



HAL
open science

La compréhension au cycle 1 : articuler la littérature orale et écrite

Éline Buisson

► **To cite this version:**

Éline Buisson. La compréhension au cycle 1 : articuler la littérature orale et écrite. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03108758

HAL Id: dumas-03108758

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03108758>

Submitted on 13 Jan 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

La compréhension au cycle 1 : articuler la littérature orale et écrite

Présenté par Buisson Eline

Mémoire de M2 encadré par Kone Martine

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. COMMENT ENSEIGNER LA COMPREHENSION ?	1
1.1 LA COMPREHENSION : DES ENJEUX MAJEURS	1
1.1.1 Les programmes de l'école maternelle	1
1.1.2 La conférence « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ? »	3
1.2 LA COMPREHENSION DE RECIT CHEZ LES JEUNES ENFANTS	4
1.2.1 Les stades de compréhension en fonction de l'âge	4
1.2.3 Les obstacles à la compréhension	9
1.3 ENSEIGNER LA COMPREHENSION	10
1.3.1 Théories d'enseignement	10
1.3.2 L'enseignement explicite	11
1.3.3 Les contes : enjeux et limites	11
2. DESCRIPTION ET MISE EN ŒUVRE DE MON EXPERIMENTATION	15
2.1 LE CONTEXTE DE L'EXPERIENCE	15
2.1.1 La classe, l'échantillonnage	15
2.1.2 Mise en œuvre préalable	16
2.2 LES ETAPES DE MA DEMARCHE	17
2.2.1 Le dispositif	17
2.2.2 Les séances de langage : questionnaire de compréhension	18
2.2.3 RECUEIL DE DONNEES	19
3. ANALYSE ET DISCUSSION (REFLEXION SUR LA PRATIQUE) DES RESULTATS	21
3.1 PRESENTATION DES RESULTATS	21
3.1.1 le racontage avant la lecture, une aide à la compréhension ?	21
3.1.2 L'écoute	22
3.1.3 Identification des personnages et de leur pensée	23
3.1.4 Identifier les moments clés de l'histoire	25
3.1.5 compréhension de la fin	26
3.1.6 Remarques et questionnement	29
CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE	35
REMERCIEMENTS :	36

Introduction

Lors de la lecture d'un album à ma classe de PS/MS en septembre, je suis frappée par le regard interrogateur, perdu de mes élèves face aux questions de compréhension que je leur pose. En ce qui me concerne, les réponses à ces questions sont évidentes et sans grande difficulté dans la mesure où l'album est explicite et court, pourtant je constate un grand vide. Ce moment clé éveille en moi des questionnements : qu'est-ce que comprendre une histoire ? La compréhension s'enseigne-t-elle ou est-ce un mécanisme inné ? Il va de soi aujourd'hui que la littérature jeunesse abordée en maternelle est un terreau préparant les futurs lecteurs. En effet, les programmes notifient qu'il faut lui laisser « une grande place » car elle prépare aux activités de lecteur comme « comprendre l'implicite », « saisir et interpréter l'essentiel ». Si aujourd'hui une partie considérable des élèves de cycle III ne comprennent pas toujours, ou saisissent mal le sens qu'ils lisent, un des enjeux majeurs de l'école maternelle est de les préparer à faire le lien entre l'oral et l'écrit. Mes questionnements autour de la compréhension d'album furent nombreux mais un me semblait majeur : Comment raconter un album pour aboutir à la compréhension de tous ? L'utilisation d'une marotte, des images, des sons, la manière de raconter, l'utilisation de feed-back sont des facteurs qui influencent la compréhension chez les jeunes enfants. Je constatais alors que plus je racontais l'histoire en m'éloignant du récit initial (en l'oralisant, le théâtralisant) plus le nombre d'élève capables de répondre correctement à mes questions de compréhension augmentait. Mon cheminement aboutit alors à la question suivante : **Comment articuler la littérature orale et écrite pour aider les jeunes enfants à comprendre une histoire ?**

C'est pour répondre à cette interrogation que j'ai décidé d'axer mon mémoire sur l'étude de la compréhension par lecture et racontage de conte. Nous examinerons dans un premier temps l'enseignement de la compréhension puis nous nous pencherons sur l'expérimentation menée dans ma classe de PS/M. Enfin, la troisième partie nous permettra de répondre à la question posée en analysant la séquence au regard des connaissances apportées par la première partie.

1. COMMENT ENSEIGNER LA COMPREHENSION ?

1.1 LA COMPREHENSION : DES ENJEUX MAJEURS

1.1.1 LES PROGRAMMES DE L'ECOLE MATERNELLE

Il est attendu dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » d'un élève en fin de maternelle de « comprendre des textes écrits sans autres aides que le langage entendu » (BO n°2 26 mars 2015, page 11, ligne 18) et de « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. » (BO n°2 mars 2015 page 11 ligne 15). Pourquoi enseigner la compréhension dès la maternelle ? A leur arrivée en maternelle les élèves possèdent des bagages différents (langage, motricité, rythme etc...). Ce bagage hétérogène à l'entrée de la PS tend à être uniformisé pour permettre à tous les élèves d'avoir les mêmes chances de réussir. L'école maternelle doit préparer les futurs lecteurs en les aidant à comprendre ce qu'ils lisent. Maryse Bianco dans *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* rappelle que le développement du langage oral dans la petite enfance joue un rôle fondateur dans l'apprentissage de la lecture. De plus, le rapport de Jean-Paul Delahaye vient illustrer l'idée de bagage hétérogène en montrant les inégalités sociales que l'on peut retrouver. Par exemple, à l'entrée de l'école maternelle certains enfants bénéficient de 1000 heures de lecture quand d'autres n'en ont encore aucune. C'est donc par une fréquentation régulière de la langue écrite mais aussi par des activités de langage écrit et oral que les élèves pourront construire des outils cognitifs comme « reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoire fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. » qui leur permettront de comprendre ce qu'ils lisent. (BO n°2 du 26 mars 2015 page 7, ligne 42 à 45).

