de ces dernières :

*« L'inférence concerne l'information que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre. Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle. L'inférence agit de deux façons : d'une part, elle sert à établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente, d'autre part, elle permet d'effectuer des liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur. »*

Il s'agit donc, pour le lecteur, de développer des liens entre deux éléments du texte qui présentent une relation de cause à effet ou bien de créer des liens entre un élément du texte et ses propres connaissances. La classification de Johnson et Johnson (1986) permet de mettre en avant les dix types d'inférences qui existent dans les textes : les inférences de lieu, d'agent, de temps, d'action, d'instrument, de catégorie, d'objet, de cause-effet, de problème-solution et de sentiment-attitude. Ces inférences sont autant d'indices que le lecteur doit aller chercher dans le texte ou dans ses propres connaissances du monde pour accéder à la compréhension et à l'interprétation du texte.

Parmi les connaissances du monde qu'un lecteur doit posséder pour dépasser une autre difficulté liée à la compréhension d'un texte se trouve la connaissance de l'univers de référence. Chaque auteur présente à travers ses écrits des personnages qui vivent des événements dans un monde particulier. Il s'agit de l'univers de référence qui présente des caractéristiques spécifiques. Ces dernières peuvent être géographiques, historiques ou bien culturelles. Le lecteur doit en avoir conscience et connaissance afin de comprendre ce qui sous-tend cet univers, afin de comprendre ses codes.

Les relations causales implicites présentent également un obstacle à la compréhension des apprentis lecteurs. Il s'agit pour eux de mettre en lien des éléments du texte pour comprendre les actions et réactions des personnages, pour comprendre pourquoi un événement entraîne un autre, etc.

Ces relations causales touchent notamment les personnages et les relations qu'ils entretiennent entre eux. Ces derniers constituent en eux-mêmes une réelle difficulté de compréhension à plusieurs niveaux. Il faut tout d'abord que les jeunes lecteurs arrivent à définir le but des personnages. Pourquoi agissent-ils d'une certaine manière ? Le personnage principal est par exemple engagé dans une quête, il cherche à résoudre un problème. Cela met également en jeu les états mentaux des personnages qu'il est également nécessaire de comprendre afin de saisir leur réaction ainsi que leurs actions. De récentes études ont prouvé que « la théorie de l'esprit », c'est-à-dire la capacité à envisager les pensées d'autrui et à anticiper les relations entre la pensée d'un personnage et ses comportements, joue un rôle important sur la qualité de la compréhension des textes narratifs. Pourtant, lorsque nous nous référons à l'expérience de « la mauvaise surprise » réalisée par Harris (1989), il apparaît clairement que les enfants (de 4 à 6 ans) ont beaucoup de mal à se mettre à la place d'autrui pour comprendre leurs sentiments et ainsi leurs réactions. Cette expérience consiste à raconter une histoire dans laquelle un singe joue un tour à une éléphante en changeant le lait qu'elle adore contre du Coca-cola. Ceci sans que l'éléphante ne le sache. La question qui est ensuite posée aux enfants est la suivante : L'éléphante est-elle triste ou bien contente ? À quatre ans, seuls 25% des enfants répondent correctement à la question posée contre 55% à cinq ans et 80% à six ans. Cela démontre bien qu'il ne s'agit pas d'une tâche aisée pour les enfants.

En plus de la complexité de compréhension des états mentaux des personnages, Norbert Froger et Isabelle Garibal (2006 : p. 32) développent la notion de système : « l'idée de système suggère que les relations entre les personnages sont organisées et en interaction. Chaque action modifie la réaction des autres personnages et change les rapports entre eux. ». Ainsi, l'apprenti lecteur doit, dans un premier temps, se représenter un personnage tout en incluant ses relations aux autres personnages. Mais il doit ensuite être capable de modifier cette première représentation en fonction des événements et des actions des autres personnages qui peuvent changer ses motivations et ses

états mentaux.

Finalement, en ce qui concerne les personnages, une autre difficulté consiste à distinguer leur rôle narratif et leur rôle thématique. De fait, plusieurs personnages comme le loup, l'ogre, la sorcière sont des archétypes. C'est-à-dire qu'ils présentent les mêmes caractéristiques dans toutes les histoires. Par exemple, le loup fait peur, il mange d'autres personnages grâce à ses ruses, etc. Il s'agit du rôle thématique des personnages. Pour autant, certains auteurs jouent avec ces stéréotypes et cherchent à les contourner pour surprendre le lecteur. Il s'agit alors du rôle narratif des personnages. Pour comprendre l'humour de l'auteur, la surprise d'autres personnages ou bien leurs peurs, il est nécessaire de connaître ces archétypes.

Ces derniers font notamment partie des horizons d'attente des lecteurs qu'il est essentiel de connaître. Toute histoire, que ce soit à travers l'univers présenté ou bien les personnages, présente des caractéristiques auxquelles les lecteurs s'attendent avant même de commencer leur lecture. Avoir un horizon d'attente permet au récepteur de l'histoire de comprendre le comique de certaines situations, d'être surpris par certains événements. En somme, cela lui permet de mieux comprendre et d'interpréter l'histoire qu'il est en train de lire.

Les textes posent ainsi différents problèmes que les lecteurs doivent résoudre. Ces problèmes engendrent de véritables difficultés pour les apprentis lecteurs. Il est donc important de les aider à affronter ces obstacles afin qu'ils accèdent, seuls, à la compréhension des textes.

## **4. Comment palier ces difficultés ?**

Alors que des études mettent en avant le fait que les stratégies de compréhension sont peu enseignées dans les classes, les recherches de ces trente dernières années ont montré que ces enseignements pouvaient améliorer la compréhension de tous les lecteurs, en particulier celle des lecteurs en difficulté. C'est notamment la raison pour laquelle il est intéressant de se pencher sur les diverses méthodes et stratégies qui peuvent être mises en place au sein d'une classe de maternelle afin que les élèves puissent entrer dans la lecture et développer leur compréhension des histoires.

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2017) ont développé des techniques pédagogiques afin d'aider à la compréhension des histoires lues en classe. Ces techniques permettent de travailler quatre compétences essentielles à la compréhension : les compétences linguistiques, les compétences textuelles, les compétences encyclopédiques et les compétences stratégiques.

Les compétences linguistiques englobent les difficultés liées au lexique et à la syntaxe, difficultés inhérentes au texte lui-même. Il s'agit du vocabulaire et des tournures de phrase qui peuvent empêcher les apprentis lecteurs d'accéder à la compréhension et à l'interprétation des textes lus.

Pour palier cette difficulté, ces mêmes auteurs mettent en place des activités qu'ils développent dans leur méthode « Narramus » (2017). Il est tout d'abord question d'un travail en amont pour l'enseignant qui doit analyser les textes afin de déterminer les mots qui risquent de poser problème aux élèves afin de les définir et de rendre leur signification claire dans le cadre de séances définies avant la lecture de l'histoire. Ces séances se clotent par la répétition des mots étudiés par les élèves qui peuvent prononcer le vocabulaire de manière ludique (en prenant la même ténacité qu'une sorcière, en faisant comme s'ils étaient en colère, etc). Après la lecture, les auteurs recommandent de mener des activités de rappel de récit pour favoriser le réemploi de ce vocabulaire travaillé en amont afin que les élèves puissent se l'approprier.

Les compétences textuelles permettent quant à elles de mettre en relation toutes les informations apportées par le texte afin de parvenir à une compréhension globale et cohérente du texte et de ne pas se limiter à une compréhension « locale » et partielle du texte. Les compétences encyclopédiques réfèrent, elles, aux connaissances du monde qu'ont les élèves et à la mise en relation qu'ils établissent entre ces connaissances et le texte. Enfin, les compétences stratégiques regroupent les capacités que les lecteurs acquièrent pour réguler et contrôler leur lecture. Elles peuvent par exemple intervenir lorsqu'un personnage change soudainement d'état mental suite à un événement de l'histoire.

Ces trois dernières compétences servent principalement à palier les difficultés liées aux personnages, à leurs états mentaux ainsi qu'aux inférences à effectuer pour parvenir à la compréhension d'un texte. Plusieurs stratégies pédagogiques ont été développées par différents chercheurs. Nous en mentionnerons quelques-unes, considérées comme étant les plus pertinentes pour des élèves de maternelle.

Le rappel de récit est notamment développé par Jocelyne Giasson (2007). Sans exiger la récitation de tous les événements par ordre chronologique, il s'agit pour les apprentis lecteurs de redire tout ce dont ils se souviennent dans une histoire. Cette stratégie permet non seulement une augmentation de la complexité du langage oral des élèves mais également un développement de leur sensibilité à la structure du récit ainsi qu'une amélioration de la compréhension des histoires. De fait, pour raconter, les élèves doivent expliquer pourquoi tel ou tel événement se produit. Même s'ils ne parviennent pas, au début, à bien reformuler, cela leur permet une réflexion sur la relation causale des événements du récit puisqu'ils doivent réfléchir pour mettre en mots et bien expliquer l'histoire qui leur a été lue.

Une autre stratégie développée par la même auteure, notamment beaucoup utilisée dans les classes canadiennes est le recours à l'expression de leurs représentations. Dans ce cas, la lecture se fait sans les images, seulement avec le tapuscrit de l'histoire. À la fin de la lecture d'un épisode, les élèves

expriment ce qu'ils ont vu dans leur tête lorsque l'histoire leur a été lue. Cela leur permet de gérer plus facilement les inférences nécessaires à leur compréhension. En imaginant des images dans leur tête, les lecteurs voient des liens qu'ils ne percevraient pas forcément sans cette stratégie.

Toutes ces méthodes sont bien évidemment mises en place par l'enseignant. Ses interventions jouent alors un rôle essentiel dans la compréhension des élèves. Néanmoins, suite à des études, il a été montré que les professeurs posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférentielles alors que ces dernières ont prouvé leur impact dans l'amélioration de l'habileté des élèves à produire des inférences (Giasson, 2007). Il s'agit donc pour l'enseignant d'amener ses élèves à comprendre globalement le texte qu'ils sont en train de lire. Cette stratégie est développée par Jocelyne Giasson. Il s'agit de la « lecture animée » par l'enseignant. Elle consiste à travailler une lecture avec le groupe-classe. L'activation des connaissances du monde des enfants qui leur serviront à bien saisir le texte constitue la première étape de l'intervention de l'enseignant. En effet, la compréhension d'un texte ne peut pas se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher les nouvelles informations produites par le texte. Le lecteur doit établir des liens entre ces informations et ses propres connaissances du monde. Stimuler ces dernières avant la lecture permettra aux élèves d'entrer en toute confiance dans la lecture, leur permettra de montrer qu'ils savent déjà certaines choses sur un type d'histoire, sur l'univers qu'ils vont à nouveau découvrir, etc. Cela les encourage à faire des liens, nécessaires à la compréhension de l'histoire. Il s'agit également, avant la lecture, de motiver les élèves en piquant leur curiosité au vif pour qu'ils aient l'envie d'entrer dans la lecture de l'histoire qui va leur être présentée. Autrement dit, qu'ils se fixent une intention, un projet de lecture. Dans une deuxième phase, les interventions pendant la lecture peuvent prendre deux formes. Tout d'abord, elles peuvent mettre en avant des aspects du texte que les élèves ne parviennent pas à voir seul. Pour cela, l'enseignant peut apporter des informations supplémentaires ou souligner des subtilités du texte. Ensuite, ces interventions peuvent également être utilisées pour amener les élèves à utiliser des stratégies de lecture déjà étudiées comme faire des liens entre le connu (leurs connaissances du monde) et le nouveau (le texte), faire des inférences, anticiper, vérifier ses anticipations, ses prédictions. Finalement, lors d'une troisième et dernière phase, les interventions après la lecture permettent aux élèves non seulement d'affiner leur compréhension du texte mais également de créer des connexions avec des textes déjà lus afin de les mettre en relation.

Ce dernier item de la lecture partagée s'apparente à ce que Catherine Tauveron développe en mettant en avant les « réseaux de lecture ». Ces derniers peuvent être de différents types. Il peut s'agir de réseaux autour d'un personnage stéréotypé qui permettra de découvrir ses multiples caractéristiques, autour d'un mythe, de variantes d'une même histoire, de parodies issues d'un texte

source, de l'univers d'un auteur, etc.

La première étape pour entrer dans la lecture est la compréhension de l'acte de lecture, de son aspect culturel. Ainsi, chaque enfant doit avoir un projet de lecture. La deuxième étape est la compréhension des textes écrits. Cette dernière pose plusieurs difficultés que nous venons d'étudier. Néanmoins, nous l'avons vu, plusieurs solutions et stratégies peuvent être mises en place auprès des enfants pour palier ces difficultés. Ce sont ces dernières qui vont permettre de développer, au cycle 1, la compréhension des textes afin d'accéder à la compréhension et à l'interprétation des histoires.

Sur un laps de temps aussi court (seulement trois mois), il n'est pas envisageable de mettre en place toutes ces pistes de solutions. Il s'agira donc d'en choisir deux et de les développer de manière plus importante afin de voir si elles participent bien à l'amélioration de la compréhension des élèves de la classe de grande section. J'ai donc choisi de développer plus particulièrement les interventions du professeur avant, pendant et après l'acte de lecture ainsi que la mise en relation de plusieurs œuvres par le biais des réseaux de lecture. La mise en place de ces stratégies est développée et analysée dans les deux parties suivantes.

## **LES INTERVENTIONS DE L'ENSEIGNANT**

### **1. Explications théoriques**

Dans *La compréhension en lecture* (2007), Jocelyne Giasson développe la mise en place des interventions de l'enseignant avant, pendant et après la lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces interventions doivent aider tous les apprentis lecteurs à comprendre le texte qui leur est lu.

