Des contes et des jeux pour améliorer la compréhension de texte

Marie Durand

▶ **To cite this version:**

Marie Durand. Des contes et des jeux pour améliorer la compréhension de texte. Education. 2019. dumas-02160916

HAL Id: dumas-02160916
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02160916

Submitted on 26 Sep 2019

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.

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

Des contes et des jeux pour améliorer la compréhension de texte.

[Ici sous-titre éventuel]

soutenu par

Marie Durand

le 23 Mai 2019

Référents de mémoire

Jeremy Castéra et Jean Michel Leperlier

Je remercie ma collègue de travail pour le temps accordé avec ses élèves sur cette thématique.

Je remercie également mon référent de mémoire pour ses conseils.

Et bien sur, je remercie les élèves pour leur implication.

Table des matières

Table des matières 3

Introduction 4

1. Le cadre théorique 6

    1.1. L'évolution de la littérature de jeunesse, et son impact sur l'école…une école à deux vitesses… 6

    1.2. Les obstacles à la compréhension que peuvent rencontrer les enfants et qui peuvent les éloigner de la lecture. 7

    1.3. L'apport des contes pour une meilleure compréhension des texte lus. ... 11

    1.4. L'apport de la démarche de projet et du « jeu » dans la compréhension de texte lu. 12

2. Problématique et hypothèse 14

3. Méthodologie de la recherche 16

    3.1. Contexte de terrain, public `et contexte professionnel 16

    3.2. Dispositifs 16

    3.3. Méthodologie et Mode de recueil des données : tests lors d'entretiens et grille d'observation. 21

    3.4. Analyse des résultats, interprétation finale et discussion 23

Références Bibliographiques 35

Index des tableaux et des figures 36

Annexes 37

4ème de couverture 44

Introduction

En tant que professeur stagiaire dans une classe de Grande section de maternelle, j'ai été surprise de me rendre compte à quel point dès la maternelle les écarts peuvent être grands au niveau langagier entre les élèves. Un élément récurant de mon carnet de bord m'a également interpelé, très peu d'élèves investissaient le coin livres de la classe et les quelques uns qui s'y rendaient régulièrement étaient aussi ceux qui étaient le plus à l'aise à l'oral, et dans la compréhension de texte lu dont des consignes scolaires. Je me suis alors demandée pourquoi il me semblait si important d'amener tous les élèves vers les livres, et à entrer dans le monde de l'écrit et comment le faire?

Donner accès à la littérature, c'est donner accès à la culture, c'est-à-dire comprendre le monde qui nous entoure, acquérir des connaissances et un savoir universel indispensable dans notre société actuelle. La lecture est "une entrée totale de l'enfant dans la culture"(Perrot, 2011, p179). Permettre à tous d'accéder aux livres, c'est partager un patrimoine culturel et ainsi comme le soulignent les programmes, participer à la construction d'une culture commune. On peut parler ici de la culture comme formation de soi, comme culture de l'esprit. Le comportement de l'homme n'est pas génétiquement déterminé à l'avance, il doit constamment s'inventer, l'homme peut devenir celui qu'il veut. Mais comme l'homme ne peut vivre seul, cette culture de l'esprit s'entrelace et se construit en dialogue avec l'autre sens du mot culture, c'est à dire avec la culture de la société dans laquelle il vit. En effet, chaque société humaine représente une culture c'est à dire un système d'institution, de valeur, de loi, de comportement, ... qui vont caractériser cette société. « Les livres sont comme ces îlots rocheux qui jaillissent de l'océan : on pourrait croire qu'il s'agit de petites terres indépendantes. Il n'en est rien : ce sont les manifestations d'une géographie sous-jacente, à la fois locale et partie composante d'un motif universel. Tout en reflétant inévitablement un lieu et une époque, les livres font partie d'une géographie intellectuelle générale. » (J Bruner, 2015). On comprend donc comment les livres peuvent être un véritable levier pour accompagner les élèves à entrer dans la culture de la société dans laquelle ils vivent. Les livres sont d'autant plus un moyen d'entrer dans une culture commune, patrimoniale mais aussi scolaire que comme le souligne les travaux de recherche d'Agnès Florin (1989) la lecture de livres accompagne le développement du langage chez l'enfant. Cela aide en particulier à

developper le lexique car les livres offrent une diversité de vocabulaire moins fréquent dans le langage oral.

Mais comment amener une majorité d'élèves à découvrir l'intérêt des livres, et leur permettre de developper des aptitudes à entrer dans le monde de l'écrit quand à première vue dans la société actuelle l'objet livre pourrait paraître obsolète. Pourtant cette entrée dans le monde de l'écrit est d'autant plus importante à heure actuelle que la lecture est omniprésente dans nos vies. On lit même parfois sans y prendre garde. Nous sommes constamment incités à lire des mots, des textes plus ou moins longs. Nous lisons pour nous orienter, pour consommer, pour jouer (règle de jeu de société mais aussi jeux en ligne..), pour se soigner, pour trouver un emploi, un logement, pour se servir d'un objet technique, pour s'informer, pour communiquer. D'ailleurs, nous sommes constamment sollicités pour lire en même temps que nous faisons autre choses, nous regardons et écoutons les informations d'un journal télévisé tandis que d'autres nouvelles viennent s'inscrire en bas de l'écran, nous bavardons avec des amis lors d'une promenade en ville et nous sommes assaillis par les panneaux publicitaires.... Il est donc de plus en plus urgent et indispensable d'amener tous les élèves à entrer dans le monde de l'écrit sous toutes ses formes, car sinon l'écart continuera de se creuser, certes pas en terme d'alphabétisation mais en terme de type de pratique. Il est donc nécessaire en tant qu'enseignant de permettre à tous les élèves de développer un intérêt pour les différents types de pratiques de lecture. La littérature jeunesse doit donc avoir une place prépondérante dans les classes de chaque cycle de nos écoles. La maternelle va amorcer ce travail d'acculturation, encore plus urgent pour les enfants qui n'ont pas de livres chez eux. Même si les programmes de 2015 ne sont pas détaillés quant à l'enseignement de la littérature jeunesse, des documents d'accompagnement sur EDUSCOL ainsi qu'une liste de référence d'ouvrages sont à disposition des enseignants. Cette dernière publiée, pour la maternelle, pour la première fois en 2013 aiguille les professeurs dans leur choix d'albums jeunesse. Mais pour trouver un intérêt à la lecture, il faut que celle ci apporte quelque chose de nouveau. Et il faut veiller à ce que cette nouveauté ne soit pas hors de porter de certains élèves. En effet quoi de plus frustrant voir dévalorisant que de ne pas comprendre, que de voir les autres rire et être en connivences avec l'auteur et pas soi. Ces situations, si elles se répètent trop souvent et que l'on aide pas l'enfant à pouvoir mieux comprendre, vont créer un fossé entre lui et les livres, voir entre lui et le monde de l'écrit de manière générale.

Car les premiers souvenirs liés aux livres sont fondamentaux, comme le montre Christophe Lécullée dans son dernier ouvrage sur le sujet (Lécullée, 2017) ses souvenirs vont s'ancrer dans l'esprit de l'enfant et être à l'origine de son goût pour le moment lié à la lecture.

Mais comment susciter le désir de lire, le plaisir des livres? Quel types de littérature et de dispositif d'apprentissage peuvent permettre à tous les élèves de développer des compétences en compréhension de texte et susciter l'attrait pour les livres et le monde de l'écrit*?*

1. Le cadre théorique

1.1. L'évolution de la littérature de jeunesse, et son impact sur l'école…une école à deux vitesses…

La littérature de jeunesse a considérablement évoluer ses 50 dernières années. En particulier grâce à l'essor et l'intérêt portés aux albums de jeunesse qui sont un support riche et varié en terme d'activité et ce dès la maternelle. L'album de jeunesse est un ouvrage complexe qui demande à l'enfant des efforts de compréhension qu'il faut souvent l'aider à réaliser. Dans les albums de jeunesse tout n'est pas dit ouvertement. Il y a parfois une part d'implicite et il faut souvent faire des inférences. Mais l'essor du livre de jeunesse n'a pas lieu de la même manière dans les écoles, les librairies et les grandes surfaces. En effet, quand la grande distribution privilégie les héros récurrents ou liés à des personnages de dessins animés, avec des formes narratives simples qui permettent de refléter la vie quotidienne ou l'acquisition de lexique. Les librairies et l'école se concentrent, elles, surtout sur une littérature de jeunesse contemporaine aux formes plus complexes. Pour aider les enseignants à faire leur choix au sein de ce fourmillement d'ouvrages, des listes officielles paraissent régulièrement en fonction des cycles. Cependant, comme l'a constaté Stephane Bonnery lors d'une recherche menée en 2014 suite à la parution d'une liste officielle en maternelle, au sein même de l' école une grande disparité persiste sur ce qui est lu aux élèves. D'après cette recherche, il existe un fort décalage entre ce qui est lu en ZEP et dans les autres milieux. De manière plus générale seulement 30% des lectures sont des contes patrimoniaux voir même seulement 21% quand on est en ZEP alors que justement ces enfants ont encore plus besoin que l'école les aide à developper une culture littéraire. En même temps, Stéphane Bonnery relève qu'une majorité de jeunes enseignants poussés par la parution des listes officielles et

par les enseignements reçus à la faculté, travaillent sur des albums littéraires complexes nécessitant de faire des inférences culturelles et de comprendre des implicites. Ainsi S Bonnery met en avant les écarts considérables que l'on peut trouver lors de la première approche de la littérature qui est faite en maternelle. Mais hélas« Ces décalages en cycle 1 se reportent sur les cycles suivants. Et L'école construit ainsi des curriculums inégaux, au travers de l'application inégale du programme. » (Bonnery, 2014,p 48) On retrouve également ces même décalages dans les familles. En effet, de plus en plus de familles lisent des livres aux enfants. Mais elles ne lisent pas toutes des livres complexes et parfois, même lorsqu'elles font le choix de lire des albums complexes, le lecteur change les mots ou comble les non-dits afin que l'enfant n'ait pas de problème de compréhension. D'après la recherche de S Bonnery , seuls les enfants issus de familles dont les parents ont suivis des études supérieures littéraires, pédagogiques ou artistiques sont accompagnés par l'adulte à découvrir des oeuvres complexes dans leur intégralité. Ainsi mon expérience en classe va dans le sens de ces études et souligne que ces décalages entre les différentes écoles se retrouvent également au sein d'une même classe. En effet, comme le révèle S Bonnery même si les livres lus sont les mêmes, lorsque les enseignants lisent un conte détourné avant d'avoir étudier les contes issus du patrimoine, deux niveaux de compréhension s'instaurent dans la classe. Les élèves issus de familles dans lesquelles on lit régulièrement des livres complexes et des contes découvriront rapidement les jeux et les connivences qui s'instaurent avec l'auteur. Tandis que les autres auront une compréhension globale de l'histoire sans entrer dans le jeu avec l'auteur. Les résultats de cette enquête montrent donc qu'il est essentiel et pertinent que tous les enfants soient confrontés aux oeuvres du patrimoine avant d'être confrontés aux récits contemporains qui mobilisent par inférences ces oeuvres classiques. Et qu'il est nécessaire de prendre en compte dans les pédagogies mises en place les nombreux obstacles auxquels peuvent être confrontés les élèves non familiers des albums complexes.

1.2. Les obstacles à la compréhension que peuvent rencontrer les enfants et qui peuvent les éloigner de la lecture.

L'entrée dans le monde de l'écrit et en particulier la compréhension des oeuvres littéraires ne se fait donc pas de manière simple et évidente, elle pose à tous les élèves des difficultés car elle est semée d'obstacles. Dans son ouvrage: « La

Maternelle une école de la littérature » Christophe Lecullée fait état des différents obstacles à la compréhension rencontrés par les élèves.

1.3.1 des obstacles culturels et sociaux.

