



HAL
open science

Compétences langagières et compréhension en littérature en classe de moyenne et grande section de maternelle

Lucile Bal

► **To cite this version:**

Lucile Bal. Compétences langagières et compréhension en littérature en classe de moyenne et grande section de maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02431077

HAL Id: dumas-02431077

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02431077v1>

Submitted on 7 Jan 2020

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.

Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine

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

Mention Premier degré

**Compétences langagières et compréhension
en littérature en classe de moyenne et
grande section de maternelle**

Mémoire présenté par **Lucile Bal**

Sous la direction de **Madame Magali Fournaud**



Année universitaire

2018-2019

université
de **BORDEAUX**

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de mémoire Madame Magali Fournaud, qui a dirigé ce travail de recherche, pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je remercie également ma collègue PES Marie-Alix Lacroix grâce à qui la réalisation de la séquence a été possible.

Enfin, je remercie mes proches pour leur aide à la relecture et à la correction de ce mémoire.

Table des matières

Introduction.....	4
I. Fondements scientifiques	6
1. Langage et construction de la pensée.....	8
2. Le rôle du langage dans la compréhension en littérature.....	13
3. Langage oral et enseignement de la compréhension en littérature à l'école maternelle.....	16
II. L'expérimentation	24
1. Contexte.....	24
2. Choix des données.....	26
3. Séquence d'apprentissage.....	31
III. L'analyse des données.....	38
1. Conditions de mise en place et choix des données à analyser.....	38
2. Présentation des données.....	39
3. Analyse des données.....	42
3.1. Les différents usages du langage mobilisés par les élèves.....	43
3.2. Les questions posées aux élèves.....	50
3.3. L'expression de la pensée d'autrui.....	54
Conclusion.....	60
Bibliographie.....	63
Annexes.....	65

Introduction

Pour réaliser ce mémoire de master 2, il m'a paru opportun dans un premier temps de baser ma réflexion sur les enjeux actuels que posent les programmes d'enseignement du cycle 1.

Au cours des dernières années, la préoccupation principale de l'éducation nationale a été de réduire les inégalités sociales entre les élèves au sein de l'école, afin qu'elles n'aboutissent pas sur des difficultés scolaires pour les plus démunis. La maîtrise du langage, écrit comme oral, est apparue comme vecteur de réussite.

En 2002, les programmes d'enseignement du premier degré placent le langage au cœur des apprentissages. Dans les programmes pour l'école maternelle de 2015, le premier domaine d'apprentissage s'intitule « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Enfin, au cours de l'été 2018, le ministre de l'éducation nationale a montré sa volonté de placer le langage oral comme une priorité à l'école et ce, dès les plus petites classes.

C'est ainsi que j'ai orienté mes recherches vers l'enseignement du langage oral à l'école maternelle. Pour conduire ces apprentissages chez les élèves, l'enseignant dispose de plusieurs outils. Les séances de langage spécifiques peuvent être menées à l'aide de différents inducteurs, dont les albums de littérature de jeunesse. En effet, la littérature, dès le cycle 1, permet aux élèves de mobiliser divers usages du langage oral, comme l'interprétation ou le fait de raconter. Bien qu'il semble logique que la

pensée soit à l'origine du langage, il peut aussi être démontré que c'est le langage qui est à l'origine de la pensée, car il la structure. Ainsi, l'un n'existe pas sans l'autre et les deux s'alimentent et s'enrichissent.

J'ai donc choisi de travailler sur la problématique suivante : lors des séances de compréhension de récit en maternelle, quelles sont les compétences langagières qui se développent ?

Dans une première partie, j'étudierai les thèses des différents ouvrages scientifiques que j'ai consultés et en exposerai les idées principales en lien avec mon sujet.

Dans une deuxième partie, je présenterai l'expérimentation que j'ai pu mettre en place dans une classe de moyenne et grande section de maternelle. Je détaillerai la séquence d'apprentissage en lien avec la compréhension de deux albums qui m'a servi à recueillir l'activité langagière des élèves.

Enfin, dans une troisième partie, j'analyserai ces données et tenterai de les interpréter au regard de ma problématique et de mes lectures sur l'apprentissage du langage et de la compréhension en littérature.

I. Fondements scientifiques

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour les cycles 2, 3 et 4, document déterminant le niveau à acquérir par les élèves dans les différents domaines de l'école, place en tant que premier domaine « Les langages pour penser et communiquer ». D'après le socle commun, ces langages servent à « comprendre » et à « s'exprimer ». Parmi les différents langages à maîtriser pour les élèves, celui qui vient en premier est la langue française, orale et écrite. La maîtrise de la langue française est donc bien la priorité de l'enseignement obligatoire en France, selon les programmes, et de celle-ci découle la maîtrise des autres connaissances et compétences. Le langage est donc véritablement considéré par les auteurs de ces documents comme un vecteur d'apprentissage et de réussite scolaire, puis sociale. Ils l'ont placé à la fois en tête et au cœur de tous les documents d'accompagnement proposés aux professeurs. Ceux pour le cycle 1 ne dérogent pas à la règle et les rappels concernant la place centrale du langage dans chaque situation d'apprentissage sont nombreux. Le programme d'enseignement pour l'école maternelle démontre l'importance de préparer les élèves, dès l'âge de trois ans, à la prédominance du langage dans tous les aspects de leur journée de classe. L'enjeu est de taille, les enfants de cet âge arrivant pour la première fois dans l'environnement scolaire, tout en étant issus de milieux sociaux très différents et ayant de grands écarts de niveaux de langage.

Langage et compréhension semblent encore plus liés au cours du cycle 1. En effet le langage des enfants est en construction quotidienne, ainsi que leur compréhension du monde et de ce qui est attendu d'eux à l'école. Lors de ces trois années les enseignants leur lisent de nombreux livres, comme il est préconisé par les programmes. La compréhension de récits lus par l'adulte rythme donc les journées

des élèves. La littérature a pour enjeu à la fois la construction d'une culture et de références communes entre les élèves, qui sont des individus d'une même société d'apprenants, et le développement et la consolidation du langage de chaque enfant. A l'école maternelle, on apprend ensemble, en collectif et par le dialogue. Le livre est un élément central de cette communauté.

Les programmes d'enseignement sont écrits en étroite collaboration avec les chercheurs et didacticiens contemporains. Lors de mes lectures, j'ai centré mon attention sur les problématiques concernant le lien entre langage et compréhension et le rôle de la littérature dans cette relation, en particulier à l'école maternelle.

Il est d'abord nécessaire d'apporter une définition du mot « langage ». Selon Emmanuelle Canut¹, le langage se compose de trois grandes dimensions : la communication, sa dimension sociale, la langue, sa dimension linguistique et le discours, sa dimension textuelle².

La première dimension, la communication, inclut les différents niveaux de langue que l'on emploie pour s'adapter à son interlocuteur, l'adéquation au thème de la discussion et à la situation dans laquelle on se trouve, la prise de parole, le respect des tours de parole et la prise en compte de la parole d'autrui. L'un des aspects de la communication est donc également lié au langage corporel : les expressions du visage, la gestuelle, notamment les gestes effectués avec les mains et la direction du regard.

La deuxième dimension, la langue, comprend « la phonétique, le lexique, la syntaxe, et la sémantique »³. La « langue » est donc à ne pas confondre avec le « langage », elle est l'un des outils de celui-ci, non pas une autre façon de le désigner. La langue contient les éléments nécessaires à la verbalisation : la prononciation, l'intonation, le vocabulaire, la mise en relation entre les mots...

La dernière dimension, le discours, implique « l'organisation structurelle du langage »⁴, c'est-à-dire la cohérence et la cohésion des propos : « le rapport des idées

¹ Emmanuelle Canut est professeur en Sciences du langage à l'Université de Lille et CNRS, spécialiste en acquisition/apprentissage des langues et du langage, formatrice et vice-présidente de l'Association de formation et de recherche sur le langage (AsFoReL).

² CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Vanves : Hachette éducation, p.18.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

entre elles, les éléments linguistiques comme les connecteurs ou les relations anaphoriques »⁵.

Le langage est donc un ensemble complexe comprenant divers facteurs, d'égale importance, qu'il convient de lier entre eux pour se faire comprendre des autres. Ce sont autant de facteurs qu'il est nécessaire de travailler avec les élèves au sein de l'école pour leur permettre d'accéder à un langage construit.

Dans cette première partie, nous nous intéresserons dans un premier temps à la construction de la pensée grâce au langage. Dans un deuxième temps, nous porterons notre attention sur le rôle du langage dans la compréhension en littérature. Enfin, nous étudierons le lien entre langage oral et enseignement de la compréhension en littérature à l'école maternelle.

1. Langage et construction de la pensée

Dans son ouvrage publié en 1991, *Car la culture donne forme à l'esprit*, Jérôme Bruner⁶ s'intéresse au fonctionnement de l'esprit et à la « construction de la signification »⁷ dans celui-ci. Pour lui, tout ce que l'on pense, fait ou dit, s'inscrit dans la culture, c'est-à-dire la société, dans laquelle on vit. C'est elle qui façonne notre façon de dire, de faire et de dire ce que l'on fait :

L'évolution de l'homme a franchi la ligne de démarcation lorsque la culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein. Cette culture est davantage un produit de l'histoire qu'un produit de la nature. C'est elle désormais qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter, en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour y parvenir.⁸

Le terme « culture » est difficile à définir. C'est une entité qui nous englobe, elle est vague et implicite. Nous connaissons tous notre culture et pourtant ne pouvons

⁵ CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, op. cit., p.18..

⁶ Jérôme Bruner est un psychologue d'origine américaine. Il est l'un des fondateurs de la psychologie cognitive. Son domaine de recherche est principalement la pédagogie.

⁷ BRUNER, Jérôme, 2015. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Retz, p.23.

⁸ Ibid., p.33.

pas clairement expliquer ce en quoi elle consiste. Elle est à la base de notre façon de voir les choses, de les aborder, et c'est à travers son prisme que nous interprétons et comprenons le monde. Chaque culture possède un langage, avec des codes, qui lui est propre. Ce langage est donc façonné par la culture, et la culture est elle aussi façonnée par le langage.

Selon Bruner, la culture est un ensemble de « récits ». Il appelle ainsi aussi bien les récits des livres, visant à raconter des histoires ou à relater des moments de vie, les « récits de fiction »⁹, que les récits des individus qui justifient leurs actions, les « récits d'expérience »¹⁰. Les personnes parlent de ce qu'elles font, de ce qu'elles ont fait et de ce qu'elles comptent faire, et ces paroles constituent des récits individuels. Bruner explique que, selon lui, « la culture (et non la biologie) donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis. »¹¹ La culture commune donne sens aux actions des hommes qui vivent en son sein. Ceux qui partagent la même culture que la nôtre sont plus à même de comprendre nos façons d'agir car ils connaissent le système dans lequel nous inscrivons ces agissements. Bruner soutient que c'est le langage qui a créé ce système. Sa maîtrise est donc essentielle si un homme souhaite justifier ses actes et leur donner du sens. Les actions de chacun ne sont compréhensibles, et donc valables, pour les autres que si elles peuvent être accompagnées, explicitées, par le récit. Les jeunes enfants eux-mêmes « savent très tôt reconnaître que ce qu'ils ont fait ou envisagé de faire n'est pas seulement interprété d'après leurs actes eux-mêmes, mais également d'après la manière dont ils en ont parlé. »¹² Ils sont tout à fait capables, dès l'acquisition des premiers mots de saisir l'importance de justifier leurs actes, d'abord auprès des adultes référents, puis auprès de leurs pairs.

Le récit assure également le souvenir des événements. En effet il permet aux hommes de se souvenir de ce qu'il s'est passé. Bruner écrit que « la forme caractéristique de l'expérience construite (et de la mémoire que nous en avons) est la

⁹ BRUNER, Jérôme, 2015. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, op. cit., p.75.

¹⁰ Ibid., p.75.

¹¹ Ibid., p.56.

¹² Ibid., p.103.

forme narrative. » Il convoque la théorie de Jean Mandler¹³, selon laquelle « ce qui n'a pas été structuré narrativement encourt le risque de ne pas être mémorisé. La construction perpétue l'expérience dans la mémoire. »¹⁴ Le langage permet donc de construire la mémoire et de structurer la pensée qui en découle.

Bruner attire ensuite l'attention du lecteur sur ce qui provoque le plus de récits. Outre le fait que nous nous racontons nos actions et nos décisions, nous parlons surtout de ce qui sort de la norme. En effet, lorsque qu'un événement inhabituel a lieu, le premier réflexe des hommes est d'en parler, surtout pour essayer de l'interpréter et de lui donner du sens. Cet événement se construit ainsi, à travers le récit qu'en font les personnes qui y ont assisté.

Bruner explique ensuite que ce phénomène est particulièrement vrai avec des enfants. Dès le plus jeune âge, ils ont plus de chose à dire sur les actions étonnantes, les événements qui ne devraient pas se produire tout à fait comme cela, et auxquels on ne s'attendait pas, car ils sont « captivés par l'insolite »¹⁵. Ce sont ces faits inhabituels qui présentent le plus d'intérêt à leurs yeux et sont donc déclencheurs d'activité langagière : « Des enfants de quatre ans peuvent ne rien savoir d'une culture ; ils savent cependant ce qui est conforme aux normes, et ils cherchent avec passion un récit qui permette de rendre compte de ce qui ne l'est pas. »¹⁶ A la lumière de cette affirmation on comprend plus aisément pourquoi les enfants aiment qu'on leur raconte des histoires, qu'on leur apporte des récits imaginaires, extraordinaires. Cela est dû au simple fait qu'ils sortent de l'ordinaire.

Bruner insiste sur l'importance pour les personnes travaillant avec de jeunes enfants, comme les enseignants, d'utiliser cet intérêt pour l'inhabituel comme un levier d'apprentissage du langage. C'est en leur livrant des récits imaginaires qu'on leur permet de développer leur langage et, par la même occasion, leur pensée.

¹³ Jean Mandler est professeur de sciences cognitives à l'Université de Californie à San Diego.

¹⁴ BRUNER, Jérôme, 2015. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, op. cit., p.78.

¹⁵ BRUNER, Jérôme, 2015. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, op. cit., p.100.

¹⁶ Ibid., p.105.

Le travail de Bruner implique, d'une part, que pour parler le même langage, des individus doivent partager la même culture, et d'autre part, que cette culture se construit en collectif, par les échanges langagiers entre ses membres. Il est donc essentiel qu'au sein de l'école, les enseignants s'assurent du fait que leurs élèves, malgré la richesse de leurs différentes cultures, partagent des références communes. Il faut que les élèves sachent évoluer dans le monde à part qu'est l'école et qu'ils en comprennent les codes pour pouvoir participer aux apprentissages. Ensuite, l'enseignant doit veiller à laisser de nombreuses occasions aux élèves de s'exprimer à l'oral et d'échanger avec les autres, car c'est à travers ces échanges oraux qu'ils construiront des savoirs en commun. Le langage doit être l'objet d'une « interaction intense » qui doit intervenir « dans le cours d'un faire. »¹⁷ Le langage doit être utilisé comme un outil qui permet de faire, de réaliser différentes actions tout en leur donnant du sens et en les assimilant. Bruner convoque John Austin¹⁸ pour conclure qu'« apprendre une langue c'est apprendre comment faire les choses avec des mots ». »¹⁹

Pour continuer de répondre à cette question de l'enjeu de l'apprentissage du langage, on peut s'intéresser au travail d'Emmanuelle Canut qui a travaillé sur cette problématique, « qu'est-ce qu'apprendre à parler ? »²⁰, dans son ouvrage *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*.

Parler c'est penser : parler est une activité intelligente [...]. L'enfant qui apprend à parler organise dans le même temps son fonctionnement mental [...]. La fonction langage, lorsqu'elle est actualisée, permet, avec le temps, une structuration de la pensée de plus en plus abstraite menant à la formation des concepts.²¹

Durant son apprentissage du langage, l'enfant apprend à conceptualiser, à passer du concret à l'abstrait. Il acquiert de plus en plus de vocabulaire et apprend à organiser ses énoncés de façon correcte, il enrichit donc les dimensions linguistiques

¹⁷ BRUNER, Jérôme, 2015. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, op. cit., p.92.

¹⁸ John Austin est un philosophe anglais qui a traité la notion de sens.

¹⁹ BRUNER, Jérôme, 2015. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, op. cit., p.92.

²⁰ CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, op. cit., p.15.

²¹ Ibid., p.15.

et textuelles du langage. Dans le même temps, il apprend à correspondre aux normes sociales de la communication : ne pas couper la parole à son interlocuteur, le regarder dans les yeux, parler suffisamment fort pour être entendu... et développe ainsi la dimension sociale du langage.

Pour Emmanuelle Canut, cet apprentissage passe par « la médiation sociale »²². On découvre le langage dès que l'on est équipé d'un appareil auditif fonctionnel, donc depuis le ventre de la mère. Puis, le véritable apprentissage commence lorsque le bébé prononce ses premiers mots. Pour cela, l'enfant a besoin d'adultes qui lui parlent. Ces derniers doivent lui apporter assez de « nourriture langagière »²³, et maintenir un niveau de langue adéquat aux différentes phases de développement de l'enfant. C'est le fait que la verbalisation des actions de la vie quotidienne soit constante qui permet à l'enfant de développer rapidement le langage. Il parlera de mieux en mieux au cours de son enfance grâce aux interactions avec son entourage : les autres enfants comme ses amis et ses camarades de classe, les membres de sa famille ou encore ses enseignants. L'apprentissage du langage ne s'arrête pas à un stade précis de la vie mais continue de se développer tout au long de celle-ci : on n'a jamais fini d'apprendre à parler.

Emmanuelle Canut rejoint la pensée de Jérôme Bruner en rapprochant langage et narration. Elle appuie d'ailleurs une partie de son ouvrage sur les travaux du psychologue en développant l'idée d'un apprentissage du langage à travers les livres. Selon elle la relation aux livres amplifie cet apprentissage car elle met en jeu de nombreuses compétences. Cela permet à l'enfant « d'interpréter et de donner du sens à des événements et l'amène ainsi à exploiter le potentiel symbolique du langage »²⁴ à la condition qu'un échange langagier construit et structuré autour de l'histoire soit mené avec un adulte qui guide l'enfant dans la découverte de cet objet.

²² CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, op. cit., p.18.

²³ Ibid., p.19.

²⁴ Ibid., p.30.

2. Le rôle du langage dans la compréhension en littérature

Dans un article paru en 2002 dans les Presses Universitaires de France, « Penser à ce qui aurait pu arriver si... »²⁵, Paul L. Harris²⁶ étudie l'imagination chez l'enfant en bas âge à travers les jeux symboliques. A cette occasion il explique en quoi les situations imaginaires, loin de troubler l'esprit des enfants, leur permet au contraire de construire une forte capacité à distinguer la réalité de la fiction et à faire habilement des allers-retours entre les deux. Cette capacité leur permet de « mettre la réalité immédiate de côté, de comparer ce qu'il s'est passé avec ce qu'il aurait pu se passer, d'élaborer des jugements moraux et d'apprendre grâce au témoignage d'autrui. »²⁷ Ainsi, les enfants en train de jouer dont les énoncés oraux ont été étudiés par Paul L. Harris montrent une grande facilité à parler en faisant semblant d'être quelqu'un d'autre, donc à adopter et à exprimer le point de vue d'autrui et à identifier les émotions et les pensées appropriées à cette situation imaginaire. Cela montre qu'ils sont capables de mettre de côté le moment présent pour se projeter dans ce qu'il pourrait éventuellement se produire s'ils se trouvaient dans une situation différente. Ils parviennent même à ajuster leur langage en fonction de ce qu'ils imaginent. Paul L. Harris fait le lien avec les compétences nécessaires à l'adulte pour comprendre le discours :

La compréhension du discours par les adultes repose apparemment sur la même triade d'aptitudes : la capacité de changer de perspective ou de point de vue ; la capacité de produire des interpolations du point de vue causal et celle de vibrer émotionnellement face à des situations spatialement et temporellement détachées de la réalité présente. Ceci implique que chez les jeunes enfants l'aptitude à participer à des conversations narratives sur des sujets éloignés de l'ici et maintenant est dépendante, de manière cruciale, de la fusion des compétences linguistiques et du pouvoir de l'imagination.²⁸

²⁵ HARRIS L. PAUL. Penser à ce qui aurait pu arriver si..., 2002. *Enfance*, Presses Universitaires de France. Volume 54, p.223-239.

²⁶ Paul L. Harris est un psychologue spécialisé dans le développement de l'enfant.

²⁷ HARRIS L. PAUL. Penser à ce qui aurait pu arriver si..., op. cit., p.224-225.

²⁸ Ibid., p.237.

Il semble donc que la fiction est un outil puissant pour le développement de l'esprit et qu'il est nécessaire d'exposer les enfants à des récits imaginaires. La littérature a d'ailleurs une grande place dans les programmes scolaires et ces derniers suggèrent l'utilisation d'ouvrages littéraires afin de guider les élèves vers l'acquisition de nombreuses compétences, notamment la compréhension de récits.

Selon Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, comprendre un récit permet aux élèves de comprendre le monde qui les entoure et qu'à l'occasion des lectures menées dans les salles de classe et grâce aux échanges qui en découlent les élèves développent leur capacité à s'exprimer. Dans leur article « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement »²⁹, les auteurs rappellent qu'en entrant à l'école, les écarts de langage entre les élèves sont parfois considérables, et que ceux-ci sont malheureusement souvent liés aux écarts de conditions sociales.

Les enfants des familles défavorisées emploient beaucoup moins de mots en moyenne que ceux des familles plus favorisées, et le lexique qu'ils emploient est de nature différente. Ces enfants sont aussi moins aptes à montrer qu'ils comprennent les récits, c'est-à-dire les relations entre les personnages, les sentiments qui les animent et les buts qu'ils poursuivent. De plus, les séances de compréhension en littérature ayant souvent lieu en classe entière, les élèves qui profitent le plus de ces échanges sont ceux qui en maîtrisent le plus les codes, masquant aux yeux du maître les élèves les plus en difficultés, qui se font peu remarquer.

Ces difficultés entraînent de plus grandes encore au cours des trois autres cycles de l'enseignement obligatoire. Il est donc impératif de construire des compétences de compréhension de récit chez tous les élèves dès les plus petites classes. Cet enseignement doit être « intensif, systématique et structuré. »³⁰

Il s'agit maintenant de définir ce qu'est la compréhension en littérature. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux expliquent que de nombreuses compétences entrent en jeu

²⁹ CÈBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, 2012. Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*. N°179, p.21-36.

³⁰ Ibid., p.24.

dans la compréhension d'un récit, lorsqu'un élève écoute son maître lui lire une histoire par exemple. Il doit mobiliser de manière simultanée « des connaissances lexicales et syntaxiques », « des connaissances encyclopédiques, connaissances du monde », « la capacité à trier et à mémoriser les informations importantes », « la capacité à assurer la cohérence textuelle » et « la capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension. »³¹ C'est-à-dire que l'élève doit à la fois avoir un niveau de langue suffisant pour comprendre les termes employés, avoir une certaine connaissance des lieux, objets et concepts auxquels fait allusion le récit, savoir identifier les mots clés et les épisodes importants, les garder en mémoire et les convoquer de nouveau plus loin dans le récit. En plus de ces compétences, l'élève doit être capable de saisir l'implicite, c'est-à-dire de comprendre ce que le narrateur veut dire alors qu'il ne l'exprime pas explicitement. L'élève doit également comprendre l'humour et les figures de styles comme les comparaisons ou les métaphores.

La compréhension en littérature implique donc de nombreuses connaissances et compétences pour l'élève. Elles ne pourront être travaillées et acquises que par le langage lors d'interactions entre les élèves et avec l'enseignant. En effet c'est la verbalisation orale qui permettra à ces savoirs de se construire dans l'esprit des élèves.

Au regard des recherches de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, on comprend donc que langage et compréhension sont très liés. C'est l'activité langagière qui permet de comprendre le récit dans toute sa complexité. Le fait de décrire, expliciter, produire des inférences, lever l'implicite et s'interroger sur les intentions des personnages, autrement dit de « mobiliser divers usages du langage » (attendus de fin de cycle 1 des programmes de 2015) favorise la compréhension des élèves en littérature.

³¹ CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, 2012. Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement, op.cit., p.24.

Le rôle du langage dans la compréhension est d'autant plus fort à l'école maternelle, alors que les élèves ne savent pas encore lire. C'est alors le maître qui assure la lecture et les élèves n'ont pas d'autre appui que le texte entendu. Comme le rappelle Mireille Brigaudiot dans son article « Sciences du langage »³² paru en 2012 dans la revue *Le Français aujourd'hui*, le lecteur expert a la possibilité de revenir en arrière, de relire une phrase, contrairement à l'enfant de maternelle qui écoute son maître lire et qui ne peut le stopper quand bon lui semble. Pour Mireille Brigaudiot, comprendre un texte lu demande les mêmes compétences que comprendre du langage oral. Le récepteur reçoit et traite les informations et sa seule manière de montrer qu'il a compris est de produire du langage pour signifier à l'adulte, aux autres élèves et à lui-même qu'il a compris ce qu'il a entendu, en reformulant l'histoire par exemple. De même, pour l'enseignant, la seule manière d'accompagner ses jeunes élèves dans la compréhension du récit est de passer par l'explicitation orale.

L'enjeu pour l'enseignant est de permettre aux élèves d'évoquer, de donner leur point de vue sur un récit. Le langage permettra à l'élève de décrire, de questionner, d'émettre des hypothèses et de reformuler pour s'approprier l'histoire et peu à peu la comprendre.

3. Langage oral et enseignement de la compréhension en littérature à l'école maternelle

Afin de mener l'apprentissage de la compréhension de récits, l'enseignant de maternelle dispose presque uniquement du langage oral. Il doit donc amener les élèves à développer des compétences langagières pour leur permettre d'accéder à toute la profondeur des récits qu'il leur propose. Il apparaît justement, ainsi que l'ont démontré Jérôme Bruner, Emmanuelle Canut ou Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, que l'enseignement de la compréhension en littérature permet de développer d'importantes compétences langagières. Ces deux enseignements sont donc complémentaires.

³² BRIGAUDIOT, Mireille, 2012. Sciences du langage. *Le Français aujourd'hui*. N°179, p.129-138.

Il s'agit maintenant de s'interroger sur la manière dont doivent être menées les séances de compréhension en classe de maternelle afin qu'elles favorisent l'apprentissage du langage.

Emmanuelle Canut encourage l'utilisation de livres illustrés qui sont un support pour le dialogue entre l'adulte et l'enfant. En effet, cet objet « donne l'occasion à l'adulte de s'appuyer sur le texte du livre pour proposer des formulations explicites et structurées et de solliciter l'enfant pour raconter avec ses propres mots tout en réinvestissant les constructions lexicales et syntaxiques produites par l'adulte au cours de la lecture et pendant les échanges au cours de l'histoire. »³³ L'usage d'un support narratif permet à l'adulte et à l'enfant d'échanger à l'oral sur un sujet commun, qu'ils ont découvert ensemble. Le livre est alors utilisé comme outil et comme matériau. L'adulte lit le texte, puis il en parle en reformulant, il raconte la même histoire mais avec d'autres mots, d'autres constructions de phrases. L'enfant peut alors faire de même en prenant exemple sur l'adulte. A son tour il est invité à reformuler l'histoire, à en parler avec ses propres mots, tout en ayant en mémoire la façon dont l'adulte en a parlé. L'histoire est alors remodelée, déconstruite puis reconstruite et elle guide l'enfant dans le développement de son langage.

Cependant, l'adulte doit veiller à contrôler son langage, à offrir à l'enfant un niveau de langue supérieur à ce qu'il est capable de produire mais qui reste compréhensible pour l'enfant. Il ne s'agit pas de perdre ce dernier en le dominant avec une façon de s'exprimer inaccessible pour lui. Emmanuelle Canut rappelle dans son ouvrage qu'il faut situer son niveau de langue juste au-dessus de celui de l'enfant, pour lui montrer les efforts à fournir, mais tout en assurant la bonne compréhension des idées exprimées. Ainsi, « l'activité de dialogue autour du livre permet à l'enfant d'interpréter et de donner du sens à des événements et d'élargir ses variantes langagières, à condition que les adultes adoptent des stratégies communicationnelles permettant un minimum de compréhension mutuelle et aidant l'enfant à structurer dans le temps et l'espace son fonctionnement de pensée. »³⁴

³³ CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, op. cit., p.61.

³⁴ Ibid.

Emmanuelle Canut présente une procédure à suivre si l'on veut utiliser le livre illustré comme support au développement du langage. L'adulte doit choisir un livre dont le texte correspond à un niveau de langage que l'enfant est capable de comprendre et dont il pourra bientôt s'emparer et s'approprier. Le livre est alors lu par l'adulte, plusieurs fois. Il est utile de théâtraliser la lecture afin de prendre en charge certains aspects de la compréhension comme l'identification des personnages et les émotions qu'ils ressentent, ainsi que l'explique Véronique Boiron et comme il sera développé plus loin. A l'issue de ces lectures l'adulte propose à l'enfant un dialogue sur l'histoire, une reformulation de ce qu'il s'y passe et enfin il pousse l'enfant à raconter à son tour l'histoire, avec ses propres mots. Il est nécessaire de lire l'histoire en entier avant de passer à cette phase pour que l'enfant fasse « l'expérience de la narration »³⁵. Il faut également raconter à la place de l'enfant à plusieurs reprises, jusqu'à ce qu'il commence « à dire quelque chose à propos de l'histoire »³⁶.

Cette procédure a fait l'objet d'une étude menée par Emmanuelle Canut qui a démontré l'intérêt de cette démarche. Les enfants auprès desquels la chercheuse a expérimenté ont présenté des réels progrès en termes langagier. Afin d'analyser ces progrès « il ne s'agit pas de faire une comparaison entre enfants par rapport à des normes préétablies mais bien de repérer s'il y a une évolution dans le langage de chaque enfant par rapport à lui-même. »³⁷. Pour repérer s'il y a eu un développement langagier il faut donc relever et comparer les énoncés oraux produits par l'enfant à intervalles de temps réguliers.

L'adulte a un rôle prédominant dans la méthode présentée par Emmanuelle Canut. Sur lui repose la responsabilité de la prise en charge de la lecture. Les livres sont des supports privilégiés des enseignants qui les utilisent quotidiennement dans leur classe. A l'école maternelle, la question de la lecture d'albums fait l'objet de nombreuses recherches. Véronique Boiron, maître de conférences en sciences du langage, sciences de l'éducation et littérature à l'université de Bordeaux, a publié dans

³⁵ CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, op. cit., p.62.

³⁶ Ibid., p.63.

³⁷ Ibid., p.67.

la revue *Repères* un article sur ce sujet³⁸. Elle y explique les trois points essentiels à une bonne séance de compréhension autour d'un album auprès d'élèves de maternelle.

Dans un premier temps l'enseignant doit lire le texte de l'album à voix haute, tout en montrant les illustrations aux élèves. Il est absolument nécessaire de théâtraliser la lecture en utilisant des procédés de dramatisation. On peut par exemple changer de voix pour signifier les différents personnages. Ainsi, l'enseignant interprète le texte pour donner accès aux élèves à des éléments qu'ils ne percevraient pas forcément autrement, comme les sentiments des personnages, leurs motivations, leurs traits de caractère :

Les manières de lire sont des manières de parler le texte pour les élèves, de dire aux apprentis lecteurs ce que le texte ne dit pas explicitement, en particulier les pensées des personnages, leurs émotions et leurs affects. Ainsi, les différentes modalités de lecture constituent des modes d'étayage pris en charge par le processus de dramatisation qui ne donne pas à entendre le texte seul mais qui donne à entendre aux élèves apprentis lecteurs l'activité de lecture du maître [...] Pour les élèves apprentis lecteurs, les phénomènes intonatifs portés par la lecture magistrale, prennent en charge l'implicite potentiellement construit par un lecteur autonome. ³⁹

Les textes n'étant pas explicites, le maître les interprète pour les élèves afin de clarifier ce qu'il se passe. Le maître peut s'aider de la ponctuation ou même introduire lui-même des marqueurs intonatifs non précisés par le texte. Il « [prend] en charge les difficultés du texte écrit »⁴⁰ et permet ainsi aux élèves de se concentrer sur l'intrigue.

Dans un deuxième temps, l'enseignant attire l'attention de ses élèves sur les illustrations de l'ouvrage lu. Ces images servent d'inducteurs à la verbalisation les élèves en plus de maintenir leur attention. Cependant, bien qu'elles servent à la compréhension du récit, ces images ne se lisent pas toujours facilement. L'enseignant

³⁸ BOIRON, Véronique, 2010. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*. N°42, p.105-126.

³⁹ BOIRON, Véronique, 2010. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, op.cit.

⁴⁰ Ibid.

doit là aussi guider ses élèves dans la compréhension des illustrations, de la même façon qu'il les guide dans la compréhension du texte.

Enfin, l'enseignant propose un échange langagier autour de l'album. Ces échanges ont lieu principalement entre l'enseignant et les élèves. Il faut amener ces derniers à échanger entre eux, afin de les aider à devenir, petit à petit, des lecteurs autonomes. Comme le souligne Véronique Boiron, les interactions entre élèves favorisent le développement de « savoirs et savoirs-faire dialogiques »⁴¹ importants. Les élèves construisent ainsi une « coopération interprétative »⁴². L'enseignant pousse les élèves à expliquer et argumenter, il a un rôle d'étayage : il valide, reformule, développe, s'appuie sur ce que les élèves disent pour poser de nouvelles questions au groupe classe, il les pousse à réfléchir sur les causes des émotions et des désirs des personnages. Le texte et l'activité de lecture théâtralisée du maître amènent des interrogations chez les élèves, qu'ils doivent élucider entre eux avec le soutien de l'enseignant qui guide la réflexion commune.

Pour que la communauté d'apprentis lecteurs qui composent un groupe classe devienne une communauté de lecteurs autonomes il faut leur apprendre à se poser les bonnes questions lors des lectures d'albums. Un lecteur autonome n'a pas besoin de l'étayage d'une autre personne pour s'interroger sur un texte et chercher des réponses dans celui-ci ou dans sa propre expérience de lecteur. Le rôle de l'école est donc de former les élèves à la compréhension de récits.

Serge Terwagne⁴³, dans son article « Apprendre aux jeunes enfants à se poser des questions littéraires »,⁴⁴ conduit une analyse des lectures dites « interactives »⁴⁵ que les enseignants de maternelle mènent avec leurs élèves. Il propose une liste de « questions transactionnelles »⁴⁶, questions qui amènent les élèves à produire des transactions entre le texte et d'autres supports, à enseigner aux élèves afin qu'ils

⁴¹ BOIRON, Véronique, 2010. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, op.cit.

⁴² Ibid.

⁴³ Serge Terwagne est didacticien de la langue française.

⁴⁴ TERWAGNE, Serge, 2012. Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*. N°179, p.11-20.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

développent de véritables compétences de lecteurs autonomes.

Serge Terwagne définit quatre types de transactions possibles, qui aident à la compréhension du récit :

- Les « transactions textuelles »⁴⁷ qui permettent une clarification des informations implicites, comme la motivation des personnages. Ces transactions reviennent à se poser la question : « Pourquoi le personnage a-t-il fait cela ? »
- Les « transactions intertextuelles »⁴⁸ qui opèrent des analogies avec d'autres récits. Le lecteur se pose alors la question : « Est-ce que cela me fait penser à une autre histoire ? »
- Les « transactions personnelles »⁴⁹ qui permettent des analogies avec des événements de la vie du lecteur. Ce dernier cherche s'il a déjà fait face à ce type de situation ou à ce genre d'émotions, de sensations et dans quel contexte.
- Les « transactions expressives »⁵⁰ qui consistent en des réactions affectives à l'égard du récit. Le lecteur se met à la place du personnage et se demande ce qu'il aurait fait à sa place si la même chose lui arrivait.