Le modèle contemporain de compréhension en lecture présente trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. Lorsque ces trois éléments convergent dans le même sens, le lecteur comprend le texte lu. L'enseignant, lorsqu'il propose une lecture à des élèves, possède plus ou moins de levier pour développer chaque variable. La variable « texte » peut être orientée lors du choix de l'histoire qui sera lue aux élèves. Les interventions lors de la lecture permettent quant à elles d'influer sur la variable « lecteur ». Dans ce schéma, le lecteur est influencé par des éléments cognitifs et par des éléments affectifs. Les connaissances sur la langue et celles sur le monde font parties des structures cognitives. Les interventions avant la lecture permettent de raviver les connaissances dont l'élève a besoin pour comprendre l'histoire qui lui sera lue. Les structures affectives ont quant à elle à voir

avec les intérêts développés par le lecteur pour la lecture. Autrement dit, a-t-il un projet de lecture qui le motive à comprendre ce texte ? Y voit-il un intérêt personnel ? Ces motivations apportées par le projet de lecture de l'élève peuvent être rappelées par l'enseignant lors de ses interventions avant la lecture. En somme, les interventions avant la lecture consistent en une préparation qui prédispose l'élève à la lecture et qui facilite la compréhension. Elles ont pour but d'apporter motivation et confiance au lecteur.

Jocelyne Giasson (2013 : page 95) souligne ensuite que le rôle des interventions de l'enseignant pendant la lecture

*« comprend deux volets : 1) souligner des aspects du texte qui passeraient inaperçus [...], par exemple en apportant des informations complémentaires ou en mettant en lumière des subtilités du texte ; 2) encourager les élèves à employer des stratégies de lecture [...] déjà enseignées au groupe, comme établir des liens entre leurs connaissances et le texte, opérer des inférences, poser des questions, vérifier des prédictions ou résumer des parties du texte. Ces interventions permettront aux élèves d'affiner et d'intégrer leur stratégie de lecture » .*

Pour cela, il est intéressant d'encourager les élèves à développer leur imagination, c'est-à-dire le film qu'ils visualisent dans leur tête lors d'une lecture. En effet, selon Long *et al.* (1989), cette dernière permettrait d'augmenter la capacité de la mémoire de travail pendant la lecture, de faciliter la mise en lien et la comparaison, d'assurer la conservation en mémoire d'informations tirées du texte pendant la lecture et d'augmenter le degré d'engagement envers le texte, l'intérêt ainsi que le plaisir de lire.

Afin de mettre en lumière des subtilités du texte et d'aider les élèves à procéder à des inférences, l'enseignant doit en premier lieu repérer les blancs à combler, les éléments à inférer dans le texte afin de préparer un questionnement précis qui guidera les élèves. Pearson et Johnson (1978) ont mis en place une taxinomie, la classification R-Q-R (Relation-Question-Réponse), qui se décompose en trois niveaux. Ainsi, selon cette taxinomie, la relation entre deux éléments peut être explicite et textuelle. Autrement dit, la réponse à une question posée ainsi que la relation entre la réponse et la question sont clairement indiquées par des indices dans le texte. Cette relation peut également être implicite. Cela signifie alors que la réponse se trouve bien dans le texte mais que la relation entre la réponse et la question n'est pas indiquée explicitement dans le texte. C'est au lecteur de faire le lien entre deux éléments. Finalement, la relation peut être implicite et fondée sur les schémas du lecteur. Dans ce cas, la réponse à une question donnée n'est pas indiquée dans le texte, c'est au lecteur d'utiliser ses connaissances sur le monde pour y répondre.

Enfin, Jocelyne Giasson met en avant l'importance du rappel de récit qui permet d'approfondir la compréhension du texte lu ainsi que la mise en lien de différentes étapes de l'histoire. La demande de rappel de récit fait partie des interventions de l'enseignant après la lecture afin d'inciter les élèves à raconter l'histoire ou à en rappeler certains passages dans le but de mieux la comprendre.

## **2. Exploitation des paramètres en classe de grande section**

### **2.1. Mise en place et analyse**

La première mise en place de ces trois types d'intervention (avant, pendant et après la lecture) s'est déroulée lors des trois premières semaines de janvier dans le coin regroupement d'une classe de grande section avec 27 élèves. Une lecture avait lieu chaque jour en fin de matinée. Il s'agissait soit d'un conte issu de la culture chinoise, soit d'une adaptation du *Petit Chaperon Rouge*, soit d'un récit en randonnée, c'est-à-dire un récit présentant une structure répétitive où le personnage principal rencontre par exemple successivement d'autres personnages auxquels il pose la même question. Ces deux derniers formats seront justifiés dans la troisième partie de ce mémoire portant sur la mise en place de réseaux de lecture. Le choix des contes issus de la culture chinoise est justifié par le projet de la classe se déroulant sur l'année : la découverte des cinq continents. La lecture de contes issus de cultures étrangères représente, de fait, une part importante de la familiarisation des élèves avec une culture qu'ils découvrent. Les réponses et les remarques des élèves ont été enregistrés afin de garder une trace de leur évolution ainsi que de la pertinence ou de la non-pertinence des questionnements posés par l'enseignant.

Les expérimentations concernant les interventions de lecture ont principalement été réalisées à travers la lecture de contes issus de la culture chinoise : à savoir *L'enfant du bananier* d'Isabelle Sauer, *La rose bleue* de Jean-Pierre Kerloc'h, *Le génie du pousse-pousse* de Jean-Côme Noguès, *Le pinceau magique* de Didier Dufresne, *Le prince tigre* de Chen Jiang Hong. Ces séances ont été menées en suivant des fiches préparées en amont<sup>2</sup> comportant toutes trois parties : les questions ou consignes avant la lecture, celles pendant la lecture et enfin celles après la lecture.

Chaque début de séance était ritualisé : présentation du titre de l'album suivie de la formulation des hypothèses des élèves sur ce dont allait parler l'histoire (d'après vous, de quoi va parler cette histoire ?), la mobilisation des connaissances antérieures concernant l'univers évoqué dans l'histoire (que savez-vous de la Chine ?), la mise en place des intentions de lecture (pourquoi vais-je vous lire cette histoire ?) et enfin explicitation du vocabulaire qui pourrait poser problème lors de la lecture. Ce rituel de début de séance a à la fois montré des aspects bénéfiques et des limites lors de cette

---

<sup>2</sup> Voir annexes 1 à 5

première mise en place. En effet, lors d'une première évaluation diagnostique durant laquelle la question « à quoi sert de lire ? » avait été posée aux élèves de la classe, les réponses de ces derniers avaient été variées. Certains élèves ont montré avoir un projet de lecture culturelle avec un apport personnel (« quand on lit, on peut apprendre plein de choses qu'on ne connaissait pas », « ça sert à apprendre plein de choses », « pour savoir tout bien faire », « si on aime bien une histoire, on peut la lire tout seul »), tandis que d'autres se sont limités à l'aspect utilitaire et pratique de la lecture qui tourne à la tautologie (« pour apprendre à lire », « pour apprendre à écrire »). Néanmoins, cette dernière vision utilitaire de la lecture a évolué au fur et à mesure des lectures puisqu'au bout de la deuxième semaine, ces mêmes élèves disaient vouloir lire ces albums « parce qu'on travaille sur la Chine et qu'on doit apprendre des choses sur la Chine », « parce qu'il faut qu'on connaisse des choses sur la Chine ». Les bénéfices de la suite du rituel ont été limités. Les élèves avaient du mal à émettre des hypothèses sur ce dont allait parler une histoire. Pour le conte *L'enfant du bananier* par exemple, après avoir posé la question « de quoi va parler cette histoire selon vous ? », les quelques hypothèses des élèves se sont limitées aux suivantes : ça va parler « d'une petite fille », « d'un bananier », « d'une banane », « d'un petit enfant et d'un bananier ». Il ne s'agit en aucun cas de remettre en question ces hypothèses mais bien l'utilité de cette question dans le rituel. En effet, les enfants n'étant pas familiers des contes chinois ne pouvaient pas réellement imaginer de quoi allaient parler ces histoires. Ils ne pouvaient se raccrocher à aucune connaissance antérieure comme cela aurait pu être le cas si nous avions lu des contes qui se déroulent dans un environnement accessible aux enfants, autrement-dit issus de cultures plus proches de la nôtre. Avec du recul, cette partie du rituel n'était pas pertinente dans ce contexte, c'est-à-dire avant la lecture d'un conte aussi éloigné de la culture des élèves. Enfin, même si l'explicitation du vocabulaire s'est avérée intéressante d'un point de vue linguistique et utile dans la compréhension du texte, elle était beaucoup trop ambitieuse et aurait dû se réduire à deux ou trois mots pour chaque lecture. Les élèves finissaient, pour la plupart, par décrocher avant la fin des explications, ce qui ne permettait pas une bonne entrée dans la lecture de l'histoire qui suivait.

La première lecture de chaque album racontant un conte issu de la culture chinoise se faisait ensuite sans image. Les élèves n'avaient pour repère de compréhension que le texte écrit, lu par le professeur. L'objectif était là d'encourager et de développer l'utilisation de l'imagerie mentale, la création de petits films dans la tête des élèves, pour que chacun puisse faire des inférences par soi-même et faire des liens entre les différents éléments du texte. Afin de les guider et de les aider à inférer et à faire des liens, des questions à poser pendant la lecture étaient également préparées en amont. Ces dernières reprenaient la taxinomie de Pearson et Johnson (1978) et avaient pour but de mettre en avant les relations explicites pour assurer la compréhension du texte, les relations

implicites pour amener les élèves à faire des liens entre différents éléments de l'histoire ainsi que les relations implicites et fondées sur les connaissances du lecteur afin d'encourager les élèves à combler les blancs, les non-dits du texte à inférer. Des pauses avaient également lieu pendant la lecture afin d'expliquer aux élèves les procédures pouvant être mises en place afin de mieux saisir des subtilités du texte écrit. Ces procédures prenaient potentiellement trois formes. Il s'agissait d'abord d'imaginer la suite de l'histoire afin d'amener les élèves à anticiper la suite des événements en fonction de l'univers de référence (d'après vous, que va-t-il se passer ensuite ?). La seconde forme consistait à expliquer ce que les élèves voyaient dans leur tête à la lecture d'un passage de l'histoire (lorsque je lis ce passage, que voyez vous dans votre tête ?), ceci dans le but de les encourager à inférer et à verbaliser les liens entre des indices du texte. La dernière forme avait pour but d'explicitier les pensées d'un personnage afin de travailler les états mentaux de ces derniers et de mieux comprendre leurs motivations, leurs actes ainsi que les revirements de situation (d'après vous pourquoi X fait-il cela ? Qu'est-ce que ressent X dans son cœur ? Pourquoi ?).

Après trois semaines d'expérimentation de ces différents procédés et de ces modalités de lecture, il apparaît clairement que lire des contes, dans leur intégralité, issus d'une autre culture que celle connue des élèves et sans appui des images était un projet trop ambitieux pour la moitié des élèves de la classe. Un petit rituel avait été instauré avant le début de chaque lecture durant lequel les élèves devaient fictivement brancher et régler leurs câbles afin de pouvoir imaginer le film de l'histoire dans leur tête. Tous les élèves se prêtaient au jeu mais la moitié des élèves de la classe décrochait au milieu de la lecture de la plupart des albums. Les élèves qui persistaient à faire le film dans leur tête et qui levaient fréquemment la main afin de pouvoir partager avec leurs pairs ce qu'ils voyaient dans leur tête étaient les élèves ayant déjà des facilités de compréhension. La principale modalité de lecture, c'est-à-dire la lecture sans image, devenait ainsi source de renforcement des inégalités. Les élèves qui comprenaient déjà bien les histoires et qui n'avaient pas de difficulté à rentrer dans différents univers étaient tirés vers le haut tandis que les élèves pour lesquels rentrer dans la lecture et la compréhension d'une histoire posait plus de problèmes, finissaient par décrocher et ne bénéficiaient pas des stratégies de lecture proposées pour aider à la compréhension. Néanmoins, il faut également noter que les procédures qui demandaient une mobilisation plus brève des élèves ont permis par la suite à un nombre plus important d'élèves de s'investir dans la compréhension de l'histoire. C'était tout particulièrement le cas des pauses réalisées impliquant l'anticipation de la suite de l'histoire, explicitation de ce que l'on voit dans sa tête à un moment précis et de ce que pense un personnage à un moment donné de l'histoire. Ces procédures et stratégies, plus brèves et interactives, permettaient à la majorité des élèves de participer et de réfléchir à ces différents questionnements. Les interventions et les questionnements de l'enseignant

pendant la lecture ont également permis une mobilisation d'un plus grand nombre d'élèves. Cela a également permis aux élèves les plus en difficulté d'avoir accès aux explicitations de différents éléments de l'histoire par leurs pairs et pas seulement par l'enseignant. Des relations implicites et textuelles ont ainsi pu être mises en avant dans le conte du *Petit Chaperon Rouge* de Perrault : « Pourquoi le loup insiste-t-il auprès du Petit Chaperon Rouge pour qu'elle prenne le chemin le plus long ? - Comme ça la petite fille voit pas que le loup a mangé la grand-mère et s'est mis dans le lit. Il a le temps. Parce que le loup voulait manger les deux », « Pourquoi le loup se met-il dans le lit de la grand-mère pour attendre le Petit Chaperon Rouge ? - Comme les loups ils ont pas d'habit, elle aurait vu s'il était pas dans le lit. Comme on a des yeux on va voir que c'est un loup s'il va pas dans le lit parce que les loups ça a pas d'habit. Il peut se couvrir pour se cacher. - C'est pour que le Petit Chaperon Rouge croit que c'est la grand-mère ». Ces questionnements ont également permis de souligner des aspects importants dans la lecture d'un texte écrit, comme le fait que le lecteur n'a pas toujours une réponse précise aux questions qu'il se pose et que certaines interrogations ne peuvent être comblées car tous les indices ne sont pas dans le texte. Cela a été le cas lors de la lecture du *Petit Chaperon Vert* de Grégoire Solotareff. Lorsqu'il a été question de savoir si le Petit Chaperon Rouge mentait dans cette histoire, les avis des élèves divergeaient (« Non elle ment pas parce que le loup avait mangé sa grand-mère mais ça n'a pas été raconté. En fait il y a les chasseurs qui arrivaient », « Oui il ment car elle était peut-être encore en train de cueillir de fleurs »). À la question « Est-ce que l'on peut vraiment savoir ? », certains élèves ont spontanément répondu « non c'est pas écrit ».