Comme nous l'avons dit plus haut, le coin bibliothèque des classes de maternelle n'est pas occupé par tous les élèves, ni même occupé de la même manière. En effet lorsqu'ils arrivent à l'école tous les enfants ne connaissent pas forcement l'objet livre. Ce qui va pousser certains à aller vers cet espace, est la connaissance du livre qu'ils ont de part leur vécu familial. Tout d'abord, le prix du livre peut être un frein à la présence de celui ci dans une maison. Ensuite, lorsque la capacité d'achat est identique, toutes les familles ne font pas les mêmes choix de livres. En effet, l'essor de la littérature de jeunesse engendre une multitude d'ouvrages dont les apports peuvent être très divers. Les lieux dédiés aux livres ne sont fréquentés que par peu de famille. Et une enquête Ipsos de 2009 révèle que seulement 46% des parents d' enfants de moins de trois ans lisent chaque jour un livre à leur enfant. En effet, cela demande du temps et de la disponibilité et surtout un intérêt porté à cette pratique culturelle et la conviction de la nécessité d'un éveil par le livre. Les parents sont les premiers à avoir un rôle dans l'apprentissage de leur enfant de manière générale. Ils détiennent donc également un rôle primordial dans l'apprivoisement des livres par leur enfant pour plusieurs raisons. Pour commencer, l'enfant va reproduire ce qu'il observe dans son environnement familial dès sa plus tendre enfance. Si la culture a une place conséquente dans la vie des adultes qui l'entourent, alors ce dernier y accordera de l'importance. Comme l'explique Jean Perrot, l'enfant va s'identifier à l'adulte lecteur et il précise que "cette identification [...] repose sur l'imitation et sur la reconnaissance d'un plaisir éprouvé par l'autre "(Perrot, 2011). Si la pratique de la lecture est courante et surtout plaisante pour les adultes environnants, alors les enfants s'y engageront avec plaisir. En revanche, si lire est une contrainte, si les livres sont absents, si les pratiques culturelles de la famille sont plutôt tournées autour des écrans, les livres sont alors pour certains enfants (et parfois même pour les parents) liés au passé. Dans ces circonstances il est difficile pour l'enfant de trouver un intérêt à cet objet obsolète.

1.3.2 Des Obstacles psychologiques et affectifs

Les premiers moments de lecture peuvent être déterminants dans l'envie d'accéder aux livres pour un enfant. Si ces moments sont liés au bien-être et au plaisir, l'enfant aura envie de s'y confronter à nouveau mais si hélas trop souvent ils sont source de frustration, de conflit… ils conduiront l'enfant à délaisser cette activité. La lecture d'un livre à un jeune enfant qui ne lit pas au sens propre est une activité de plaisir partagé au même titre que peut l'être un jeu. Il est d'autant plus appréciable pour l'adulte s'il y a une double lecture de l'ouvrage, notamment dans les textes de Claude Ponti ou encore dans les images de Gilles Bachelet où l'on trouve des références que seul l'adulte peut comprendre.

De plus comme le souligne Christophe Lecullé, si l'activité de lecture peut être vécue comme « une volonté de rester fidèle aux valeurs et aux pratiques familiales » (Lecullé, 2017,p 12) pour des enfants issus de famille lectrice, elle peut être vécue comme une source d'angoisse pour un enfant dont les parents seraient analphabètes ou même un enfant dont les parents n'accordent pas d'intérêt aux livres pourrait avoir du mal à assumer l'image qu'il donnerait de lui même avec un livre dans les mains….

Enfin, les parents, l'éducateur en crèche, l'enseignant en maternelle portent la responsabilité d'accompagner l'enfant dans la gestion des émotions que le livre lui procure. En effet, le livre est une représentation symbolique du monde, or "l'univers du jeune enfant se situe dans le monde du jeu, entre réalité et imaginaire" (Lecullé, 2017, p13) Tout l'enjeu réside donc dans la distinction qu'il doit faire entre l'histoire et la réalité. Il doit accepter de s'immerger dans la fiction tout en quittant pour quelques minutes le monde réel. Le "passeur de lecture" est là pour expliquer et guider le récepteur dans cette activité.

1.3.3 Des obstacles liés à la Compréhension de l'histoire.

Pour le jeune lecteur, de nombreux éléments des albums qui paraissent évidents pour un adulte peuvent être troublants voir peuvent être un obstacle à la compréhension d'un jeune enfant en maternelle. Ainsi la permanence du personnage principal n'est pas une évidence, l'enfant doit comprendre qu'il s'agit de la même personne à chaque fois que l'on tourne la page. Plus tard, il doit aussi faire un travail de projection dans les états mentaux du personnage principal puis des autres

personnages de l'histoire et ce n'est qu'en réalisant ce travail qu'il pourra comprendre les réactions des personnages. Lors de la lecture d'albums plus complexes, la part d'implicite est parfois difficile à saisir pour le jeune enfant qui peut avoir des difficultés à faire des inférences sans l'univers de référence. Comme le précise Christophe Lecullé (2017, p15) parfois « le manque de références et d'expérience du jeune enfant, ses difficultés à percevoir le monde et à le mettre en mots dans un langage intérieur conduisent souvent à l'incapacité de se construire des images mentales ». Chez le jeune enfant, ce manque de connaissance sur le monde, scientifique ou encore culturel et littéraire provoque parfois un blocage dans la compréhension globale de l'histoire. Ainsi par exemple dans « juste un petit bout » d'Emile Jadoul la poule, le lapin et le poussin sont méfiants à l'égard d'un renard qui leur demande un petit bout d'écharpe pour se réchauffer. Ce renard a pourtant l'air bien mignon si l'on s'en réfère seulement aux images. Il faut donc savoir que le renard est un mangeur de poules et que traditionnellement dans les contes ce dernier est un animal rusé à qui il ne faut pas faire confiance, pour comprendre la méfiance des autres animaux et le double sens de la phrase : « Vous êtes….MMMM…adorables ». De même, comment accéder aux jeux et à l'humour des histoires de Mario Ramos (le code de la route, c'est moi le plus fort..), de Geoffroy de Pennart, d'Yvan Pommaux, d' Anthony Browne ou encore Roald Dalh si on ne connait pas les contes classiques de base évoqués aussi bien par les dessins ou par le texte?. En effet, comme le signale Stephane Bonnery dans ses travaux de recherches dans les nouveaux albums de ces 30 dernières années, les implicites sont l'essentiels d'une majorité des albums d'aujourd'hui. Car ce sont des albums structurés autour de faux-semblants et de détournements. Le loup en particulier mais comme l'ensemble des personnages méchants des contes, font l'objet d'un jeu entre l'auteur et un lecteur supposé expert. Ces albums renvoient à ce que Stephane Bonnery nomme « un déjà là culturel » c'est à dire un socle culturel de référence comprenant en particulier les stéréotypes et les archétypes de personnages (le loup, l'ogre, la sorcière, le prince, la princesse, le renard..) et les structures et schémas narratifs, les lieux et temps particulier (la forêt, les châteaux..). Ces albums peuvent être compris sans cette base culturelle mais la lecture en sera plus fade car cette maitrise donne un sens différent au livre, elle rend le lecteur actif. Les inférences qui vont être faite par le lecteur, en piochant ça et là des indices dans les images ou dans le texte vont lui permettre d'accéder au coeur du livre. On saisit là « les inégalités potentielles de lecture » car ces nouveaux albums font appel à un lecteur

pré-instruit d'un patrimoine classique duquel on se joue. Comme le souligne S Bonnery en conclusion de son étude dans ses albums « les inférences sont de plus en plus implicites » il est attendu du lecteur qu'il procède spontanément à des mises en relation entre indices textuels, et iconographiques.

1.3. L'apport des contes pour une meilleure compréhension des texte lus.

Il semble donc essentiel en maternelle de permettre aux élèves de construire ce « déjà là culturel » pour leur permettre de comprendre et de saisir l'essence même des albums qu'ils vont rencontrer plus tard. Pour cela, travailler avec les élèves sur les contes traditionnels semble pertinent. En effet, le conte est une fiction, un récit généralement assez court, écrit en vers ou en prose, dont la trame narrative classique est souvent la même. Il existe différents types de contes, nous parlerons ici des contes dit merveilleux. Il s'agit du récit d'une aventure imaginaire et merveilleuse qui commence par une formule d'ouverture et présente les aventures souvent initiatiques d'un jeune héros. Ce jeune est souvent nommé par un surnom et non un prénom qui risque de se trouver désuet en fonction des époques, ceci afin que les enfants puissent s'y identifier facilement (petit Poucet, cendrillon, petit chaperon rouge..). Les lieux, dans lesquels se passe le conte, offrent un espace fantastique et mystérieux (la forêt, le château) dans lequel le héros se perd et souvent se retrouve, et dont il ressort plus fort. Ces histoires sont souvent terrifiantes et abordent des thèmes graves mais universels qui parlent très rapidement aux enfants. JC Denizot parle de 3 grandes fonctions essentielles des contes: Une fonction sociale puisque les contes existent par leur transmission orale. Une fonction psychologique qui apparait à travers la création, l'imagination, et l'identification aux personnages. Et enfin une fonction éducative. Les contes sont d'une grande richesse et sont universels. Quelque soit notre culture, celle-ci a ses propres contes qui sont dit oralement et qui se transmettent de génération en génération. Il semble plus que nécessaire d'outiller les jeunes élèves en les confrontant aux contes traditionnels. Cela leur offre une culture commune à la fois universelle et patrimoniale. En accompagnant les jeunes élèves à identifier des éléments narratifs simples mais essentiels, les contes offrent des clefs et des codes pour comprendre de nombreuses autres oeuvres littéraires mais pas seulement. Nombre de films d'animation que regardent les élèves sont écrits sur des formes narratives similaires. « L'objectivation de ces phénomènes à l'école outillerait tous les élèves à la fois pour leur vie d'enfant qui rencontrent nombre d'histoires (télé, jeux vidéos, livres...) mais

aussi pour la suite de leurs études. » (Bonnery, 2014, p54). Pour Vladimir Propp les contes ont une morphologie spécifique, un schéma narratif particulier qui est toujours presque le même et que l'on retrouve dans toute forme de récit.
Pour des élèves de maternelle, ce schéma peut être réduit a la situation initiale, l'élément perturbateur, la ou les péripéties, l'élément de résolution, et la situation finale. Comprendre ce schéma, c'est déjà un peu entrer dans le monde de l'écrit, cela aide les élèves à comprendre de nombreuses histoires lues et aussi à produire des scénarios oraux qui se rapprocheront plus tard de ceux des productions écrites que l'on leur demandera.

De plus comme le souligne Veronique Rey (2016) dans ses recherches sur la fonction patrimoniale du langage, les contes sont contés et racontés, ils font parties de la tradition orale. Ils sont répétés et re-répétés. Ils sont liés à des émotions. Quand on raconte, c'est que quelqu'un nous a déjà raconter une histoire et nous avons ressentis des émotions en écoutant cette histoire. Et nous retransmettons à nouveau une partie de ces émotions en racontant à nouveau cette histoire. Nous perpétuons une tradition mais surtout nous permettons à l'enfant de comprendre l'histoire grâce à la répétition et aux émotions.

1.4. L'apport de la démarche de projet et du « jeu » dans la compréhension de texte lu.

1.5.1 La démarche de projet pour impliquer tous les élèves et les valoriser.

Les programmes de 2015 indiquent que travailler en projet c'est : « Se construire comme personne singulière, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs et apprendre à coopérer. » Cette démarche permet de donner du sens aux apprentissages. Ainsi en maternelle la démarche de projet peut permettre de relier plusieurs champs disciplinaires et donc de donner du sens et de la cohérence aux travaux de la classe. Depuis plusieurs décennies, la démarche de projet est souvent cité parmi les méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves. Cette pédagogie, loin d'être nouvelle puisqu'elle a commencé à être mis en place au début du XX siècle, amène la possibilité de mobiliser des compétences transversales. Cependant, elle est souvent difficile à définir tant elle peut englober divers aspects. Les éléments clefs des différentes définitions que l'on peut trouver de la pédagogie de projet sont que ce dispositif engage les élèves vis à vis d'un objectif commun. Il s'agit d'une

méthode active (tel que Dewey la définit) qui s'inscrit dans l'idée d'apprendre par et dans l'action. « Learning by doing ».