La compréhension est évoquée pour l'oral dans la sous-partie « Comprendre et apprendre » où il est notifié que l'enseignant par son discours est lui-même un facteur qui influence la compréhension des élèves. Si la compréhension est plus accrue quand l'enseignant évoque des expériences qui font échos aux propres expériences de l'enfant elle doit, au fur et à mesure de l'année se rapporter à des nouvelles notions et objets culturels. Le langage à l'école maternelle dispose d'une place centrale, c'est en effet au court de ses trois années que l'enfant va entrer en communication avec autrui, acquérir du vocabulaire, progresser sur le plan syntaxique et lexical et apprendre à s'exprimer dans un contexte. Cependant, ces moments de langage si fréquents au court d'une journée en maternelle peuvent se dérouler de manière silencieuse, les élèves travaillent mentalement et écoutent. La compréhension est évoquée à l'écrit dans le volet « Écouter de l'écrit et comprendre ». Dans ce volet, le lien avec le cycle 2 est évident puisqu'il est clair que la culture littéraire de l'enfant ne doit pas être construite qu'à partir du cycle 2.

L'élève doit dès la maternelle être confronté à une multiplicité de types d'écrits afin qu'il se rende compte des incidences cognitives que l'écrit a sur lui-même.

Après avoir évoqué la nécessité d'enseigner la compréhension des textes écrits à l'école maternelle, il convient de s'interroger sur les différents processus mis en jeu.

1.1.2 LA CONFERENCE « LIRE, COMPRENDRE, APPRENDRE : COMMENT SOUTENIR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN LECTURE ? »

Au cours de mes recherches sur la compréhension il était nécessaire pour moi de définir les termes : « compréhension, lecture et langage » en définissant leurs enjeux mais également les processus qu'ils renferment. La conférence de consensus : « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » proposée en 2016 par le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) et l'Ifé (Institut français de l'Éducation) fut pour moi un outil non négligeable. Le rapport fait par Maryse Bianco m'a permis d'établir le lien suivant : l'objectif de la lecture est de comprendre ce que l'on lit. Cependant, il n'y a pas de compréhension propre à la lecture, qu'importe le support utilisé, les mécanismes et compétences propres à la compréhension seront identiques. Apprendre à lire pour comprendre, pourquoi ? Aujourd'hui la lecture est un facteur d'intégration sociale, elle est essentielle à maîtriser dans nos sociétés démocratiques et à l'heure du numérique. Elle présente un enjeu majeur car elle ne peut être dissociée de la réussite scolaire d'un élève. C'est en effet par la lecture qu'un enfant va approfondir ses connaissances du monde, sur autrui et soi-même. Il est impensable dans notre société qu'un individu soit socialement intégré sans maîtriser les bases de la lecture. Pourtant les études nous montrent que les élèves français sont en difficulté en compréhension de l'écrit. L'étude CEDRE en 2015 (cycle d'évaluation disciplinaire réalisées sur échantillon) montre que 10% des élèves sont de faibles « compreneurs » et qu'ils ont des difficultés générales en lecture. Ces élèves ne sont pas en mesure de comprendre la globalité du texte et de mettre en lien deux informations spatialement proches pour établir une causalité. Ils commencent à catégoriser les types d'écrit. (DEPP, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance n°20- juillet 2016 Note d'information).

Selon l'enquête réalisée en 2016 par PIRLS (Progress in international Reading Literacy) la France est un des pays européens où les élèves se trouvent le plus en difficulté en compréhension de l'écrit. « La compréhension peut et doit s'enseigner et elle doit passer par un

enseignement explicite et structuré » clament les chercheurs. L'importance du langage oral dès la petite enfance est une nouvelle fois soulignée car la verbalisation peut rendre clair et perceptible des mécanismes et processus qui sont imperceptibles. Je comprends alors l'enjeu double du langage qui doit nécessairement être favorisé dès le plus jeune âge afin de comprendre les textes lus dès le cycle II mais également de permettre aux élèves une verbalisation de leur propre compréhension et de ce fait, d'apprendre à comprendre. La compréhension n'est donc pas un processus inné, propre à chacun et invisible ; elle peut être nommée, étudiée et enseignée. Les chercheurs pointent le doigt sur un fait largement observé en classe : la compréhension est souvent évaluée et non enseignée. Je fais rapidement le même constat dans ma pratique en classe : après chaque lecture je pose des questions ouvertes sur les personnages, les lieux, les actions mais je ne donne jamais les processus, la pratique pour répondre à ces questions.