Ainsi, il ressort de ces interventions pendant la lecture que les procédures mises en place et exploitées pour aider à la compréhension du texte lu ont permis de mettre en avant auprès des élèves différentes stratégies qu'ils prenaient plaisir à suivre pour mieux comprendre l'histoire. Cependant, la modalité globale de lecture, c'est-à-dire la lecture sans image de contes issus d'une culture étrangère aux élèves, a représenté un véritable obstacle pour atteindre, mobiliser et aider tous les élèves de la classe.

## **2.2. Ajustements après analyse de la première période**

Il a donc fallu, après analyse de cette première mise en place, corriger et modifier les éléments qui avaient fait barrage au bon déroulement des interventions de lecture du professeur : à savoir principalement la longueur des contes choisis ainsi que l'étrangeté culturelle des élèves face à ces derniers.

La classe de grande section ayant pour projet à l'année de découvrir les cinq continents, une

nouvelle expérimentation a une fois encore porté sur des contes issus d'une culture étrangère : la culture africaine. Pour palier les deux principaux obstacles évoqués plus haut, ces contes ont été plus méticuleusement sélectionnés. Aucun n'excédait cinq minutes de lecture et tous étaient issus du livre *Mille ans de contes : Afrique* dans lequel aucun conte n'est illustré. Tous les contes lus pendant ces séances (*Le partage*, *Yandé*, *Pourquoi la hyène ne fait plus de commissions*, *La bonne nouvelle du chacal*, *La rencontre de l'âne et du lion*, *L'épreuve*) mettaient en scène des animaux d'Afrique, et afin d'aider les élèves à se représenter dans leur tête les scènes qui leur étaient lues, la classe lisait en parallèle un livre documentaire sur les animaux d'Afrique. La lecture documentaire a permis aux élèves de découvrir ces animaux en amont et d'avoir une idée plus précise de ce à quoi ceux-ci ressemblaient afin de mieux se les imaginer à la lecture des contes. Néanmoins, avec du recul, cela ne leur a pas permis de comprendre les stéréotypes attachés à ces animaux dans la culture africaine. Un obstacle persistait donc.

L'organisation de la mise en place des interventions a été modifiée : il s'agissait d'interventions avant puis après la lecture mais plus au cours de cette dernière. Des modifications ont également été apportées à chaque étape. Il n'a plus été question, avant la lecture, d'émettre des hypothèses sur ce dont allait parler les contes. Comme nous l'avons déjà relevé, il s'agit d'histoires issues d'une culture étrangère aux élèves qui leur sont lues dans le but de leur faire découvrir cette dernière. Ils ne peuvent donc pas anticiper quelque chose qu'ils ne connaissent pas. L'intention de lecture était quant à elle rappelée avant chaque découverte d'un conte nouveau et a prouvé diminuer les intentions de lecture utilitaire de lecture des élèves. En effet, dès le début de cette nouvelle expérimentation, plus aucun élève n'évoquait la lecture de manière tautologique pour apprendre à lire ou pour savoir écrire mais pour « découvrir des choses nouvelles », « pour imaginer comme si qu'on est en Afrique ». L'explicitation du vocabulaire avant la lecture était également limitée à deux ou trois mots afin de ne pas surcharger la mémoire des élèves avant d'entrer dans l'histoire et de ne pas perdre leur attention. Les mots difficiles pour certains pouvaient néanmoins être expliqués par leurs pairs ou par l'enseignant pendant la lecture si ces derniers empêchaient toute compréhension.

Les contes étant beaucoup plus courts, ils permettaient aux élèves de mobiliser leur attention et leur imagination afin de se représenter l'histoire, de faciliter les inférences et la mise en lien de différents éléments du texte pour comprendre l'histoire. Les interventions pendant la lecture s'en sont vues supprimées afin de ne pas détourner l'attention des élèves vers d'autres tâches au détriment de l'écoute et de la compréhension. Cela a permis à un plus grand nombre d'élèves de maintenir leur attention sur l'histoire lue et beaucoup moins d'élèves ont décroché pendant ces lectures comparativement à la première mise en place de ces expérimentations.

Qui plus est, les interventions après la lecture ont permis de conserver la pratique et l'utilisation des

procédures instaurées lors de la première période d'expérimentation : imaginer la suite de l'histoire, exprimer ce que pense ou ressent un personnage ou bien dire ce que l'on voit dans sa tête à la lecture d'un passage. Chaque intervention après lecture d'un conte se limitait à une seule procédure. Les questions posées après la lecture avaient pour objectif de permettre aux élèves d'explicitier des inférences, les liens entre différents éléments du texte pour comprendre l'histoire ainsi que, pour le professeur, de s'assurer de la compréhension des élèves.

Les interventions pendant la lecture partageaient ces mêmes objectifs, mais leur suppression se justifie sur deux points : la brièveté des contes lus et la mise en place d'un rituel avant chaque lecture durant lequel les élèves étaient invités à « faire leur branchement » pour imaginer l'histoire puisque celle-ci ne présentait aucune illustration. Il était ainsi rappelé aux élèves, et ce avant chaque lecture, qu'ils devaient imaginer les scènes dans leur tête pour comprendre l'histoire. Les élèves se prêtaient au jeu et cela a porté ses fruits puisque davantage d'élèves participaient pour répondre aux questions après la lecture. Cela m'a notamment permis de me questionner sur l'utilité des interventions de l'enseignant pendant la lecture. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire, cette procédure est recommandée par plusieurs chercheurs. Néanmoins, je ne suis pas certaine que cela convienne à l'unanimité des apprentis lecteurs et je pense qu'il est en réalité important de varier les modalités. En effet, certains élèves semblaient plus perturbés qu'intéressés par les questionnements du professeur. Cela les coupe dans leur imagination et dans le déroulé de l'histoire. De plus, il est parfois difficile de réguler le flot de paroles de certains élèves qui, dans leur spontanéité et engouement pour répondre aux questions, finissent par perdre leurs camarades dont certains ne réussissent pas à entrer à nouveau dans la lecture à sa reprise par le professeur. Il pourrait également être intéressant de lire plusieurs fois un album dans son intégralité avant de vérifier sa compréhension.

## **LES RÉSEAUX DE LECTURE**

### **1. Explications théoriques**

Le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 met en avant, dans les objectifs visés ayant trait au domaine de l'écrit, « l'écoute et la compréhension ». Il s'agit donc bien, dans les programmes de maternelle d'écouter des histoires et de les comprendre. Pour Catherine Tauveron, professeur des universités, « toute compréhension suppose une mise en relation. La littérature, en ce qu'elle est [...] citation, réécriture, réappropriation, ingurgitation-réurgitation, détournement, démarcage d'œuvres antérieures, appelle le tissage » (2002). Ce tissage peut-être travaillé à l'école notamment par le

biais de la mise en place de réseaux lors des lectures en classe. Le professeur doit alors choisir des œuvres afin d'instaurer un dialogue entre elles. Il s'agit pour cela de sélectionner des œuvres dans lesquelles il est possible de trouver des similitudes : un personnage archétypal, une structure, un sentiment... Catherine Tauveron (2002) fait une liste non exhaustive des différentes formes que peuvent prendre les réseaux de lecture : le réseau autour d'un personnage stéréotypé, celui autour de l'univers d'un auteur, celui autour d'un genre, celui autour d'un mythe, la parodie et les variantes de textes sources. Ainsi la confrontation de ces différentes lectures en classe permet la mise en lumière d'invariants au niveau de la structure, de personnages archétypaux ou encore d'états mentaux lorsque ceux-ci sont nécessaires à la compréhension du texte lu. La connaissance de certains textes permet alors la compréhension d'autres textes.

Lorsque nous nous penchons sur les programmes officiels du cycle 2 et du cycle 3, cette mise en relation entre plusieurs œuvres, apparaît d'ailleurs plus clairement puisque parmi les compétences mentionnées pour travailler la lecture et la compréhension de l'écrit, se trouve la suivante : « Mise en relation explicite du document lu avec d'autres documents lus antérieurement ». À l'intention des professeurs, il est également clairement stipulé que les « lectures s'organisent autour d'entrées qui appellent les mises en relation entre les textes ». Enfin, parmi les neuf objectifs d'apprentissage de ces deux cycles, trois soulignent clairement l'importance de la mise en réseau :

- « - repérer certaines références culturelles, faire des liens entre les textes et les œuvres, comparer la mise en situation des stéréotypes ;*
- mettre en lien les textes avec le monde et les savoirs sur le monde ;*
- identifier des valeurs, notamment lorsqu'elles sont portées par des personnages, et en discuter à partir de son expérience ou du rapprochement avec d'autres textes ou œuvres. »*

Ces deux cycles constituant la continuité du cycle 1, il s'agit, pour l'école maternelle, de préparer les élèves à ces mises en lien entre différents textes dans le but de mieux comprendre ces derniers. Pour cela, des réseaux accessibles et du niveau des élèves de l'école maternelle peuvent être pensés en amont par l'enseignant.

La mise en réseau est également un dispositif intéressant pour mettre en place une culture commune à la classe, ce qui est particulièrement mis en avant dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire et de l'école maternelle. Il permet l'éducation à un comportement de lecteur autonome puisque les élèves sont ainsi amenés à émettre des liens, à se raccrocher à leurs propres connaissances. Ce dispositif, entre autres, permet de construire des horizons d'attente, voire des horizons de prévisibilité, de faciliter le rattachement de ce qui est lu à ses connaissances antérieures et de déceler l'implicite dans les albums. Il permet également de mettre en place et de définir des

critères pour les personnages archétypaux par exemple. La mise en réseau permet également un travail sur les adaptations en littérature ainsi que sur les parodies afin que les jeunes lecteurs puissent saisir l'humour et les retournements de situation inattendus dans ces dernières. Il s'agit bien là d'une aide à la compréhension, un savoir explicite qui permettra de mieux comprendre les lectures ultérieures.

En somme, la mise en réseau est un dispositif qui permet à l'enseignant d'apprendre aux élèves une stratégie de compréhension en lecture par la comparaison pour déceler les subtilités d'un texte afin de le comprendre et d'en saisir pleinement le sens.

## **2. Exploitation des réseaux de lecture en classe de grande section**

### **2.1. Mise en place**

La mise en réseau peut servir différents objectifs : le développement d'une démarche comparative (afin par exemple de mettre en avant un personnage archétypal ou une structure narrative), la construction de connaissances appartenant à d'autres domaines que la littérature ainsi qu'une manière de montrer que l'écriture peut relever d'emprunts ou de copies. Il a donc été question pendant les deux périodes d'expérimentations, qui se sont déroulées d'une part lors des trois premières semaines de janvier et d'autre part lors des trois premières semaines de mars, d'inciter les élèves à créer des liens entre des histoires lues en classe afin de mener à bien ces trois objectifs. Pour cela, plusieurs réseaux ont été pensés en amont : un réseau autour une structure narrative, un autre autour du *Petit Chaperon Rouge* et de ses adaptations, un troisième autour des contes de Chine ainsi qu'un dernier autour des *Trois Petits Cochons* et de leurs adaptations.

Le réseau sur le *Petit Chaperon Rouge* ainsi que celui sur les *Trois Petits Cochons* permettaient de remplir deux objectifs de la mise en réseau : développer une démarche comparative afin de mettre en avant un personnage archétypal et montrer que l'écriture peut être synonyme d'emprunt à travers la lecture de variantes de ces histoires. Ces deux objectifs sont particulièrement importants en maternelle car ils participent pleinement à la construction d'une première culture littéraire de lecteurs autonomes. La notion de personnage occupe une place centrale. Comme le souligne Max Butlen (2014),

*la fonction de ces personnages renvoie aux grandes catégorisations humaines et littéraires, éthiques et esthétiques : le beau, le bien, le vrai, le juste et ce faisant aux oppositions bons/méchants ; familiers aimants /*

*inconnus menaçants ; protecteurs/prédateurs ; amis/traîtres. Lorsque ce sont des animaux qui sont mis en scène, les bêtes sont associées à des types de comportement et de caractère : le renard est génériquement rusé, fourbe ; le loup méchant et bête, le lion puissant et vaniteux, le singe espiègle et rusé, le petit ours...*

Arrivés en grande section, et aux vues de la progression de lecture suivie par les collègues de plus petites classes de l'école, les élèves avaient déjà une idée précise du personnage archétypal du loup. Il m'a alors paru intéressant de questionner cet archétype : le loup est-il toujours méchant ? Est-il toujours bête ? Veut-il toujours manger les autres personnages ? La mise en place des réseaux sur les adaptations du *Petit Chaperon Rouge* et des *Trois Petits Cochons* permettaient à la fois de travailler sur deux contes issus du patrimoine des contes français ainsi que sur cette figure du loup, parfois revalorisée, parfois ridiculisée. Il s'agissait de remettre en question les valeurs que nous attribuons à des figures, à des personnages archétypaux qui ne sont en réalité pas figées et qui peuvent changer, comme c'est le cas dans toute lecture à bien d'autres niveaux. Il est important de montrer aux élèves que ce n'est pas parce qu'ils ont une idée sur quelque chose que cette dernière ne peut pas évoluer. Ce n'est pas parce qu'un personnage était gentil au début de l'histoire qu'il ne peut pas s'agir d'une stratégie pour tromper les autres personnages et qu'il ne peut pas devenir méchant à la fin de l'histoire ou inversement. Les apprentis lecteurs doivent apprendre à accepter les changements d'état d'esprit des personnages. Utiliser ces différentes adaptations qui jouent sur l'humour semblaient être une première approche intéressante pour travailler cette compétence.