De plus, ici la démarche projet permet ainsi aux jeunes élèves d'entrer avec plaisir dans le monde de l'écrit. En effet, nous avons vu plus haut que cette entrée peut être freinée par des difficultés de compréhension parfois liées à des obstacles psychologiques et socio-culturels. Certains enfants peuvent même ressentir un conflit de loyauté à entrer dans un monde de l'écrit en langue française si leur parent ne parlent pas ou peu français. Au travers d'une démarche de projet, il est possible d'Impliquer les familles ce qui est essentiel pour permettre à des élèves peu familiers du monde de l'écrit de s'y intéresser. Les élèves comme leurs parents sont valorisés par ce type de démarche qui conduit à une production finale et donne du sens aux apprentissages.

1.5.2 Des dispositifs basés sur le jeu pour mieux mémoriser les apprentissages.

Dans les programmes de 2015, on trouve 4 types d'activités pour apprendre dont le jeu. En effet, les activités de jeux avaient été délaissé ces dernières années alors que « le jeu est le travail de l'enfant » comme le rappelle Pauline Kegomard. Par le jeu, les élèves apprennent parce qu'ils font et parce qu'ils s'engagent dans une activité. Ils peuvent répéter de nombreuses fois un même jeu avec plaisir et ainsi mettre en mémoire durable la notion aborder par ce jeu explique Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, le lundi 6 mars 2017, lors de la rencontre petite enfance, à l'école des loisirs. Lorsqu'un enfant met en mémoire durable une notion, il apprend. Les apprentissages qui rentrent en jeu dans la compréhension de texte sont en partie d'ordres langagiers, linguistiques et culturels. Pour cela comme le souligne Viviane Bouysse certaines formes de jeux sont particulièrement adaptés: Les jeux de langage et les jeux symboliques. Les jeux de langages sont des formulettes, des comptines , des charades, des jeux de devinettes… En effet, il est important de travailler le langage et pas seulement avec le langage. Le langage doit être travaillé en tant qu'instrument de représentation du monde et instrument de communication.

Les jeux symboliques sont les jeux dans lesquels les enfants jouent « à faire croire. »Ils existent sous 2 formes: les jeux de rôle de type papa-maman, docteur… et les jeux de mise en scène de type « playmobils ». En grande section de

maternelle, les jeux symboliques disparaissent souvent au profit d'activités plus dirigées et structurées. Pourtant ces deux types d'activités permettent, si elles sont réfléchies et organisées, de réellement faire travailler le langage, la compréhension et entrainent à la construction d'une trame narrative cohérente.

Les jeux de mise en scène sont particulièrement peu proposés à l'école pourtant ces activités sont sans doute celles qui ont le plus à voir avec la production d'écrit. Inventer un scénario pour jouer, pour créer un décor mobilise le même type d'activité mentale que la production d'écrit précise Viviane Bouysse dans sa conférence. Durant ces moments de jeux, les enfants partent de ce qu'ils ont appris au travers des livres et des histoires mais aussi de ce qu'ils ont observé pour mettre en scène des histoires. Ils y revivent ou esquivent certaines émotions.

Les jeux symboliques permettent de développer des compétences comme: l'attention, la mémorisation, la planification, l'anticipation. Ces jeux ont beaucoup à voir avec ce que l'on attend des enfants à l'école élémentaire en compréhension de lecture et en production d'écrit. Pour mieux comprendre les histoires, il faut comprendre que les personnages existent au travers d'une fiction et qu'il faut rentrer dans cette illusion. Dans notre société actuelle, il n'est pas toujours évident pour un enfant de se laisser porter dans une histoire. Par exemple faire preuve d'un minimum d'empathie pour comprendre les agissements des personnages, n'est pas toujours évident pour un jeune enfant.

2. Problématique et hypothèse

Les programmes rappellent l'importance « d' une fréquentation régulière du langage écrit », pour permettre aux élèves de mieux comprendre des textes lus. Mais en ce qui concerne la compréhension de texte on sait que les écarts existent déjà à l'entrée en maternelle. Aux regards des programmes et de ce que nous avons mis en évidence plus haut, ma problématique est la suivante: Comment la mise en place d'**un projet sur les contes traditionnels basés sur différents types de jeux** peut permettre de réduire les écarts existants entre les élèves sur la compréhension en littérature de jeunesse?

Mon hypothèse est donc que: Un travail de fond, sur du long terme, permettant aux élèves de découvrir différents contes traditionnels, de travailler à l'aide de jeux sur les personnages stéréotypés et les trames narratives de base amènerait les élèves à mieux comprendre la littérature de jeunesse et en particulier les contes détournés. Cela permettrait surtout de réduire les écarts existants entre les élèves confrontés dès leur plus jeunes âges aux livres et les élèves ayant peu d'heure de lecture à leur actif en entrant à l'école maternelle.

De plus, afin de percevoir l'impact ou non de ce dispositif particulier qui s'appuie sur « différents types de jeux » , un autre groupe témoin d'une autre classe a passé les même tests. Il se trouve que cette classe travaille également sur la compréhension d'albums mais, bien sur, pas avec les mêmes méthodes pédagogiques. Nous avons fait le point sur les oeuvres étudiées entre les deux classes et il se trouvent que certains contes traditionnels ont été lus et travaillés également dans l'autre classe, mais pas sous la même forme de travail.

C'est donc la réunion de ces deux facteurs, un travail axé sur les schémas narratifs et les personnages canoniques des contes et un dispositif de type projet basé en particulier sur différents types de jeux, qui, si cette hypothèse est validée par ce travail de recherche semblerait pouvoir permettre de réduire les écarts existants.

Ce travail mené en particulier sur les contes traditionnels permet de confronter les élèves à des structures narratives canoniques et à des personnages stéréotypés qu'il retrouveront par la suite dans de nombreux ouvrages de littérature. Il s'agit donc de les outiller d'une culture à la fois patrimoniale, populaire et scolaire qui leur permettra de construire rapidement des clefs et des schémas utiles dans leur compréhension d'albums futurs (utile pour leur scolarité). Et ainsi ce que les élèves, confrontés aux livres dès petits comprennent sur la durée grâce à de multiples confrontations, pourrait être compris plus rapidement par les élèves moins familiers des livres grâce aux schémas canoniques des contes et par la répétition de l'histoire ou de moment de l'histoire lors de différents types de jeux.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Contexte de terrain, public `et contexte professionnel

Cette recherche s'effectue au sein de la classe dans laquelle je travaille en tant que professeur stagiaire. Il s'agit d'une classe de Grande section de 28 élèves dans une école maternelle en milieu urbain. C'est une classe mixte avec tout de même une légère majorité d'enfants issus de milieu plutôt favorisé. Lors des premiers temps de lecture offerte dans cette classe, une grande majorité des élèves étaient attentifs et l'ensemble semblait avoir une bonne compréhension. Mais lorsque je fis une de mes première séance de lecture enseignée autour d'un conte détourné, je remarquais très vite un écart considérable entre certains enfants en connivence avec les jeux de l'auteur et d'autres vraiment en retrait et beaucoup plus en difficulté pour comprendre les références culturels de cette histoire.

En effet, la question des écarts importants existants entre les élèves dès la maternelle est une question très présente du point de vue des professionnels de l'éducation en ce moment. De nombreuses et récentes études montrent que nous savons très bien former nos élites mais que nous avons des difficultés à réduire les écarts et à permettre de réussir aux élèves issus de familles plus éloignées des milieux universitaires et artistiques.

3.2. Dispositifs

En fonction de ma problématique et de mon hypothèse, j'ai donc mis en place un dispositif dont le principal objectif était d'amener les élèves à developer la compétence suivante: **« Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. » Compétence essentielle à maitriser en fin de maternelle.** Pour cela, il semble qu'un moyen efficace d'apprendre à comprendre les histoires soit d'apprendre à les raconter car « plus l'enfant est habile en langue orale plus il est habile en langue écrite » comme l'a souligné Véronique Rey, Linguiste et éthnolinguiste, Professeure des Universités à l'ESPE d'Aix-Marseille, membre de l'association COLOÉ (Centre d'Observation du Langage Oral et Écrit) dans sa conférence: « Entraînement et développement de compétences orales : du souffle à la narration » pour canapé Lyon. Un autre moyen d'améliorer la compréhension est

bien sur de se construire une culture littéraire. C'est à dire de s'approprier des structures narratives classiques ainsi que des personnages canoniques.

Les sous-objectifs étaient :

- *S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.*
- *Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.*

Concrètement il s'agissait en particulier de travailler sur :

-Le canevas, le schéma narratif des contes.

-Les personnages stéréotypés que l'on rencontre dans les contes.

-Apprendre à raconter des histoires.

Le projet a été appelé ainsi : « Voyage dans les contes… » La finalité de ce projet était de réaliser une exposition sur les contes pour permettre aux parents des élèves et à toute personne qui viennent voir l'exposition de faire un voyage dans les contes.

Les dispositifs didactiques permettant de développer des compétences en compréhension de littérature de jeunesse sont nombreux, nous en utiliseront seulement certains pour notre projet et voici comment cela s'est organisé :

3.2.1 Mise en place d'un temps « raconte moi une histoire »

Le lundi et le mardi en début d'après midi un temps spécifique a été dédié d'abord pour raconter des contes puis pour les lire. Dans un premier temps, les contes ont été raconté car cela permet aux élèves de les comprendre plus facilement. Parfois juste après le temps d'écoute de l'histoire suivait en demi-groupe un temps de questionnement ouvert basé sur la pédagogie de l'écoute de Pierre Peroz. Ce dispositif libère la prise de parole, permet la répétition et donc favorise la construction de la compréhension à plusieurs. Elbaz et Demougin (2005) appelle cela les oraux réactifs. Il s'agit d'une réaction immédiate des élèves qui viennent d'entendre l'histoire. Ces formulations et re-formulations, car le dispositif laisse la possibilité à l'élève de redire la même chose que son voisin avec les mêmes mots ou d'autres

mots, permettent à l'élève d'engranger du vocabulaire, de l'utiliser à bon escient. Cette partie du projet se rapprocherait le plus de ce que l'on appelle la lecture en réseau. Cela permet à l'élève de construire sa propre culture littéraire et petit à petit de mettre en relation les textes entre eux et de tisser des liens. Ainsi naturellement après avoir écouter le conte du petit Poucet plus d'un mois après le conte d'Hansel et Gretel, un élève a pu dire: « Le petit Poucet c'est comme dans Hansel et Gretel, il a la bonne idée de se servir des cailloux. »

Puis petit à petit, quand lors de certaines séquences nous avons travaillé un conte en particulier, j'ai conté et lu pendant plusieurs jours de suite le même conte.

3.2.2 Des rituels sur les contes pour travailler les personnages, les lieux, les objets symboliques…

Après un temps de découverte des différents contes, nous avons mis en place deux rituels pour permettre aux élèves de s'imprégner des personnages canoniques, des lieux et objets symboliques des contes traditionnels.

Le premier rituel est d'une adaptation d'un jeu du « time's up ».

Ce rituel a lieu tous les matins après la récréation, il s'agit du time's up des contes. Le but étant comme dans le jeu du « time's up » classique de faire deviner le personnage, le lieu, l'objet que l'on a sur sa carte sans dire le mot bien sur.

Le deuxième rituel est un rituel en art plastique qui a lieu après la récréation de l'après midi.