1.2 LA COMPREHENSION DE RECIT CHEZ LES JEUNES ENFANTS

1.2.1 LES STADES DE COMPREHENSION EN FONCTION DE L'AGE

Les réponses farfelues ou hors contexte de mes élèves en début d'années face aux questions de compréhension que je posais après la lecture d'un album m'interrogeais. Que comprennent-ils et que sont-ils en mesure de comprendre à leur âge ? Les programmes rappellent l'importance du discours de l'enseignant dans sa classe, je m'attache donc à parler à mes élèves avec un langage plutôt soutenu. Si je peux reformuler ou réexpliquer quand ils ne comprennent pas une consigne ou un mot de vocabulaire, il m'était alors plus difficile de réexpliquer un album sans se détacher complètement du texte. André Boisclair dans *La compréhension des histoires chez les jeunes enfants* en 1982 (page 129 à 150) posait la question suivante : « Qu'est-ce que les enfants comprennent des récits qu'on leur présente ? ».

Jean Piaget quant à lui, décrit plusieurs stades du développement infantile :

Le stade sensori-moteur (de la naissance à environ 2 ans)

Le bébé développe sa coordination et ses capacités sensorielles. Elles lui permettent d'expérimenter le monde. Il est capable d'avoir des représentations mentales et de faire la différence entre corps et objets. A ce stade, le bébé dépend de sa perception : ce qu'il ne voit pas n'existe pas ou plus.

Le stade pré-opératoire (de 2 à 7 ans)

C'est à ce stade que l'enfant développe le langage, il arrive à intérioriser l'action et ses désirs. On parle d'enfant « égocentrique » car sa capacité d'empathie est limitée voir inexistante. A ce stade naissent des théories de l'esprit (devoir cacher des choses, garder des secrets etc)

Stade opératoire concret (7 – 12 ans)

L'enfant peut envisager d'autres points de vue que le sien. Il est capable de faire des opérations mentales (compter dans sa tête par exemple). Ses raisonnements sont encore basés sur un support concret.

Le stade formel (12 – 16 ans)

L'adolescent peut raisonner sur de l'abstrait sans passer par le concret, il acquiert des connaissances mais sa vision du monde est définitivement construite. C'est au moment où l'enfant a acquis le niveau opératoire de l'idée du temps, qu'il est en mesure de construire les récits. Nous avons vu plus haut que ce stade est atteint vers 7-8 ans. Loin de l'âge de mes élèves de 3 à 4 ans, cette donnée m'éclairait sur le fait qu'il était difficile pour eux de concevoir la chronologie du récit et de mettre en relation les actions des personnages dans le temps. La construction du temps et de développement notionnel de celui-ci se construisent petit à petit chez l'enfant au cours de la maternelle. Par exemple, il est difficile pour un jeune enfant de comprendre les actions simultanées ou alors en succession. Ferreiro montre, en 1971, les rapports temporels marqués dans le langage par l'ordre d'énonciation des actions. Pour cela, son expérience vise à lire 15 phrases comprenant deux actions qu'il est possible de répéter autant que nécessaire. Ces phrases sont lues à 130 sujets âgés de 4 à 10 ans. Les sujets doivent reproduire les actions énoncées dans les phrases. De cette expérience, Ferreiro classe les enfants en six niveaux. Le premier niveau intitulé « non-réversibilité » montre que les enfants de ce stade effectuent les actions dans l'ordre d'énonciation. Par exemple, si la phrase est « Le chien court quand la voiture roule », les enfants font d'abord courir le chien puis rouler la voiture. Ce stade comprend des enfants de 4 et 5 ans. Plus tard, ces mêmes enfants entrent dans le stade de la réversibilité c'est-à-dire qu'ils prennent en compte les adverbes pour correctement effectuer les actions. À 4 ou 5 ans un enfant est donc capable d'identifier des subtilités langagières d'indication de temps bien que sa construction de l'idée du temps soit en cours d'élaboration. Les études portant sur la compréhension de récits chez les jeunes enfants utilisent souvent des images séquentielles que l'enfant doit remettre dans l'ordre. Il est attendu d'un enfant de 3 à 6 ans qu'il décrive les actions des images avec des mots clés. C'est à partir de 6 ans qu'il est capable de reconstruire une histoire en images. Les nombreuses recherches montrent toutes des résultats similaires : les jeunes enfants peuvent constituer des suites d'images courtes mais si la