Ces deux réseaux permettaient ensuite de montrer aux élèves que modifier ou emprunter des éléments d'un conte, ce n'est pas copier mais bien écrire une autre histoire. Catherine Tauveron le souligne, « *les enfants se représentent l'écriture comme une création ex nihilo, et condamnent a priori (effet d'une injonction scolaire) l'idée même d'emprunt et de copie, qui leur paraît comme un acte délictueux. Le « copieur », en tout cas, à leurs yeux, ne peut faire aussi bien sinon mieux que l'auteur originel* » (2002). Il est donc important de leur enseigner dès le plus jeune âge que l'emprunt et la variante ne sont pas des copies d'histoire mais bien des procédés d'écriture. Il n'était pas question en proposant ces réseaux aux élèves de leur parler de manière explicite de ce fait mais plutôt de le leur faire sentir en comparant par exemple les différentes adaptations à la version originelle des contes, les questionner pour savoir quelles histoires ils préféreraient : s'agit-il toujours du conte originel ou bien préfèrent-ils le dénouement d'une de ses variantes ? *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault, *Le Petit Chaperon Rouge : la scène de la chemise de nuit* de Jean-Luc Buquet, *Chapeau Rond Rouge* de Geoffroy de Pennart, *Le Plus Malin* de Mario Ramos, *Le petit chaperon vert* de Grégoire Solotareff, *Et pourquoi* de Michel van Zeveren, *Le retour de Chapeau*

*rond rouge* de Geoffroy de Pennart sont les albums qui ont été lus afin de s'inscrire dans le premier réseau mis en place. Le conte originel des *Trois Petits Cochons*, *Les Trois Petits Loups et le Grand Méchant Cochon* d'Eugène Trivizas, *Un monde de cochons* de Mario Ramos, *Les trois petites cochonnes* de Frédéric Stehr, *Igor et les trois petits cochons* de Geoffroy de Pennart, *La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons* de Jon Scieszka ont quant à eux participé à la construction du deuxième réseau de lecture.

Un troisième réseau de lecture est venu s'enchâsser aux précédents et a permis de mettre en avant une structure narrative : la structure répétitive des albums en randonnée. Les albums suivants ont été choisis dans ce but : *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* de Werner Holzwart, *La grenouille à grande bouche* de Francine Vidal, *Gare à Edgar !* de Jean-François Dumont, *Une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade.

Enfin, un quatrième réseau sur des contes issues de la culture chinoise permettait de tendre vers le dernier objectif : la construction de connaissances appartenant à d'autres domaines que la littérature, et plus précisément au domaine « explorer le monde ». Ce réseau avait pour but de faire découvrir aux élèves des éléments d'une culture étrangère à la leur afin de s'inscrire dans le projet de la classe, la découverte des cinq continents. Pour cela, les albums suivants ont été lus à la classe : *L'enfant du bananier* d'Isabelle Sauer, *La rose bleue* de Jean-Pierre Kerloc'h, *Le génie du pousse-pousse* de Jean-Côme Noguès, *Le pinceau magique* de Didier Dufresne, *Le prince tigre* de Chen Jiang Hong.

Afin de ne pas divulguer la mise en place de ces réseaux aux élèves mais bien de les faire émerger de leurs remarques, de leurs comparaisons et de leurs réflexions, tous ces albums leur ont été présentés de manière aléatoire. En somme, toutes les variantes d'un conte ne leur ont pas été lues d'un coup. Ces lectures étaient disséminées et mélangées sur la programmation de ces six semaines. La progression était organisée de façon à ce que les différents objectifs varient chaque jour : un jour sur trois, il s'agissait de la lecture d'un conte chinois afin de travailler également plus en profondeur les interventions de l'enseignant (développées en deuxième partie de ce mémoire), le lendemain, une variante du *Petit Chaperon Rouge* était lue, le surlendemain l'enseignant lisait une histoire en randonnée afin d'expérimenter la mise en place de réseaux de lecture, puis le quatrième jour nous reprenions un conte de Chine. Le réseau sur les variantes du conte des *Trois Petits Cochons* a quant à lui été mis en place pendant la deuxième expérimentation (soit début mars) et était également mêlé à d'autres lectures. Ne pas lire tous les livres d'un même réseau est un aspect important dans la mise en place des réseaux de lecture. En effet, le but est que les élèves construisent eux-mêmes ces réseaux, qu'ils parviennent à y voir des liens et à justifier leur choix.

Afin de matérialiser ces réseaux de lecture dans la salle de classe, un « livre des réseaux de lecture » était à disposition des élèves et complété au fur et à mesure que nous rencontrions un nouveau livre

qui pouvait rentrer dans un réseau. Chaque page représentait un réseau en particulier et les élèves pouvaient proposer l'ajout d'une nouvelle page s'ils l'estimaient judicieux et pouvaient justifier le rapprochement de plusieurs albums. Ainsi, en plus d'avoir une page sur *Le Petit Chaperon Rouge* et ses adaptations, une autre sur les contes de Chine, une autre sur les histoires en randonnée, une troisième sur les histoires avec un loup, une quatrième sur les *Trois Petits Cochons* et leur variante, une cinquième est venue s'ajouter à la demande des élèves : celle des histoires qui font peur.

## 2.2. Analyse de la mise en place

Il faut tout d'abord noter que l'identification et la mise en avant des réseaux de lecture ne devait pas se faire au même moment en fonction des types de réseaux évoqués. Il était en effet nécessaire d'amener les élèves à évoquer les contes originels pour chaque début d'histoire en ce qui concerne les variantes du *Petit Chaperon Rouge* et des *Trois Petits Cochons*. Le but était que les élèves essaient d'envisager ce dont allait parler l'histoire : le déroulement, les personnages seraient-ils les mêmes ? De ce fait, l'évocation des réseaux et surtout la mise en lien avec une histoire déjà connue avant la lecture avait pour but de créer un horizon d'attente comme nous l'avons évoqué plus haut. Cependant, cette procédure ne pouvait pas être exploitée, en tout cas au début de son instauration, avec le réseau autour du récit en randonnée. Il s'agissait dans ce cas de mettre en lien et de comparer la structure des histoires lues pour faire émerger la répétition de l'apparition de nouveaux personnages. Pour cela, l'évocation du réseau ne pouvait pas être mentionnée avant la lecture mais bien après celle-ci. Il aurait également pu être intéressant, après multiples lectures d'albums présentant cette structure en randonnée tout au long de l'année, de questionner les élèves pendant la lecture : reconnaissez-vous une structure particulière ? À quelle autre histoire, que nous avons déjà lue, celle-ci vous fait-elle penser ? Que cela implique-t-il ? Pouvez-vous imaginer la suite de l'histoire ? Ces questionnements auraient permis soit de vérifier que les élèves ont bien compris que ce type de structure répétitive engendre une succession de personnages ainsi qu'une chute ou un retournement de situation à la fin de ces histoires, soit de le leur faire comprendre.

En ce qui concerne l'exploitation du réseau de lecture autour des contes de Chine, ce dernier pouvait être mobilisé en amont ainsi qu'au cours de la lecture afin d'aider les élèves à mieux comprendre chaque album. Il s'agissait en effet de saisir certains codes d'une culture étrangère pour comprendre ces albums. La compréhension de certains éléments culturels issus d'un album pouvait ainsi en éclairer un autre.

Ce sont ensuite les interventions de l'enseignant avant, pendant et après la lecture qui ont permis de souligner l'importance des réseaux de lecture ainsi que leurs bénéfices. Il est tout d'abord à noter

que, lorsque celle-ci est évoquée en amont de la lecture, la mise en relation d'un nouvel album avec une histoire déjà connue permet aux élèves d'imaginer un horizon d'attente beaucoup plus précis que pour une lecture où cela n'est pas le cas. Par exemple, avant la lecture des *trois petites cochonnes* de Frédéric Stehr, certains élèves s'attendaient à une histoire similaire au conte originel : « il y a un loup qui va les enlever », « comme les trois petits cochons mais c'est trois petites cochonnes », « la même histoire mais avec des cochonnes ». Pendant les lectures de ces histoires, certains arrivaient néanmoins à s'émanciper du conte originel et, au lieu de mettre en lien la nouvelle histoire lue avec ce dernier ils parvenaient à la mettre en résonance avec les variantes de ce conte qui avaient pu les surprendre de par les changements qu'elle apportaient à l'histoire. Ainsi, même si certains restaient cantonné au conte originel lors de la lecture des *Trois Petits Loups et le Grand Méchant Cochon* d'Eugène Trivizas à la question « d'après vous, que va-t-il se passer ensuite ? » (« moi je crois qu'il va passer par la cheminée »), d'autres parvenaient à imaginer une autre suite à l'histoire ou quelques variantes au conte originel : « il va pas la casser la maison », « il va la casser mais avec une hache », « il va prendre deux massues ». De même, en imaginant la fin de l'histoire d'*Igor et les trois petits cochons* de Geoffroy de Pennart, plus de la moitié des élèves étaient convaincus que « non, le loup va pas réussir » à attraper les trois petits cochons « parce que dans d'autres histoires il réussit pas ». La mise en réseau commençait donc à porter ses fruits puisque les élèves parvenaient à se détacher du conte traditionnel pour imaginer d'autres suites et rebondissements possibles.

Afin d'encourager les élèves à saisir toutes les variantes possibles d'un conte, une affiche était complétée après chaque lecture issue du réseau autour des *Trois Petits Cochons*. Cette affiche avait pour but de comparer chaque histoire et étapes de ces dernières. Les illustrations des albums représentant les différentes étapes des variantes lues étaient collées chronologiquement sur l'affiche par les élèves après chaque lecture. Cela permettait aux élèves de rappeler les différents éléments de l'histoire et de les verbaliser avec leurs propres mots. Les illustrations de chaque album étaient collées horizontalement. Les illustrations de l'album suivant était collées en dessous de sorte que des colonnes apparaissaient afin de pouvoir comparer la première étape de toutes les variantes des *Trois Petits Cochons*, puis la deuxième, etc.

En ce qui concerne l'exploitation de la mise en lien de plusieurs albums présentant une version non traditionnelle de l'archétype du loup, certains élèves restaient fixés sur l'idée qu'un loup a le rôle du méchant. Ainsi, après avoir questionné les élèves sur ce qui allait se passer selon eux dans l'histoire suite à la lecture du titre de l'album des *Trois Petits Loups et le Grand Méchant Cochon* d'Eugène Trivizas et malgré l'indice donné dans ce dernier, quelques élèves ont répondu que les loups allaient manger le cochon : « les loups veulent manger le cochon comme dans les trois petits cochons ». Ces

réponses d'élèves permettent d'ailleurs de mettre en avant l'importance de la mise en lien des différentes variantes et leur étude afin que les apprentis lecteurs puissent s'émanciper de l'histoire originelle et que l'idée qu'ils ont de l'archétype du loup ne soit pas un obstacle à la compréhension en lecture. Néanmoins, d'autres élèves réussissaient à percevoir les changements opérés par les auteurs à propos de ce personnage archétypal et à éprouver de l'empathie pour lui. En effet, avant la lecture de ce même album d'Eugène Trivizas la majorité des élèves a pu noter que « c'est le contraire, d'habitude c'est le cochon qui est gentil. Et là c'est le loup qui est gentil et le cochon qu'est méchant ».

En somme, la mise en place de réseaux de lecture a eu un impact positif sur les élèves. Cela leur a permis de participer davantage lorsque le professeur posait des questions de compréhension ou bien des questions sur la suite de l'histoire. Ceci s'explique très certainement par le fait que les élèves savaient à quoi se rattacher, ils savaient qu'ils avaient déjà lu des histoires sur la même problématique et que ces dernières pouvaient leur servir de point d'ancrage, de référence pour répondre aux questions de l'enseignant. Cette mise en place présentait néanmoins des limites puisqu'elle s'étendait seulement sur deux fois trois semaines et ne permettaient pas l'élaboration de réseaux plus conséquents ni multiples. Elle aurait gagné à s'étendre sur une année entière, ce qui serait entièrement bénéfique pour les élèves et permettrait de ne pas rapprocher autant les lectures d'un même réseau afin que les liens émergent plus naturellement. Leur raisonnement en aurait été moins forcé, car deux jours plus tôt ils avaient déjà écouté une variante du *Petit Chaperon Rouge*. Cela aurait également permis un travail plus approfondi sur la mémorisation des histoires et des rappels de récit qui, comme nous l'avons vu en première partie sont également des procédés pour aider à la compréhension de textes lus.