Au coin regroupement, trois ou quatre élèves sont désignés pour fouiller dans une boite remplie d'objets qui font références à des contes. Ils doivent en choisir certains et les mettre en scène sur une table pour symboliser un conte ou un moment d'un conte. La classe doit trouver de quel conte il s'agit, l'élève doit justifier ses choix. Les scènes réalisées sont alors prises en photo et seront présentées lors de l'exposition finale. Ce rituel a donné lieu à une exposition éphémère lors d'une sortie au parc des Bruyères, les élèves par petit groupe ont réalisé le même travail qu'en classe puis les autres classes(en sortie avec nous) sont venues découvrir leurs oeuvres éphémères. (certaines photos de leur réalisation sont présentées en annexe 1)

3.2.3 Des séquences pour comprendre le schéma narratif d'une histoire et apprendre à la raconter car mieux raconter c'est mieux comprendre.

Ces séquences se sont construites autour de 3 contes en particulier : « le petit chaperon rouge », « le petit Poucet » , « Baba Yaga ». Ces séquences sont construites en particulier en lien avec les recherches de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe et aussi en lien avec le travail de Viviane Bouysse sur le Jeu. La première séquence de 9 séances a donné lieu à la projection, devant les autres classes de l'école, du *story motion* du petit chaperon rouge réalisé par la classe. Cette séquence (présente en annexe 2) a servi d'évaluation à mi-parcours pour voir les éléments sur lesquels les élèves devaient retravailler pour être mieux compris lorsqu'ils racontent une histoire. Suite à ça, il a été décidé avec la classe, de construire des maquettes et des personnages qui seraient à disposition des élèves pour s'entrainer à raconter les histoires. Deux autres séquences, (présentes en annexe 3), autour des contes de « Baba Yaga » et du « Petit Poucet » sont constituées en particulier **de séances de jeux de construction et de jeux symboliques de mise en scène.** Les 6 premières séances ont pour but de leur permettre de découvrir en détail certains éléments des contes et ainsi de mieux entrer dans l'univers de chaque conte. Ces premières séances ont permis aux élèves de construire des maquettes pour ensuite s'entrainer à raconter les histoires en jouant. La finalité de ces trois séquences est de proposer aux élèves de créer leur propre conte détourné en jouant avec les différents personnages des contes et leur maquette. Nous détaillerons ici seulement les séances de jeux de construction et de jeux symboliques qui sont les plus spécifiques de ce dispositif.

Les séances de jeux de construction Elles ont été mise en place afin que les élèves s'approprient les lieux symboliques des contes. Ainsi les élèves ont créé la forêt effrayante présente dans chaque conte. Et, ils ont construit les maisons des personnages principaux (L'Isba de baba yaga, le château, la maison de l'ogre, de petit Poucet… des photographies de leur travaux sont présents en annexe 4 avec l'explication donnée par l'enfant). Les passages des contes décrivant ces lieux étaient relus juste avant chaque séance de construction. Les cubes, Kapla, et autres matériaux de construction étaient mis à disposition d'un groupe d'élèves afin qu'ils réalisent chacun la maison décrite. Ensuite, ils validaient eux-même leur travail à l'aide d' une nouvelle écoute de la description.De plus, en vue de l'exposition finale de nombreux éléments des maquettes ont petit à petit été réalisé en grande taille afin

que les parents se baladent réellement au milieu des contes. Ce travail en Art plastique avait pour but d'aider les élèves à choisir les éléments qui symbolisaient réellement chaque conte.

Les séances **de jeux symboliques de type mise en scène.** Sur un des ateliers du matin, les élèves par petit groupe de 7 se répartissaient sur les deux maquettes et jouaient à raconter un des contes travaillés à l'aide des personnages qu'ils ont créé. (personnages en pâte à modeler, Playmobil déguisé, marotte en papier…).Les premières séances étaient les plus libres, les élèves jouaient avec les personnages et la maquette qu'ils avait créé sans consigne particulière. Un Dictaphone était posé à coté de chaque groupe afin d'enregistrer leur partie de jeux. Il s'agissait surtout pour moi de pouvoir réécouter l'ensemble de leur partie de jeux, puisque souvent je devais intervenir ne serais parfois qu'en régulation. Leurs parties de jeux étaient souvent des moments de l'histoire plus ou moins proche du texte mais surtout les éléments majeurs manquants pour comprendre leurs histoires étaient un début et une fin. J'ai choisi de leur re-raconter certaines parties de jeux sans rajouter les moments qu'ils avaient omis. Les élèves ont su repérer qu'elles étaient les parties de l'histoire manquante. Les consignes pour les séances suivantes étaient alors qu'en écoutant l'enregistrement de leurs jeux, on devait comprendre l'histoire qu'ils jouaient.

A la fin des 3 séquences sur chaque conte, la consigne fut la suivante: « jouez à inventer une histoire, vous avez à disposition tous les personnages des contes que nous avons travailler plus d'autres que vous connaissez. » Chaque groupe d'enfants était enregistré pendant sa création.

En parallèle, **des séances de jeux d'expression corporelle et de jeux théâtraux** ont été proposé aux élèves. Les séances d'expression corporelle avaient pour but de les accompagner à mieux comprendre les états émotionnels des personnages, ainsi que leur intention. Tandis que les temps d'expression théâtrale avaient pour visée de leur permettre de s'approprier des dialogues importants de l'histoire.

3.2.4Mise en place d'un temps « bibliothèque ouverte »

Lors de ce projet et pour tout le reste de l'année un temps spécifique a été mis en place afin que l'accès à la bibliothèque ne soit pas seulement réservé à ceux qui ont

fini avant. Il s'agit en effet d'un temps dédié spécialement aux livres en fin de journée. Pendant 10 minutes, ils peuvent prendre le livre, l'album, ou le documentaire qu'il souhaite et se mettre à leur table pour le regarder tranquillement.

3.2.5 l'implication des familles

En effet, nous avons vu plus haut que face aux difficultés sociales, culturelles et affectives que peut rencontrer un élève, il est parfois important d'impliquer les familles. D'autant plus pour les enfants dont la langue maternelle est une autre langue que le français, il est important que cette autre langue soit valorisée. C'est pourquoi, nous avons demandé aux parents de langue maternelle autre que le français si ils voulaient bien venir nous raconter un des contes que nous avons travaillé en classe ou du moins une version de ce conte dans leur langue maternelle. Les marottes et la maquette ont aidé les enfants à se repérer dans l'histoire malgré la différence de langue.

3.3. Méthodologie et Mode de recueil des données : tests lors d'entretiens et grille d'observation.

Cette étude se base en particulier sur une méthode expérimentale. Des pré-tests ont été passé sur des élèves de deux classes différentes, afin d'avoir une classe test et une classe témoin. Les élèves de la classe test sont les élèves de ma classe et ils ont travaillé les contes avec le dispositif ci-dessus expliqué. Les élèves de la classe témoin ont travaillé également sur les contes mais pas avec le même dispositif. Le dispositif se déroule pendant 4 mois avant que ces mêmes tests soient à nouveau passés par les deux classes. Nous avons donc principalement obtenu des résultats du point de vue quantitatif. Mais ces résultats sont étayés par des observations menées sur un petit groupe d'élèves reconnus lors des tests comme étant les plus en difficulté du point de vue de la compréhension de textes lus. De plus l'implication des élèves et des familles dans ce projet est également pris en compte dans l'analyse des résultats.

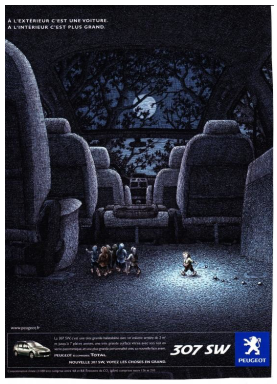
Les données ont été recueillis lors d'entretiens menés individuellement avec les élèves grâce à un test composé de 7 étapes comprenant des questions sur des

images de livres, des images de publicité ou des symboles et diverses questions de compréhension, d'anticipation et d'habitude de lecture que nous détaillerons ci après.

Le premier test que nous nommerons par la suite Q1 portait sur 2 ouvrages de contes détournés : « C'est moi le plus fort » et « le loup sentimental ». Il était demandé aux élèves de bien observer les images et de dire quel personnage ils reconnaissaient et à l'associer au conte source. 5 Personnages leur étaient donnés à observer: les trois petits cochons, le petit chaperon rouge, le petit Poucet, Pierre et le loup et les 7 chevaux. Les résultats ont été noté de 0 à 5 en fonction du nombre de personnages qu'ils reconnaissaient.

La deuxième étape de ce test que nous nommerons Q2 portait sur la capacité de l'élève qui venait d'associer l'image d'un personnage à un conte source, à parler de ce conte source. Les réponses ont été classé de 0 à 2. 0 lorsque l'enfant ne pouvait pas parler du conte source. 1 lorsque l'enfant pouvait parler d'un passage ou d'une idée générale. 2 Lorsque l'enfant arrivait soit à le raconter soit à le résumer.

Lors de la troisième étape Q3, les élèves ont pu observer des images de publicité symbolisant un conte à travers une couleur ou un objet, des images d'un livre sans texte symbolisant des personnages de contes. Ce travail demandait une plus grande abstraction de la part des élèves et des connaissances solides sur les contes pour qu'elles soient transférées dans un autre contexte. Voici quelques exemple d'images (les autres sont présentes en annexe)



Lors de la quatrième étape, j'ai lu le début d'un conte détourné aux élèves: « C'est moi le plus fort » de Mario Ramos (les élèves m'ayant fait part de leur connaissance de ce livre ont été sorti du test).Après plusieurs pages où le loup rencontre des personnages de conte qu'il cherche à manger d'habitude (le petit chaperon rouge, les trois petits cochon,…) j'arrête la lecture et je demande à l'élève qui il pense que

le loup va rencontrer à présent. Les réponses sont notés de 0 à 1 en fonction de la proposition de l'élève. 0 quand les élèves ne répondent pas ou lorsqu'ils font des propositions qui ne sont pas en lien avec le mécanisme mis en place par l'auteur. Exemples de propositions amenant un 1 : hansel et Gretel, la fillette de baba Yaga, les 7 chevraux, une sorcière, un ogre….

Exemple de propositions amenant un 0: « un chat » , « un oiseau ». Cette dernière proposition a été proposé par plusieurs élèves du fait de la présence d'un oiseau qui regarde la scène à chaque page.

La cinquième étape, Q5, était de leur demander d'écouter une courte histoire lue. Cette histoire était une histoire inventée afin d'être sur qu'ils ne la connaissent pas et qu'elle soit également assez courte avec des éléments de compréhension particulier comme la situation initiale, la situation problème, la mise en place d'une ruse. Cette courte histoire leur a été lu puis ils ont dû répondre à l'oral à 4 questions ouvertes: 1 Qu'est ce que tu as compris de l'histoire? 2 Pourquoi le garçon doit aller dans la forêt? 3 Pourquoi le garçon tremble dans la forêt? 4 Pourquoi le garçon demande à l'ogre de venir l'attraper?

Les réponses ont été noté de 0 à 4, c'est à dire un point par question.

Enfin la dernière partie du test était constituée de 2 questions à choix multiples notées de 0 à 4 :

-Est ce que l'on te lit des histoire à la maison? / - Est ce que l'on te lit des contes?