Serge Terwagne précise que c'est d'abord l'enseignant qui prend en charge ces questions et qui les pose à ses élèves. Ces questions permettent de ne pas traiter seulement la compréhension littérale du texte mais d'aller plus en profondeur dans son analyse et dans sa compréhension.

⁴⁷ TERWAGNE, Serge, 2012. Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires, op. cit., p.11-20.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

En conclusion de cette première partie, il convient de constater que toutes les recherches présentées ici insistent sur la prédominance de l'activité langagière nécessaire lors de l'enseignement de la compréhension de récits auprès des élèves. Le langage permet d'une part de construire le sens dans l'esprit des apprentis lecteurs et d'autre part d'évaluer, pour l'enseignant, le niveau de compréhension littéraire de ces derniers. Le langage est ainsi outil, matériau, médium et support.

L'enseignement de la compréhension doit répondre à plusieurs conditions afin d'être bien mené. L'enseignement doit être vigilant à sa manière de lire le texte et de présenter les illustrations aux élèves. Il doit également penser à leur reformuler l'histoire à plusieurs reprises en la leur racontant sans le support de l'album. La découverte d'un ouvrage doit s'accompagner d'échanges langagiers entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves.

L'enseignant doit réfléchir à la teneur des questions qu'il pose sur le texte, ainsi qu'à sa façon de les formuler. Il doit poser des questions ouvertes qui incitent l'élève à se mettre à la place des personnages et à mobiliser d'autres albums connus ou des expériences qu'il a lui-même vécues. L'objectif de l'enseignant est d'amener ses élèves à se poser eux-mêmes les questions par la suite, afin d'en faire des lecteurs autonomes. Comprendre un texte littéraire n'est pas évident, ni inné, cela nécessite un apprentissage. Il faut expliciter aux élèves les moyens de comprendre afin qu'ils passent d'une écoute passive à une lecture active.

Si l'enseignement de la compréhension est bien dirigé il permettra aux élèves de développer également des compétences langagières grâce au réinvestissement du langage entendu, construit et produit au cours des interactions entre pairs.

Dans la deuxième partie de ce mémoire je présenterai l'expérimentation que j'ai eu l'occasion de mettre en place dans la classe de maternelle dans laquelle j'effectue mon stage de titularisation. J'ai construit une séquence autour de deux albums de littérature de jeunesse, construits sur le même schéma et comportant une chute finale inattendue. Lors de cette séquence j'ai étudié l'activité langagière de mes élèves afin de constater les progrès réalisés ou non.

Les hypothèses que je me propose de vérifier sont :

1. La chute finale engendre un effet de surprise, qui déclenche des activités langagières chez les élèves.
2. Mettre les élèves en situation de relecture va permettre de susciter des activités langagières.
3. Lire en réseau, donc réinvestir des compétences dans d'autres albums, permet aux élèves de développer des réflexes de lecteur.

II. L'expérimentation

A l'issue de mes lectures je me suis donc proposée de tenter d'étudier la mesure dans laquelle l'activité langagière d'élèves de cycle 1 pouvait se développer au cours d'une séquence didactique autour de la compréhension d'albums. J'ai choisi de construire une séquence d'apprentissage basée sur la découverte, l'appropriation et la compréhension de deux albums de littérature de jeunesse dans la classe de moyenne et grande section dans laquelle je suis en stage cette année 2019, en tant que fonctionnaire stagiaire.

Dans cette deuxième partie je présenterai, dans un premier temps, le contexte de mise en place de mon expérimentation. Dans un deuxième temps, je proposerai une analyse des albums de littérature de jeunesse sélectionnés pour la séquence didactique, dont je donnerai le déroulement détaillé dans un troisième temps.

1. Contexte

L'école dans laquelle j'ai mené l'expérimentation se situe dans un quartier favorisé de Bordeaux, proche du centre-ville. Elle est composée de quatre classes, dont une classe de petite section, une classe de petite et moyenne section, toutes deux tenues par des enseignantes expérimentées et deux classes de moyenne et grande section, l'une tenue par deux enseignantes stagiaires, dont moi-même et l'autre par un enseignant expérimenté.

La classe dans laquelle j'enseigne est une classe de double niveau de 29 élèves (15 filles et 14 garçons). Il y a 12 élèves de moyenne section et 19 élèves de grande section. Ils ont donc entre 4 et 6 ans au mois de janvier 2019. La majorité des élèves

est issue de milieux sociaux très favorisés et bénéficient depuis le plus jeune âge de diverses ressources culturelles. Ce sont des élèves qui pratiquent des activités extra-scolaires telles que les sports collectifs. Ils fréquentent les musées et les salles de spectacles ou de concert. J'ai pu observer cela à travers la mascotte de la classe.

En effet, nous avons une peluche représentant une souris qui accompagne les élèves dans plusieurs moments de la vie de classe et qui est prétexte à différents apprentissages. Chaque vendredi, la mascotte part en week-end chez l'un des élèves de la classe avec son carnet de voyage. Le lundi suivant, l'élève présente à ses camarades les deux jours qu'il a passé avec la peluche, lors d'une séance de langage. Il a collé des photos prises au cours du week-end et ses parents ont rédigé des commentaires en dessous. Les autres élèves peuvent ensuite lui poser des questions.

Chaque lundi j'ai donc l'occasion d'observer ce que font mes élèves le samedi et le dimanche. La grande majorité a des week-ends chargés : match de tennis, séjour au ski, visite du Musée des Beaux-arts, exposition à Cap Sciences, promenade en bateau sur le Bassin d'Arcachon, concert à l'Arkea Arena, visite à la bibliothèque municipale ou encore festival « Escale du livre » à Bordeaux. Ils sont donc déjà détenteurs d'une culture diversifiée.

Cela se ressent dans leur niveau scolaire. Beaucoup d'entre eux sont très performants et maîtrisaient déjà au mois de janvier les attendus de fin de cycle 1 dans plusieurs domaines. En ce qui concerne le domaine 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et plus particulièrement l'approche de la littérature par la découverte de l'écrit, je pense pouvoir affirmer qu'ils sont presque tous plongés dans un environnement favorable au développement et à l'enrichissement de leur culture littéraire. En effet ils ramènent souvent des ouvrages de littérature de jeunesse en classe afin de les présenter à leurs camarades. Lors des séances de compréhension d'albums ou de lectures répertoires, plusieurs élèves connaissent déjà l'histoire, ont déjà vu la couverture du livre ou encore possèdent chez eux une version différente. Cela a été le cas avec l'album *Poulerousse* des éditions Père Castor. De nombreux élèves connaissaient déjà l'album, l'avaient lu chez eux et ont été en capacité de faire le lien avec l'album *La petite poule rousse* de Byron Barton. Ce sont donc des enfants

qui connaissent l'objet livre, le fréquentent quotidiennement et aiment les histoires.

Les quelques élèves de la classe qui ne montrent pas autant de facilité à entrer dans les apprentissages et à en comprendre le sens et l'intérêt semblent avoir une culture littéraire et une fréquentation des livres moins importante que les autres.

C'est dans ce contexte que j'ai mené une séquence de littérature qui s'est déroulée au cours de la troisième période de l'année, d'une durée de six semaines, allant du mois de janvier au mois de février. La séquence a été menée conjointement avec ma collègue Marie-Alix Lacroix, enseignante stagiaire également, en charge de la classe une semaine sur deux. Nous avons dirigé environ deux séances par semaine et avons alterné des moments de classe entière et des moments en groupes plus restreints.

Il s'agit maintenant de présenter les deux albums sélectionnés et de préciser leur intérêt en termes d'apprentissage pour des élèves de cycle 1.

2. Choix des albums

L'album de jeunesse est un outil très fréquemment utilisé par les enseignants, en particulier à l'école maternelle. C'est un objet qu'ils manipulent au quotidien et que les élèves ont l'habitude de rencontrer dans la classe, notamment dans la bibliothèque. Il est pourtant difficile de lui donner une définition. Sophie Van Der Linden, chercheuse et formatrice en littérature de jeunesse, a consacré l'un des seuls ouvrages caractérisant l'album, *Lire l'album*, publié en 2006. Elle y définit le terme « album » et apporte une multitude d'exemple d'œuvres pouvant répondre à cette appellation. Selon elle, il est complexe d'énoncer les caractéristiques de ce type d'ouvrage car il peut prendre beaucoup de formes différentes. Dans un article publié quelques années plus tôt elle explique la complexité qu'il y a à énoncer les caractéristiques de ce type d'ouvrage liée aux nombreuses formes différentes qu'il peut prendre :

Les historiens distinguent l'album du livre illustré par la prépondérance spatiale de l'image sur le texte. Est-ce un genre ? Il semble plutôt que l'album accueille une pluralité de genres - récit fantastique, conte, poésie, etc. - sans pour autant en être un d'identifiable. Plus certainement, l'album constitue une forme d'expression spécifique, son organisation interne le distinguant des autres livres pour la jeunesse accueillant des images. Reste à comprendre en quoi il constitue un médium particulier. Considérer qu'il se présente avant tout comme une combinaison de textes et d'images ne suffit pas à le caractériser. Lorsque les images ne se posent pas en illustration d'un récit mais proposent une signification articulée à celle du texte, la lecture d'album demande l'appréhension combinée de ce que dit le texte et de ce que montre l'image.⁵¹

D'après Sophie Van Der Linden, l'album est donc un livre présentant une prépondérance d'illustrations, qui prennent plus de place que le texte. Les illustrations et le texte doivent y avoir un fort lien et doivent articuler à eux deux le récit. Un album ne peut se lire sans qu'un dialogue s'opère entre ces deux éléments. Ils sont dépendants l'un de l'autre et ne peuvent pas être isolés. De manière générale ce sont des livres publiés en littérature de jeunesse et ils sont donc adressés en premier lieu aux enfants, bien qu'une deuxième lecture, une deuxième interprétation du récit, puisse être accessible seulement à un public adulte.

L'album est le support que j'ai choisi pour construire la séquence d'apprentissage me permettant d'observer le développement de l'activité langagière de mes élèves.

J'ai choisi de travailler autour de deux œuvres : *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth Brown, publié en 1981 aux éditions Gallimard et *Par une nuit très, très sombre* de Simon Prescott, publié en 2010 aux éditions Minedition. Les deux ouvrages figurent sur la liste de référence pour le cycle 1 du Ministère de l'Education Nationale, dans l'entrée intitulée « Entrer dans le récit avec des récits simples ».

L'album de Ruth Brown est construit selon une structure répétitive. Tout au long des treize double-pages (l'album n'est pas paginé), le lecteur suit un chat noir à travers un paysage inquiétant, dont l'illustration occupe systématiquement l'ensemble des deux pages : on suit le cheminement du chat à travers une plaine sombre, un bois sombre, avant d'entrer dans un château sombre et de s'aventurer dans des escaliers

⁵¹ VAN DER LINDEN, Sophie, 2003. L'album, entre texte, image et support. *La revue des livres pour enfants*. N°214

puis une pièce tout aussi sombre. L'intrigue opère comme un zoom en avant, le point de vue se resserrant à chaque page tournée, avant de finir sa course dans l'œil du chat lui-même. Chaque double-page comporte une unique phrase, construite de la même façon : « *Préposition – lieu - il y avait un – lieu – sombre, très sombre* » (par exemple : « Dans ce bois, il y avait un château sombre, très sombre. » ou « Derrière cette porte il y avait une pièce sombre, très sombre ».) Ces éléments contribuent à faire monter un suspens qui se précise à mesure que le récit avance. Au début, le lecteur sent qu'une menace flotte, mais sans en saisir les contours, principalement parce que les illustrations contiennent tous les éléments rappelant les récits ou films d'épouvante : forêt broussailleuse, brouillard, château abandonné, toile d'araignée, chat noir et recoins dissimulés derrière d'épais rideaux. Le cadre se resserre petit à petit sur le chat, qui prend de plus en plus de place sur l'image, tandis que le décor est de moins en moins visible. Tout laisse à penser qu'au cœur de ce château se trouve un horrible secret. Finalement, le lecteur se retrouve à observer la scène depuis les yeux du chat et c'est seulement à la dernière double-page qu'il se rend compte du piège dans lequel il est tombé. En effet, après avoir cru pendant de nombreuses pages se laisser guider jusqu'à assister à une scène terrifiante, il se retrouve en fait face à face avec une petite souris, dans son lit, tout aussi étonnée que lui. Le suspens laisse place à la surprise, puis au sourire.

Dans cet album, les illustrations sont prédominantes. Elles occupent la totalité des doubles pages. Il est nécessaire de regarder les deux pages en même temps pour voir l'ensemble du dessin. Le style est figuratif, dans des teintes sombres de vert, marron gris et noir.

Le texte est constitué d'une ou deux phrases placées sur une seule des doubles pages, en caractères de couleur noire, classiques et de petite taille. Il est directement apposé sur l'image, sans cadre ni zone de couleur plus claire. Il s'intègre donc entièrement dans celle-ci.

Simon Prescott a construit son album de la même façon, on suppose même qu'il propose une réécriture de l'ouvrage de Ruth Brown. Il reprend la structure répétitive des illustrations et la focalisation de plus en plus serrée sur le personnage

au centre de l'attention du lecteur, ici non pas un chat mais une souris. A la manière de Ruth Brown, il répète la même formule, telle une comptine scandée au fil des douze double pages (les pages ne sont pas non plus paginées) : « *Préposition – lieu – très, très sombre, il y avait un – lieu – très, très sombre* » (par exemple : « Dans un bois très, très sombre, il y avait un chemin très, très sombre » ou « dans cette maison très, très sombre, il y avait des escaliers très, très sombres »). Ici, la souris évolue dans un décor plus contemporain, bien que tout aussi inquiétant : une rue jonchée d'ordures et bordée de lampadaires. Elle s'aventure dans une maison, cette fois habitée, et jusque dans un frigo. La menace qui se profile est plus nette que dans l'album de Ruth Brown. Elle prend d'abord la forme d'une chouette, dont l'ombre plane au-dessus du rongeur, puis celle d'un chat, qui suit la souris de quelques pas. Bien sûr, le lecteur craint pour la survie de la proie facile qu'est le petit animal et se prépare à sursauter à chaque fois qu'il tourne la page. Mais ici aussi, la chute est inattendue et le suspens laisse place à la surprise : la dernière page tournée dévoile la souris tranquillement installée au dernier étage du frigo, se régalant d'un bon repas (un fromage).

Dans cet album également les illustrations tiennent une place prédominante. Elles occupent elles aussi l'ensemble des deux pages. En revanche le texte n'est pas placé de la même façon que dans *Une histoire sombre, très sombre*. Ici, il est en bas de la page dans une bande blanche, séparée du dessin.

Dans les deux albums le rapport texte-image est étroit sans être absolument indispensable. Le texte peut être lu seul ou récité à voix haute d'une manière théâtralisée. Dans ce cas on conserve l'aspect redondant et l'effet de surprise finale, donc l'essence même de ces deux histoires. Cependant, les illustrations interprètent le texte différemment en proposant un personnage principal, jamais cité dans le texte. Elles illustrent l'atmosphère pesante mais ajoutent également de nombreux éléments comme les ombres d'autres animaux dans *Par une nuit très, très sombre*.

L'intérêt principal des illustrations est qu'elles enrichissent l'histoire en offrant un horizon d'attente au lecteur. Celui-ci lit le texte et, au même moment, croit déceler de nouvelles informations dans les images.

Ces deux albums peuvent être qualifiés d'albums à chute et ils laissent place à une large marge d'interprétation. Les illustrations, riches en détails, permettent une analyse fine et pleine de possibilités en matière de pistes à suivre. De plus, le texte peut être facile à mémoriser et à restituer, car il peut être appris comme une comptine.

Les obstacles à la compréhension que l'on peut envisager concernant ces deux albums résident d'abord dans la maîtrise des codes littéraires qui cherchent à provoquer la peur chez le lecteur, en particulier pour l'album *Histoire sombre*. En effet, il faut savoir que les manoirs remplis de toiles d'araignées sont probablement abandonnés et que les manoirs abandonnés sont souvent hantés dans les histoires. Il est nécessaire d'avoir lu, ou de s'être fait lire auparavant, des histoires de fantômes ou d'avoir vu des dessins animés répondant à ces codes.

Ensuite, quelques savoirs sur le monde doivent être connus pour faciliter la compréhension. Par exemple, pour saisir les risques encourus par la souris dans *Nuit sombre*, et donc ressentir son appréhension, il faut savoir que les chouettes et les chats mangent les rongeurs. Dans *Histoire sombre*, le fait de savoir que les chats noirs sont considérés comme portant malheur dans les croyances superstitieuses ajoute une touche supplémentaire en termes de suspens.

Le fait qu'il n'y ait pas véritablement de récit peut également poser problème aux élèves. Le texte de cet album ne fait qu'une énumération de lieux et ne fait jamais référence aux animaux que l'on voit sur les illustrations. Les élèves peuvent ne pas saisir l'intérêt de cette présentation peu habituelle. Ils sont plutôt habitués à des schémas narratifs classiques constitués d'une situation initiale, d'un élément perturbateur, de péripéties, d'un élément de résolution et d'une situation finale. Ici, il faut comprendre l'intention de l'auteur de faire évoluer le lecteur dans un milieu inquiétant en maintenant le suspens jusqu'à la fin de l'album afin d'étonner le lecteur à la dernière page. L'effet de chute et l'humour qui en découle peuvent être déroutants pour l'élève qui n'est pas encore acteur de la lecture, dans le sens où il ne s'interroge pas encore sur la construction du récit et les intentions de l'auteur. Cela semble être l'obstacle majeur à la compréhension.

L'album contient beaucoup d'implicite, qu'il convient de lever avec les élèves. Pour mieux comprendre cet album il peut être intéressant de les amener à réfléchir sur les différentes étapes du récit et de leur faire formuler ce qu'il s'est passé dans leur esprit lors de ces différentes étapes.