# CONCLUSION

Nous nous sommes demandés, au début de ces recherches, comment développer, au cycle 1, la compréhension des textes afin de faire accéder à la compréhension et à l'interprétation des histoires. Plusieurs procédés ont été évoqués en première partie théorique de ce mémoire. Ces derniers ayant pour but de palier les difficultés de compréhension des apprentis lecteurs que nous avons pu relever dans cette même partie. Deux procédés ont été sélectionnés, expérimentés et développés dans les deux parties suivantes : les interventions de l'enseignant et la mise en place des réseaux de lecture. Ces recherches et ces expérimentations m'ont permis de me questionner de façon significative sur la lecture en maternelle. Son importance, ses modalités et les procédures à mettre en place peuvent, il me semble, facilement être sous-estimés dans ces niveaux de classe où la lecture offerte peut rapidement prendre le dessus. Canaliser 27 élèves de cinq ans en leur demandant non seulement d'écouter une histoire mais également de réfléchir pour la comprendre est un exercice qui demande de l'entraînement et de la réflexion afin de ne pas perdre l'attention de certains et de créer une inégalité à l'école. Il est question pour le professeur, comme dans tous les autres domaines travaillés à l'école d'ailleurs, de se mettre à la place des élèves. Exercice difficile car il n'est pas évident de voir ces inférences qui nous semble si logiques à nous lecteurs avertis. Il s'agit pour le professeur d'effectuer un réel travail en amont, de décodage du texte mais aussi de décodage des mécanismes que lui-même met en place pour comprendre un texte. Ces mécanismes étant maintenant intériorisés, automatiques et donc difficilement perceptibles. Il m'a donc paru difficile de trouver la question adéquate à poser pendant les interventions durant une lecture pour diriger la réflexion des élèves car il ne s'agissait pas de perdre leur attention au milieu d'un flot de questions sans fin. La mise en route de ces procédures a également été compliquée à mettre en place au sens où les élèves n'étaient pas habitués à répondre aux types de questions posées lors de ces interventions et montraient peu d'entrain, au début, à expliquer ce qu'ils voyaient dans leur tête ou ce qu'ils pensaient qu'il pourrait se passer dans la suite de l'histoire. Cela souligne le fait que la lecture devrait être, comme tout autre domaine travaillé à l'école maternelle, pensée sur une progression de cycle et pas seulement sur une année. Cette progression sur trois ans permettrait alors non seulement d'amener les élèves à bien comprendre l'utilité de leurs réponses aux questions posées lors des interventions du professeur mais également de pouvoir créer des réseaux qui suivraient les élèves de la petite à la grande section. Cela permettrait de conserver les histoires lues matériellement (sur un livre comme proposé lors de ces expérimentations ou bien sur des affiches), afin de pouvoir s'y référer tout au long de leur scolarité à l'école maternelle et de se les rappeler pour les mémoriser. Cela permettrait également de ne pas relire deux années consécutives les

mêmes histoires pour certains élèves qui, de ce fait, ne bénéficient pas ou en tout cas moins des interventions de l'enseignant puisqu'ils connaissent déjà le dénouement de l'histoire.

Comme nous l'avons vu tout au long de ce mémoire, beaucoup de choses sont à revoir pour exploiter pleinement ces deux procédures afin d'amener tous les élèves à entrer dans la lecture par le biais de sa compréhension. D'autres procédures présentées dans la première partie théorique sont également intéressantes et demandent à être exploitées. Néanmoins, pour conclure ces quelques expérimentations sur une note positive, il a tout de même été gratifiant pour moi de remarquer, à la fin de ces deux périodes, que les lectures offertes lors d'un temps calme par exemple, suscitaient beaucoup plus de questions qu'en début d'année, les élèves ayant pris l'habitude de s'interroger sur le texte qui leur était lu. Il s'agissait donc en quelque sorte du revers de la médaille puisque ces moments n'étaient plus des temps calmes et ne servaient plus leur objectif premier d'apporter repos et apaisement, bien au contraire.

# BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages :

Cèbe Sylvie et Goigoux Roland, *Narramus MS-GS: apprendre à comprendre et à raconter « La sieste de Moussa »* (Paris: Retz, 2017).

Chauveau Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie culturelle de la lecture*, Retz, Petit forum (Paris: Retz, 2011).

Froger Norbert et Garibal Isabelle, *Découvrir la littérature: cycle 2* (Caen, France: SCÉRÉN-CRDP Basse-Normandie, 2006).

Giasson-Lachance Jocelyne, *La compréhension en lecture* (Montréal, Canada, Belgique: G. Morin, 2007).

Giasson-Lachance Jocelyne et Escoyez Tessa, *La lecture: de la théorie à la pratique* (Bruxelles, Belgique: De Boeck, 2013).

Martins Margarida Alves, Bernardin Jacques, et Besse Jean-Marie, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, éd. par Gérard Chauveau (Paris: Retz, 2015).

Pearson, P. D., et Johnson, *Teaching Reading Comprehension* (New York: Holt, Rinehart & Winston 1979).

Saarni Carolyn et Harris Paul, *Children's Understanding of Emotion*, (Cambridge : Cambridge Studies in Social and Emotional Development, 1989).

Tauveron Catherine, éd., *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2* (Paris: Hatier, 2002).

## Page sur internet :

Butlen, Max, Site de l'académie de Versailles, « Aide à une programmation pour la construction d'une culture littéraire en maternelle », [maternelle92.ac-versailles.fr](http://www.maternelle92.ac-versailles.fr), (2014), en ligne sur : <http://www.maternelle92.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Litterature-de-jeunesse-en-maternelle-2.pdf> (consulté le 15/01/2018)

## Albums lus en classe :

Jean-Luc Buquet, *Le Petit chaperon rouge : la scène de la chemise de nuit*, Autrement (Paris, 2006).

Geoffroy de Pennart, *Chapeau rond rouge* (Paris, France: Kaléidoscope, DL 2004, 2004).

Geoffroy de Pennart, *Le retour de Chapeau rond rouge* (Paris: Kaléidoscope, 2011).

Mario Ramos, *Le plus malin* (Paris, France, Belgique: l'École des loisirs, 2011).

Grégoire Solotareff et Nadja, *Le petit chaperon vert* (Paris, France: l'école des loisirs, 1989).

Michel Van Zeveren, *Et pourquoi ?* (Bruxelles, France, Belgique: Pastel, 2009).

Werner Holzwarth et Wolf Erlbruch, *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, trad. par Rozenn Destouches et Gérard Moncomble (Toulouse, France: Milan, 1993).

Francine Vidal et Elodie Nouhen, *La grenouille à grande bouche* (Paris, France: Magnard, 2007).

Jean-François Dumont, *Gare à Edgar !*, Flammarion (Paris, 2001).

Anaïs Vaugelade, *Une soupe au caillou* (Paris, France: l'École des loisirs, DL 2008, 2008).

Jean-Côme Noguès et Anne Romby, *Le génie du pousse-pousse* (Toulouse, France: Milan, 2001).

Isabelle Sauer et Cécile Gambini, *L'enfant du bananier*, Contes du monde (Paris: Didier, 2011).

Jean-Pierre Kerloc'h et Laura Guéry, *La rose bleue* (Paris: Vilo, 2007).

Xun tao Hong et Jie Zhong, *Le pinceau magique*, trad. par Françoise Jay d'Albon (Paris, France: Magnard jeunesse, impr. 2007, 2007).

Jianghong Chen, *Le prince tigre* (Paris, France: l'École des loisirs, DL 2005, 2005).

Souleymane Mbodj, *Mille ans de contes : Afrique* (Toulouse: Milan, 2011).

Evgénios Trivizás et Helen Oxenbury, *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*, trad. par Fanny Joly (Paris, France: Bayard jeunesse, DL 1993, 1993).

Mario Ramos, *Un monde de cochons*, École des Loisirs (Paris, 2005).

Geoffroy de Pennart, *Igor et les trois petits cochons* (Paris, France: Kaléidoscope, 2007).

Frédéric Stehr, *Les trois petites cochonnes* (Paris, France: l'École des loisirs, 1999, 1999).

Jon Scieszka et Lane Smith, *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons: par L. E. Loup*, trad. par Gilles Lergen (Paris, France: Nathan, 1991)



l'enfant du bananier chez lui (« ... »).

#### Pourquoi est-elle revenue ?

Elle est revenue pour donner un remède au père de l'enfant (relation implicite et textuelle) (« ... »).

#### Pourquoi avait-elle dit que c'était le dernier remède alors que ce n'était pas vrai ?

##### Hypothèse(s) :

\* Peut-être était-ce elle qui a mis toutes ces personnes sur le chemin de l'enfant pour voir comment il réagirait. Puisqu'à chaque fois il a choisi de les aider, il a montré sa générosité et sa bonté. La femme du ruisseau a décidé de le remercier et de le récompenser.

##### Vérification de l'hypothèse

L'hirondelle apparaît plusieurs fois sur les illustrations lorsque l'enfant rencontre les autres personnages. Peut-être est-ce déjà la femme du ruisseau qui observe comment l'enfant réagit.

#### Que retient-on de cette histoire ?

\* Qu'il vaut mieux aider les autres, parfois au prix de son bonheur. On en sera récompensé.

#### Mise en réseau :

À quelle autre histoire cela peut-il faire penser ?

## 2. Annexe 2 (les interventions de l'enseignant)

Lecture de l'album *La rose bleue*,  
Jean-Pierre Kerloc'h et Laura Guépy

### AVANT LA LECTURE

#### Objectifs :

- activer les connaissances antérieures,
- commencer à faire du lien entre ses connaissances et la lecture de l'album,
- poser le cadre de l'histoire,
- donner une intention de lecture.

#### 1) Donner le titre de l'album aux élèves :

Y D'après vous, que va raconter cette histoire ?

#### 2) Activation des connaissances antérieures :

Y Il s'agit d'un **conte** (def. Larousse : récit, en général assez court, de faits imaginaires.) : Savez-vous ce qu'est un conte ? Soulignez le fait qu'il s'agit de faits imaginaires, qui ne se réalisent pas dans la réalité.

Y Le lieu : D'après vous, où va se dérouler ce conte ? En Chine. Que sait-on de la Chine ?

Y Le cadre de l'histoire : le personnage principal, Li Na, est la fille d'un empereur, Tian-Huang. Ce sont des empereurs qui dirigeaient la Chine auparavant. Comme pour les rois, ce sont les enfants des empereurs qui prennent ensuite la tête du pays et qui le dirigent. Mais pour cela, il faut que Li Na se marie pour avoir un empereur à la tête du pays.

#### 3) L'intention de lecture :

Pourquoi va-t-on lire ce texte ? Pour imaginer, découvrir plus de choses sur la Chine, pour découvrir un conte issu de la culture chinoise, pour voyager grâce à la lecture...

#### 4) Explicitation du vocabulaire (par extrait?) :

- **Empire du Milieu** : expression pour désigner la Chine.
- **Manier le sabre et l'épée** : se battre avec un sabre et une épée.
- **Revenir à la charge** : insister, demander de nouveau.

- **Dynastie** : une famille qui est au pouvoir.
- **Souverain** : celui qui dirige un pays.
- **Tailler une pierre** : donner une forme particulière à une pierre grâce à des outils.

### PENDANT LA LECTURE - LECTURE SANS IMAGE -

#### Objectifs :

- encourager et développer l'utilisation de l'imagerie mentale des élèves,
- souligner des aspects du texte qui passeraient inaperçus,
- expliciter les inférences et mettre en lien plusieurs informations du texte (relation implicite et textuelle),
- encourager la mise en place de stratégies,
- établir des liens entre les connaissances des élèves et le texte (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)
- comprendre les sentiments des personnages.

**Pourquoi Li Na ne voit-elle pas ses prétendants ?** (relation implicite et textuelle)

Car elle tient à sa liberté (τ). « Elle ne veut pas se marier avec un prétendant qui n'est pas à sa hauteur. Elle veut attendre le prince. » (θ).

**Pourquoi son père est-il triste ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Si l'empereur meurt, il lui faut un héritier mâle pour diriger le pays à sa place. Comme Li Na n'a pas de mari, les seigneurs essaieront de prendre la place de l'empereur.

**Pourquoi tremper la rose blanche dans du colorant ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Li Na ne se mariera qu'avec celui qui lui apportera une rose bleue. En trempant une rose blanche dans du colorant bleu, cette dernière changera de couleur et deviendra bleue. Ce qui permettra au prétendant de se marier avec la fille du souverain.

**- Imaginer ce que pense l'empereur lorsque le dernier prétendant échoue à apporter une rose bleue.**

Matériel : illustration de l'empereur avec une bulle de pensée à compléter par les élèves.

**Pourquoi l'empereur est-il malheureux lorsque le troisième et dernier prétendant échoue à lui apporter une rose bleue ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Il a peur pour sa fille et l'héritage de son empire.

**- Raconter ce que l'on voit dans sa tête à la lecture du passage :** « ... »

« ... ».

A mettre en avant : Li Na est certainement sur un balcon.

**Où se trouvent Li Na et le jeune homme ?** (relation implicite et textuelle)

Li Na est certainement sur son balcon et le jeune homme chante sous ce balcon (« ... »).

**La roses est-elle bleue ?** (relation explicite et textuelle)

Non, elle est blanche (« ... »).

**Pourquoi tout le monde dit que la rose est bleue ?** (relation implicite et textuelle)

Car tout le monde veut être d'accord avec l'empereur pour ne pas le contredire ni passer pour un imbécile (« ... »).

**Pourquoi l'empereur annonce-t-il à sa fille que le raconteur d'histoires est son futur épous ?** (relation implicite et textuelle)

Car l'empereur finit par croire que la rose est bleue (« ... »).

### APRÈS LA LECTURE

#### Objectifs :

- approfondir la compréhension d'un texte,
- vérifier la compréhension du texte,
- établir des liens entre les différents textes lus en classe.

**Quelle est la ruse de Li Na et de son amoureux ?** (relation implicite et textuelle)

Li Na fait croire à son père que s'il ne voit pas que la rose est bleue, c'est qu'il n'est pas intelligent (« ... »).

**Pourquoi est-ce que Lina et son futur épousent disent à la fin la phrase suivante : « ... » ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Car c'est leur amour qui a permis leur ruse et leur idée de faire croire à tout le monde que la rose était bleue.

#### Mise en réseau :

**À quelle autre histoire cela peut-il faire penser ?**

### 3. Annexe 3 (les interventions de l'enseignant)

Lecture de l'album *Le génie du pousse-pousse*,  
Jean-Côme Noguès, Anne Romby

#### AVANT LA LECTURE

##### Objectifs :

- activer les connaissances antérieures,
- commencer à faire du lien entre ses connaissances et la lecture de l'album,
- donner une intention de lecture.