Oui Tout le temps (4); Oui, souvent (3); Parfois (2); Presque jamais (1) ; Jamais (0)

3.4.Analyse des résultats, interprétation finale et discussion

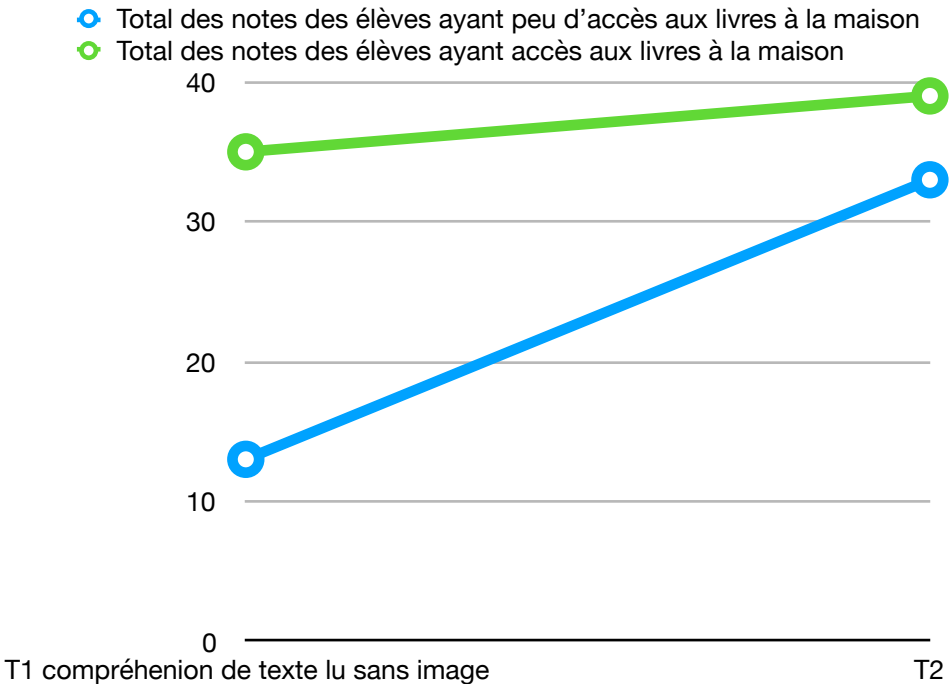
Les résultats de cette recherche vont dans le sens ***des dernières études sur le suje***t, et montrent clairement que des élèves étant confrontés depuis la petite enfance aux livres comprennent généralement mieux les albums et les trames narratives des histoires sans pour autant avoir forcement été confronté à tous les contes. De même les questionnaires montrent que pour des enfants peu souvent confrontés aux livres la compréhension d'album « complexe » est souvent plus difficile, en particulier pour la compréhension de la trame narrative et le double sens

des contes détournés. En effet, en analysant les données de cette étude, on trouve une corrélation entre la lecture de livres à la maison et la compréhension d'histoires lues sans image de: r_s = 0.64258, p (2-tailed) = 0.00071.

3.4.1 L' analyse de l'impact du dispositif sur la compréhension de texte lu sans image.

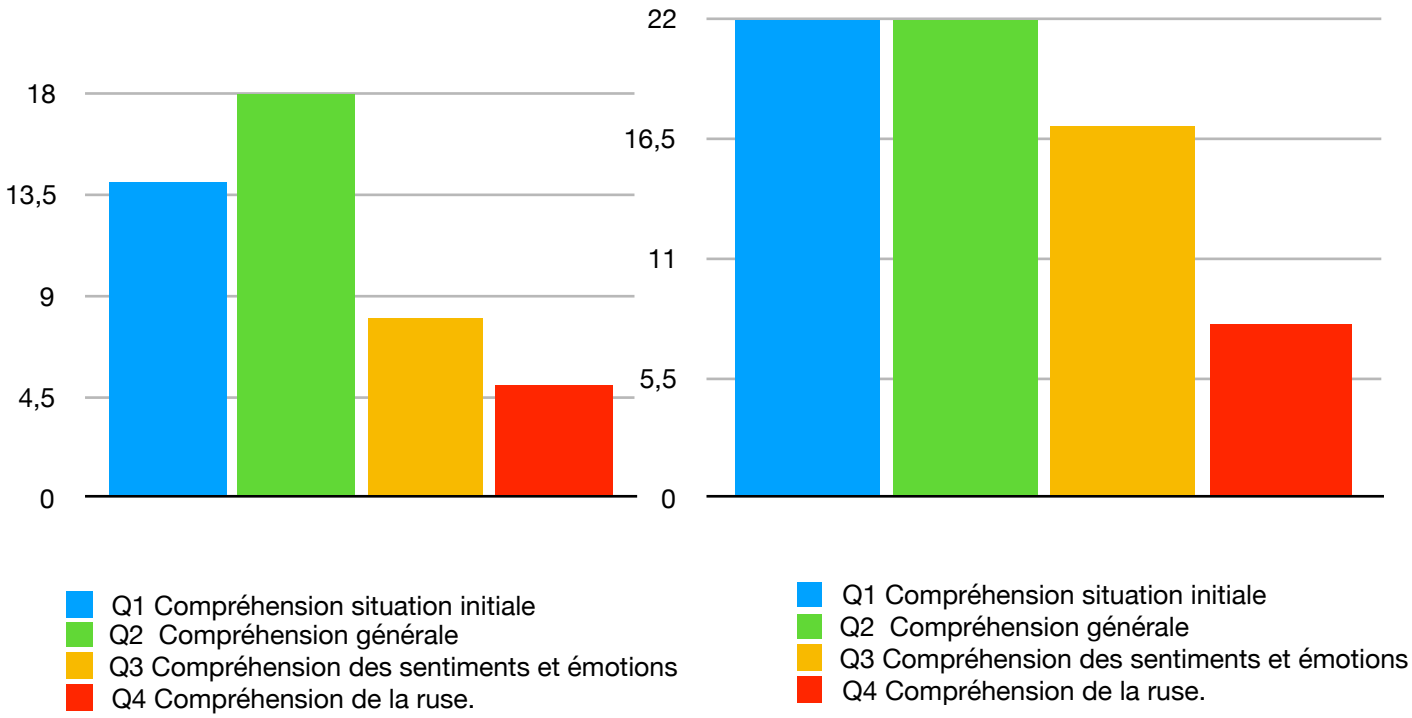
Ici nous analysons les résultats de cette étude pour la seule compréhension de texte lu sans image car c'est une compétence qui est attendue en fin de maternelle.

COMPARAISON DES RÉSULTATS DE COMPRÉHENSION DE TEXTE LU SANS IMAGE ENTRE LES ÉLÈVES LES PLUS ÉLOIGNÉS DU MONDE DE L'ÉCRIT ET LES ÉLÈVES LES PLUS FAMILIERS DE CE MONDE.



Ce graphique montre clairement que le dispositif a fonctionné et a bien permis de réduire les écarts existants. En effet la valeur p (p-value) du pré test est de 0.0058471944893224, ce qui constitue un écart significatif alors que le post test a une valeur p (p-value) de 0.14652301980134 ce qui n'est plus un écart significatif!! Ainsi l'hypothèse de départ semble validée car à la suite de ce dispositif on constate que les élèves les plus éloignés du monde de l'écrit sont ceux qui ont le plus progressé et donc que l'écart s'est réduit entre les élèves les plus familiers des livres et les plus éloignés.

COMPARAISON DES RÉPONSES AVANT ET APRÈS LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF AUX QUESTIONS DE COMPRÉHENSION DE TEXTE LU SANS IMAGE.



Ces résultats montrent que dans l'ensemble les élèves ont amélioré leur compréhension de texte lu sans image. En détail, on constate qu'ils ont particulièrement augmenté leurs résultats en ce qui concerne la compréhension de la situation initiale ainsi que des sentiments des personnages. Ces éléments semblent logique avec le travail qui a été mis en place durant le dispositif, en effet un accent particulier a été porté à l'étude de la trame narrative des contes, les élèves ont réalisé des schémas et des maquettes retraçant la trame narrative de chaque histoire. De même lors d'ateliers décrochés, nous avons réalisé des ateliers de théâtre pour travailler les émotions des personnages. L'ensemble des élèves s'est particulièrement impliqué dans ces ateliers. D'un autre coté, on peut voir que la compréhension de la ruse augmente mais de manière moins marquée. Il s'agit d'une notion que nous avons travaillé mais celle-ci reste encore pour de nombreux enfants de 5, 6 ans difficile à comprendre. De plus, les activités mises en place autour de la ruse ont été seulement des activités orales. Et il semble au vue des analyses, que l'amélioration des résultats les plus marquants est liée à des domaines travaillés à

l'aide d'activités théâtrales, plastiques ou lors des jeux symboliques et de construction.

3.4.2 Analyse de l'impact de ce dispositif sur la réduction des écarts existants en compréhension et comparativement à la classe témoin.

Maintenant nous allons analyser les résultats de la classe test comparativement à la classe témoin.

COMPARAISON DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS ENTRE LA CLASSE TÉMOIN ET LA CLASSE TEST

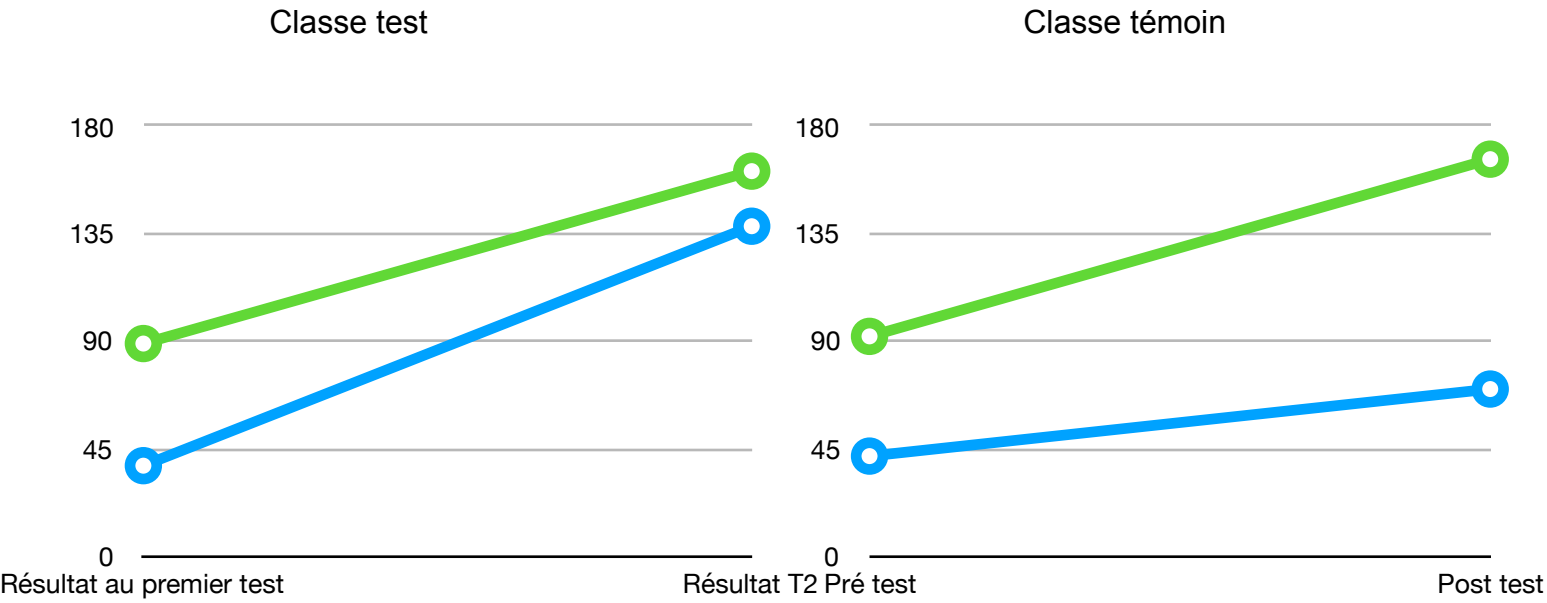
	Classe Test (tous les résultats ont été mis sur 40)		Classe témoin (tous les résultats ont été mis sur 40)	
	Pré test	Post test	Pré test	Post test
Q1.	9,6	13,3	12	24,64
Q2. /2*20	10	27,4	10	15
Q3. /8*5	6,85	25,4	6,25	10,8
Q4. /1*40	8	13,2	6,4	26,4
Q5. /4*10	18,8	30	30	31,6
Total des questions	53,25/200	109,3	64,65	108,44

Ces résultats montrent que des écarts peu significatifs entre la classe test et la classe témoin. En effet la classe témoin qui travaillent également sur les contes mais pas avec le même dispositif présente une évolution positive et significative des résultats des élèves. Les élèves de la classe témoin ont des résultats légèrement supérieur aux élèves de ma classe au post-test et des résultats quasiment équivalent au pré-test. L'impact du dispositif particulier mis en place dans cette recherche ne semble donc pas significatif en tant que tel. Le fait de travailler sur les contes quelque soit le dispositif permet en soit une augmentation de la compréhension de texte lu.