Etudier ces deux albums l'un après l'autre et questionner les élèves sur les similitudes et les différences qui les caractérisent peut être une amorce à cette réflexion métacognitive.

Je vais maintenant présenter la séquence mise en place dans la classe.

3. Séquence d'apprentissage

Pour travailler autour de ces deux albums, j'ai construit et mené une séquence de littérature dans ma classe de moyenne et grande section, à l'aide de ma collègue, enseignante dans la même classe, au cours des six semaines de la période 3. Les élèves découvrent d'abord l'album *Par une nuit sombre, très sombre*, avant d'opérer un travail plus approfondi sur l'album *Une histoire sombre, très sombre*.

L'objectif final de cette séquence pour l'élève est de raconter lui-même l'histoire en la récitant à ses camarades. Pour l'aider à ne rien oublier, il dispose de six boîtes gigognes, comportant chacune une des illustrations de l'album. Ainsi, en ouvrant chaque boîte pour passer à la scène suivante, il est guidé à travers l'intrigue. La manipulation du matériel aide les élèves à se remémorer précisément les étapes de l'histoire. Ils peuvent donc tous conter fidèlement l'album aux autres élèves de la classe ou à moi-même. Cet objectif est très motivant pour les élèves qui prennent beaucoup de plaisir à prendre la place de leur enseignante pour conter une histoire.

Mon objectif lors de cette séquence diffère de celui donné explicitement aux élèves. Je me suis concentrée sur le rapport à l'intrigue et la capacité des élèves à expliciter ce qu'il se passe dans l'esprit d'un lecteur lors de la découverte ou

redécouverte d'une histoire. J'ai tenté de leur faire prendre du recul par rapport à l'intrigue elle-même et à passer au niveau d'abstraction supérieur en expliquant les différentes étapes de compréhension d'une histoire par le lecteur. C'est donc un objectif métacognitif que je me suis fixé.

Cette séquence de littérature s'inscrit dans le domaine 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », des programmes pour l'école maternelle publiés en 2015 et vise les différents attendus de fin de cycle 1 relatifs à la découverte de l'écrit et à la maîtrise sur langage oral. Elle est constituée de 13 séances d'apprentissage que j'ai détaillées dans le tableau de préparation de séquence ci-dessous :

<p>Domaine 1 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions</p> <p>Période 3 MS/GS</p>	<p>Séquence « Histoires sombres »</p> <p>Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Pour l'élève</u> : découvrir, s'approprier et comprendre deux albums à chute : <i>Une histoire sombre, très sombre</i> de Ruth BROWN et <i>Par une nuit très, très sombre</i> de Simon PRESCOTT. Conter l'histoire à ses camarades. - <u>Pour l'enseignante</u> : développer chez les élèves la capacité à conscientiser l'acte de lecture. Développer chez les élèves la capacité à interpréter, émettre des hypothèses et expliquer son point de vue.
	<p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages du langage oral - Echanger et réfléchir avec les autres - Découvrir la fonction de l'écrit - Ecouter de l'écrit et comprendre - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis - Reformuler pour se faire mieux comprendre
<p>Séance 1 : Découverte de la couverture de <i>Nuit sombre</i></p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir l'album et s'interroger sur son contenu</p>	

Matériel : Album *Par une nuit très, très sombre* de Simon PRESCOTT

Dispositif : Classe entière au coin regroupement

Durée : 15 minutes

Déroulement : Présenter l'album aux élèves et leur demander de décrire la couverture. Leur demander de réfléchir à la nature de l'histoire (« *De quoi va parler cet album ?* »). Leur demander d'inventer un titre. Puis, révéler aux élèves le titre de l'album et montrer les premières illustrations. Leur poser de nouveau la question : « *que raconte cet album ?* »

Réponse attendue : « *Ça parle d'une souris et d'un chat. C'est une histoire qui fait peur* »

Séance 2 : Première lecture de *Nuit sombre*

Objectif : Découvrir le début de l'histoire et faire des hypothèses sur la suite. Faire des hypothèses sur la fin.

Matériel : Album *Par une nuit très, très sombre* de Simon PRESCOTT

Dispositif : Classe entière au coin regroupement

Durée : 20 minutes

Déroulement : Lire le début de l'album aux élèves, jusqu'à la page de la grille. Les questionner : « *Que remarque-t-on ? Comment va se finir cette histoire ? Qu'y a-t-il derrière cette grille ?* »

Lire la suite de l'histoire jusqu'à la page de la porte du frigo. Demander aux élèves : « *Que va trouver la souris derrière cette porte ?* »

Lire la fin. Demander aux élèves : « *Qu'en pensez-vous ?* »

Réponses attendues : « *Il va arriver quelque chose à la souris, elle est en danger, elle va se faire manger par la chouette ou par le chat. Le texte c'est toujours la même chose. Derrière la porte du frigo il y a quelque chose qui fait peur, peut-être le chat qui l'attend pour la manger. On ne s'attendait pas à la fin, c'est drôle, c'est surprenant.* »

3, 4 et 5 : Séances en parallèle

Objectif : explorer les différents aspects du livre

Matériel : Album *Par une nuit très, très sombre* de Simon PRESCOTT

Déroulement : Relire l'album en entier 3 fois en dirigeant l'attention des élèves sur différents aspects :

Opérer un travail sur les illustrations (les personnages et leurs ombres), sur le titre et les mots « très » et « sombre » (les repérer sur plusieurs pages de l'album, en capitales pour les MS et en script pour les GS. Réfléchir au contraire du mot sombre.), sur la structure répétitive des phrases (remarquer que la phrase est toujours la même et que seul le nom du lieu change), et sur le cheminement de la souris (les différents lieux explorés).

Séance 6 : Découverte de la couverture d'*Histoire Sombre*

Objectif : découvrir l'album et s'interroger sur son contenu.

Matériel : Album *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth BROWN

Dispositif : Classe entière au coin regroupement

Durée : 15 minutes

Déroulement : demander aux élèves de décrire la couverture. Leur demander : « *de quoi va parler cet album ? Quel pourrait être son titre ?* »

Annoncer le titre aux élèves et montrer les premières illustrations. Les questionner : « *Que raconte cet album ?* »

Réponses attendues : « *on connaît deux mots « très » et « sombre », c'est peut-être la même histoire, le personnage n'est pas une souris, c'est un chat. C'est la même histoire que l'autre album mais pas avec les mêmes personnages, ça ne se passe pas au même endroit. C'est peut-être le même auteur. Ça va faire peur. Ça va être la même fin.* »

Séance 7 : Première lecture d'*Histoire sombre*

Objectif : Découvrir le début de l'histoire et faire des hypothèses sur la suite, puis sur la fin.

Matériel : Album *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth BROWN

Dispositif : Classe entière au coin regroupement

Durée : 20 minutes

Déroulement : lire l'album jusqu'à la page de l'escalier. Questionner les élèves : « *Qu'y-a-t-il en haut de l'escalier ?* »

Lire la suite de l'histoire et s'arrêter à la page de la boîte. Demander aux élèves de faire des hypothèses sur ce qu'il y a dans la boîte.

Réponse attendue : « *en haut de l'escalier il y a une chambre, un grenier etc... Dans la boîte il y a quelque chose qui fait peur. Ou au contraire, quelque chose qui ne fait*

pas peur. On pense que ça va faire peur mais en fait ça ne va pas faire peur, comme dans l'autre histoire. Ça va être drôle, on va trouver : un jouet, un bonbon... »

Séances 8, 9 et 10 : séances en parallèle

Objectif : Explorer différents aspects de l'histoire.

Matériel : Album *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth BROWN

Déroulement : Relire l'album en entier 3 fois en dirigeant l'attention des élèves sur différents aspects (reprendre les mêmes que lors des séances 3, 4 et 5, en adaptant les questionnements à cet album).

Séance 11 : Comparaison des deux albums

Objectif : comparer les deux albums, tisser des liens intertextuels

Matériel : Albums *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth BROWN & *Par une nuit très, très sombre* de Simon PRESCOTT

Dispositif : Classe entière au coin regroupement

Durée : 15 minutes

Déroulement : demander aux élèves de trouver les points communs et les différences des deux albums.

Les guider en posant des questions : « *Lequel est le plus drôle ? Lequel fait le plus peur et est le plus surprenant ?* »

Réponses attendues : pour les points communs : « *le chat noir, la chouette, la souris, la nuit, le mot sombre, le texte, la maison, la fin qui est surprenante* » ; Pour les différences : « *la ville et la forêt, le château et la maison, le frigo, le fromage, les vieux objets...* »

Séance 12 : Relecture d'*Histoire Sombre*

Objectif : Relire l'album et réfléchir aux différentes étapes de compréhension du récit

Matériel : Album *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth BROWN

Dispositif : Atelier dirigé par groupe de 6 élèves autour d'une table

Durée : 25 minutes

Déroulement : Montrer les premières illustrations de l'album et s'arrêter dans la forêt
Question posée aux élèves : « *A ce moment de l'histoire, qu'est-ce qu'on ne sait pas encore, que croit-on qu'il va se passer, qu'est-ce qu'on sait déjà et qu'est-ce qu'on va apprendre plus tard ?* »

Tourner les pages et s'arrêter dans le hall du château. Mêmes questions.

Réponse attendue : « *on ne connaît pas encore les endroits où le chat va aller, on ne sait pas ce qu'il va lui arriver. On sait juste que le chat est dans une forêt. On peut penser qu'il va lui arriver des choses qui font peur, il va peut-être se faire manger par un autre animal. Plus tard on apprendra qu'il va dans un château et qu'il y trouve une souris. On se rendra compte que ça fait moins peur qu'on le pensait au début* »

Séance 13 : Conter *Histoire sombre* avec les boîtes gigognes

Objectif : Introduire auprès des élèves un outil leur permettant de conter l'histoire en autonomie à leur camarade

Matériel : 6 boîtes gigognes. Sur chaque couvercle est collée une illustration issue de l'album : d'abord le pays, puis le bois, le château, la pièce, l'armoire et enfin la boîte. Dans le fond de la sixième boîte (la plus petite) est collée l'image de la souris.

Dispositif : Classe entière au coin regroupement

Durée : 5 minutes de présentation, puis 5 minutes par élève tout au long de la semaine

Déroulement : Conter l'histoire aux élèves, sans l'album, avec les 6 boîtes : « *Dans un pays sombre très sombre (première boîte), il y avait un bois sombre, très sombre (deuxième boîte). Dans ce bois sombre, très sombre, il y avait un château sombre, très sombre (troisième boîte). Dans ce château sombre, très sombre, il y avait une pièce sombre, très sombre (quatrième boîte). Dans cette pièce sombre, très sombre, il y avait une armoire sombre, très sombre (cinquième boîte). Dans cette armoire sombre, très sombre, il y avait une boîte sombre, très sombre (sixième et dernière boîte). Dans cette boîte sombre, très sombre, il y avait.... Une souris ! (au fond de la sixième et dernière boîte) »*

Les élèves racontent *Histoire sombre* à l'aide des boîtes gigognes, de la même manière que l'enseignante, lors de différents moments de classe, par exemple lors des moments de regroupement de fin de matinée ou de fin de journée. Le matériel et les illustrations leur permet de se souvenir de l'histoire, de suivre le cheminement du chat et de se repérer dans les différentes étapes.

A l'occasion de cette séquence, j'ai cherché à observer si la manière de s'exprimer de certains élèves s'est précisée et développée, grâce aux séances de

langage ancrées dans celle-ci. Les réactions des élèves, à travers leurs activités langagières, ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone et de la fonction dictaphone d'un téléphone portable.

Dans la troisième et dernière partie je présenterai les données relevées et tenterai de les interpréter au regard de la problématique choisie : lors des séances de compréhension de récit en maternelle, quelles sont les compétences langagières qui se développent ? Cela sera l'occasion de vérifier les hypothèses que j'ai formulées, que je rappelle ici :

1. La chute finale engendre un effet de surprise, qui déclenche des activités langagières chez les élèves.
2. Mettre les élèves en situation de relecture va permettre de susciter des activités langagières.
3. Lire en réseau, donc réinvestir des compétences dans d'autres albums, permet aux élèves de développer des réflexes de lecteur.

III. L'analyse des données

Dans cette troisième partie, je commencerai par relater les conditions dans lesquelles s'est déroulée la séquence et le relevé des données à analyser, puis je présenterai les enregistrements sélectionnés pour l'interprétation, avant de passer à l'analyse de ces derniers.

1. Conditions de mise en place et choix des données à analyser

Les séances de la séquence qui ont été mises en place dans la classe et qui ont été enregistrées convenablement sont les séances 1, 2, 3, 6, 7, 8, 12 et 13. Les deux albums ont été découverts lors des trois premières semaines de la période 3. La séance 8 a eu lieu lors de la quatrième semaine et les ateliers dirigés lors des deux derniers jours de la période.

Les élèves ont montré beaucoup d'enthousiasme et de curiosité lors de la lecture des albums. Le fait de conter aux autres l'histoire de l'album *Une histoire sombre, très sombre*⁵² a été extrêmement motivant. Seules trois élèves de grande section ont refusé de se prêter à l'exercice devant les autres, mais elles ont accepté de le faire en individuel avec l'enseignante.

De manière générale la séquence leur a beaucoup plus, de la même manière que les séquences précédentes de compréhension d'albums.

Il y a 21 enregistrements en tout. La durée totale des enregistrements est de 2 heures 46 minutes et 48 secondes, l'enregistrement le plus long étant de 23 minutes et 4 secondes et le plus court de 43 secondes.

⁵² Cf. séance 13.

11 de ces enregistrements, de très courte durée, sont ceux des élèves qui content l'histoire à leurs camarades à l'issue de la dernière séance. J'ai hésité à exploiter ces données car elles ne permettent pas d'observer la production langagière de l'élève. En effet, lors de cet exercice, l'élève se contente de réciter le texte appris par cœur, en suivant le court des illustrations collées sur les boîtes. Il ne s'agit donc pas d'un acte langagier spontané et construit de manière autonome par l'élève mais d'une restitution exacte du texte de l'histoire. Les élèves imitent leur enseignante qui leur a montré la manière exacte de raconter l'histoire à l'aide des boîtes. J'ai donc laissé de côté ces enregistrements pour le présent travail.

Je me suis d'abord concentrée sur les séances de découverte des deux albums, puis sur l'atelier dirigé de relecture de l'album *Une histoire sombre, très sombre* qui avait pour objectif de réfléchir au processus de compréhension du récit. Il s'agit des séances 1, 2, 6, 7 et 12.

A l'issue de la séquence, j'ai écouté à plusieurs reprises les enregistrements de ces séances. J'ai sélectionné cinq élèves de niveaux de langage différents et je me suis concentrée sur leur activité langagière. J'ai transcrit chaque énoncé de ces élèves au cours des séances sélectionnées et c'est sur cela que je me suis basée pour l'analyse des données à posteriori.

Je vais maintenant présenter les élèves sélectionnés et l'ensemble des retranscriptions les concernant.

2. Présentation des données

Les élèves de la classe dont j'ai choisi d'analyser les énoncés oraux au cours de la séquence proposée sont tous issus de niveaux sociaux aisés. Aucun d'entre eux ne présente de retard significatif ou ne fait l'objet de mesures pédagogiques visant à leur apporter un soutien supplémentaire et individualisé. Ils semblent tous les cinq se plaire au sein de l'école et sont bien intégrés dans la classe.

Ce panel d'élèves est constitué de deux filles et un garçon de moyenne section et une fille et un garçon de grande section : Elise, Enea, Ismaël, Auguste et Emma.

Elise est une élève de moyenne section, très vive et désireuse de participer aux activités proposées. Elle demande souvent la parole en regroupement, en levant le doigt et sans couper la parole aux autres. Son niveau scolaire est très bon et comme plusieurs élèves de la classe elle est en avance par rapport aux attendus de la moyenne section.

Dans les enregistrements, on peut entendre Elise prendre la parole 44 fois sur l'ensemble des séances.

Enea est une élève de moyenne section, dont le comportement en classe et le niveau scolaire satisfaisant lui permettent de ne pas se faire remarquer. Elle ne semble pas encore bien saisir l'intérêt des apprentissages en jeu à l'école, cependant elle est volontaire et impliquée dans les activités qui lui plaisent.

Son niveau langagier est bon si on la compare aux autres élèves de moyenne section mais elle ne prend que rarement la parole d'elle-même.

Dans les enregistrements, on peut entendre Enea prendre la parole dix fois sur l'ensemble des séances.

Ismaël est un élève de moyenne section qui paraît être moins en avance en termes de maturité que ses camarades du même âge et ne semble pas avoir encore bien compris l'intérêt de l'école. Au mois d'avril, il fait encore partie des quelques élèves de moyenne section qui font la sieste avec les élèves de petite section lors de la pause méridienne.

En ce qui concerne le langage, on peut qualifier Ismaël de « petit parleur ». En effet, il participe peu lors des moments de regroupement ou répond aux questions posées par des énoncés très courts. Il a un niveau scolaire moyen par rapport aux autres élèves de la classe et n'est pas très sûr de lui. Il demande systématiquement à l'enseignante ou à l'ATSEM⁵³ de lui réexpliquer en individuel les consignes des différents travaux à effectuer en autonomie et manifeste beaucoup d'appréhension à

⁵³ Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

l'idée de se tromper ou de mal faire son travail.

Dans les enregistrements, on peut entendre Ismaël prendre la parole six fois sur l'ensemble des séances.