#### 1) Donner le titre de l'album aux élèves :

- Y Que savez-vous des génies ?
- Y Qu'est-ce qu'un pousse-pousse ?

#### 2) Présentation de la couverture d'album :

- Y Illustration du pousse-pousse.
- Y Présentation du personnage principal : Chen.

#### 3) Activation des connaissances antérieures :

Y Il s'agit d'un **conte** (def. Larousse : récit, en général assez court, de faits imaginaires.) : Savez-vous ce qu'est un conte ? Soulignez le fait qu'il s'agit de faits imaginaires, qui ne se réalisent pas dans la réalité.

Y Le lieu : D'après vous, où va se dérouler ce conte ? En Chine. Que sait-on de la Chine ?

À rappeler : la capitale est Hong Kong.

#### 4) L'intention de lecture :

Pourquoi va-t-on lire ce texte ? Pour imaginer, découvrir plus de choses sur la Chine, pour découvrir un conte issu de la culture chinoise, pour voyager grâce à la lecture...

#### 5) Explicitation du vocabulaire (par extrait?) :

- **Jasmin** : arbuste sur lequel poussent des fleurs blanches, jaunes ou rouges.
- **Cormoran** : oiseau aquatique aux teintes sombres, au long bec crochu, aux pattes palmées. Les cormorans sont employés en Chine pour la pêche, un anneau autour du cou les empêchent d'avaler le poisson. Ils attrapent les poissons pour les pêcheurs.
- **Kiosques** : sorte de petite cabane ouverte de tous les côtés, installée dans les jardins.
- **Faire tourner la tête** : faire perdre la tête, devenir un peu fou.
- **Frêle** : qui est tellement maigre qu'il paraît être faible.
- **Égoïste** : quelqu'un qui ne pense qu'à soi et pas aux autres.
- **S'évanouir en fumée** : disparaître.

#### PENDANT LA LECTURE

##### Objectifs :

- souligner des aspects du texte qui passeraient inaperçus,

- expliciter les inférences et mettre en lien plusieurs informations du texte (relation implicite et textuelle),
- encourager la mise en place de stratégies,
- établir des liens entre les connaissances des élèves et le texte (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur).

**Pourquoi doit-il s'acheter un autre cormoran ?** (relation implicite et textuelle)

Car le sien vieillit et mourra probablement bientôt (「τ... 」。 Or, il a besoin d'un cormoran pour pêcher. (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

**Pourquoi doit-il pêcher beaucoup de poissons ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Car un cormoran coûte cher et c'est en pêchant des poissons qu'il gagne de l'argent (2).

**Comment se sent le pêcheur au cormoran ?** (relation implicite et textuelle)

Il est triste (« ... 」。

**Pourquoi Chen est-il malheureux ?** (relation implicite et textuelle)

Car il a goûté des délices qu'il ne peut s'offrir et aimerait être plus riche pour pouvoir en avoir tous les jours. Il n'est plus satisfait de sa situation. (« ... 」。

**Pourquoi est-ce une « triple bonne affaire » si le client est riche, léger et que le chemin descend ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Chen gagne de l'argent en transportant des personnes dans son pousse-pousse. Si elles sont riches, elles le paieront bien. Si elles sont légères, elles seront plus faciles à transporter. Si le chemin est en pente descendante, Chen n'aura pas à tirer le pousse-pousse, ce sera plus facile pour lui.

**Pourquoi veut-il tripler le prix ?** (relation implicite et textuelle)

Pour gagner plus d'argent afin d'en donner au pêcheur de cormoran et de pouvoir s'acheter des kiosques de porcelaine. (« ... 」。

**Chen plonge-t-il vraiment dans l'eau ? Pourquoi ?** (relation implicite et textuelle)

Non, il tombe dans l'eau à cause de la vitesse du pousse-pousse (« ... 」。

« ... »)

**Comment se sent Wang ?** (relation implicite et textuelle)

**Pourquoi ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Il est triste (« ... ») son Cormoran est mort et il ne peut donc plus travailler.

**Pourquoi Chen veut-il lui donner de l'argent ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Car cela permettra à Wang de s'acheter un nouveau cormoran pour pouvoir aller pêcher.

**Pourquoi Chen est-il hésitant lorsque le second client l'appelle ?** (relation implicite et textuelle)

Car il est gros. Chen a peur qu'il casse son pousse-pousse (« ... ! »).

**Pourquoi est-ce que cela pose problème que le client veuille aller tout en haut de la colline ?** (relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur)

Puisque ce client est gros, il sera lourd et il sera difficile à transporter dans le pousse-pousse. Si le chemin monte, Chen aura besoin d'encore plus de force car ce sera encore plus difficile.

**Pourquoi Chen décide-t-il d'accepter d'amener le client en haut de la colline malgré la difficulté ?** (relation implicite et textuelle)

Car il a promis à Weng de lui rapporter de l'argent pour qu'il puisse s'acheter un nouveau cormoran. Il veut aider son ami (« ... »).

### APRÈS LA LECTURE

#### Objectifs :

- approfondir la compréhension d'un texte,
- établir des liens entre les différents textes lus en classe.

**Qu'est-ce que Chen va faire de l'or ?** (relation implicite et basée sur les connaissances du lecteur)

Il va le donner au pêcheur au cormoran pour qu'il puisse s'acheter un nouvel oiseau pour aller pêcher.

**Que retient-on de cette histoire ?**

- \* Qu'il ne fait pas penser au gain matériel mais bien à ce que l'on peut apporter à autrui.
- \* Il faut se satisfaire de ce que l'on a.
- \* Il ne sert à rien de désirer ce que l'on ne peut pas avoir.

**Mise en réseau :**

À quelle autre histoire cela peut-il faire penser ?

## 4. Annexe 4 (les interventions de l'enseignant)

<p>Lecture de l'album <i>Le pinceau magique</i>, Didier Dufresne</p> <p style="text-align: center;"><b>AVANT LA LECTURE</b></p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activer les connaissances antérieures,</li> <li>- commencer à faire du lien entre ses connaissances et la lecture de l'album,</li> <li>- donner une intention de lecture.</li> </ul> <p><b>1) Donner le titre de l'album aux élèves :</b> Y D'après vous, que va raconter cette histoire ?</p> <p><b>2) Activation des connaissances antérieures :</b> Y Il s'agit d'un <b>conte</b> (def. Larousse : récit, en général assez court, de faits imaginaires.) : Savez-vous ce qu'est un conte ? Soulignez le fait qu'il s'agit de faits imaginaires, qui ne se réalisent pas dans la réalité. Y Le lieu : Cette histoire se passe en Chine. Que savez-vous de la Chine et de la culture chinoise ?</p> <p><b>3) L'intention de lecture :</b> Pourquoi va-t-on lire ce texte ? Pour imaginer, découvrir plus de choses sur la Chine, pour découvrir un conte issu de la culture chinoise, pour voyager grâce à la lecture...</p> <p><b>4) Explicitation du vocabulaire</b> (par extrait?) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Balloter</b> : être balancé en tout sens.</li> </ul>	<p>« ... ».</p> <p><b>Pourquoi s'attendait-on à voir ses dessins chanter ?</b> (relation explicite et textuelle) Car ils étaient tellement bien dessinés, tellement réalistes que l'on aurait dit des vrais (« ... »).</p> <p><b>Comment a-t-il fait pour avoir un pinceau ?</b> (relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur) Wang Li n'a rien fait, il s'est simplement réveillé avec un pinceau à la main après avoir rêvé qu'un homme le lui donnait. Cela est possible car il s'agit d'un conte et qu'il y a, dans ces derniers, des faits imaginaires (« ... »).</p> <p><b>Pourquoi le pinceau est-il magique ?</b> (relation explicite et textuelle) Le pinceau est magique car tout ce qu'il dessine prend vie et devient réalité (« ... »).</p> <p><b>Pourquoi peint-il pour les pauvres ?</b> (relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur) Wang Li peint pour les pauvres pour leur offrir ce dont il manque et ce dont ils ont besoin. C'est un acte de bonté de sa part.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PENDANT LA LECTURE - LECTURE SANS IMAGE -</b></p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- encourager et développer l'utilisation de l'imagerie mentale des élèves,</li> <li>- souligner des aspects du texte qui passeraient inaperçus,</li> <li>- expliciter les inférences et mettre en lien plusieurs informations du texte (relation implicite et textuelle),</li> <li>- encourager la mise en place de stratégies,</li> <li>- établir des liens entre les connaissances des élèves et le texte (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur),</li> <li>- anticiper la suite de l'histoire et vérifier ses hypothèses.</li> </ul> <p><b>Comment fait Wang Li pour dessiner sans pinceau ?</b> (relation explicite et textuelle) Wang Li laisse des traces dans le sable ou sur la roche. Mouiller son doigt dans l'eau et le poser sur des rochers laisse une trace sur ce dernier. (« ... »).</p>	<p><b>Pourquoi est-il envoyé en prison ?</b> (relation implicite et textuelle) L'empereur envoie Wang Li en prison pour récupérer le pinceau magique et peindre des sacs d'or (« ... »).</p> <p><b>Pourquoi l'empereur veut-il dessiner des sacs d'or ?</b> (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur) Pour être plus riche.</p> <p><b>Pourquoi est-ce que l'or se transforme en caillou et les pierres précieuses en poussière ?</b> (relation explicite et textuelle) Car le pinceau est magique seulement si Wang Li l'utilise. Cela ne marche pas lorsque c'est quelqu'un d'autre (« ... »).</p> <p><b>Pourquoi l'empereur le fait-il sortir de prison ?</b> (relation implicite et textuelle)</p>

<p>Pour que le pinceau fonctionne à nouveau et avoir tout ce qu'il désire (« 为了能让画笔重新工作，并拥有他想要的一切... »).</p> <p>Que va-t-il se passer ensuite selon vous ?</p> <p>Que pense Wang Li en dessinant plus de vent ? (relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur) S'il dessine plus de vent, le navire va s'éloigner et il sera débarrassé de l'empereur.</p> <p style="text-align: center;"><b>APRÈS LA LECTURE</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- approfondir la compréhension d'un texte,</li> <li>- établir des liens entre les différents textes lus en classe.</li> </ul> </div> <p>Pourquoi Wang Li a-t-il voulu se débarrasser de l'empereur ? (relation implicite et textuelle) Il fait cela pour ne plus être au service de l'empereur mais pouvoir, à la place, aider ceux qui en ont vraiment besoin. (为了不再为皇帝服务，而是去帮助那些真正需要帮助的人... »).</p> <p>Que retient-on de cette histoire ? Que le personnage principal choisit d'aider les plus pauvres.</p> <p><b>Mise en réseau :</b> À quelle autre histoire cela peut-il faire penser ?</p>	
---	--

## 5. Annexe 5 (les interventions de l'enseignant)

<p style="text-align: center;">Lecture de l'album <i>Le prince tigre</i>, Chen Jiang Hong</p> <p style="text-align: center;"><b>AVANT LA LECTURE</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- activer les connaissances antérieures,</li> <li>- commencer à faire du lien entre ses connaissances et la lecture de l'album,</li> <li>- donner une intention de lecture.</li> </ul> </div> <p><b>1) Donner le titre de l'album aux élèves :</b> Y À votre avis, que va raconter cette histoire ?</p> <p><b>2) Activation des connaissances antérieures :</b> Y Il s'agit d'un <b>conte</b> (def. Larousse : récit, en général assez court, de faits imaginaires.) : Savez-vous ce qu'est un conte ? Soulignez le fait qu'il s'agit de faits imaginaires, qui ne se réalisent pas dans la réalité. Y Le lieu : D'après vous, où va se dérouler ce</p>	<p>conte ? En Chine. Que sait-on de la Chine ? À rappeler : la capitale est Hong Kong.</p> <p><b>3) L'intention de lecture :</b> Pourquoi va-t-on lire ce texte ? Pour imaginer, découvrir plus de choses sur la Chine, pour découvrir un conte issu de la culture chinoise, pour voyager grâce à la lecture...</p> <p><b>4) Explicitation du vocabulaire</b> (par extrait?) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Chagrin</b> : lorsque l'on a beaucoup de peine, que l'on est triste.</li> <li>• <b>Haine</b> : lorsque l'on déteste quelqu'un, qu'on lui souhaite beaucoup de mal et de mauvaises choses.</li> <li>• <b>Rôder</b> : tourner autour d'un endroit.</li> <li>• <b>Prédire l'avenir</b> : annoncer ce qui va se passer ensuite.</li> <li>• <b>Apaiser</b> : calmer, adoucir.</li> <li>• <b>Être malade de chagrin</b> : être très triste.</li> </ul>
--	---

**PENDANT LA LECTURE**  
**- LECTURE SANS IMAGE -**

**Objectifs :**

- encourager et développer l'utilisation de l'imagerie mentale des élèves,
- souligner des aspects du texte qui passeraient inaperçus,
- expliciter les inférences et mettre en lien plusieurs informations du texte (relation implicite et textuelle),
- encourager la mise en place de stratégies,
- établir des liens entre les connaissances des élèves et le texte (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur),
- comprendre les sentiments des personnages,
- anticiper la suite de l'histoire et vérifier ses hypothèses.

**Pourquoi la tigresse rôde-t-elle autour des villages et pourquoi finit-elle par attaquer ces villages ?** (relation implicite et textuelle)

Car elle est en colère contre les chasseurs qui ont tué ses petits. Elle veut se venger. (r} . Les chasseurs vivent dans le village (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur).

**- Imaginer ce que pensent le roi et la reine lorsqu'on leur annonce qu'ils doivent se séparer de leur fils.**

Matériel : illustration du roi et de la reine avec une bulle de pensée à compléter par les élèves.