Cependant une analyse plus fine permet de mettre en avant certaines nuances dans ces résultats. Les questions 1 et 4 sont mieux réussies par les élèves de la classe témoin alors que les questions 2 et 3 sont mieux réussies par les élèves de la classe test. C'est à dire qu'ils reconnaissent plus de personnages de conte que les élèves de la classe test mais moins d'objets symboliques associés aux contes. De même alors qu'ils reconnaissent plus de personnages, il sont plus en difficulté pour parler ou raconter les contes liés à ces personnages.

Mais surtout l'hypothèse de départ était qu'un dispositif spécifique basé sur différents types de jeux pour travailler le schéma narratif, les personnages et objets symboliques des contes permettrait de réduire les écarts existants en ce qui concerne la compréhension de texte lu sans image en maternelle. Nous allons donc comparer les résultats des deux classes en fonction de l'écart entre les élèves avant et après le dispositif.

COMPARAISON DES ÉCARTS ENTRE LES ÉLÈVES AYANT PEU D'ACCÈS AUX LIVRES À LA MAISON ET CEUX AYANT DE NOMBREUSES HEURES DE LECTURE À LA MAISON POUR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE TEST ET DE LA CLASSE TÉMOIN.



Les résultats de la classe test comparés à ceux de la classe témoin montrent bien que ce dispositif a réellement permis de réduire les écarts entre les élèves de la classe test. Alors que les graphiques ci dessus mettent en lumière l'augmentation des écarts pour la classe témoin. Quels sont Les éléments susceptibles de créer cette différence? Rappelons que deux facteurs étaient étudiés dans cette étude: l'utilisation des contes et un dispositif de type projet utilisant différents types de jeux. La classe témoin a aussi travaillé sur les contes traditionnels et après avoir échangé sur les dispositifs pédagogiques mis en place avec l'autre enseignante les seules variables entre la classe témoin et la classe test étaient l'utilisation de jeux de construction, symboliques et théâtraux pour travailler les contes, et la manière et le nombre de fois que l'histoire a été transmise. En effet

l'histoire a été raconté beaucoup plus souvent dans la classe test que dans la classe témoin et surtout dans la classe témoin, l'histoire a seulement été lue et non pas racontée. La mise en place d'un dispositif basé sur des jeux et sur la répétition d'histoire racontée semble donc être un des éléments permettant aux élèves les plus en difficulté de réaliser des progrès significatifs et ainsi de réduire quelque peu l'écart existant entre les élèves à l'entrée en maternelle.

3.4.3 L' analyse de l'impact du dispositif sur la compréhension des albums de jeunesse et en particulier des contes détournés.

Notre première hypothèse était qu'un travail de fond, sur du long terme, permettant aux élèves de découvrir différents contes traditionnels, de travailler à l'aide de jeux sur les personnages stéréotypés et les trames narratives de base amèneraient les élèves à mieux comprendre la littérature de jeunesse et en particulier les contes détournés.

L'étude comparative des résultats des pré-tests et des post-tests pour la classe test donne des résultats très significatifs puisque la valeur p (p-value) de ce test est de 1.8693253809447E-5.

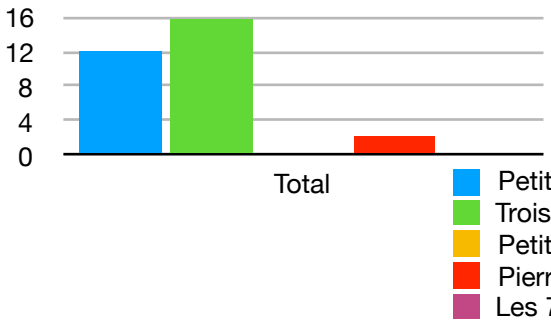
Ainsi il semble que l'on puise dire, d'après ces premières analyses de résultats, que ce dispositif a fonctionné sur l'ensemble de la classe test puisqu'il a permis aux élèves d'améliorer de manière très significative leur résultats.

De plus, la comparaison des quatre graphiques ci dessous montrent bien que le dispositif a permis a de nombreux élèves de mieux reconnaitre des illustrations de personnages de conte dans un conte détourné, ainsi que de nombreux objets ou lieux symboliques de certaines histoires. Lors du pré-test, seulement le conte des « 3 petits cochons » était bien identifié par les élèves, sans l' avoir déjà travaillé en classe cette année. De même que « Le petit chaperon rouge » était repéré par la moitié d'entre eux. Certains élèves m'ont dit avoir reconnu « les trois petits cochons » grâce à leur nombre et car ils connaissaient le dessin animé. Lors du post-test on voit clairement que les contes que nous avons travaillés durant ce dispositif sont reconnus majoritairement.

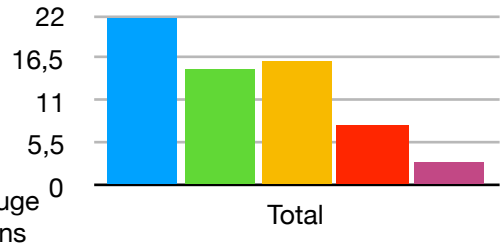
COMPARAISON SUR LA CLASSE TEST DU NOMBRE DE PERSONNAGES ET D'OBJETS RECONNUS AVANT LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF ET APRÈS.

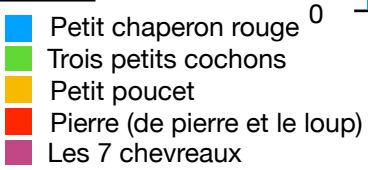
Q1 Dans ces albums regardes les personnages dessinés. A quel personnage de conte te font ils penser?

Pré test pour la classe teste



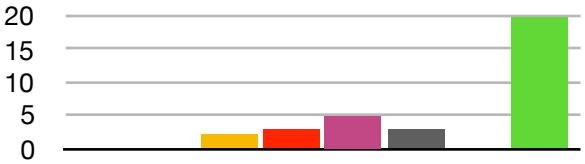
Post test pour la classe teste



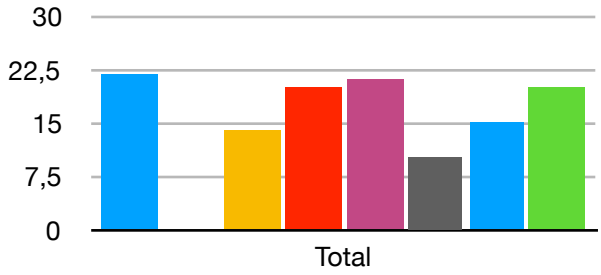


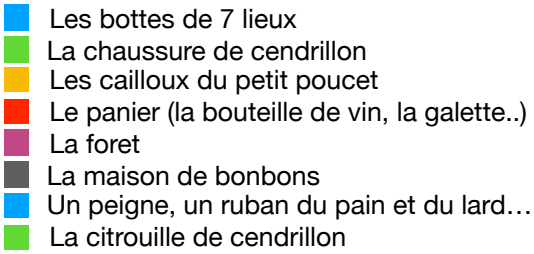
Q3 Reconnaissance des contes de manière symbolique (le nombres de personnages, les objets clefs de l'histoire, un lieu particulier…)

Pré test de la classe teste



Post test de la classe teste

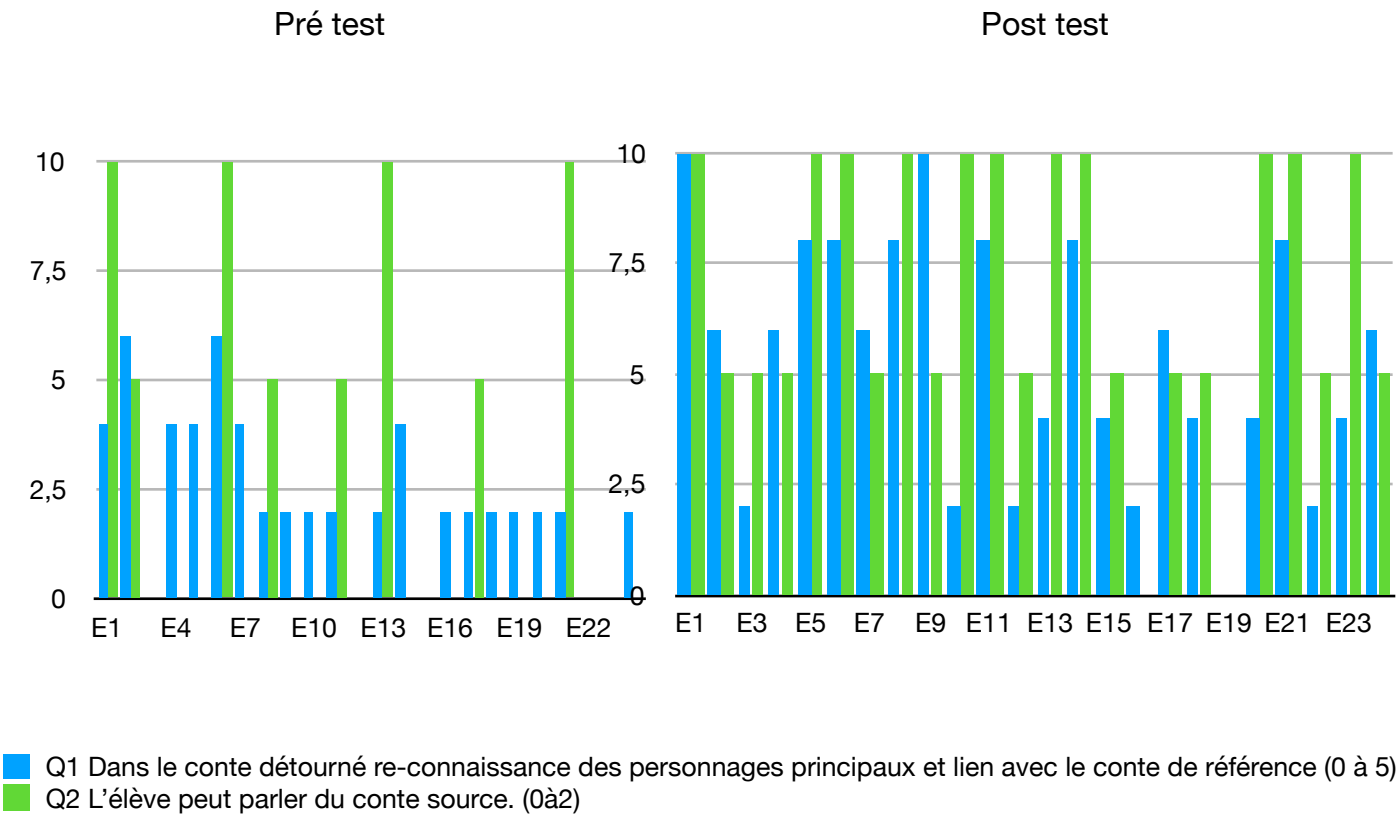




On constate bien qu'il y a une réelle évolution entre les personnages et les objets reconnus par les élèves en amont et en aval du test. Cependant on peut noter une disparité dans ces résultats. Cette disparité pour la première question est due au fait que un des contes n'a pas été travaillé, il s'agissait d'un conte témoin, il n'y a donc pas d'évolution significative ce qui semble normal. Deuxièmement, le conte de « Pierre et le loup » a été travaillé avec les mêmes élèves mais avec l'enseignante qui travaille à mi-temps sur la même classe que moi, elle n'a donc pas employé le même dispositif pour étudier les contes. Il en est de même pour la question 3 et la

maison de bonbons puisque c'est un élément du conte de "Hansel et Gretel », conte qu'elle a fait travailler aux élèves . De plus, on peut se questionner sur la raison d'une plus grande reconnaissance des bottes de 7 lieux par rapport au cailloux ou de la chaussure par rapport à la citrouille. Pour ma part, il semblerait que ces disparités soient dues au style d'image. Plus l'image est symbolique plus le travail est difficile à réaliser pour les élèves. Ainsi les élèves qui ont réussi à reconnaitre des objets des contes illustrés de manière symbolique ont su transférer les compétences qu'ils avaient acquises.