complexité augmente, alors le niveau de réussite diminue. Lors de son expérience qui vise à restituer les événements d'un petit film visionné par des sujets de 2 à 12 ans, Ferreiro note une progression significative. Plus les élèves sont âgés, plus ils racontent un nombre conséquent d'événements. À 12 ans, les enfants sont capables de raconter les 5 événements du film quant à 2 ans, ils n'en évoquent aucun. Ainsi, ces études permettent de mettre en lumière que la compréhension de récit en général est une notion abstraite et qu'elle dépend de la reconstitution exigée. Après avoir lu un album aux élèves de ma classe, je consacrais systématiquement un temps d'échange où je les interrogeais afin de voir ce qu'ils avaient mémorisé et compris. Ce temps de langage qui me paraissait indispensable et logique dans son format (10 minutes d'oral en questions/réponses) me faisait maintenant douter. Et s'ils avaient compris mais n'arrivaient pas à me le reformuler ? Je me suis donc naturellement intéressée à l'évolution du langage chez l'enfant de 3 à 5 ans. Marc Delahaie publie en 2009 un ouvrage intitulé *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble*. Celui-ci montre les étapes par lesquelles passent les enfants pour acquérir progressivement le langage. C'est aux alentours de 3 ans que l'enfant acquiert le plus de mots (il passe de 200 mots à 1500 mots vers 4-5ans) ; l'enfant fait des phrases et communique. On observe que ce dernier produit des énoncés en effectuant une comparaison entre ses propres productions et celles de son entourage. C'est pourquoi, il est nécessaire d'avoir un langage approprié à l'école. L'enfant comprend aussi la notion d'intonation et peut communiquer par des phrases interrogatives, déclaratives et exclamatives. C'est dans ce temps qu'il s'approprie les règles grammaticales et les règles de genre comme le masculin/féminin. On remarque l'emploi des pronoms personnels à partir de 2 ans pour le « moi » et 3 ans pour « Je, tu, il... ». Les prépositions quant à elles commencent à être comprises à condition de travailler sur des situations concrètes dans l'espace. Entre 4 et 5 ans les enfants peuvent exprimer des effets et des causes en utilisant les subordinations « qui, parce que... ». On parle pour la tranche d'âge des enfants de 2 à 3 ans d'une compréhension à dominance « lexicale » avec un mot qui est toujours en rapport avec un contexte connu de l'enfant. C'est à partir de 3 à 4 ans que les capacités de compréhension deviennent performantes, comme nous avons pu le voir ci-dessus avec les stades de Piaget. Les enfants aboutissent à une représentation mentale des lieux et du temps. Les enfants de 4 à 5 ans arrivent peu à peu à une compréhension des textes narratifs s'ils sont régulièrement en contact avec la littérature jeunesse. Dès lors, les enfants comprennent la successivité des actions et les relations qui les lient.

1.2.2 Comprendre un texte : habiletés cognitives et processus médiateurs

M. Fayol définit la compréhension comme : « (...) une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation. » Le mémoire d'Inès Kreutzer sur « Enseigner la compréhension de récit en maternelle » m'apporta les différents stades (évoqués par Mireille Brigaudiot en 2000) par lesquels passent les élèves quand ils entendent un texte. Les élèves intériorisent des procédures quand ils entendent un texte lu. Ces procédures sont répertoriées sous forme de plans qui s'imbriquent les uns dans les autres. Le premier plan concerne l'appréhension à recevoir l'histoire. En effet, par des activités ritualisées et des lieux identifiables, l'enfant sait qu'il va entendre une histoire. Le second plan marque les repères qu'utilise l'enfant pour se saisir de l'histoire (la couverture, la taille du livre etc.). Le troisième plan met en relation les propos entendus par l'enfant. Ainsi, celui-ci est en mesure de comprendre que ce que l'enseignant lit est un récit écrit par un auteur et non par l'enseignant. Le plan quatre évoque les chaînes sonores que l'enfant doit intérioriser pour comprendre le récit : intonation, syntaxe, vocabulaire, emploi des temps ; l'enfant doit comprendre que le maître évoque des situations différentes lorsqu'il change de ton, d'inflexions verbales.... Le cinquième plan met en évidence l'enchaînement du récit. Cet apprentissage qui se structure dans le temps doit permettre aux enfants de relier les événements entre eux afin de raconter avec leurs propres mots ce qu'ils ont compris de l'histoire. Le sixième plan concerne les connaissances du monde que l'enfant se construit. Dès la petite section, les maîtres proposent des albums qui mettent en scène des personnages proches des enfants. Cela s'explique par le fait que l'élève à cet âge est, selon Piaget, « égocentré » (stade pré-opératoire). C'est pourquoi, on lui propose des récits où les actions lui sont familières. Ces connaissances du monde évoluent pour, peu à peu, comprendre des récits fictifs. Le plan sept montre le lien que tisse l'enfant avec le récit. En effet, il le confronte à ses émotions, ses valeurs, ses peurs. Il est nécessaire pour l'enseignant d'identifier les questionnements de l'ordre des valeurs et du domaine personnel afin de ne pas délivrer une « vérité ». Enfin, le dernier plan évoque les constructions mentales que vont produire l'enfant pour se représenter l'histoire. Ces huit plans sont à relier avec les quatre catégories d'habiletés que je vais décrire ci-dessous. Dans son rapport fait pour la conférence « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? » proposée en 2016, Maryse Bianco montre que la compréhension d'un texte sollicite 4 grandes catégories d'habiletés :

- L'identification des mots qui supposent que les mots soient identifiés et automatisés
- Les connaissances stockées en mémoire : c'est-à-dire les références sur le monde qui permettent aux élèves de se représenter mentalement les énoncés ou d'explicitier l'implicite.
- Les capacités cognitives générales c'est-à-dire une mémoire de travail et les capacités de raisonnement qui permettent à l'enfant de contrôler ses hypothèses.
- Des habiletés propres au traitement des textes : savoir établir des relations entre les idées, et comprendre les énoncés successifs.