**Pourquoi le roi et la reine ont-ils le cœur brisé ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Car se séparer de ses enfants est un acte très dur et triste pour des parents.

**- Expliquer ce que l'on voit dans sa tête à la lecture du passage :** « ... ».

À mettre en avant : elle ne le prend pas dans sa gueule pour le manger mais bien comme des félins transportent leur enfant.

**Pourquoi est-ce que, lorsqu'elle voit Wen, toute sa colère la quitte ?** (relation implicite et textuelle)

Car les gestes maternelles lui reviennent à l'esprit, elle se rappelle de ses petits et s'occupe de lui comme si c'était eux (« ... »).

**Pourquoi agit-elle de la sorte avec Wen (se blottit contre lui pour le réchauffer, etc) ?** (relation implicite et textuelle)  
Elle se rappelle les gestes qu'elle faisait avec ses petits

**D'où vient la flèche ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur) **Pourquoi cela la met-elle en colère ?** (relation implicite et textuelle)

La flèche vient des chasseurs, lorsqu'ils ont essayé de tuer ses enfants. Cela la met en colère car cela lui rappelle de mauvais souvenirs (« ... »).

**Pourquoi est-ce rassurant pour Wen que la tigresse le prenne dans sa gueule ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Car Wen agit maintenant comme les tigres. Lorsqu'une tigresse prend ses petits dans sa gueule, c'est pour les rassurer, s'occuper d'eux, les protéger. C'est un signe d'affection.

**Pourquoi la tigresse n'attaque-t-elle plus jamais les villages ?** (relation implicite et textuelle)

Car elle ne s'occupe plus que de Wen, elle n'a plus le temps pour cela et ne pense plus à sa colère (« L' ... »).

**- Imaginer la suite de l'histoire :** « ... ».

**Que ressent Wen quand il revoit sa mère ?** (relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur)

Il est heureux de retrouver sa mère mais en même temps triste de devoir quitter la tigresse.

**Pourquoi Wen revient-il voir la tigresse ?** (relation implicite et textuelle)

Car Wen la considère comme sa deuxième maman (« ... »).

**Pourquoi lui laisse-t-il son fils ?** (relation implicite et textuelle)

Car pour lui, un prince doit apprendre tout ce que doit savoir un tigre (« G' ... »).

**APRÈS LA LECTURE**

**Objectif :**

- établir des liens entre les différents textes lus en classe.

**Mise en réseau :**

**À quelle autre histoire cela peut-il faire penser ?**

## 6. Annexe 6 (les réseaux : Le Petit Chaperon Rouge)

### Lecture en réseau Le Petit chaperon rouge et adaptations

<p>Lecture n°1</p> <p><i>Le Petit chaperon rouge,</i> texte de Charles Perrault</p>	<p><b>AVANT LA LECTURE</b> Connaissez-vous l'histoire du Petit chaperon rouge ? <b>Évaluation diagnostique</b> sur la connaissance de ce conte : <i>Je vais tourner les pages du livre et, avec les illustrations, vous allez essayer de deviner de quel passage il s'agit.</i></p> <p><b>PENDANT ET APRÈS LA LECTURE</b> (à adapter selon l'évaluation diagnostique et la compréhension des élèves) Pourquoi le loup suggère-t-il au petit chaperon rouge de prendre le chemin le plus long ? Pour arriver avant elle et pouvoir manger puis prendre la place de grand-mère. Pourquoi le loup attend-il dans le lit ? Car il se fait passer pour la grand-mère malade du petit chaperon rouge.</p> <p>Connaissez-vous une autre version du Petit chaperon rouge ? * Fin différente avec l'arrivée du chasseur.</p>	<p><b>Objectif</b> : se remémorer une histoire connue.</p> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension après lecture d'une histoire.</p> <p><b>Objectif</b> : se remémorer d'autres versions d'une même histoire.</p>
<p>Lecture n° 2</p> <p><i>Le Petit chaperon rouge</i> <i>La scène de la chemise de nuit,</i> Jean-Luc Buquet</p>	<p><b>PENDANT LA LECTURE</b> <b>Langage</b> : au passage de la chemise de nuit, montrer les illustrations une à une et faire verbaliser les élèves : <i>Que fait le loup ?</i></p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Est-ce que l'histoire est différente de celle du conte de Perrault ? Non. Qu'a fait l'auteur ? Il a rajouté un passage qu'il a beaucoup détaillé. L'auteur a-t-il copié Perrault ? Non, il s'agit d'une adaptation. Il s'est inspiré de l'histoire de Perrault, l'a reprise par passage pour créer quelque chose de nouveau.</p>	<p><b>Objectifs</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en lien une histoire nouvelle avec une histoire lue antérieurement,</li> <li>- comprendre qu'adapter une histoire, ce n'est pas copier.</li> </ul>
<p>Lecture n° 3</p> <p><i>Chapeau rond rouge,</i> Geoffroy de Pennart</p>	<p><b>AVANT LA LECTURE</b> Présentation du titre : à votre avis, est-ce qu'il va s'agir de la même histoire que celle dans le conte de Perrault ? Non, puisque le titre est différent.</p> <p><b>PENDANT LA LECTURE</b> - <b>Pause dans la lecture</b> - Lorsque le loup part en courant, <b>imaginer la suite de l'histoire</b> : <i>Que va-t-il se passer ensuite selon vous ?</i></p>	<p><b>Objectif</b> : anticiper une histoire en trouvant des indices dans le titre.</p> <p><b>Objectifs</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anticiper la suite de l'histoire,</li> <li>- appliquer les principes de l'adaptation (la suite</li> </ul>

	<p>détruire la maison avec son souffle ? Non, le cochon est plus malin. <b>Objectif</b> : faire émerger le fait que le cochon réagit à l'inverse du loup : il est plus malin.</p> <p>Page 14, après que le loup a essayé de souffler sur la maison en béton : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ?</p> <p>Page 27, après que le loup a essayé de souffler sur la maison en fleurs : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ? <b>Objectif</b> : à ce stade de l'histoire, faire comprendre aux élèves la logique de ce récit qui est exactement l'inverse du conte original. On peut alors imaginer que l'histoire va donc bien se terminer.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Est-ce la même fin que dans l'histoire des trois petits cochons ? Non, dans cette histoire cela se finit bien pour tous les personnages.</p> <p><b>Remettre les passages de l'histoire dans l'ordre chronologique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rappel de l'histoire : un élève, aidé de ses pairs rappellent les différents éléments de l'histoire, dans l'ordre qu'il souhaite.</li> <li>2) Introduction d'images (la maison en pierre, la maison en béton, la maison en fleurs et les quatre personnages en train de jouer) : les élèves doivent remettre les images dans le bon ordre. <b>Reprise de l'affiche référente : coller les différentes étapes de l'histoire en dessous pour aider à la comparaison.</b> Faire verbaliser les élèves.</li> </ol>	
<p>Lecture n° 3</p> <p><i>Un monde de cochons,</i> Mario Ramos</p>	<p><b>PENDANT LA LECTURE</b> Chapitre 1 : Pourquoi les autres élèves de l'école pensent-ils que Louis fait peur, qu'il a l'air méchant et qu'il doit sentir mauvais ? Dans les histoires, comme dans celle des trois petits cochons, les cochons se font manger par le loup, il leur fait donc peur et ils ne l'aiment pas. Louis est le seul petit loup de l'école, les autres élèves sont des petits cochons. Pourquoi lui chantent-ils la chanson « poils au cou, poils aux genoux, poils partout, t'es laid comme tout » ? Les cochons n'ont pas de poils contrairement au loup. Louis est rejeté car il est différent.</p> <p>Chapitre 4 :</p>	<p><b>Objectif</b> : mobiliser ses connaissances sur un personnage archétypal</p> <p><b>Objectif</b> : mobiliser ses connaissances sur un</p>
	<p>« Entre donc ! » dit la grosse voix : <b>Imaginer la suite de l'histoire (le petit cochon va-t-il se faire manger ?)</b></p> <p>Chapitre 6 : Pourquoi est-ce que le fait d'être mailtraité par ses voisins est un secret pour Louis ? Que ressent Louis ? Que pense-t-il dans sa tête quand il dit à son ami qu'il ne veut pas qu'il répète son secret ? Louis a honte.</p> <p>Chapitre 6 : Pourquoi est-ce que Louis se dresse-t-il devant le soleil ? Pour faire croire à ses méchants voisins qu'il y a un gros méchant loup chez lui.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Est-ce que le loup ressemble à celui de l'histoire des trois petits cochons ? Non, celui-ci est gentil alors que ce sont les trois cochons, ses voisins, qui sont méchants.</p>	<p>personnage archétypal pour mieux comprendre les subtilités d'une l'histoire</p> <p><b>Objectif</b> : saisir l'état mental d'un personnage pour comprendre ses actes</p>
<p>Lecture n° 4</p> <p><i>Les trois petites cochonnes,</i> Frédéric Stehr</p>	<p><b>AVANT LA LECTURE</b> <b>À l'aide du titre, imaginer de quoi l'histoire va parler.</b></p> <p><b>PENDANT LA LECTURE</b> Après que la troisième petite cochonne dise au loup d'aller manger celle qui se trouve dans la maison de paille : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ? Est-ce que le loup va manger la troisième petite cochonne ? <b>Objectif</b> : faire émerger le fait que, non seulement les rôles sont inversés, mais la structure également : d'abord la maison de pierre, puis la maison de bois puis la maison de paille qui sera un piège. En revanche, la fin est la même : le loup est piégé.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Rappel de l'histoire des Trois Petits Loups et du Grand Méchant Cochon : ordre des maisons inversés également.</p> <p><b>Remettre les passages de l'histoire dans l'ordre chronologique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rappel de l'histoire : un élève, aidé de ses pairs rappellent les différents éléments de l'histoire, dans l'ordre qu'il souhaite.</li> <li>2) Introduction d'images (la maison en pierre, la maison en bois, la maison en paille et le loup pris au piège) : les élèves doivent remettre les images dans le bon ordre.</li> </ol>	<p><b>Objectif</b> : mettre en lien une histoire nouvelle avec une histoire lue antérieurement</p> <p><b>Objectif</b> : comprendre la logique d'une histoire adaptée à partir de la structure de l'histoire originale</p>

# 7. Annexe 7 (les réseaux : Les histoires en randonnée)

Lecture en réseau  
Les albums en randonnée

<p>Lecture n°1</p> <p><i>De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête,</i> Werner Holzward</p>	<p><b>AVANT LA LECTURE</b> Présentation du titre : Est-ce que tout le monde sait ce qu'est une taupe ? Où vivent les taupes ?</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Comment la taupe se venge-t-elle ? Elle fait sur la tête sur chien.</p> <p>Quelle est la particularité de cette histoire ? La taupe rencontre beaucoup de personnages et pose toujours la même question.</p> <p>Savez-vous comment s'appelle ce genre d'albums ? Ce sont des albums en randonnée.</p> <p><b>Albums en randonnée</b> : on appelle récits en randonnée, des récits qui présentent une situation initiale et une situation finale, et entre les deux, des rencontres cumulables, permutable, supprimables ou emboîtées.</p>	<p><b>Objectif</b> : activer des connaissances antérieures.</p> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension après lecture d'une histoire.</p> <p><b>Objectif</b> : découvrir une structure d'album particulière : la randonnée.</p>
<p>Lecture n° 2</p> <p><i>La grenouille à grande bouche,</i> Francine Vidal</p>	<p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Qu'est-ce qui est drôle dans cette histoire ? La fin. Pourquoi la fin est-elle drôle ? Car on ne s'y attend pas. Il s'agit de la <b>chute</b> de l'histoire : partie qui termine une histoire, une œuvre littéraire ou musicale. Elle peut être drôle, inattendue...</p> <p>Est-ce que cette histoire vous fait penser à un autre album que nous avons lu ? Oui, à l'album de la petite taupe. Pourquoi ? C'est aussi un album en randonnée.</p> <p><b>Activité possible</b> : Insérer un nouveau personnage au milieu de l'histoire.</p>	<p><b>Objectifs</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre le comique d'une histoire,</li> <li>- se familiariser avec des termes littéraires.</li> </ul> <p><b>Objectifs</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître la structure d'un récit,</li> <li>- mettre en lien deux histoires.</li> </ul> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension de la structure d'une histoire.</p>
<p>Lecture n° 3</p> <p><i>Gare à Edgar !,</i> Jean-François Dumont</p>	<p><b>APRÈS LA LECTURE</b> - <b>Pause dans la lecture</b> - Après qu'Edgar a donné un coup de dent au ver de terre, <b>imaginer la suite de l'histoire.</b></p> <p>Qu'est-ce qui est drôle dans cette histoire ? La chute de l'histoire, on ne s'attend pas à la</p>	<p><b>Objectif</b> : anticiper la suite de l'histoire.</p> <p><b>Objectif</b> : comprendre la chute et le comique de</p>
	<p>fin et Edgar paraît bête.</p> <p>Est-ce que cette histoire vous fait penser à un autre album que nous avons lu ? Oui, à l'album de la petite taupe et à celui de la grenouille à grande bouche. Pourquoi ? C'est aussi un album en randonnée.</p>	<p>l'histoire.</p> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension de la structure d'une histoire.</p>
<p>Lecture n° 4</p> <p><i>Une soupe au caillou,</i> Anais Vaugelade</p>	<p>Pourquoi la loupe est-elle méfiante ? Car on se dit souvent que le loup est un méchant personnage qui mange les autres personnages. Pourquoi les autres animaux sont-ils inquiets ? Car ils pensent que le loup est entré chez la poule pour la dévorer.</p> <p>- <b>Pause dans la lecture</b> - Lorsque tous les personnages ont repris trois fois de la soupe, <b>imaginer la suite de l'histoire</b> : Que va-t-il se passer ensuite ?</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Que voulait le loup ? Il voulait simplement manger de la soupe et peut être même avoir un peu de compagnie pour ne pas être seul. Mettre en avant le fait que ce n'est pas la vision habituelle que nous avons du loup.</p> <p>Est-ce que cette histoire vous fait penser à un autre album que nous avons lus ? Oui, à l'album de la petite taupe, à celui de la grenouille à grande bouche et à <i>Gare à Edgar !</i> Pourquoi ? C'est aussi un album en randonnée.</p>	<p><b>Objectif</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre les sentiments des personnages,</li> <li>- faire des inférences avec les archétypes d'une histoire.</li> </ul> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension du principe de la chute inattendue d'une histoire.</p> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension de l'histoire même si cette dernière ne répond pas aux attendus que nous en avons (personnage archétypal).</p> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension de la structure d'une histoire.</p>