Auguste est un élève de grande section, né en début d'année, qui a un niveau scolaire élevé pour son âge. Il fait sans aucun doute partie des élèves les plus performants de la classe. Par exemple, il a très bien compris la relation qui existe entre les graphèmes et les phonèmes et il est capable de déchiffrer la plupart des mots qu'il rencontre depuis le mois de novembre. Ainsi, lors de la séance 1 de la séquence, lorsque l'enseignante demande aux élèves d'imaginer un titre à l'album *Par une nuit très très sombre*, il répond directement : « Par » et explique qu'il a « lu » le titre sur la couverture. Il est conscient qu'il ne parvient pas à lire le reste des autres mots. C'est un élève qui se fait beaucoup remarquer et qui participe énormément lors des moments de regroupement. Il prend très souvent la parole, régulièrement sans lever son doigt et manifeste une importante frustration à chaque fois que l'enseignante interroge un autre élève que lui. Il s'exprime dans un langage clair et précis et répond toujours aux questions posées de manière très pertinente. Il comprend facilement ce que son enseignante attend de lui et prend plaisir à participer activement à tous les apprentissages.

Dans les enregistrements, on peut entendre Auguste prendre la parole 56 fois sur l'ensemble des séances.

Emma est une élève de grande section, arrivée dans l'école en début d'année. Elle a effectué le début de sa scolarité dans une autre école. C'est une élève plutôt discrète que l'on pourrait qualifier de « petit parleur ». Elle suit des séances hebdomadaires chez une orthophoniste depuis le mois de septembre et son niveau de langage se situe dans la moyenne des autres élèves de la classe.

Lors des moments de regroupement elle se tient correctement et ne discute pas avec ses voisins. Elle effectue toujours son travail jusqu'à la fin, en autonomie, sans que l'on ait besoin de lui réexpliquer les consignes. Il est certain qu'Emma est entrée dans son rôle d'élève et qu'elle comprend ce qui est attendu d'elle à l'école. Son travail répond aux attentes des programmes de grande section.

Cependant, elle paraît rêveuse et peu attentive à ce qu'il se passe autour d'elle. Par exemple, lors de la lecture d'albums par les enseignantes au tableau, il arrive très régulièrement qu'Emma ne regarde pas les illustrations qui sont montrées à la classe, son regard est plutôt dirigé vers le plafond ou vers le sol. Elle ne semble pas être particulièrement intéressée par les histoires qu'on lui raconte. Il m'arrive très souvent de remarquer son air absent et d'attirer son attention en l'appelant par son prénom ou en lui demandant de répéter ce qui vient d'être dit.

Elle correspond assez au profil des élèves que l'on qualifie de « scolaire ». C'est à dire qu'elle répond aux attentes de l'école mais qu'elle ne s'y implique pas outre mesure. Elle ne semble pas avoir une curiosité débordante pour les sujets abordés en classe ni une motivation particulière pour les activités qui lui sont proposées.

Dans les enregistrements, on peut entendre Emma prendre la parole dix fois sur l'ensemble des séances.

J'ai donc transcrit les énoncés verbaux de ces cinq élèves. Les transcriptions, disponibles en annexe⁵⁴, correspondent à huit séances différentes dans lesquelles les élèves sélectionnés prennent la parole.

Je vais maintenant tenter d'interpréter leur activité langagière au regard de ma problématique : lors des séances de compréhension de récit en maternelle, quelles sont les compétences langagières qui se développent ?

3. Analyse des données

Les transcriptions révèlent une grande pluralité des compétences langagières en jeu dans les échanges ayant lieu durant les différentes séances.

Je vais d'abord analyser les productions orales des élèves et les usages du langage qu'ils mobilisent avec le contexte de la classe et le profil des élèves en question. J'étudierai ensuite les questions posées par l'enseignante au cours des

⁵⁴ Annexes 1 à 8.

séances, avant de me focaliser sur la manière qu'ont les élèves d'exprimer ce que pense autrui.

3.1. Les différents usages du langage mobilisés par les élèves

Dans le programme d'enseignement pour l'école maternelle, un des attendus de fin de cycle 1 est de « pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. »

On peut remarquer dans les transcriptions des séances que les élèves participent plus ou moins, et produisent des énoncés plus ou moins longs. Par exemple Auguste prend la parole environ cinq fois plus qu'Emma ou Ismaël. Enea ne produit pas d'énoncés de plus de six mots, contrairement à Elise dont l'énoncé le plus long compte 25 mots. La fréquence des prises de parole des élèves n'est pas étonnante quand on connaît leur profil scolaire. Je vais essayer de cerner plus en détails les compétences qui apparaissent dans les productions orales des cinq élèves choisis.

Auguste est un élève soucieux de plaire à son enseignante, il recherche constamment son attention et manifeste sa frustration lorsqu'elle converse avec un autre que lui. Cela se ressent dans l'attitude qu'il adopte lors de séances de compréhension. Il apporte systématiquement une réponse aux questions de l'enseignante. Il lève le doigt en permanence mais souvent ne parvient pas à se retenir de parler et hausse la voix pour couvrir celle des autres et faire entendre ce qu'il a à dire. Le respect des tours de parole ou l'écoute de ses interlocuteurs ne sont pas encore maîtrisés par Auguste. Cette frustration constante peut être expliquée par le fait que c'est un élève en avance par rapport aux autres. Il semble toujours être impatient de passer à la suite et de faire avancer la discussion.

Bien qu'il soit extrêmement impatient, Auguste s'exprime dans un langage clair et très bien construit. Dans les transcriptions on peut constater qu'il utilise le langage comme outil pour exprimer sa compréhension du récit : il émet des hypothèses sur la suite de l'histoire :

MAIT 3 : -- quand il fait encore nuit/ alors à votre avis/ en levant le doigt/ de quoi va parler cet album ?

(Les élèves disent que c'est l'histoire d'une souris qui se promène pendant la nuit)

AUG 4 : -- en fait elle ensuite elle alla dans une maison #

MAIT 5 : -- ah bon ?

AUG 6 : -- elle trouvait plein de choses à manger ⁵⁵

Il est intéressant de voir qu'ici, Auguste utilise les temps du récit : le passé simple et l'imparfait. Il les emploie pour répondre à une question concernant l'intrigue de l'histoire. Il répond en adoptant le style des récits qu'on lui a déjà lu.

Auguste sait également se mettre à la place d'un personnage et exprimer ses émotions, comme avec la souris dans le premier album. Il dit qu'à sa place, il « [aurait] peur »⁵⁶ face au chat.

L'activité langagière d'Auguste au cours des séances montre une grande pluralité de compétences. J'analyserai plus en détails sa capacité à se mettre à la place d'un élève n'ayant pas lu l'histoire plus tard dans cette partie.

Contrairement à Auguste, Emma, élève scolaire, mais discrète et moins attentive qu'il n'y paraît, prend très peu la parole au cours de ces séances. Cependant, le dispositif en petit groupe semble lui permettre de participer davantage. Dans les cinq premières séances où les élèves sont en classe entière, elle n'intervient que cinq fois en tout, alors que pendant l'atelier dirigé à six élèves elle intervient cinq fois en 20 minutes.

Elle prend part à la discussion discrètement, sans hausser le ton pour couvrir la voix des autres ou en coupant la parole à un autre élève. Elle attend que l'enseignante ait terminé de poser sa question avant de formuler sa réponse à voix haute. Emma semble donc maîtriser les codes sociaux de la discussion.

De plus, elle prend soin de ne pas parler trop vite et d'articuler pour s'exprimer clairement, elle prononce les mots en entier sans contraction de la négation ou élision

⁵⁵ Annexe 1.

⁵⁶ Annexe 5, intervention 2.

de syllabe : « elle va avoir peur du chat »⁵⁷, « ou sinon une reine et un roi / et aussi un prince »⁵⁸. Les séances d'orthophonie qu'elle suit depuis plusieurs mois ont peut-être permis cette qualité d'expression.

Emma prend la parole pour exprimer son point de vue. Les rares fois où elle participe spontanément sont pour répondre à une question contenant l'expression « à votre avis ? » :

MAIT 13 : -- alors à votre avis qu'est-ce qu'il y a derrière cette grille ?

EMMA 14 : -- je pense que c'est la souris ⁵⁹

MAIT 11 : -- à votre avis et en levant le doigt qu'est-c'qu'il ya en haut de l'escalier ?

EMMA 13 : -- peut-être qu'il ya une reine et un roi ⁶⁰

Ici, Emma est capable d'exprimer ce qu'elle imagine. Elle montre d'ailleurs la subjectivité de son propos en débutant son énoncé par « je pense ». Elle a donc conscience que ce qu'elle dit n'est pas sûr et certain, que c'est seulement une supposition qui n'engage qu'elle. Elle ne reprend pas les termes de l'enseignante mais en utilise de nouveaux. Cette verbalisation est donc autonome et l'utilisation de la première personne montre que l'élève assume sa réponse.

Dans le second exemple elle ne prend pas appui sur les illustrations mais fait appel à des personnages imaginaires qui ne figurent sur aucun support autre que sa mémoire, ou son imagination. Elle parle d'une reine et d'un roi alors qu'il n'est nullement question de cela dans l'album. Elle est donc capable d'évoquer une suite possible pour l'histoire. C'est d'ailleurs ce qui semble lui donner envie de participer. Elle produit du langage quand les questions posées sont axées sur ce qu'elle pense, non pas sur ce qu'elle voit. On en a une autre preuve lorsqu'elle prend la parole pour proposer un titre à l'histoire.

L'activité langagière d'Emma se situe dans la proposition de solutions pour faire avancer la discussion et dans l'expression d'une opinion. C'est un langage soigné, clair et discret qui correspond au profil de cette élève.

⁵⁷ Annexe 1, intervention 16.

⁵⁸ Annexe 7, intervention 21.

⁵⁹ Annexe 1.

⁶⁰ Annexe 4.

Le langage employé par Enea diffère de celui d'Emma dans le sens où elle prend moins le temps de soigner ses énoncés. Ils sont moins précis et développés. Un fait marquant à l'observation de ses productions orales est qu'elle n'emploie pas de verbes. En effet, elle répond directement aux questions par l'élément clé de son idée, sans construire une réponse complète : « peut-être des choses »⁶¹, « un chat »⁶², « et un bateau »⁶³, « ici »⁶⁴, « moi aussi »⁶⁵, « c'est à la fin »⁶⁶.

Les deux seuls verbes qu'elle utilise sont « savoir », que l'on retrouve deux fois et « apprendre », que l'on retrouve une fois, employé à l'infinitif. Lors de ces trois interventions elle utilise ces verbes car l'enseignante les a elle-même employés, ils étaient inclus dans la question. Enea reprend donc ces deux termes car ils viennent d'être cités, elle ne les a pas mobilisés de manière autonome.

Un autre élément qui démontre le manque de précision et de clarté des énoncés d'Enea est le manque d'explicitation dans ses prises de parole. Quand on lui demande ce qu'elle imagine en haut de l'escalier d'une des illustrations elle reste évasive, sans préciser sa pensée, elle dit que « des choses »⁶⁷ peuvent s'y trouver. Il en est de même lorsque les élèves cherchent la lune sur une double page. Enea utilise le déictique « ici »⁶⁸ en pointant la lune, au lieu de construire un énoncé qui inclurait un sujet, un verbe et un connecteur spatial.

Il est difficile pour Enea d'expliquer la cause de la peur qu'elle ressent lors de la lecture de l'histoire. Lorsque l'enseignante lui demande de s'expliquer elle tente un début de réponse, s'interrompt et dit seulement : « bah je sais pas. »⁶⁹ Cela montre

⁶¹ Annexe 4, intervention 12.

⁶² Annexe 3, intervention 2.

⁶³ Annexe 3, intervention 4.

⁶⁴ Annexe 2, intervention 45.

⁶⁵ Annexe 5, intervention 12.

⁶⁶ Annexe 5, intervention 14.

⁶⁷ Annexe 4, intervention 12.

⁶⁸ Annexe 2, intervention 45.

⁶⁹ Annexe 1, intervention 29.

qu'elle n'est pas à l'aise avec l'expression de ses sentiments, elle ne parvient pas à identifier et à nommer les éléments de l'histoire qui aurait pu lui inspirer cette peur.

L'émission d'hypothèses ne semble pas non plus développée dans les énoncés d'Enea, elle ne fait aucune inférence sur ce que l'on ne voit pas sur les illustrations. Elle perd d'ailleurs le fil de la discussion et se déconcentre vers la fin de la séance 12⁷⁰. Elle ne répond pas à la question que l'enseignante vient de poser sur la suite de l'histoire mais se met à chanter. On peut donc penser que la question n'a pas provoqué en elle le désir de répondre, peut-être parce qu'elle n'en comprenait pas l'enjeu. Une autre cause de cette démobilité peut être la lassitude due à une séance trop longue pour une élève de moyenne section.

Enea ne semble pas réussir à produire un langage d'évocation de ce qu'il pourrait éventuellement se passer. Quand on lui demande d'imaginer, ses énoncés sont flous. Elle utilise le langage pour nommer des éléments qui figurent sous ses yeux, comme le chat ou la souris, qu'elle peut voir sur les illustrations. Les usages du langage mobilisés par Enea sont donc plus axés vers la description en situation. Ce constat est en accord avec le profil scolaire d'Enea. J'ai précisé plus tôt que cette élève ne semblait pas encore saisir le sens de certains apprentissages de l'école. Il me semble que les réponses qu'elle apporte aux questions posées sont la preuve qu'elle ne comprend pas vraiment pourquoi l'enseignante lui demande tant d'explications.

Ismaël est également encore un peu éloigné du sens des apprentissages scolaires. Cependant, il a compris que l'on attendait de lui qu'il s'investisse dans son travail et qu'il mène une activité jusqu'au bout quand il la démarre. Il est assez anxieux à l'idée d'échouer et il est soucieux de répondre aux consignes de l'enseignante, même s'il ne comprend pas entièrement l'enjeu de la tâche qu'il effectue. Cela se ressent dans les transcriptions. On peut noter qu'il ne prend la parole que six fois au

⁷⁰ Annexe 6, intervention 21.

cours des séances. Sa réserve peut être due à l'anxiété qu'il ressent au sein de la classe.

De la même manière qu'Enea il rencontre des difficultés à exprimer sa pensée, certaines de ses interventions sont floues. Il serait difficile pour l'enseignante de comprendre ce qu'il veut dire sans le support de l'album. Par exemple, les deux énoncés suivants débutent clairement, mais Ismaël perd le cours de sa pensée en chemin : « en fait il ne connaît pas le château pasque y a des trucs à l'intérieur », « tu sais pas c'que y'avait des des euh une pièce. »⁷¹ Le premier énoncé montre qu'Ismaël sait utiliser correctement la négation et qu'il ne la contracte pas à l'oral. Il cherche à utiliser la conjonction « parce que » car il sait que l'enseignante veut qu'il se justifie. Cependant elle est mal employée, la notion de causalité n'a pas sa place ici étant donné qu'il cherche à exprimer l'ajout d'un deuxième élément.

Au contraire d'Enea, Ismaël emploie plusieurs verbes dans ses énoncés : savoir, voir, avoir, connaître. Il emploie ce dernier verbe seul, il n'était pas contenu dans la question de l'enseignante. Ismaël a donc eu seul l'idée de mobiliser un synonyme de « savoir », « connaître ». Cependant, le verbe « savoir » ne convient pas dans l'énoncé « i sait pas le château. »⁷² On ne peut pas « savoir un château ». Il manque des éléments pour produire une phrase correcte. Il aurait pu dire par exemple : « il ne sait pas qu'il y a un château. »

Le langage d'Ismaël reste approximatif dans le contexte de la compréhension de l'album *Une histoire sombre, très sombre*, sauf lors de l'observation des illustrations. Lorsque l'enseignante demande « est-c'qu'on voit vraiment le chat ? »⁷³ il répond très clairement « on voit juste l'ombre »⁷⁴. Cet énoncé, produit pour interpréter une illustration, est tout à fait correct et bien construit. Tout comme sa camarade du même âge, Enea, il semble donc plus à l'aise lorsqu'il s'agit de parler d'un support qu'il a sous les yeux.

⁷¹ Annexe 6, interventions 10 et 17.

⁷² Annexe 6, intervention 8.

⁷³ Annexe 2, intervention 27.

⁷⁴ Annexe 2, intervention 28.

On pourrait penser que les élèves de moyenne section sont moins à l'aise que ceux de grande section avec l'album choisi, mais la troisième élève de ce niveau d'âge, Elise, présente une grande capacité à interpréter l'album. Pour cela, elle mobilise différents usages du langage comme la description, l'émission d'hypothèses, l'expression d'une opinion, l'explicitation ou encore la justification. Elle va même jusqu'à questionner une autre élève. Son activité langagière est très riche lors des séances de compréhension de l'album. Cela lui permet d'aller plus loin dans sa réflexion et de véritablement approfondir les sujets abordés par le groupe.

Lorsqu'on lui demande d'imaginer ce qu'on pourrait penser qu'il va se passer par la suite, Elise évoque un ouvrage, autre que celui qu'elle a sous les yeux, dans lequel elle a croisé des personnages de rois et reines. Elle est ici capable de convoquer cet univers de référence pour émettre des hypothèses sur ce qu'il pourrait se passer dans la suite de l'histoire. Elle réussit d'ailleurs elle-même à verbaliser cette référence littéraire : « j'le sais déjà pasque j'ai un livre avec un château avec des reines et des rois dedans »⁷⁵ L'emploi de la conjonction « parce que » montre qu'Elise introduit la notion de causalité dans son énoncé. Elle sait expliquer à l'enseignante la raison pour laquelle elle fait allusion à des rois et reines en voyant un château.

Elle évoque un autre univers de référence lorsqu'elle parle d'un loup qui pourrait se trouver dans les bois aux abords du château.

Cette fois-ci elle ne justifie pas sa réponse en expliquant qu'elle a vu cela dans un autre livre, mais l'enseignante peut le deviner. En effet de nombreuses histoires et contes font intervenir le personnage du loup (*Pierre et le loup*, *Le Petit chaperon rouge*, *Les trois petits cochons...*) L'archétype de cet animal est d'ailleurs souvent étudié à l'école primaire.