Mes élèves de moyenne section ne peuvent pas encore identifier des mots écrits. Mais ils disposent déjà d'un stock de mots en mémoire, plus ou moins grand selon les enfants. Comme nous avons pu le voir, la compréhension se développe avec l'âge et donc dans le temps. Au fur et à mesure, l'enfant est amené à modifier son schéma de compréhension en intégrant des éléments nouveaux. La compréhension est alors le résultat d'une opération qui additionne plusieurs variables. Pour qu'un enfant comprenne, il faut qu'il ait des compétences stratégiques c'est-à-dire des connaissances antérieures sur le monde qui lui permettent de créer un horizon d'attente (scénario qui met en jeu ses connaissances disponibles). Par exemple, à la lecture de la fable du lièvre et de la tortue, les élèves avec leurs connaissances identifient que la tortue est un animal lent et que c'est donc le lièvre rapide qui va gagner. L'horizon d'attente est donc que le lièvre gagne, car ils ont relié leur connaissance du monde au récit de la fable. Il faut également que l'enfant fasse des inférences. Les inférences, ce sont des informations implicites qui sont décryptées à partir d'informations disponibles. Elles font, elles aussi, appel aux savoirs des locuteurs. Or il est difficile pour un enfant de maternelle de se détacher de l'explicite et du concret. Il est nécessaire qu'il comprenne les anaphores. Ce sont des expressions qui remplacent des personnages ou des objets en évitant les répétitions. Ces anaphores tout comme les inférences constituent des difficultés pour l'élève car elles floutent le récit et rendent à la compréhension de l'enfant, les personnages ou objets moins concrets. Les connecteurs permettent une lecture plus facile du récit. Cependant ils doivent être familiers aux élèves afin que ceux-ci relient correctement les événements entre eux. Ayant compris les processus qu'impliquait la compréhension, il fallait maintenant se pencher sur les obstacles que les élèves rencontrent pour comprendre un texte entendu.

1.2.3 LES OBSTACLES A LA COMPREHENSION

Après mes lectures d'albums je pouvais constater des difficultés de compréhension sur plusieurs points. Tout d'abord, la question de l'attention. En début d'année, il était difficile pour mes élèves de rester au coin regroupement. Je constatais beaucoup d'agitation, le besoin de se « coller » aux images, et une envie de bouger, de répéter ce que je lisais. Le lexique pouvait aussi constituer une difficulté supplémentaire. Quand ils ne comprenaient pas un mot, les questions étaient immédiates et l'attention portée à l'histoire diminuait fortement. Les inférences dans les textes donnaient souvent lieu à des « Pourquoi, ça veut dire quoi ? ». Les anaphores et pronoms perdaient mes élèves qui n'arrivaient plus à distinguer les personnages. Ainsi, dans un livre où le personnage mangeait des courgettes, mes élèves avaient compris que les courgettes étaient le personnage principal. Le temps, c'est-à-dire l'ordre des événements, ainsi que les lieux et déplacements des personnages, s'ils étaient complexes, n'étaient pas identifiés par mes élèves. De plus, bien que je choisisse des albums simples, les connaissances requises pour comprendre l'histoire étaient parfois manquantes pour des élèves. Roland Goigoux quant à lui, fait état de sept écueils à éviter pour le PE. Il s'agit de nos choix d'albums, nos explications ainsi que notre format de restitution qui induisent les erreurs des élèves. Le professeur des écoles ne doit pas considérer que les relations causales implicites sont comprises sans explication. Il est vrai que souvent les questions posées font référence à ces inférences. Et la réponse juste d'un groupe d'élève retentit pour nous comme une bonne compréhension du groupe classe, c'est pourquoi nous n'explicitons pas les inférences. De plus, l'évaluation a souvent lieu avant l'enseignement de la compréhension. Le PE privilégie souvent l'interprétation et questionne abondamment les élèves au détriment de l'explication. La théorie de l'esprit, c'est-à-dire comprendre que les personnages savent des choses, cachent des secrets que d'autres personnages ignorent, constitue une difficulté supplémentaire. Les histoires de ruse ne doivent pas dans un premier temps faire l'objet d'un questionnement mais doivent être explicitées. Maryse Bianco, toujours dans son rapport pour la conférence de consensus, relève trois difficultés particulières que rencontrent les enfants qui comprennent mal ce qu'ils lisent. Ces élèves, appelés les « faibles compreneurs, » ont souvent des difficultés précoces. C'est dès la maternelle qu'il leur est difficile d'utiliser un langage riche, de maîtriser la syntaxe et les inférences, de comprendre, de rappeler et de produire des histoires. Ces difficultés impactent les élèves qui ne parviennent pas à lire de manière fluide ainsi qu'à contrôler et réguler leur lecture.

1.3 ENSEIGNER LA COMPREHENSION

1.3.1 THEORIES D'ENSEIGNEMENT

Les recherches ont largement contribué au développement de l'enseignement et ont confirmé des points essentiels par lesquels la compréhension doit passer. Le langage oral est primordial dès la maternelle afin de permettre aux élèves d'acquérir des mécanismes de compréhension et également de verbaliser ces mécanismes afin de les rendre explicites. La compréhension n'est pas une opération mentale propre à chaque élève mais elle doit être enseignée comme des stratégies utilisables par chaque élève. Jacqueline Giasson propose un modèle à trois composantes : le lecteur qui englobe ses structures et processus, le texte avec ses intentions, sa forme et son contenu ainsi que le contexte psychologique, social et physique. La compréhension est la somme de ces trois composantes. Pour influencer la compréhension il faut agir sur une ou plusieurs de ses composantes. Un enseignement explicite et structuré tout au long de la scolarité de l'élève permet de diminuer les difficultés de compréhension. Nous pouvons noter deux points de compréhension qui doivent être explicités dès la maternelle et rappelés par Eduscol dans « La littérature jeunesse à l'école maternelle ». Sylvie Cèbe et Laurent Goigoux dans leur conférence « Apprendre à comprendre des textes écrits à l'école maternelle et au cycle 2 » répertorient des tâches afin d'aider les élèves à comprendre. La tâche de découverte est illustrée dans cette conférence avec deux scénarios proposés par des PE qui lisent un album. Dans le premier scénario, le PE demande à ses élèves de construire des images dans leur tête pendant qu'il lit puis pose des questions et enfin récapitule l'histoire dans une activité collective guidée. Il finit par une relecture à voix haute. Dans le deuxième scénario le PE lit l'histoire puis procède à un premier échange où il demande aux enfants de quoi parle cette histoire, il s'assure de leur compréhension et relit la première et la seconde page en reformulant l'histoire. Il procède de la même manière pour la troisième page. En somme, le PE ajoute une nouvelle page à chaque explication de la précédente. La tâche de transposition permet d'approfondir et d'exercer la compréhension des élèves en reformulant, résumant et mémorisant des récits. Cette tâche vise par exemple à demander aux élèves de rejouer à l'aide de figurine un album qu'ils connaissent afin de mettre en mot les émotions et les intentions des personnages. La tâche de transfert comprend l'évaluation de la compréhension ; elle consiste à demander aux élèves de réinvestir ce qu'ils ont compris. Ils peuvent inventer la suite de l'histoire, trouver les erreurs de relecture du PE etc. Les stratégies que les élèves mettent en jeu dans la compréhension sont identiques même si le support change. Ce sont dans les tâches décrochées, par exemple remettre