## 8. Annexe 8 (les réseaux : Les Trois Petits Cochons)

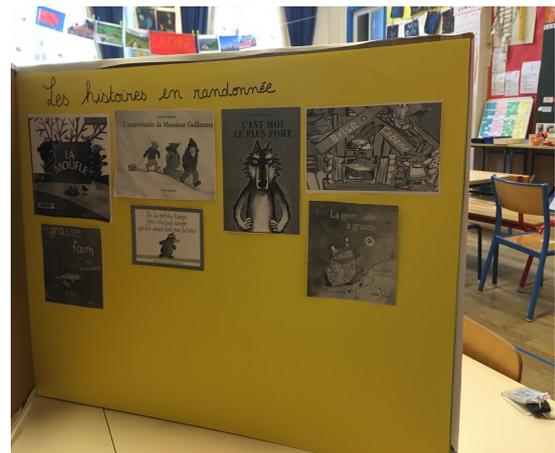
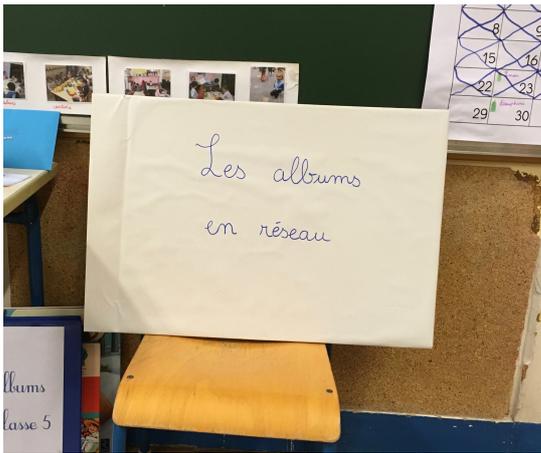
Lecture en réseau  
Les trois petits cochons et adaptations

<p>Lecture n°1</p> <p><i>Les trois petits cochons,</i> conte original</p>	<p><b>PENDANT LA LECTURE</b> Pourquoi le loup veut-il rentrer chez les petits cochons et pourquoi les petits cochons refusent-ils ? Car le loup veut manger les trois petits cochons. Pourquoi la maison du premier petit cochon s'effondre-t-elle ? Parce que le loup souffle très fort et qu'une maison en paille, ça n'est pas solide, la paille est trop légère pour résister. Pourquoi la maison du deuxième petit cochon s'effondre-t-elle ? Parce que le bois n'est toujours pas assez solide pour résister au souffle du loup. Pourquoi la maison du troisième petit cochon s'effondre-t-elle ? Parce que les briques sont plus solides.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Qui est le plus malin, le loup ou les trois petits cochons ? Le troisième petit cochon car il réussit à piéger le loup et c'est finalement lui qui se fait manger.</p> <p><b>Remettre les passages de l'histoire dans l'ordre chronologique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rappel de l'histoire : un élève, aidé de ses pairs rappellent les différents éléments de l'histoire, dans l'ordre qu'il souhaite.</li> <li>2) Introduction d'images (la maison en paille, celle en bois, celle en pierre, le chaudron et les trois petits cochons autour de la table) : les élèves doivent remettre les images dans le bon ordre. <b>Création de l'affiche référente qui servira à rappeler l'ordre des événements du conte original.</b></li> </ol>	<p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension pendant la lecture d'une histoire.</p> <p><b>Objectif</b> : comprendre la structure d'une histoire et mémoriser ses différentes étapes.</p>
<p>Lecture n° 2</p> <p><i>Les Trois Petits Loups et le Grand Méchant Cochon,</i> Eugène Trivizas</p>	<p><b>AVANT LA LECTURE</b> <b>À l'aide du titre, imaginer de quoi l'histoire va parler.</b></p> <p><b>PENDANT LA LECTURE</b> Page 9, après que le loup a essayé de souffler sur la maison en pierre : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ? Est-ce que le cochon réagit comme le loup lorsqu'il se rend compte qu'il n'arrive pas à</p>	<p><b>Objectif</b> : mettre en lien une histoire nouvelle avec une histoire lue antérieurement</p> <p><b>Objectif</b> : comprendre la logique d'une histoire adaptée à partir de la structure de l'histoire originale</p>

	<p>détruire la maison avec son souffle ? Non, le cochon est plus malin. <b>Objectif</b> : faire émerger le fait que le cochon réagit à l'inverse du loup : il est plus malin.</p> <p>Page 14, après que le loup a essayé de souffler sur la maison en béton : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ?</p> <p>Page 27, après que le loup a essayé de souffler sur la maison en fleurs : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ? <b>Objectif</b> : à ce stade de l'histoire, faire comprendre aux élèves la logique de ce récit qui est exactement l'inverse du conte original. On peut alors imaginer que l'histoire va donc bien se terminer.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Est-ce la même fin que dans l'histoire des trois petits cochons ? Non, dans cette histoire cela se finit bien pour tous les personnages.</p> <p><b>Remettre les passages de l'histoire dans l'ordre chronologique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rappel de l'histoire : un élève, aidé de ses pairs rappellent les différents éléments de l'histoire, dans l'ordre qu'il souhaite.</li> <li>2) Introduction d'images (la maison en pierre, la maison en béton, la maison en fleurs et les quatre personnages en train de jouer) : les élèves doivent remettre les images dans le bon ordre. <b>Reprise de l'affiche référente : coller les différentes étapes de l'histoire en dessous pour aider à la comparaison.</b> Faire verbaliser les élèves.</li> </ol>	
<p>Lecture n° 3</p> <p><i>Un monde de cochons,</i> Mario Ramos</p>	<p><b>PENDANT LA LECTURE</b> Chapitre 1 : Pourquoi les autres élèves de l'école pensent-ils que Louis fait peur, qu'il a l'air méchant et qu'il doit sentir mauvais ? Dans les histoires, comme dans celle des trois petits cochons, les cochons se font manger par le loup, il leur fait donc peur et ils ne l'aiment pas. Louis est le seul petit loup de l'école, les autres élèves sont des petits cochons. Pourquoi lui chantent-ils la chanson « poils au cou, poils aux genoux, poils partout, t'es laid comme tout » ? Les cochons n'ont pas de poils contrairement au loup. Louis est rejeté car il est différent.</p> <p>Chapitre 4 :</p>	<p><b>Objectif</b> : mobiliser ses connaissances sur un personnage archétypal</p> <p><b>Objectif</b> : mobiliser ses connaissances sur un</p>

	<p>« Entre donc ! » dit la grosse voix : <b>Imaginer la suite de l'histoire (le petit cochon va-t-il se faire manger ?)</b></p> <p>Chapitre 6 : Pourquoi est-ce que le fait d'être mailtré par ses voisins est un secret pour Louis ? Que ressent Louis ? Que pense-t-il dans sa tête quand il dit à son ami qu'il ne veut pas qu'il répète son secret ? Louis a honte.</p> <p>Chapitre 6 : Pourquoi est-ce que Louis se dresse-t-il devant le soleil ? Pour faire croire à ses méchants voisins qu'il y a un gros méchant loup chez lui.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Est-ce que le loup ressemble à celui de l'histoire des trois petits cochons ? Non, celui-ci est gentil alors que ce sont les trois cochons, ses voisins, qui sont méchants.</p>	<p>personnage archétypal pour mieux comprendre les subtilités d'une l'histoire</p> <p><b>Objectif</b> : saisir l'état mental d'un perosnnage pour comprendre ses actes</p>
<p>Lecture n° 4</p> <p><i>Les trois petites cochonnes,</i> Frédéric Stehr</p>	<p><b>AVANT LA LECTURE</b> <b>À l'aide du titre, imaginer de quoi l'histoire va parler.</b></p> <p><b>PENDANT LA LECTURE</b> <i>Après que la troisième petite cochonne dise au loup d'aller manger celle qui se trouve dans la maison de paille : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ? Est-ce que le loup va manger la troisième petite cochonne ?</i> <b>Objectif</b> : faire émerger le fait que, non seulement les rôles sont inversés, mais la structure également : d'abord la maison de pierre, puis la maison de bois puis la maison de paille qui sera un piège. En revanche, la fin est la même : le loup est piégé.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Rappel de l'histoire des Trois Petits Loups et du Grand Méchant Cochon : ordre des maisons inversés également. <b>Remettre les passages de l'histoire dans l'ordre chronologique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rappel de l'histoire : un élève, aidé de ses pairs rappellent les différents éléments de l'histoire, dans l'ordre qu'il souhaite.</li> <li>2) Introduction d'images (la maison en pierre, la maison en bois, la maison en paille et le loup pris au piège) : les élèves doivent remettre les images dans le bon ordre.</li> </ol>	<p><b>Objectif</b> : mettre en lien une histoire nouvelle avec une histoire lue antérieurement</p> <p><b>Objectif</b> : comprendre la logique d'une histoire adaptée à partir de la structure de l'histoire originale</p>
	<p><b>Reprise de l'affiche référente : coller les différentes étapes de l'histoire en dessous pour aider à la comparaison.</b> Faire verbaliser les élèves.</p>	
<p>Lecture n° 5</p> <p><i>Igor et les trois petits cochons,</i> Geoffroy de Pennart</p>	<p><b>AVANT LA LECTURE</b> <b>À l'aide du titre, imaginer de quoi l'histoire va parler.</b></p> <p><b>PENDANT LA LECTURE</b> <i>Après que le petit cochon a vu le loup arriver : imaginez la suite de l'histoire, est-ce que ce sera la même que le conte original ?</i> <b>Objectif</b> : mettre en relation cette lecture avec les deux précédentes et le fait qu'il y aura peut-être d'autres rebondissements que l'histoire originale.</p> <p><b>APRÈS LA LECTURE</b> <b>Remettre les passages de l'histoire dans l'ordre chronologique</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rappel de l'histoire : un élève, aidé de ses pairs rappellent les différents éléments de l'histoire, dans l'ordre qu'il souhaite.</li> <li>2) Introduction d'images (la maison en pierre, la caravane, la visite des autres personnages et l'anniversaire surprise) : les élèves doivent remettre les images dans le bon ordre. <b>Reprise de l'affiche référente : coller les différentes étapes de l'histoire en dessous pour aider à la comparaison.</b> Faire verbaliser les élèves.</li> </ol> <p><i>D'après vous est-ce que le loup était invité à la fête ou est-ce qu'il voulait manger le petit cochon ? Pourquoi ? Il voulait le manger car il paraît embêté lorsqu'il bredouille en arrivant à la fête d'anniversaire.</i></p>	<p><b>Objectif</b> : mettre en lien une histoire nouvelle avec une histoire lue antérieurement</p> <p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension de ce qu'est une adaptation : une histoire qui peut-être modifiée</p>
<p>Lecture n° 6</p> <p><i>La Vérité sur l'affaire des trois petits cochons,</i> Jon Scieszka</p>	<p><b>APRÈS LA LECTURE</b> Dans cette histoire, pourquoi le loup souffle-t-il sur les maisons des trois petits cochons ? Parce qu'il est malade. Pourquoi mange-t-il les trois petits cochos ? Car il ne veut pas gacher de la nourriture. Est-ce que le loup est méchant dans cette histoire ? Non.</p> <p>Mettre en avant la notion de point de vue : dans cette histoire, qui parle ? Qui raconte cette histoire ? C'est le loup. Il donne donc sa version de l'histoire. Dans l'histoire des trois petits cochons, qui raconte l'histoire ? C'est quelqu'un qui est extérieur de l'histoire. Ce ne sont pas les trois petits cochons.</p>	<p><b>Objectif</b> : témoigner de sa compréhension après la lecture d'une histoire</p> <p><b>Objectif</b> : sensibiliser à l'idée de point de vue</p>

## 9. Annexe 9 (le livre des réseaux de la classe)



## Résumé

Comment développer, au cycle 1, la compréhension des textes afin de permettre d'accéder à la compréhension et à l'interprétation des histoires ?

Pour apprendre à lire, il faut non seulement savoir décoder des mots mais également comprendre des textes lus, mettre en lien les différentes informations données par l'auteur et faire sens de ce qui est raconté. Il ne s'agit pas en maternelle d'introduire la lecture par le biais du décodage mais bien par celui de la compréhension des textes racontés. Il est ici question d'étudier, dans un premier temps, les processus et stratégies qui peuvent être exploités afin d'aider à la compréhension en lecture. Dans un deuxième temps, seront analysés la mise en place de certains d'entre processus ainsi que la place du professeur et de ses interventions dans une classe de grande section.

## Summary

How can one develop the understanding of stories in order to make nursery school's students understand and read into them ?

To be able to read, you have to know how to decipher words. But that is not all. You also have to understand what you read, to create links between the several informations given by the author and make sense of what is told. Nursery school is not about introducing reading through deciphering but by understanding the stories told. That is the reason why the strategies and processes that can be used in class in order to help understanding stories will be studied in a first part. Then some of them will be analysed in a class of students aged five to six, as well as the teacher's role and interventions.