Elise est donc beaucoup plus à l'aise que ces deux camarades de moyenne section, elle produit beaucoup plus de langage, de manière beaucoup plus précise et ses énoncés sont plus longs. Un élément qui a attiré mon attention pourrait expliquer cela. Elise est la seule élève qui interagit avec ses pairs. Elle rebondit également

⁷⁵ Annexe 8, intervention 22.

beaucoup sur ce que disent ses camarades, comme en annexe 1, lorsqu'elle est capable, après la lecture de la suite de l'histoire de constater que l'hypothèse formulée par ses camarades n'était pas la bonne. Avant la lecture, certains élèves ont émis l'idée qu'un piège à souris puisse se trouver dans le frigo. L'enseignante a lu le passage et directement après la lecture, Elise s'exclame « ah ya pas d'piège en fait ! »⁷⁶ De plus, elle reprend les termes des énoncés de ses camarades, ce qui montre qu'elle prête une oreille attentive à ce qu'ils disent. Il en est de même avec les termes employés par l'enseignante. Elise les réinvestit dans ses propres verbalisations et parfois se contente juste de les répéter :

ELISE 5 : -- nan une TEMPETE !

MAT 6 : -- ah :: une tempête j'ai compris une tapette comme la tapette à souris / tu crois qu'il ya une tempête ?

ELISE 8 : -- une tapette / comme une tapette à souris ⁷⁷

C'est peut-être cette écoute assidue des autres qui permet à Elise de développer son langage davantage que les autres élèves du même niveau.

Comme il a été exposé dans la partie théorique, Emmanuelle Canut argumente en faveur des interactions avec les pairs, qui sont en effet source de développement du langage chez l'enfant. La chercheuse souligne cependant l'importance de la qualité langagière des adultes présents dans l'environnement proche des enfants, notamment les enseignants. Je vais donc maintenant aborder les types de questions posées par l'enseignante à ses élèves et l'activité langagière qu'elles ont provoqué.

3.2. Les questions posées aux élèves

Les transcriptions montrent que les élèves n'interagissent qu'avec leur enseignante. Elle les questionne et ils lui répondent en la regardant, s'adressant

⁷⁶ Annexe 1, intervention 22.

⁷⁷ Annexe 4.

uniquement à elle. S'ils reprennent les énoncés de leurs camarades ou rebondissent sur leurs idées c'est pour parler à l'enseignante, pas pour interagir avec les autres élèves. Au cours des huit séances, seule Elise s'adresse directement à une autre enfant, Enea, pour la questionner. Elle a écouté attentivement l'échange entre Enea et l'enseignante et est intervenue en cours de discussion :

MAIT 28 : -- pourquoi tu as eu peur Enea ?

ENEA 29 : -- parc'que j' = bah je sais pas

ELISE 30 : -- parc'que tu croyais qu'yavait un piège à souris dans l'frigo ? ⁷⁸

Elise questionne Enea, elle formule une explication possible de la peur qu'elle a ressentie et se montre capable de se mettre à la place d'autrui.

Le fait qu'une seule élève sur cinq interagisse avec ses pairs, et que cette même élève ne le fasse qu'une seule fois sur les 44 où elle a pris la parole montre l'importance de l'interaction entre l'enseignante et ses élèves. Il est donc capital que les questions qu'elle leur pose soient réfléchies de manière à provoquer le plus d'activité langagière possible, pour qu'ils puissent développer des compétences.

Il s'agit donc de s'interroger sur le type de questions posées par l'enseignante qui permettent aux élèves de produire des énoncés plus complexes.

J'ai d'abord relevé les questions fermées, auxquelles il est seulement possible de répondre par oui ou par non, comme celle-ci : « est-c'qu'on a l'ombre de la souris ? »⁷⁹ Elles sont au nombre de onze sur l'ensemble des transcriptions et à chaque fois les élèves se contentent de répondre « oui » ou « non » sans s'étendre sur le sujet. Ce type de question est donc à exclure si l'on veut faire parler les élèves.

⁷⁸ Annexe 1.

⁷⁹ Annexe 2, intervention 29.

J'ai ensuite relevé les questions fermées, dans le sens où elles appellent une seule bonne réponse, comme celle-ci : « c'est la souris qui est grosse ou c'est son ombre ? »⁸⁰ ou celle-là : « où elle se passe l'histoire ? »⁸¹ Dans la première question il suffit de choisir entre les deux propositions de l'enseignante et de répéter le terme correspondant pour répondre à la question, il n'y a donc pas de véritable activité langagière. Dans la seconde les élèves ont seulement à se remémorer les lieux dans lesquels se déroule le récit et à les énumérer. La conclusion est la même que pour la première question, bien qu'il y ait davantage d'efforts de remémoration à fournir.

Les questions demandant aux élèves de décrire les illustrations engendrent également des réponses courtes, des énoncés avec peu de mots, souvent des déterminants accompagnés de noms communs, comme « une ombre »⁸² ou « un chat ».⁸³

J'ai ensuite sélectionné les réponses les plus longues des élèves pour analyser la question avait été posée juste avant et donc connaître le type de question qui provoque le plus d'activité langagière chez les élèves. Je les ai répertoriées dans le tableau ci-dessous :

Elève	Réponse la plus longue	Question posée
Auguste	« qu'i a une pièce où ya un chat / peut-être qu'i a une pièce et qu'i regarde » ⁸⁴	« qu'est-c'qu'i pourrait penser sur la suite de l'histoire le petite section ? » ⁸⁵
Emma	« que peut-être y va y'avoir que'que chose à manger » ⁸⁶	« à votre avis là le chat y pense quoi dans sa tête ? » ⁸⁷

⁸⁰ Annexe 2, intervention 33.

⁸¹ Annexe 2, intervention 46.

⁸² Annexe 2, intervention 41.

⁸³ Annexe 3, intervention 1.

⁸⁴ Annexe 7, intervention 13.

⁸⁵ Annexe 7, intervention 12.

⁸⁶ Annexe 7, intervention 59.

⁸⁷ Annexe 7, intervention 56.

Elise	« que c'est le château d'une reine et d'un roi / que ce chat est le chat du roi et d'la reine qui est dans ce château » ⁸⁸	« alors l'enfant qui ne connaît pas l'histoire qu'est-c'qu'il imagine à ce moment-là ? » ⁸⁹
Enea	« tu sais pas qu'ya la souris ! » ⁹⁰	« on imagine que si moi j'étais un petite section de la classe de Marianne/ qu'est-c'que je n'sais pas encore sur l'histoire ? » ⁹¹
Ismaël	« en fait il ne connaît pas le château pasque y a des trucs à l'intérieur » ⁹²	« alors si on s'arrête là et qu'on est avec quelqu'un qui a pas encore lu l'album qu'est-c'qu'on pourrait lui dire sur l'album ? Qu'est-c'qu'il sait sur l'histoire et qu'est-c'qu'y ne sait pas encore ? » ⁹³

Emma produit son énoncé le plus long lorsqu'elle essaie de se mettre à la place du chat et d'imaginer ce qu'il pense à un moment précis de l'histoire.

Les énoncés les plus longs des autres élèves concernent tous la question posée en séance 12. C'est lorsque l'enseignante leur demande de se mettre à la place d'un élève qui n'aurait pas lu l'histoire et d'imaginer ce qu'il pense que les quatre enfants produisent le plus de langage. Les réponses des élèves lors des transcriptions correspondant à la séance 12 sont en moyenne plus longues que celles relevées dans les transcriptions correspondant aux autres séances.

Les questions qui provoquent les réponses les plus longues sont les questions demandant aux élèves de donner leur opinion, en émettant des hypothèses sur la suite

⁸⁸ Annexe 8, intervention 20.

⁸⁹ Annexe 8, intervention 19

⁹⁰ Annexe 6, intervention 16.

⁹¹ Annexe 6, intervention 11.

⁹² Annexe 6, intervention 10.

⁹³ Annexe 6, intervention 6.

de l'histoire ou en imaginant ce que pourrait penser un autre élève. Les élèves donnent alors des réponses subjectives, plus complexes que pour les questions moins ouvertes.

Cela confirme la théorie de Serge Terwagne, étudiée en première partie de ce mémoire, qui encourage les enseignants à poser aux élèves des « questions transactionnelles », qui leur permettent de développer des réflexes et des compétences de lecteurs autonomes.

Il s'agit donc de traiter plus en profondeur la question de l'expression de la pensée d'autrui par les élèves choisis dans les transcriptions.

3.3. *L'expression de la pensée d'autrui*

L'objectif de la séance 12, qui correspond aux transcriptions en annexes 6, 7 et 8, était de faire verbaliser aux élèves les différentes étapes de la compréhension du récit de l'album *Une histoire sombre, très sombre*. L'enseignante demande à ses élèves de se mettre à la place d'un enfant n'ayant pas lu l'histoire et la découvrant pour la première fois. Ils devaient expliquer ce que cet enfant pouvait s'imaginer de la suite de l'histoire.

Il s'agit donc dans ces trois transcriptions d'identifier les élèves qui sont parvenu à se mettre à la place d'un enfant qui, contrairement à eux, ne connaîtrait pas la fin de l'histoire.

Après avoir relu chaque intervention d'Emma au cours de la séance 12, j'en viens à la conclusion qu'elle n'a pas compris l'enjeu de la question posée par l'enseignante en début de séance : « le petite section de la classe de Marianne qui n'a pas encore lu cet album qu'est-ce qu'il ne sait pas encore ? ».⁹⁴ En effet elle ne répond jamais vraiment. Elle se contente au début de se mêler aux autres élèves qui font la liste des éléments que l'on rencontre dans l'album : « la boîte / la souris. »⁹⁵ Puis elle

⁹⁴ Annexe 7, intervention 1.

⁹⁵ Annexe 7, intervention 7.

émet une hypothèse sur la suite de l'histoire et dit qu'il pourrait y avoir une reine et un roi dans le château⁹⁶. Cependant on ne sait pas si elle explique le fait qu'un enfant qui découvrirait l'album s'imaginerait des rois et des reines en voyant l'image du château, ou si elle se contente de répéter l'idée déjà exprimée par d'autres élèves et par elle-même au cours de la séance 7.⁹⁷ Peut-être ne fait-elle pas la différence entre la question posée alors, lors de la première lecture d'*Une histoire sombre, très sombre* et la nouvelle question de la séance 12, axée sur la relecture de l'album.

On ne peut donc pas considérer qu'Emma ait réussi à verbaliser la pensée d'une autre personne, qui ne se trouverait pas dans la même situation qu'elle.

Comme je l'ai déjà précisé précédemment, Enea finit par se lasser de la discussion lors de la séance 12. Il est difficile de savoir exactement si elle est parvenue à comprendre la signification de la question suivante : « on imagine que si moi j'étais un petite section de la classe de Marianne/ qu'est-c'que je n'sais pas encore sur l'histoire ? ». ⁹⁸ Enea répond « tu sais pas qu'ya la souris ! ». ⁹⁹ Le fait qu'elle fasse allusion à la fin de l'histoire montre qu'elle a compris que dans le cas où l'élève n'ait pas lu l'histoire, alors il ne peut pas connaître la fin. Cependant quand l'enseignante lui montre une double page et lui demande ce que l'on y apprend, Enea répond directement : « apprendre à lire ! » ¹⁰⁰ ce qui démontre qu'elle n'a pas réellement compris l'enjeu de la séance. Elle confond deux apprentissages. La question n'était certainement pas assez précise et n'a pas permis à Enea de comprendre que l'on parlait de l'étape du récit correspondant à l'illustration.

De plus, à la fin de la séance, quand l'enseignante insiste de nouveau pour savoir ce qu'un autre élève pourrait penser de la suite de l'histoire s'il ne connaît pas la fin, Enea ne répond pas et se met à chanter¹⁰¹. Cela montre une lassitude de l'élève, qui n'arrive plus à se concentrer sur les questions de son enseignante après

⁹⁶ Annexe 7, intervention 21.

⁹⁷ Annexe 4.

⁹⁸ Annexe 6, intervention 19.

⁹⁹ Annexe 6, intervention 17.

¹⁰⁰ Annexe 6, intervention 22.

¹⁰¹ Annexe 6, intervention 24.

15 minutes d'atelier dirigé. Pour les raisons exposées il me semble difficile de savoir si Enea a rempli l'objectif de la séance.

Il est un peu plus aisé d'évaluer la compréhension d'Ismaël. Ce dernier répond à son enseignante que l'élève en question ne sait pas qu'il y a un château dans l'histoire, puis, plus loin dans la discussion il parle d'une pièce du château et du fait qu'il y a d'autres « trucs »¹⁰² dans ce lieu. Il procède donc à une énumération des lieux dans lesquels se déroule l'histoire et il est vrai qu'un élève n'ayant pas lu l'album ne peut en avoir connaissance. On peut donc estimer qu'Ismaël a compris la question de l'enseignante et a réussi à se mettre à la place de quelqu'un d'autre. Cependant il ne s'étend pas sur le sujet et ne développe pas plus ses réponses, contrairement à Auguste et Elise qui ajoutent de nombreux autres éléments.

En effet, ces deux élèves sont capables de citer ce que l'enfant « imaginaire » ne sait pas à propos de l'histoire, puis ce qu'il pourrait s'imaginer sur l'histoire en voyant certaines illustrations. Par exemple Elise exprime l'idée que l'élève croirait « que c'est le château d'une reine et d'un roi / que ce chat est le chat du roi et d'la reine qui est dans ce château. »¹⁰³ Cette réponse est très complète et l'utilisation du « que » montre qu'elle répond à la question de l'enseignante, que ce n'est pas ce qu'elle pense elle-même. Elle entre d'ailleurs dans un jeu en fin de séance quand l'enseignante demande aux élèves de lui révéler la fin de l'histoire : « on va pas l'dire sinon y va comprendre [...] faudrait chuchoter alors. »¹⁰⁴ Il me semble que cela confirme qu'elle est parvenue à imaginer la pensée d'une personne qui ne connaît pas l'album.

Le dernier élève sélectionné, Auguste, est d'après moi dans le même cas qu'Elise, il a véritablement compris l'enjeu de la séance 12 et parvient à se projeter à la place d'un autre élève. L'échange suivant en témoigne :

¹⁰² Annexe 6, intervention 12.

¹⁰³ Annexe 8, intervention 20.

¹⁰⁴ Annexe 8, interventions 33 et 35.

MAIT 30 : -- et maintenant qu'est-c'qu'i pense qu'i va s'passer après ?
AUG 31 : -- peut-être qu'i pense qu'i a des fantômes pasqu'i a des toiles d'araignées
MAIT 32 : -- ah bon c'est quoi l'rapport entre les toiles d'araignées et les fantômes ?
AUG 33 : -- pasqu'en fait eh beh j'pense que les fantômes eh beh y aiment les to# les araignées
MAIT 34 : -- ah bon pourquoi tu dis ça ?
AUG 35 : -- parc'que c'est noir et eux y aiment que le noir et y aiment pas la lumière
MAIT 36 : -- ah :: et dans c'château ya pas de ya pas d'lumière ? c'est toujours noir ?
AUG 37 : -- toujours sombre :: très sombre :::¹⁰⁵

Ici, Auguste relève un élément de l'illustration qui pourrait faire penser à une histoire de fantômes. Il émet l'hypothèse qu'en voyant la toile d'araignée, un lecteur qui découvre l'histoire pourrait imaginer cela. On remarque qu'Auguste, tout comme Elise, fait appel à un univers de référence sûrement rencontré dans d'autres albums, ou dans des films d'animation. Il est intéressant de noter que les élèves à l'activité langagière la plus développée font tout deux appels à d'autres références littéraires ou culturelles pour enrichir leurs réponses aux questions posées.

En conclusion de cette troisième partie, je remarquerai que pour réellement observer le langage des élèves il aurait fallu dialoguer individuellement avec eux. Il aurait peut-être été pertinent de mettre en place des groupes de niveaux car la parole est toujours monopolisée par les grands parleurs.

Les séances n'ont pas permis une analyse fine des compétences langagières d'Enea, Ismaël et Emma. Ils prennent peu la parole dans le groupe et des fois seulement car l'enseignante les a sollicités. Les rares énoncés qu'ils ont produits au cours de ces séances sont des indicateurs de leur niveau de langage général mais

¹⁰⁵ Annexe 7.

trop d'éléments contextuels entrent en jeu : l'inhibition due au grand groupe, la lassitude, la présence de grands parleurs. On ne peut donc pas tirer de réelles conclusions de ces brefs échanges.

De la même façon, un entretien individuel avec Auguste ou Elise leur aurait permis de produire encore plus de langage, sans la contrainte du groupe qui les obligent à se réguler pour laisser les autres s'exprimer. Cependant, la discussion en groupe permet à ces deux élèves de développer des compétences autres que la production d'énoncés : ils apprennent à échanger et réfléchir avec leurs pairs, à écouter d'autres points de vue et à s'en saisir pour enrichir leur propre discours et pensée.

Enea et Ismaël produisent des énoncés courts et peu clairs et ne sortent pas de la restitution de ce qu'ils ont vu dans le livre et ont entendu du texte. Ils ne parviennent pas encore à prendre du recul sur l'histoire et à enrichir leur expérience littéraire par celles vécues auparavant, avec d'autres albums. Ils ne font pas de liens intertextuels ou de liens avec des expériences qu'ils ont pu vivre.

Au contraire, Auguste et Elise se mettent à la place de personnages imaginaires et émettent des hypothèses pertinentes qu'ils savent justifier. Elise interagit avec ses pairs et se sert de leurs réponses pour enrichir les siennes. Ces deux élèves parviennent à réfléchir et à faire avancer la discussion par le langage. Ils sont tous les deux dans une démarche d'interprétation du récit.

La conception de cette séquence et l'analyse des transcriptions correspondant aux différentes séances m'aura permis de constater que les élèves qui ont une activité langagière développée sont ceux qui dépassent le langage de la simple restitution du récit : ce sont ceux qui sont dans une démarche interprétative qui parlent le plus. Cette constatation est en accord avec la thèse de Paul L. Harris¹⁰⁶ qui expose le rôle majeur

¹⁰⁶ HARRIS L. PAUL. Penser à ce qui aurait pu arriver si..., op. cit.

de l'imagination dans le développement de la pensée des enfants. Pour lui, les amener à comparer la réalité et la fiction, à se projeter dans ce qui aurait pu éventuellement se produire, plutôt que de parler de ce qu'il se passe, est vecteur de développement intellectuel et langagier. L'interprétation, encore plus que la compréhension du récit, favoriserait donc ce développement.