des images en ordre, trouver l'image intruse dans une suite, que les élèves vont développer leurs stratégies à l'ensemble des tâches scolaires. Après avoir étudié les diverses méthodes et théories d'enseignement, je ressentais le besoin d'une méthode clé en main à utiliser avec mes élèves. C'est pourquoi, je me suis penchée sur l'enseignement explicite.

1.3.2 L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Maryse Bianco définit l'enseignement explicite comme faisant appel « aux capacités réflexives et métacognitives de l'individu. » Il conduit à la « construction de connaissances verbalisables et manipulables de manière intentionnelle ». Autrement dit, l'individu doit adopter une posture réflexive sur sa compréhension pour pouvoir verbaliser. Le PE enseigne des connaissances à ses élèves qui peuvent s'accompagner de procédures et c'est par la répétition qu'elles seront automatisées. A l'inverse, par cet enseignement explicite, l'individu prend conscience de ses connaissances, ce qui les rend moins abstraites, plus facilement atteignables. La recherche montre que cet enseignement apporte une grande efficacité s'il respecte les 6 points suivants :

- La révision journalière ou répétition. Une nouvelle leçon doit commencer par un petit temps de révisions des notions apprises précédemment.
- La présentation du nouveau matériel (physique ou abstrait). Les élèves doivent comprendre les objectifs et les apprentissages qu'ils vont acquérir ainsi que les cheminements par lesquels ils vont passer (étapes).
- La pratique guidée qui doit superviser la mise en œuvre des notions (poser des questions, reformuler, inviter l'élève à expliciter sa démarche).
- Le feed-back et les corrections. Ils doivent être immédiat et aboutir à une ré-explication si nécessaire.
- Le travail individuel. Penser au temps d'exercice durant lequel l'élève va s'entraîner à utiliser la notion.
- Des révisions systématiques. Réactivation de ce qui a été appris pour favoriser l'automatisation.

1.3.3 LES CONTES : ENJEUX ET LIMITES

1.3.3.1 Quels usages, quel public ?

Pour travailler la compréhension de récit avec les élèves de ma classe, je voulais utiliser un outil commun. Un récit qui leur permette de construire une première culture du langage écrit, j'ai donc choisi les contes. Josèphe Grandjeat dans *Les contes et récit à l'école maternelle* montre la particularité de l'outil qu'est le conte. Selon elle, ce support doit être choisi en fonction de l'âge des enfants, il n'est en effet pas judicieux de présenter aux jeunes enfants le conte de *La petite marchande d'allumettes* car bien trop triste. Les contes doivent être lus avec précaution et doivent éliminer tous les sentiments d'effroi, d'horreur et d'abandon. Rappelons que les enfants lisent et interprètent l'histoire en fonction de leurs valeurs mais aussi de leur histoire personnelle. Selon cette auteure, ces éliminations sont nécessaires pour qu'ils accèdent à une compréhension sereine du conte. Le choix du conte doit se rapporter aux affections des enfants : des histoires avec des affections maternelles, des animaux, de l'action où se mêlent familier et merveilleux. Après son étude sur 79 classes du département d'Eure et Loir et 85 classes enfantines, Josèphe Grandjeat traduit les préférences des élèves en fonction de leur âge. De 2 à 4 ans les élèves aiment les histoires d'animaux où les personnages sont sympathiques avec une histoire brève et parlante. De 4 à 7 ans, les enfants privilégient les contes à émotions. Les réactions peuvent être différentes car l'aptitude à l'émotion est différente chez chaque enfant. C'est dans cette période que les enfants sont demandeurs d'histoires de loups comme *Le petit chaperon rouge* ou *Le loup et les sept chevreaux* et dès la moyenne section, les enfants deviennent sensibles aux situations burlesques, amusantes où l'ingéniosité des personnages est mise en avant. Brigaudiot suggère d'éviter les contes qui se rapprochent de l'oral afin de confronter le lecteur à une littérature écrite, ceux-ci doivent être à la troisième personne et écrit au passé. Une fois que le choix du conte a été effectué, c'est la manière de l'énoncer qui doit être travaillée. En effet, le conte doit être dit : Miss Sara Cone Bryant en 1911 dans *Comment raconter des histoires à nos enfants et quelques histoires racontées par Miss Sara Cone Bryant* écrit que « Le conteur n'est borné par rien ; il se lève ou s'assied, libre de surveiller son auditoire, de suivre le texte ou de le modifier, libre de se servir de ses mains, de ses yeux et de sa voix pour aider l'expression. Son esprit même est libre, parce qu'il laisse les mots venir sans contrainte, tant il est rempli de son sujet » (introduction, page 19, ligne 2).