CAPACITÉ A PARLER ET RACONTER DES CONTES DONT ON RECONNAIT UN PERSONNAGE AVANT ET APRÈS LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF.



Les deux graphiques ci dessus montrent la reconnaissance de personnage et la capacité à raconter l'histoire liée à ce personnage. Ainsi lors du pré-test, la question 2 montre également que même pour ceux qui reconnaissent les personnages principaux des contes, peu d'élèves sont capables de les raconter ni même d'en parler. Alors que suite au dispositif, le post-test révèle que nombres d'entre eux sont capables d'en parler. Même si ils ne reconnaissent pas tous les personnages, ils sont capables de parler des contes dans lesquels se trouvent ces

personnages. Lors de la lecture de contes détournés, ils sont donc outillés pour mieux les comprendre et saisir les subtilités de l'auteur.

3.4.4 Apport professionnel, limite et discussion étayée par les observations des élèves

D'un point de vue théorique, ce travail de recherche m'a permis d'apercevoir les grandes lignes de ce qui pourrait me servir quelques soit les niveaux de classe pour travailler la question de la compréhension de texte lu. C'est à dire l'importance de la transmission d'émotion et de développer une langue patrimoniale, ainsi que l'importance de proposer des activités dans lesquelles les élèves sont actifs. Les activités de jeux mises en place étaient un véritable critère de comparaison puisque la classe témoin n'avait pas utilisé ce type dispositif. Il semble donc que ces activités de jeux symboliques, théâtraux et de construction provoquent des activités mentales chez l'élève, qui sont bien au cœur du processus de mémorisation et de compréhension.

Ce travail de recherche m'a également permis de développer des compétences par rapport à la pédagogie de l'écoute de Pierre Perroz et sur l'importance de raconter en tant qu'enseignant.

Cependant une première limite peut être soulevée quant à la représentativité de l'échantillon des élèves des deux classes face à la multitudes des élèves des écoles françaises. Ceci, empêche la généralisation des résultats en dehors de cette étude particulière. D'autre part, les tests, que j'ai fait passés aux élèves, ont été construit à un moment précis de la recherche. Ils pourraient au vue de l'évolution de cette étude être améliorer aujourd'hui. Mon objectivité est aussi à questionner, vue que je suis à la fois dans l'expérimentation et observatrice de celle ci. L'impact de ma personnalité et de mon parcours professionnel antérieur est également à questionner.

Une autre limite de cette étude, est qu'il a de nombreux facteurs à prendre en compte dans une étude dont la forme demandée est un écrit d'une trentaine de page… Ainsi, comme le montre les résultats ci dessus la seule mise en place d'un travail sur les contes ne suffit à réduire l'écart existant entre les élèves à l'entrée en maternelle en ce qui concerne le langage et la compréhension de texte lu. Les éléments mis en avant durant l'analyse des résultats pour expliquer la réduction de

cet écart sont à chercher plutôt au niveau de la mise en place du dispositif et sur la manière de raconter les histoires. Une autre des limites de ce dispositif est donc que l'on ne sait pas exactement lequel de ces facteurs a le plus d'impact. Il serait interessant de faire d'autres études afin de voir, par exemple, si prit indépendamment la manière de raconter une histoire ou de la lire a un impact plus ou moins important sur la compréhension de texte lu par la suite. Il serait nécessaire de faire cette étude sur plusieurs enseignants. De même des études pourraient porter seulement sur la mise en place des coins de jeux symboliques et voir leur impact sur le développement du langage et l'amélioration des compétences en compréhension.

Mais surtout il semble au vue de l'observation plus fine de certains élèves que l'amélioration de leur résultat soit en particulier due, non pas comme attendu au travail de compréhension de la trame narrative mais plutôt du à la répétition des moments où l'histoire a été racontée. Il est arrivé plusieurs fois qu'à la fin d'une histoire, les élèves restent muets et mettent quelques secondes avant de me demandé de répéter à nouveau l'histoire. Une fois, une élève a même déclarer juste après le conte du « petit Poucet »: « c'est comme si on avait voyagé avec lui », et un autre« il était beau son voyage ». Plus le projet a avancé et plus l'ensemble des élèves a été calme et attentif durant les moments de contes. Il s'agissait réellement d'un moment partagé en même temps par tous les élèves. Ces résultats corroborent les récentes études de Veronique Rey sur la fonction patrimoniale du langage. En effet avec son équipe de chercheurs, elle a réalisé une étude en 2013/2014 sur 600 élèves de GS/CP et CM1 montrant qu'un travail de 15 minutes tous les jours sur le langage patrimoniale permet « une augmentation significative de la mémoire de travail et amélioration de la qualité d'attention conjointe - chez les enfants entraînés (Rey & al., 2016). » Au delà des 6 fonctions du langage décrite par Jakobson, Veronique Rey (Rey & al., 2017) met en évidence la fonction patrimoniale du langage. Il s'agit d'après son étude d'une fonction universelle quelque soit sa langue maternelle. Cette fonction est portée par les chants, les poésie, les blagues, les vire langues et les histoires et les contes. C'est une fonction universelle que de parler pour prendre du plaisir, pour s'amuser ou faire passer une émotion, cette fonction est très liée à la transmission inter-générationnelle et elle serait d'après Veronique Rey un des fondements de notre humanité. Cette fonction permet de developper des apprentissages à la fois sociaux et langagiers par « l'appropriation de récits, chansons, comptine et poésie. ».Ce type d'activités langagières reposent sur

l'imitation et la reproduction de modèle donné (ici par l'enseignant) et ainsi l'enfant entre à la fois dans une culture mais aussi dans la langue (sons, gestes et sens). Les constats, lors des temps d'observation de ma classe dans les moments où je leur racontais une histoire, correspondent à ceux de Véronique Rey dans son étude. C'est à dire que cette transmission langagière engendre une attention conjointe, un décentrage, « une vibration collective commune » (Rey & al., 2016).

Au départ une de mes hypothèse était que : Ce que les élèves, confrontés aux livres dès petits, comprennent sur la durée grâce à de multiples confrontations pouvait être compris plus rapidement par les élèves moins familiers des livres grâce aux schémas canoniques des contes et par la répétition de l'histoire ou de moment de l'histoire lors de différents types de jeux. Et en effet, les résultats les plus importants portent sur l'utilisation de moments de jeux de construction, de mise en scènes symboliques et théâtraux pour mieux mémoriser et comprendre l'essence même des contes. Encore une fois l'observation plus fine de certains élèves montrent que ces activités ont particulièrement motivé les élèves à se mettre au travail. Ainsi un élève qui était dans une période de refus de travail s'est remis en activité par le biais de ce dispositif. Les activités de construction lui ont particulièrement parlées, il a fait preuve d'une grande implication pour répondre à la consigne qui était « réaliser la maison de l'ogresse BABA YAGA en fonction de ce qui est dit dans l'histoire. » Il est resté concentré sur l'activité pendant plus de 3/4 heure et quand il s'est agit d'expliquer pourquoi sa maison correspondait bien à celle décrite dans l'histoire, il a été un des seuls élèves à s'appuyer sur des éléments autres que descriptifs. Il s'est appuyé sur des éléments de compréhension extrêmement fins pour expliquer pourquoi il y avait d'immenses jumelles dans la maison qu'il avait construite alors qu'il n'est rien décrit de tel dans l'histoire. "L'ogresse qui vit dans l'Isba elle est très méchante et elle veut manger beaucoup d'enfants alors elle a des grandes grandes jumelles pour voir les enfants arriver!!! » Cette phrase montre qu'Il s'est appuyé sur des détails de compréhension au niveau des émotions des personnages pour construire sa représentation mentale de l'histoire. La question des émotions a été particulièrement travaillé lors des jeux théâtraux mais aussi lors des moments où j'ai raconté et où ils ont re-raconté l'histoire.

Enfin l'implication des élèves peu familiers des livres est aussi et même principalement un élément à prendre en compte pour évaluer ce dispositif. Certaines séances ont particulièrement bien marché pour impliquer les élèves les plus éloignés du système scolaire. Nous avons parlé plus haut des séances de construction en lien avec les textes, des séances de jeux symboliques de mise en scène.Mais les rituels du time's up et surtout les séances de lecture de contes en langue étrangère ont également réellement permis d'impliquer dans ce projet tous les élèves de la classe. A ce terme du projet, tous les élèves attendent impatients les moments de conte et les moments de lecture. Lors des temps de bibliothèque ouverte nous avons pu constater une évolution positive de l'implication des élèves peu familiers des livres. A l'heure actuelle, tous les élèves prennent au moins un livre dans la journée. L'implication des parents semble vraiment significative. A ce jour, 4 parents se sont inscrits pour venir raconter un conte dans leur langue maternelle et 6 parents sont venus nous accompagner à la sortie pour nous aider à réaliser les installations éphémères.

Au vue de cette étude, il semblerait que si l'on souhaite que les élèves arrivent au CP avec le moins de disparité possible de niveau et surtout qu'ils soient tous prêts à entrer avec plaisir dans le monde de l'écrit, l'école maternelle se doit en particulier de permettre aux élèves de travailler les apprentissages linguistiques, langagiers et culturels. Ainsi elle pourrait peut être tenter de compenser les conséquences des inégalités sociales et culturelles. Ce sont ces apprentissages qui feront la différence pour entrer dans le système éducatif et en particulier dans le monde de l'écrit. L'école maternelle doit rester une passerelle avant les apprentissages systématiques et structurés afin de pouvoir réduire les écarts très fort entre les élèves dès l'entrée en maternelle.

Références Bibliographiques

Perrot, J. (2011). Du jeu, des enfants et des livres à l'heure de la mondialisation. Paris: Éd. du Cercle de la librairie.

Bruner, J (2015). préface dans *Car la culture donne forme à l'esprit De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. édition Retz.

Bruner, J (2000). *Pourquoi nous racontons nous des histoires, le récit au fondement de la culture et de l'identité*. édition Retz.

Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47, (2), 30-41. doi:10.3917/ep.047.0030.

Florin, A. (1989). Modèles éducatifs à l'école maternelle: des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage. *Enfance*, *42*(3), 75-93.

Lécullée, C. (2017). La maternelle, une école de littérature: des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension mobiliser le langage dans toutes ses dimensions cycle 1. Fu- turoscope: Canopé éditions.

Bonnéry, S. (2014). Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. *Le français aujourd'hui*, (2), 47-57.

Véronique Rey, Christina Romain, Marcel Jallet. La fonction patrimoniale du langage : un moyen d'entraînement de la langue orale à l'école. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*, ANAE/PLEIOMEDIA, 2016, pp.251-258. ⟨hal-01460029⟩

Programme, ressources et évaluation - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Éduscol. (s. d.). Consulté 4 janvier 2018, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser- le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien3

Infothèque - Sélection pour une première culture littéraire à l'école maternelle - Éduscol. (s. d.). Consulté 4 janvier 2018, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour- une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html

Index des tableaux et des figures

Graphique 1: p 24

COMPARAISON DES RÉSULTATS DE COMPRÉHENSION DE TEXTE LU SANS IMAGE ENTRE LES ÉLÈVES LES PLUS ÉLOIGNÉS DU MONDE DE L'ÉCRIT ET LES ÉLÈVES LES PLUS FAMILIERS DE CE MONDE.

Graphique 2: p 25

COMPARAISON DES RÉPONSES AVANT ET APRÈS LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF AUX QUESTIONS DE COMPRÉHENSION DE TEXTE LU SANS IMAGE.