Conclusion

Pour la rédaction de ce mémoire, j'ai tenté de comprendre quelles compétences langagières pouvaient être développées lors des séquences de compréhension autour d'albums à l'école maternelle.

Pour répondre à cette problématique j'ai d'abord orienté mes recherches vers le lien entre langage et construction de la pensée. Le psychologue Jérôme Bruner, dans son ouvrage *Car la culture donne forme à l'esprit*, expose la théorie selon laquelle la culture qui nous environne façonne notre vision du monde et la manière dont nous en parlons. J'ai été interpellée dans son ouvrage par son observation du langage des jeunes enfants et le fait qu'il était grandement déclenché par l'inhabituel, par ce qui sort de la norme et qu'il faut donc essayer d'expliquer par le langage. Les histoires fictionnelles seraient donc des outils pour développer le langage chez les élèves. C'est d'ailleurs la thèse d'Emmanuelle Canut, qui appuie le rôle des livres dans l'apprentissage du langage.

Les didacticiens de l'enseignement primaire, tels que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, ou Mireille Brigaudiot, Véronique Boiron et Serge Terwagne ont consacré de nombreuses recherches à la lecture et à l'apprentissage de la compréhension de récits. La place du langage dans leurs ouvrages est prépondérante et on constate donc que compréhension et langage sont inséparables quand il s'agit d'apprentissage chez

les élèves. Cela rejoint la pensée de Bruner, qui affirme que le langage donne forme à l'esprit, tout autant que l'esprit produit du langage.

Cela m'a conduit à construire une séquence autour de deux albums dans la classe de moyenne et de grande section où j'effectue mon stage de titularisation. Avant de mettre en place cette séquence d'apprentissage, j'ai formulé trois hypothèses sur des situations que je pensais éventuellement observer lors des séances avec les élèves. Ces hypothèses concernaient la production d'actes langagiers. Les situations propices au langage me semblaient être la découverte de la chute finale, inattendue, des albums, la relecture de ces deux albums avec de nouvelles questions de compréhension, ainsi que la lecture en réseau des deux récits qui correspondaient au même schéma narratif.

A l'occasion de ces différentes situations j'ai enregistré les discussions avec les élèves lors des séances et je les ai analysées. J'ai axé mon interprétation sur la nature des différentes productions langagières. La conclusion à laquelle je suis parvenue est que les élèves produisent le plus de langage quand on leur demande d'imaginer, par exemple la suite de l'histoire, ce que pense un personnage ou encore ce qu'aurait pu penser un autre élève. Je pense donc que la présence d'une chute inattendue a été un facteur d'acte langagier chez l'élève. Cette fin était propice à la formulation d'hypothèses avant et après la lecture. La relecture de l'album principal, *Une histoire sombre, très sombre* lors d'une séance axée sur le fait d'imaginer que l'on redécouvre l'histoire, alors que l'on connaît en fait déjà la fin, a permis aux élèves de développer leurs réponses davantage que lors de la première lecture de l'album. Les deux premières hypothèses me semblent donc valables.

Il est en revanche plus complexe d'évaluer la troisième hypothèse dans les transcriptions. Les cinq élèves ne parlent pas explicitement d'un lien entre les deux albums étudiés. Le dispositif de la séance 12 ne les incite pas à aller chercher des réponses dans l'album *Par une nuit très, très sombre*. Je ne peux donc pas confirmer,

à la simple analyse des enregistrements, que la lecture en réseau mise en place dans cette séquence a été favorable à une activité langagière développée.

Je conclurai donc que bien que les séances de compréhension en littérature semblent favorables au développement langagier, la diversité des compétences associées présente beaucoup de complexité et un enseignant ne peut donc se contenter de cela s'il veut enseigner le langage. Le langage à l'école est d'ailleurs travaillé dans toutes les situations de classe, dans toutes les disciplines et également lors des temps informels. L'expression de la pensée est un vecteur de réussite et l'enjeu est grand pour une école qui vise à réduire les inégalités entre ses élèves.

La rédaction de ce mémoire m'a permis de prendre la mesure du rôle de l'enseignant dans le développement langagier de ses élèves, car il fait partie de la communauté éducative de ces derniers. Dans toutes les situations didactiques mises en place dans la classe, il importe de laisser un espace pour que les élèves expriment leur pensée. La réflexion passe en permanence par le langage et il est essentiel de faire verbaliser à chaque élève, à voix haute, sa compréhension de la situation. La lecture et la compréhension d'œuvres littéraires a sa place dans ce processus. La réflexion autour de la progression de l'enseignement du langage et son organisation en cycles d'apprentissage est également une clé pour la réussite de tous les élèves.

Bibliographie

Albums de jeunesse :

BROWN, Ruth, 1981. *Une histoire sombre, très sombre*. Paris : Gallimard.

PRESCOTT, Simon, 2010. *Par une nuit très, très sombre*. Paris : Minedition.

Ressources scientifiques :

BOIRON, Véronique, 2010. Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*. N°42, p. 105-126.

<https://journals.openedition.org/reperes/254>

BOURBON, Christine, GENTY, Annie, CAMINADE-RIFFAULT, Françoise et al., 2005. *Les sentiers de la littérature en maternelle*. Créteil : SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil, 271 p.

BRIGAUDIOT, Mireille, 2012. Sciences du langage. *Le français aujourd'hui*. N°179, p. 129-138.

BRUNER, Jérôme, 2015. *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 192 p.

CANUT, Emmanuelle, MASSON, Caroline, LEROY-COLLOMBEL, Marie, 2018. *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Vanves : Hachette éducation, 153 p.

CEBE, Sylvie, GOIGOUX, Roland, 2012. *Comprendre et raconter : de l'inventaire des*

compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*. N°179, p.21-36.

HARRIS L. PAUL. Penser à ce qui aurait pu arriver si..., 2002. *Enfance*, Presses Universitaires de France. Volume 54, p.223-239.

TAUVERON, Catherine, 2002. *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier, 351 p.

TERWAGNE, Serge, 2012. Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*. N°179, p. 11-20.

VAN DER LINDEN, Sophie, 2006. *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble, 166 p.

VAN DER LINDEN, Sophie, 2003. L'album, entre texte, image et support. *La revue des livres pour enfants*. N°214. Consulté sur le site internet de la BNF : http://cnlj.bnf.fr/fr/detail_revue/Lanalyse_des_livres_dimages/214

Ressources institutionnelles :

Programme d'enseignement de l'école maternelle (arrêté du 18-2-2015), paru au BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015.

Documents d'accompagnements aux programmes d'enseignement de 2002. *Le langage à l'école maternelle*. CNDP, collection Textes de référence – école.

ANNEXES

Annexe 1 :

Transcription enregistrement 1 – 08/01/2019 – durée 15 min et 30 sec

Séances 1 et 2 – Première lecture de *Par une nuit très très sombre*

(L'enseignante montre la couverture de l'album Par une nuit très très sombre aux élèves)

MAIT 1 : -- alors/ qu'est-ce que vous voyez sur cette couverture ?

(Plusieurs élèves font des remarques sur les lampadaires présents sur la couverture)

AUG 2 : -- aussi c'est pour éclairer quand/ au début du jour

MAIT 3 : -- quand il fait encore nuit/ alors à votre avis/ en levant le doigt/ de quoi va parler cet album ?

(Les élèves disent que c'est l'histoire d'une souris qui se promène pendant la nuit)

AUG 4 : -- en fait elle ensuite elle alla dans une maison #

MAIT 5 : -- ah bon ?

AUG 6 : -- elle trouvait plein de choses à manger

MAIT 7 : -- ah c'est intéressant / d'accord/ quelqu'un a une autre idée ? Elise ?

ELISE 8 : -- euh elle que y a du fromage et qu'elle mange tout le fromage

MAIT 9 : -- ah la souris va peut-être manger tout le fromage / alors à votre avis quel peut être le titre de cette histoire ? comment elle peut s'appeler ? réfléchissez

AUG 10 : -- par =

MAIT 11 : -- par ? pourquoi par ?

AUG 12 : -- parc'qu'en haut j'ai lu qu'y avait écrit par

(L'enseignante révèle le titre, plusieurs élèves réagissent. Un élève dit que cette histoire fait peur. Puis l'enseignante lit le début de l'histoire)

MAIT 13 : -- alors à votre avis qu'est-ce qu'il y a derrière cette grille ?

EMMA 14 : -- je pense que c'est la souris

MAIT 15 : -- qu'est-ce qu'il va lui arriver à la souris ?

EMMA 16 : -- euh / elle va avoir peur du chat

(L'enseignante lit la suite de l'histoire)

MAIT 17 : -- alors à votre avis qu'est-ce qu'il y a derrière cette porte ?

(Un élève remarque qu'il y a de la lumière derrière la porte)

ELISE 18 : -- que c'est l'frigo :

MAIT 19 : -- tu penses que c'est un frigo cette porte pourquoi ?

ELISE 20 : -- pasque dans les frigos c'est toujours blanc

MAIT 21 : -- ah ya de la lumière comme disait Tidiane ?

(Certains élèves pensent qu'il y a un piège à souris derrière la porte. L'enseignante relit l'album depuis le début et ajoute la fin)

ELISE 22 : -- a ya pas d'piège en fait !

AUG 23 : -- j'connais cette histoire

MAIT 24 : -- ah bon tu l'as déjà entendue ? tu l'as déjà lue ?

(Auguste hoche la tête)

MAIT 25 : -- ah ::: // alors qu'est-ce qu'y avait derrière la porte

ELISE 26 : -- du fromage !

MAIT 27 : -- du fromage ! qui a eu peur pendant la lecture de l'histoire ?

(Enea lève le doigt)

MAIT 28 : -- pourquoi tu as eu peur Enea ?

ENEA 29 : -- parc'que j' = bah je sais pas

ELISE 30 : -- parc'que tu croyais qu'y'avait un piège à souris dans l'frigo ?

MAIT 31 : -- on a eu peur qu'elle se fasse attraper par le chat qu'elle se fasse attraper par une piège à souris et finalement ?

ELISE 32 : -- nan

(La discussion se poursuit avec d'autres élèves)

Annexe 2 :

Transcription enregistrement 2 – 08/01/2019 – durée 11 min 4 sec

Séance 3 – séance de relecture de l'album *Par une nuit très très sombre* avec emphase sur les mots du titre puis sur les différents personnages

*(L'enseignante montre la couverture de l'album *Par une nuit très très sombre* et demande aux élèves s'ils se souviennent du titre. Un des élèves vient au tableau et pointe du doigt les mots en récitant le titre. Il tente de déchiffrer les mots mais se trompe sur certains)*

MAIT 1 : -- pas tout à fait / Auguste ?

AUG 2 : -- très très sombre c'est là *(il montre les bons mots sur la couverture)*

MAIT 3 : -- alors/ montre nous les différents mots / c'est bien vas-y/ par

AUG 4 : -- par une nuit très très sombre *(pointe les différents mots sans se tromper)*

MAIT 5 : -- très bien ! va t'asseoir merci // alors PAR p-a-r c'est c'est difficile parce que c'est en script mais après on les verra en lettres bâtons

(L'enseignante scande de nouveaux les mots du titre en les montrant du doigt, certains élèves répètent chaque mot)

MAIT 6 : -- est-c'que vous savez comment on dit le CONTRAIRE de SOMBRE ? / est-c'que vous savez c'que ça veut dire le contraire ? le contraire quelqu'un sait c'que ça veut dire ?

AUG 7 : -- moi !

MAIT 8 : -- Auguste ?

AUG 9 : -- ombre !

MAIT 10 : -- alors est-c'que quelqu'un sait c'que ça veut dire le contraire ?

AUG 11 : -- oui ::

MAIT 12 : -- ça veut dire quoi ?

AUG 13 : -- ça veut dire qu'on fait l'inverse !

MAIT 14 : -- voilà très bien ! le contraire c'est l'inverse / par exemple le contraire de grand c'est petit / le contraire de ::

AUG 15 : -- lourd ? c'est léger !

MAIT 16 : -- c'est léger voilà / le contraire de sombre qu'est-c'que ça peut être ?

ELISE 17 : -- nuit ::

MAIT 18 : -- le contraire de SOMBRE

Plusieurs élèves donnent des réponses comme « lumière » ou « soleil »

MAIT 19 : -- par exemple on peut dire CLAIR vous connaissez ce mot ?

AUG 20 : -- ma mamie elle s'appelle mamie Claire

MAIT 21 : -- haha d'accord // alors le contraire de TRES une nuit TRES sombre

(Auguste lève le doigt en poussant des soupirs d'impatience)

MAIT 22 : -- quelqu'un d'aut' qu'Auguste il a beaucoup répondu Auguste

(La discussion se poursuit avec d'autres élèves)

MAIT 23 : -- alors / vous vous souvenez des personnages ?

ELISE 24 : -- nan ::

AUG 25 : -- oui :::

ELISE 26 : -- *(répète ce que son voisin dit)* la souris

MAIT 27 : -- là on a la petite souris / et on a le chat / est-c'qu'on voit vraiment le chat ?

ISMA 28 : -- on voit juste l'ombre

MAIT 29 : -- alors là on a l'ombre du chat / est-c'qu'on a l'ombre de la souris ?

ELISE 30 : -- nan ::

MAIT 31 : -- on a l'ombre de la souris est-c'qu'on l'a ailleurs ?

ELISE 32 : -- j'ai pas vu :: on dirait qu'elle est grosse la souris

MAIT 33 : -- c'est la souris qui est grosse ou c'est son ombre ?

ELISE 34 : -- son ombre ::

MAIT 35 : -- c'est son ombre / et on avait dit que la lumière elle venait d'où ?

ELISE 36 : -- du frigo ::

MAIT 37 : -- oui et là ?

ELISE 38 : -- de la lu#

MAIT 39 : -- de la lune

(La discussion continue sur les différentes ombres et les sources de lumière)

MAIT 40 : -- et là regardez c'est quoi ça ? (en pointant sur la page)

ISMA 41 : -- une ombre

MAIT 42 : -- l'ombre de la chouette

(La discussion se poursuit sur les différents lieux de l'histoire et l'enseignante demande où se passe l'histoire, plusieurs élèves répondent)

MAIT 43 : -- Elise ?

(Elise ne répond pas)

MAIT 44 : -- non ? où ça se passe Enea ?

ENEA 45 : -- ici : (pointe la lune du doigt)

MAIT 46 : -- non mais pas la lune l'histoire / où elle se passe l'histoire ?

(La discussion se poursuit avec d'autres élèves)

AUG 47 : -- dans une ville !

ELISE 48 : -- et dans une rue

AUG 49 : -- et dans une rue !

MAIT 50 : -- vous avez une bonne mémoire

AUG 51 : -- et dans une grille

MAIT 52 : -- devant la grille ::

AUG 53 : -- dans la maison !

(La discussion se poursuit avec d'autres élèves)

Annexe 3 :

Transcription enregistrement 3 – 21/01/2019 – durée 7 min 24 sec

Séance 6 – Découverte de la couverture de *Une histoire sombre, très sombre*

(L'enseignante montre la couverture de l'album)

MAIT 1 : -- qui veut dire ce qu'il voit sur la couverture (*brouhaha*) chut on lève le doigt pour parler / Enea

ENEA 2 : -- un chat

MAIT 3 : -- tu vois un chat

ENEA 4 : -- et un bateau

MAIT 5 : -- un bateau est-c'que c'est un bateau ça ?

(La discussion se poursuit)

MAIT 6 : -- à votre avis de quoi va parler cet album ?

AUG 7 : -- d'un chat de Noël

(La discussion se poursuit, certains élèves reprennent le thème de Noël)

MAIT 8 : -- à votre avis quel titre il peut avoir cet album ?

(Brouhaha)

ELISE 9 : -- fais voir

MAIT 10 : -- Auguste

AUG 11 : -- je pense que ça va # je pense que c' # que le titre eh bin c'est le chat de Noël

MAIT 12 : -- viens voir Auguste / viens regarder (*Auguste se lève et vient au tableau*) est-c'que tu arrives à lire ? (*L'enseignante lui montre le titre*)

AUG 13 : -- une uneu / j'arrive pas à lire le H

MAIT 14 : -- d'accord et celui là ?

AUG 15 : -- som sombreu

MAIT 16 : -- sombre / très bien (*L'enseignante se tourne vers les autres élèves. Auguste va se rasseoir*)

(La discussion se poursuit, plusieurs élèves donnent des idées de titres)

MAIT 17 : -- là on a les mots très sombre / Auguste

AUG 18 : -- un chat très très sombre

(*La discussion se poursuit. Puis l'enseignante révèle le titre et demande aux élèves à quoi cela leur fait penser*)

EMMA 19 : -- par une mer très très sombre

MAIT 20 : -- ça te fait penser à par une nuit très très sombre ?

EMMA 21 : -- une mer très très sombre

(*La discussion se poursuit, l'enseignante demande aux élèves de lui rappeler l'histoire de Par une nuit très très sombre*)

MAIT 22 : -- c'était quoi l'histoire ? Elise ?

ELISE 23 : -- que en fait ya une petite souris qui cherche du fromage

(*La discussion se poursuit. L'enseignante montre les illustrations des premières pages*)

MAIT 24 : -- alors c'est une histoire pour quoi pour rire pour pleurer ?

ELISE 25 : -- ça fait peur ::

MAIT 26 : -- ah ça fait peur pourquoi ?

ELISE 27 : -- parc'que c'est sombre

(*La discussion se poursuit avec d'autres élèves*)

Annexe 4 :

Transcription enregistrement 4 – 21/01/2019 – durée 12 min 58 sec

Séance 7 : première lecture d'Une histoire très très sombre

(L'enseignante montre de nouveau les illustrations des premières pages)

MAIT 1 : -- alors à votre avis de quoi parle cette histoire ?