Lors de la lecture d'albums divers je remarque que mes élèves sont moins attentifs quand les albums traitent du quotidien. En début d'année, lors d'une lecture offerte à ma classe de l'album *Petit ours brun s'habille tout seul*, j'ai récolté des remarques comme « C'est tout ? Il ne se

« passe rien dans cette histoire ! ». Mes élèves avaient besoin de s'émouvoir, de se faire peur et de se questionner sur l'histoire. C'est pourquoi le conte m'apparaît être l'outil idéal pour travailler sur la compréhension de récit. Si je rappelle ma problématique « comment articuler la littérature orale et écrite pour aider les jeunes enfants à comprendre l'histoire ? » les contes pourront me permettre de travailler cette double dimension : oral et écrit. En m'appuyant sur les stades de Joseph Grandjean, j'ai repéré que mes élèves étaient friands d'histoire avec le personnage du loup. J'envisage donc de travailler sur les contes des *Trois petits cochons* ainsi que celui du *Petit chaperon rouge*.

1.3.3.2 *L'utilisation des contes dans mon expérimentation et mes hypothèses de travail*

Afin de mettre en œuvre ma séquence sur la compréhension de récit, je devrai au préalable m'imprégner des contes « Les trois petits cochons » et « Le petit chaperon rouge » pour pouvoir les adapter mais aussi les raconter de manière fidèle à mes élèves. Pour cela j'envisage de lire plusieurs fois les contes afin de cibler les détails importants (formulette, dialogue des personnages, identification des lieux etc.) et ainsi m'entraîner à les raconter à voix haute.

Les contes lus seront utilisés sans les images. Brigaudiot dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle (Équipe Prog, Paris, INRP/Hachette Éducation 2000)* déclare qu'il faut permettre aux enfants de découvrir la lecture sans illustration : « Si on veut apprendre aux élèves à s'intéresser à l'écrit et à faire un usage analogue des mots et des images, il faut dans un premier temps les empêcher d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée, c'est-à-dire l'image ». Péroz dans *Pédagogie de l'écoute* (Paris, Hachette éducation, 2018) démontre que le dispositif de présentation « lecture/image » est éloigné de l'activité de lecture autonome qu'auront les élèves dès le cycle 2. Pour lui, la lecture seule sans image constitue le dispositif le plus proche de la lecture seule car il permet à l'élève de mémoriser le registre de l'écrit. Péroz, à son tour, précise que les contes sont un outil en eux même qui suscitent l'intérêt des élèves par leur dimension morale et humaine et que l'absence d'image ne doit pas constituer un retrait d'attention des élèves. La compréhension de récit sera observée et analysée lors de séances de langage. Selon Pierre Peroz, le dialogue pédagogique ordinaire ne permet pas aux petits parleurs de se développer sur le plan langagier. Il dénonce un plan qui me paraît familier car reproduit dans ma classe : question/réponse/question/réponse/question/réponse/question/réponse...

Ce sont les élèves à l'aise à l'oral qui usent de stratégies pour répondre le plus vite possible sans construire de phrase. L'échange devient alors restreint, ne prenant en compte que l'élève qui parle à l'enseignant et le groupe classe est oublié. Le questionnement de l'enseignant doit permettre au groupe classe de s'investir dans une démarche de recherche sans avoir une contrainte de temps ressentie par l'élève (répondre le plus vite possible). La pédagogie de l'écoute proposée par Pierre Péroz préconise un cadre clair et précis identique pour chaque séance, c'est-à-dire, un lieu et un temps ritualisé que les élèves identifient comme un moment d'écoute. Ainsi qu'un moment de questionnement où les élèves devront lever le doigt systématiquement pour être interrogés. L'enseignant doit se mettre en retrait afin d'éviter le schéma question/réponse habituel. Les élèves doivent avoir la possibilité de répéter ce qui a déjà été dit et de ne pas savoir répondre. À la fin du cycle 1, les élèves doivent avoir acquis la compétence « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu » (BO n°2 du 26 mars 2015, page 11). Cependant nous avons vu que les obstacles à la compréhension des élèves sont nombreux. De plus les enseignants éprouvent des difficultés à enseigner la compréhension. L'enseignant doit maîtriser tous les paramètres qui entrent en jeu dans la compréhension tels que les échanges oraux, l'attention des élèves, l'utilisation du support, le langage employé et tenir compte de leur zone d'apprentissage et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer.

PROBLÉMATIQUE

En travaillant sur l'articulation du conte lu et raconté pour faciliter la compréhension, je conçois un dispositif pédagogique fondé sur trois hypothèses :

- La compréhension du récit par les élèves sera facilitée quand le conte sera raconté avant d'être lu car la culture orale des élèves est plus développée que celle de l'écrit.
- La non-utilisation des images sera bénéfique à la compréhension.
- Les questions ouvertes aboutiront à une meilleure compréhension lors des séances de langage.