Graphique 3: p 27

COMPARAISON DES ÉCARTS ENTRE LES ÉLÈVES AYANT PEU D'ACCÈS AUX LIVRES À LA MAISON ET CEUX AYANT DE NOMBREUSES HEURES DE LECTURES À LA MAISON POUR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE TEST ET DE LA CLASSE TÉMOIN.

Graphique 4: p 29

COMPARAISON SUR LA CLASSE TEST DU NOMBRE DE PERSONNAGES ET D'OBJETS RECONNUS AVANT LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF ET APRÈS.

Graphique 5: p 30

CAPACITÉ A PARLER ET RACONTER DES CONTES DONT ON RECONNAIT UN PERSONNAGE AVANT ET APRÈS LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF.

Tableau 1: p 26

COMPARAISON DE L'ENSEMBLE DES RÉSULTATS ENTRE LA CLASSE TÉMOIN ET LA CLASSE TESTE

Annexes

Annexe n°1
Photographies des réalisations des élèves lors de l'exposition éphémère p 19

Annexe n°2

9 séances	**Lecture enseignée – Le Petit Poucet, Charles Perrault**	**Grande section - Cycle 1**
Séance 1 (45minutes)	*Découverte du conte, échanges et productions plastiques sur la notion de héros* **Compétence travaillée** : Identifier le personnage principal d'une histoire et ses caractéristiques. **Objectif** : À la fin de la séance, l'élève doit être capable de repérer les indices permettant de repérer le personnage principal et d'en décrire les principales caractéristiques. **Tâche** : Dessiner le personnage principal d'une histoire racontée sans indice visuel et justifier ses choix.	
Séances 2 à 5 (50 minutes)	*Compréhension, acquisition d'outils langagiers, transcription des émotions, découverte de différentes versions du conte* - **compréhension de la trame d'un récit et de l'acquisition d'outils langagiers nécessaires pour raconter une histoire (atelier enseignant)** - **compréhension de l'histoire et de la transcription des émotions par le dessin (atelier Atsem)** **Compétences travaillées** : Raconter une histoire écoutée sans les images, fabriquer un décor en cohérence avec l'histoire entendue **Objectif** : Compréhension et entrainement à raconter. Ces séances doivent permettre aux élèves d'acquérir des informations supplémentaires de compréhension sur le conte afin de pouvoir le raconter. A la fin de la séance l'élève doit aussi être capable de raconter certains passages de l'histoire en s'aidant de connecteur temporel **Tâche** : Raconter le conte en respectant la trame narrative, dessiner des lieux de l'histoire et justifier ses choix.	
Séances 6 à 8 (45 minutes)	*Réinvestissement des connaissances acquises pour raconter une histoire à travers l'enregistrement des voix et les photographies des décors* **Durant ces séances, il s'agira de concrétiser le projet par l'enregistrement numérique des voix des élèves racontant le Petit Poucet, et la prise de photos du décor animé par les élèves de façon à créer un stop motion. Au préalable, un story board aura été réalisé de façon à faciliter le travail de l'ATSEM.**	
Séance 9 (25 minutes)	*Présentation du stop motion finalisé*	

Annexe n°3

12 séances	Lecture enseignée – Le Petit poucet/ BABA YAGA	Grande section - Cycle 1
Séance 1 et 2 (45minutes)	*Découverte du conte, échanges et productions plastiques* **Compétences travaillées :** Identifier le personnage principal d'une histoire et ses caractéristiques/ identifier les lieux et le schéma narratif de l'histoire. **Objectif** : À la fin des 2 séances, l'élève doit être capable -de repérer les indices permettant de repérer le personnage principal et d'en décrire les principales caractéristiques -de catégoriser les autres personnages : méchants, famille… - de remettre les différents lieux dans lequel se passe l'histoire dans l'ordre. **Tâche** : Trier et catégoriser les différents personnages de l'histoire Trier et ranger dans l'ordre les images des lieux de l'histoire En collectif schématiser la trame narrative. *En parallèle il y a des séances en Art plastique pour construire la fresque ou la maquette (suivant les contes) qui permettront par la suite de raconter les histoires. De plus en vue de l'exposition finale de nombreux éléments des maquettes sont petit à petit réalisés en grande taille afin que les parents se baladent réellement au milieu des contes. Ce travail en Art plastique aide les élèves à choisir les éléments qui symbolisent réellement chaque contes en particulier.*	
Séances 3 et 4 (50 minutes)	*Compréhension, acquisition d'outils langagiers,* **Jeux de construction : Réaliser des constructions (ici les habitations des différents personnages des contes) en lien avec ce qui est écrit dans le texte.** **Compétences travaillées :** Comprendre un texte lu sans image. **Objectif :** L'élève doit être capable de justifier sa production en se rapportant au texte lu. **Tâche** : Construire les maisons en respectant les descriptions du conte, et justifier ses choix. *En parallèle durant ces même séances 1 groupe travaille avec l'ATSEM à symboliser les personnages. Suivant les groupes et les contes ce travail s'est fait une fois sous la forme de dessin, une autre fois à l'aide de playmobils que les élèves ont accessoirisé pour ressembler aux personnages, et une autre fois en pâte à modeler. Les réalisations des élèves ont été validés par la relecture de passage de texte.*	

Séances à 5 et 6 (45 minutes)	***Réinvestissement des connaissances acquises sur la trame narrative à travers des jeux symbolique de type mise en scène*** **Compétences travaillées :** Raconter une histoire **Objectif :** L'élève doit être capable de raconter les éléments essentiels de l'histoire dans l'ordre chronologique. **Tâche** : Raconter une histoire à l'aide des personnages et de la maquette. Il s'agit d'un temps de jeu symbolique de mise en scène, seulement ces jeux sont basés sur des scénarios déjà existant et les enfants sont enregistrés pendant leur temps de jeu. De plus les maquettes et les personnages sont laissés en libre accès pour que les enfants puissent s'entrainer à raconter sur les temps d'accueil ou après un travail.
Séance 7 et 8 (45 minutes)	***Réalisation du stop motion*** Le but de cette séance est d'enregistrer les élèves en train de raconter l'histoire, en parallèle l'ATSEM prend des photos des élèves qui font vivre l'histoire sur la maquette. Les élèves ont la possibilité d'écouter les enregistrements réalisés pendant leur temps de jeux de mise en scène. **Compétences travaillées :** Raconter une histoire **Objectif :** L'élève doit être capable de raconter l'histoire dans l'ordre chronologique. **Tâches :** L'enseignant distribue les rôles, (conteur, petit poucet, ogre…) puis pose le Dictaphone sur la table et demande aux élèves de raconter l'histoire à l'aide de la maquette. Les élèves écoutent leur travail puis des ré-enregistrement peuvent avoir lieu si certains passages ont été omis ou pas assez articulés… L'élève conteur raconte l'histoire tandis que les autres font bouger leur personnage sur la maquette en suivant ce qui est dit. Les personnages peuvent intervenir au moment des dialogues.
Séance 9 (réalisé tous les jours pendant 6 jours)	***Production de leur propre conte détourné.*** Jeux symboliques de mise en scène. **Compétences travaillées :** Production d'écrit, inventer une histoire. **Objectif :** L'élève doit être capable d'inventer une histoire en s'appuyant sur la trame narrative travaillée en classe. **Tâches :**inventer une histoire. consignes : Pour inventer votre histoire vous avez à disposition tous les personnages des contes que nous avons travaillé plus d'autres que vous connaissez. *Chaque groupe d'enfants est enregistré pendant sa création. Les histoires sont retranscrites par écrit par l'enseignant et raconter le lendemain. Certaines histoires qui plaisent à la majorité de la classe sont reprises par de nouveau groupe. La nouvelle consigne est alors de garder obligatoirement le même début mais ensuite les élèves ont la possibilité de rejouer l'histoire tel quel où de changer certains éléments.*
Séance 10, 11, 12	***Création du livre*** Relecture de l'histoire final retenue, correction… prise de photos des personnages et des maquettes pour illustrer le livre…

Annexe n°4
Constructions réalisées par les élèves en lien avec les descriptions des habitations décrites dans les contes.

« C'est l'*isba*, dans l'histoire ils disent que la maison elle a deux jambes !! »

« Le château, il est proche de la forêt parce que le petit poucet il se perd dans la foret et après il va chez l'ogre et après le petit poucet il va dans le château du roi c'est pour ça que j'ai fait la forêt. »

« Elle est grande très grande la maison de l'ogre parce que l'ogre il a beaucoup d'argent. »

« L'ogresse qui vit dans l'Isba elle est très méchante et elle veut manger beaucoup d'enfants alors elle a construit des grandes grandes jumelles pour voir les enfants arriver!!! »

« Le petit poucet il habite dans une toute petite maison parce que c'est une pauvre « chaumette » pas une maison. »

Maquettes pour raconter les histoires .

Annexe n°
Les images symbolisant un conte montrées aux élèves

4ème de couverture

Résumé en français

Cette étude vise à expérimenter un projet autour des contes traditionnels comme levier pour réduire les écarts déjà existants entre les élèves, à l'entrée en maternelle; en particulier en ce qui concerne le rapport à l'écrit et la compréhension de texte lu. Pour cela des pré test on été effectué sur 24 élèves au mois de Janvier puis le projet a eu lieu deux jours par semaine durant 4 mois. Les pré tests montrent que des élèves étant confrontés depuis la petite enfance aux livres comprennent généralement mieux les albums et les trames narratives des histoires sans pour autant avoir forcement été confronté à tous les contes. De même les questionnaires montrent que pour des enfants peu souvent confrontés aux livres la compréhension d'albums « complexes » est souvent plus difficile, en particulier pour la compréhension de la trame narrative et le double sens des contes détournés. Ce projet sur les contes traditionnels a permis de confronter les élèves à des structures narratives canoniques et à des personnages stéréotypés qu'ils retrouveront par la suite dans de nombreux ouvrages de littérature. Il semble donc que ce projet a outillé les élèves d'une culture à la fois patrimoniale, populaire et scolaire qui leur permettra de construire rapidement des clefs et des schémas utiles dans leur compréhension de texte lu. Ce que les élèves confrontés aux livres dès petits comprennent sur la durée grâce à de multiples confrontations est ici compris plus rapidement par les élèves moins familiers des livres. Les résultats de cette étude montrent que c'est la réunion des deux facteurs : un travail axé sur des contes traditionnels et la mise en place d'un dispositif à base de jeux symboliques et avec une finalité et un engagement collectif, qui permet de réduire légèrement les écarts existants.

Résumé en anglais

This study points at a project around traditional tales which help reducing gaps existing between students in terms of reading comprehension and writing abilities right from their arrival at preschool level. In order to do so, I used an experimental method : first tests were processed on 24 student in January then the project went on twice a week during 4 months. These tests reveal that student who had contacts with books from their early childhood generally get a better comprehension of the main

theme wether on albums or regarding stories in general even if they had never seen or heard them before. Likewises, questionnaires and Stephane Bonnery's researches show that for children who have been few in contact with books, « complex » album comprehension is often more difficult, specifically the « narrative » and double means of diverted tales. This project around traditional tales lead student to both face canonical narrative shemes and stereotyped characters that they will meet again in litterature. This project used the Pierre Peroz's listening pedagogy, Roland Goigoux and Sylvie Cèbe's Researches and Viviane Bouysse' s research work on the game to learn. The hypothesis is that we may tend to reduce learning abilities inequalities due to student personal background at the meeting of these lines : working on traditional tales in a context of a collective project leading to a collective goal seem to help reducing initial student inequalities in terms of abilities to learn. This project has then provided student with tools, not only in terms of patrimonial, popular and academic culture but also with reading guides which will undeniably help with their reading comprehension. As a conclusion, we may relate that what student understand quickly thanks to their home relation to books from very early childhood appears to be understood quicker than expected by children who are not used to read or be read books.

Mots clés en français: maternelle, compréhension, conte, jeux symboliques, écart

Mots clés en anglais : preschool, comprehension, tales, symbolic games, gap