(Plusieurs élèves répondent)

MAIT 2 : -- et à votre avis i se passe quoi après ça ?

ELISE 3 : -- une tempête

MAT 4 : -- ah :: une tapette ! comme avec la souris

ELISE 5 : -- nan une TEMPETE !

MAT 6 : -- ah :: une tempête j'ai compris une tapette comme la tapette à souris / tu crois qu'il ya une tempête ? peut-être / est-c'que vous pensez qu'y a une tempête les autres ?

AUG 7 : -- oui :::

ELISE 8 : -- une tapette / comme une tapette à souris

(Brouhaha, les élèves répondent tous en même temps)

MAIT 9 : -- un piège à souris / Auguste

AUG 10 : -- un piège à chat

(La discussion se poursuit avec d'autres élèves, puis l'enseignante lit le début de l'histoire)

MAIT 11 : -- à votre avis et en levant le doigt qu'est-c'qu'il ya en haut de l'escalier ?

ENEA 12 : -- peut-être des choses

MAIT 12 : -- oui probablement des choses

(La discussion se poursuit)

EMMA 13 : -- peut-être qu'il ya une reine et un roi

(La discussion se poursuit puis l'enseignante lit la suite de l'histoire)

MAIT 14 : -- alors à votre avis et en levant le doigt qu'est-c'qu'il va yavoir dans la boîte ?

ELISE 15 : -- les bijoux de la reine

(La discussion se poursuit puis l'enseignante lit la dernière page et plusieurs élèves réagissent)

Annexe 5 :

Transcription enregistrement 8 – 29/01/2019 – durée 10 min 56 sec

Séance 8 : Relecture d'Une histoire très très sombre

(L'enseignante montre l'album aux élèves, qui réagissent, puis elle lit de nouveau l'album en entier)

MAIT 1 : -- et vous / si vous étiez la p'tite souris là comment vous vous sentiriez ?

AUG 2 : -- j'aurais peur ::

(Plusieurs élèves réagissent)

Annexe 6 :

Transcription enregistrement 7 – 14/02/2019 – durée 22 min 11 sec

Séance 12 : atelier dirigé d'un groupe de 6 élèves de moyenne section

(Au début de la séance plusieurs élèves content l'histoire à leurs camarades.

ISMA 1 : -- mmm dans ce / mmm ///

MAIT 2 : -- il était une fois::

ISMA 3 : -- il était une fois dans un pays sombre:: TRES sombre et dans ce pays sombre très sombre y'avait un bois sombre très sombre / et dans ce bois sombre:: / mmm (*silence de plusieurs secondes*) y'avait un château sombre TRES sombre et dans ce château sombre y'avait une pièce sombre très sombre et dans cette pièce sombre y'avait une armoire sombre très sombre

ELEV 4 : -- plus fort !

ISMA 5 : (*parle plus fort au début puis baisse de nouveau la voix*) -- et dans cette armoire sombre y'avait / une boîte sombre très sombre et / dans cette boîte sombre très sombre y'avait une souris !

(Enea conte l'histoire à la suite d'Ismaël)

ENEA 5 : (*en parlant doucement*) -- il était une fois un pays sombre :: très sombre / et dans ce pays sombre :: très sombre :: 'avait une BOIS sombre :: TRES sombre :: et dans ce bois sombre 'ai un château sombre

MAIT 6 : (*en chuchotant*) – plus fort

ENEA 7 : (*en parlant plus fort jusqu'à la fin*) – TRES sombre:: dans ce / bois sombre ::il y'avait un château sombre :: très sombre :: / château sombre :: 'vait une PIECE sombre :: TRES sombre :: / et dans cette pièce sombre :: il 'avait / une armoire sombre TRES sombre / dans cette armoire sombre très sombre il y'avait une BOITE sombre :: très :: sombre :: / et dans cette boîte sombre il Y AVAIT // UNE SOURIS !

(L'enseignante lit les deux premières pages et s'arrête à la page de la forêt)

MAIT 8 : -- alors si on s'arrête là et qu'on est avec quelqu'un qui a pas encore lu l'album qu'est-c'qu'on pourrait lui dire sur l'album ? Qu'est-c'qu'il sait sur l'histoire et qu'est-c'qu'y ne sait pas encore ?

(Un élève demande de qui l'enseignante parle)

MAIT 9 : -- imagine un petite section de la classe d'à côté là un petite section de la classe de Marianne

ISMA 10 : -- i sait pas le château

MAIT 11 : -- il ne sait pas le château/ qu'est-c'que tu veux dire ?

ISMA 12 : -- en fait il ne connaît pas le château pasque y a des trucs à l'intérieur

MAIT 13 : -- ah tu veux dire que si on était avec un petite section de la classe de Marianne et qu'on lui lisait l'histoire de là jusque là (*l'enseignante montre les pages*) il ne saurait pas encore qu'il ya un château

(Un élève remarque qu'on devine le château sur l'illustration, les autres disent qu'ils l'avaient vu également)

ENEA 14 : -- moi aussi

(La discussion se poursuit, les élèves parlent de la souris et font le lien avec celle de l'autre album)

MAIT 15 : -- ah :: dans l'autre histoire on voit directement la souris alors que la on n'voit pas encore la souris

ENEA 16 : -- c'est à la fin

MAIT 17 : -- on imagine que si moi j'étais un petite section de la classe de Marianne/ qu'est-c'que je n'sais pas encore sur l'histoire ?

ISMA 18 : -- le château

ENEA 19 : -- tu sais pas qu'ya la souris !

ISMA 20 : -- tu sais pas c'que y'avait des des euh une pièce

MAIT 21 : -- alors qu'est-c'que j'apprends sur ces deux pages ?

ENEA 22 : -- apprendre à lire !

MAIT 23 : -- je vais penser quoi sur la suite de l'histoire ?

ENEA 24 : -- (*en chantonnant*) des champignons :::

Annexe 7 :

Transcription enregistrement 8 – 14/02/2019 – durée 23 min 4 sec :

Séance 12 : atelier dirigé d'un groupe de 6 élèves de grande section

MAIT 1 : -- je voudrais vous poser une question sur Une histoire sombre très sombre / on va imaginer que on est avec quelqu'un qui n'a pas encore lu cet album / par exemple un petite section de la classe de Marianne il a pas encore lu cet album et / il découvre le livre pour la première fois / alors imaginez que je lui lit la première page (*elle lit le texte en montrant l'illustration aux élèves*) ensuite je lui lis la deuxième page (*elle lit le texte en montrant l'illustration aux élèves*) et j'm'arrête là // alors le petite section de la classe de Marianne qui n'a pas encore lu cet album qu'est-c'qu'il ne sait pas encore ?

AUG 2 : -- la fin

MAIT 3 : -- il ne connaît pas encore la fin / alors c'est quoi toutes les choses qu'il ne connaît pas encore ?

AUG 4 : -- la salle

MAIT 5 : -- la salle

(Les élèves énumèrent les différentes lieux et objets rencontrés dans l'album)

EMMA 5 : -- la boîte / la souris

AUG 6 : -- le coin

EMMA 7 : -- la souris

MAIT 8 : -- et qu'est-c'qu'i sait déjà ?

AUG 9 : -- le pays

MAIT 10 : -- il sait déjà qu'il se trouve dans un pays #

AUG 11 : -- et aussi la porte

MAIT 12 : -- qu'est-c'qu'i pourrait penser sur la suite de l'histoire le petite section ?

AUG 13 : -- qu'i a une pièce où ya un chat / peut-être qu'i a une pièce et qu'i regarde

MAIT 14 : -- qui regarde ?

AUG 15 : -- bé le petite section

(Un élève émet l'idée qu'il puisse y avoir des « méchants » dans le château)

AUG 16 : -- ou peut-être des fantômes

MAIT 17 : -- pourquoi i pens'rait qu'ya des fantômes ?

AUG 18 : -- parc'que aussi ya des châteaux hantés / mais ça n'existe pas / ya des châteaux hantés

EMMA 19 : -- maîtresse :::

MAIT 20 : -- oui Emma

EMMA 21 : -- ou sinon une reine et un roi / et aussi un prince

AUG 22 : -- soit un chat

MAIT 23 : -- mais vous vous avez déjà lu l'histoire alors vous savez c'qu'i se passe après ?

AUG 24 : -- oui ::

(L'enseignante commence à tourner les pages)

AUG 25 : -- ah la ya un fantôme ya un fantôme sur la porte là

(Les élèves débattent sur le sujet et viennent à la conclusion que c'est une toile d'araignée)

AUG 26 : -- peut-être qu'on dirait un fantôme peut-être

(L'enseignante lit la suite de l'histoire et s'arrête à l'escalier)

AUG 27 : -- ah j'vois l'chat

MAIT 28 : -- et maintenant qu'est-c'qu'il a découvert le petite section qui a pas encore lu cette histoire ?

AUG 29 : -- il a vu qu'i avait une porte des escaliers et une salle

MAIT 30 : -- et maintenant qu'est-c'qu'i pense qu'i va s'passer après ?

AUG 31 : -- peut-être qu'i pense qu'i a des fantômes pasqu'i a des toiles d'araignées

MAIT 32 : -- ah bon c'est quoi l'rapport entre les toiles d'araignées et les fantômes ?

AUG 33 : -- pasqu'en fait eh beh j'pense que les fantômes eh beh y aiment les to# les araignées

MAIT 34 : -- ah bon pourquoi tu dis ça ?

AUG 35 : -- parc'que c'est noir et eux y aiment que le noir et y aiment pas la lumière

MAIT 36 : -- ah:: et dans c'château ya pas de ya pas d'lumière ? c'est toujours noir ?

AUG 37 : -- toujours sombre :: très sombre ::

MAIT 38 : -- c'est toujours sombre vous avez raison / alors qu'est-c'qu'on peut imaginer en haut d'ces escaliers là ?

AUG 39 : -- une chambre

MAIT 40 : -- que ya une chambre et qu'i a quoi dans cette chambre ?

AUG 41 : -- une armoire

MAIT 42 : -- ah bon si on a pas lu l'histoire on sait qu'y va y'avoir une chambre et une armoire ?

(Les élèves répondent en cœur : « non »)

MAIT 43 : -- non on l'sait pas encore

AUG 44 : -- peut-être on croit qu'i va avoir déjà une souris

MAIT 45 : -- ah peut-être / pourquoi on pourrait penser qu'y a une souris ?

AUG 46 : -- pasque on voit le chat et peut-être qu'y va avoir l'souris peut-être qu'on va avoir ça

MAIT 47 : -- pourquoi tu dis ça pourquoi si ya un chat on voit une souris ?

AUG 48 : -- pasque en fait si on a pas lu l'histoire on le sait pas si ya une souris

MAIT 49 : -- non ça on le sait pas et pourquoi on pourrait deviner qu'y a une souris ?

AUG 50 : -- pasque en fait eh beh on peut deviner pasqu'y a un chat !

MAIT 51 : -- ah :: et alors ? c'est quoi le rapport entre les chats et les souris ?

AUG 52 : -- que les chats y mangent les souris

MAIT 53 : -- d'accord !

(Deux élèves relatent leur expérience personnelle sur les chats et les souris)

MAIT 54 : -- quand ya un chat dans une histoire on peut deviner qu'y va y'avoir une souris plus tard parc'que vous avez déjà lu des histoires où y'avait des chats et des souris et parc'qu'en plus dans la vraie vie vous avez déjà vu des chats manger des souris

AUG 55 : -- nan pas moi / j'ai déjà / par contre j'ai déjà vu un oiseau mort

(La conversation perd son cours, l'enseignante attire l'attention des élèves de nouveau sur le sujet initial)

MAIT 56 : -- à votre avis là le chat y pense quoi dans sa tête ?

AUG 57 : -- qu'y va y'avoir une souris

MAIT 57 : -- qu'est-c'qu'y pourrait dire là le chat

AUG 58 : -- qu'est-c'qu'y va avoir au bout d'ces escaliers ?

EMMA 59 : -- que peut-être y va y'avoir que'que chose à manger

(La discussion se poursuit puis l'enseignante montre la dernière illustration aux élèves, celle de la souris dans la boîte)

MAIT 60 : -- elle à l'air comment là la souris là qu'est-c'qu'elle ressent ?

AUG 61 : -- elle a peur ::

MAIT 62 : -- elle ressent d'la peur pourquoi ?

AUG 63 : -- pasque le / et pasqu'elle croit que le chat y va la manger / pasque les chats ça mange des souris

(L'enseignante montre l'ensemble des illustrations et les élèves cherchent le chat dans chacune d'entre elles. Les élèves remarquent que dans les dernières pages on ne voit plus le chat)

MAIT 64 : -- pourquoi on l'voit plus ?

AUG 65 : -- pasque en fait eh beh on l'voit pas pasque il est DEVANT l'étagère

(Suite et fin de la discussion. Les élèves content l'histoire aux cinq camarades de leur groupe)

AUG 67 : *(parle très fort)* -- il était une fois / un pays sombre TRES sombre / et dans ce pays sombre très sombre il y'avait / un bois sombre TRES sombre / et dans ce bois sombre très sombre il y'avait un CHATEAU / sombre très sombre:: et dans ce château sombre très sombre il y avait / une salle sombre:: très sombre:: dans cette salle sombre très sombre il y'avait / une armoire sombre:: très sombre:: / et dans cette armoire sombre très sombre il y'avait:: / une boîte sombre:: très:: sombre:: et dans cette boîte sombre très sombre il y'avait une souris !

Annexe 8 :

Transcription enregistrement 11 – 15/02/2019 – durée 15 min 12 sec

Séance 12 : atelier dirigé d'un groupe de 6 élèves de moyenne section

MAIT 1 : -- on va imaginer qu'on est avec quelqu'un qui a pas lu l'album / quelqu'un qui connaît pas l'album qui l'a jamais lu / alors par exemple on imagine qu'on est avec un élève de la classe de Vincent à côté-là qui a jamais lu cet album et on lui lit le début (*L'enseignante lit le début de l'album jusqu'à la page de la forêt*) et on s'arrête là / alors est-c'que vous pouvez essayer d'imaginer ce qui se passe dans la tête de cet enfant / qu'est-c'qu'il ne sait pas ?

ELISE 2 : -- le château ! le chat va trouver la souris

(Plusieurs autres élèves réagissent, l'enseignante reformule et pose de nouveau la question)

ELISE 3 : -- la pièce:: le rideau ::

MAIT 4 : -- et alors qu'est-c'qui sait déjà ? qu'est-c'qui sait déjà l'enfant ?

ELISE 5 : -- le bois et la ville

MAIT 6 : -- et à votre avis qu'est-c'qu'il imagine l'enfant qui a pas lu l'histoire / y pense qu'y va s'passer quoi après ?

(Un élève réagit)

ELISE 7 : -- ou sinon euh ou sinon des loups des loups dans la forêt

(La discussion se poursuit)

MAIT 8 : -- et toi Elise tu penses que l'enfant qui a pas lu l'album y pense quoi dans sa tête ?

ELISE 9 : -- qu'il ya des loups / j'l'ai déjà dit

MAIT 10 : -- han que ça va être une histoire de loups c'est ça ?

ELISE 11 : -- hmmm

MAIT 12 : -- pourquoi tu dis ça ?

ELISE 13 : -- euh parc'que là ya un bois

MAIT 14 : -- et alors ? quel est le rapport avec les loups ?

ELISE 15 : -- que ya un loup dans ces bois !

(La conversation se poursuit. Un élève remarque que l'on distingue déjà le château sur l'illustration)

ELISE 16 : -- j'l'avais pas vu

MAIT 17 : -- alors maintenant on va imaginer qu'on lit la suite de l'histoire à l'élève qui ne connaît pas l'album

ELISE 18 : -- on peut aller plus loin ?

MAIT 19 : -- on lui lit cette page et celle-là (l'enseignante tourne les pages jusqu'à la page de l'escalier en montrant les illustrations) alors l'enfant qui ne connaît pas l'histoire qu'est-ce qu'il imagine à ce moment-là ?

ELISE 20 : -- que c'est le château d'une reine et d'un roi / que ce chat est le chat du roi et d'la reine qui est dans ce château

MAIT 21 : -- dans les châteaux ya des rois et des reines ? où est-ce que tu as vu ça ?

ELISE 22 : -- euh bah j'le sais déjà pasque j'ai un livre avec un château avec des reines et des rois dedans

MAIT 23 : -- ah:: tu l'as vu dans un autre livre en fait c'est pour ça que tu penses qu'on pourrait penser à ça

(Un élève émet l'hypothèse qu'il puisse y avoir des « méchants » qui attaque le chat)

ELISE 24 : -- et aussi les griffer !

(L'enseignante résume en disant que les élèves imaginent des histoires qui font peur)

ELISE 25 : --euh pas d'princesse hein !

MAIT 30 : -- c'est quoi les indices qui indiquent que ça pourrait être une histoire qui fait peur ?

(Plusieurs élèves répondent)

ELISE 31 : -- qu'y a un dragon qui est perché ici et qui saute sur le chat

MAIT 32 : -- et qu'est-ce qu'on sait sur la fin de l'histoire nous ?

ELISE 33 : -- on va pas l'dire sinon y va comprendre ::

MAIT 34 : -- mais nous on sait c'qu'y s'passe

ELISE 35 : -- faudrait chuchoter alors

(Plusieurs élèves font des remarques)

ELISE 36 : -- Lysandre il a dit je crois qu'il ya des chevaliers des méchants
« emprisonniers »

MAIT 37 : -- d'accord et en fait est-c'que c'est une histoire qui fait peur ?

(Les élèves répondent « non » en cœur)

ELISE 38 : -- nan:: / on doit pas l'dire !

(Un élève montre à l'enseignante les illustrations qui font peur et celles qui ne font plus peur)

MAIT 39 : -- et alors est-c'qu'ici on croit encore qu'ça va faire peur ? *(montre l'illustration de la boîte)*

ELISE 40 : -- on croit qu'y a de l'or

(Un élève dit qu'il pourrait y avoir un « méchant » dans la boîte)

ELISE 41 : -- un bébé méchant

(La conversation se poursuit)