2. DESCRIPTION ET MISE EN ŒUVRE DE MON EXPERIMENTATION

2.1 LE CONTEXTE DE L'EXPERIENCE

2.1.1 LA CLASSE, L'ECHANTILLONNAGE

Ma classe est une classe de petite et moyenne section. Elle se trouve dans une école de 7 classes où la maternelle et le primaire disposent de cours séparées. J'ai 23 élèves, dont 12 élèves de PS et 11 élèves de MS. Ma classe est constituée de 14 garçons et de 9 filles. Les élèves appartiennent à un milieu social plutôt aisé et possèdent tous le français comme langue maternelle. Pour ma séquence, je choisirai uniquement mes élèves de moyenne section pour plusieurs raisons. Tout d'abord je dispose avec mes élèves de moyenne section d'un temps privilégié en début d'après-midi car les petits font la sieste. C'est pendant ce temps-là, que j'expérimenterai mes séances. De plus quasi-tous mes élèves de MS s'expriment à l'oral alors que certains PS ne s'expriment pas du tout encore. Ayant choisi les séances de langage pour analyser la compréhension des élèves, le choix des MS s'est présenté comme logique. Ces élèves disposent d'une culture littéraire un peu plus étendue que les PS de par leur âge et leur fréquentation d'albums. L'ensemble des élèves de moyenne section comprend 3 filles et 8 garçons âgés de 4 à 5 ans : eux, sont familiarisés avec la culture littéraire puisqu'ils disposent presque tous d'une bibliothèque dans leur chambre et leurs parents lisent régulièrement des histoires à la maison. Lors d'une lecture en classe il n'est pas rare d'entendre qu'ils ont déjà lu ou possèdent l'album.

Leurs compétences langagières sont quant à elles hétérogènes :

Petit parleur (parle peu en séance de langage, même quand ils sont interrogés)	Parleur moyen (parle quand il est interrogé et prend la parole spontanément quand il est sûr de sa réponse)	Grand parleur (parle aisément)
4 élèves dont 2 garçons et 2 filles	4 élèves dont 1 fille et 3 garçons	3 élèves dont 3 garçons

2.1.2 MISE EN ŒUVRE PREALABLE

Partant du constat que la lecture fidèle d'un album avec les images ne permettait pas à mes élèves de comprendre le récit, je vais dans un premier temps tenter de conter l'histoire en mimant et jouant les personnages. Le racontage permet de s'adapter aux élèves car il implique une liberté dans les mots, expressions et leur permet d'identifier les personnages plus aisément quand ils sont joués avec une voix différente. Avant d'élaborer la séquence pour mon mémoire, je constate que la répétition de lectures d'un album favorise non seulement sa mémorisation mais aussi sa compréhension. Après avoir lu une vingtaine de fois le même album à mes moyens, ils sont tous capables de citer les personnages, et de jouer quelques scènes de l'album. Ce paramètre est tout de suite introduit dans l'élaboration de ma séquence. Les supports utilisés se sont portés sur le conte de Charles Perrault *Le petit chaperon rouge* adapté par Marie-Hélène Delval paru en mai 2009 aux éditions Bayard Jeunesse ainsi que *Les trois petits cochons* de Serge Boisseau (Oralbums). Ces choix ont été motivés par l'intérêt de mes élèves pour les animaux, le personnage du loup ainsi que leur complexité. L'utilisation d'un « oralbum » ne constitue pas un choix déterminant mais plutôt de praticité car déjà travaillé en petite section pour la plupart des élèves. Le caractère oral de cet album va permettre de faire rentrer les élèves au fur et à mesure dans la culture de l'écrit. La version lue est celle pour les grandes sections car plus riche en vocabulaire et proche de l'écrit. Par la suite, d'autres albums vont être lus en rapport direct avec le conte du « Petit chaperon rouge » comme : *Un petit chaperon rouge* de Marjolaine Leray aux éditions Actes Sud et *Le petit chaperon qui n'était pas rouge* de Sandrine Beau aux éditions Milan. Pour les deux premières séances, il faudra constituer deux groupes. Ils seront hétérogènes, mixtes et mélangeront les petits et grands parleurs. Toutes mes séances se dérouleront dans ma classe, plus particulièrement au coin regroupement et à des moments similaires afin que les enfants puissent identifier ce moment. Je prévois d'effectuer mes séances le lundi et mardi en début d'après-midi, une fois que le triangle a été sonné ce qui signifie que l'accueil est terminé et qu'il faut ranger les jouets. Afin d'analyser l'influence du racontage ou de la lecture sur la compréhension de mes élèves il faudra utiliser un questionnaire type. Ce questionnaire type contiendra des questions portant sur les personnages, les lieux et péripéties, la fin de l'histoire et leur plaisir à avoir écouté l'histoire.

2.2 LES ETAPES DE MA DEMARCHE

2.2.1 LE DISPOSITIF

Ma séquence se déroulera en 6 séances.

Les deux premières séances se feront en deux groupes, un groupe de six élèves et un de cinq. Lors de la première séance le premier groupe écoutera le conte *Les trois petits cochons* pendant que le second groupe sera à la bibliothèque avec un intervenant extérieur. Ensuite, les groupes seront inversés et le deuxième groupe écoutera la lecture sans les images du conte. Lors de cette première séance, la seule différence entre les deux groupes se trouvera dans la manière de transmettre l'histoire : lire ou raconter. La séance se déroulera en trois phases. La première phase, orale visera à présenter les personnages des trois petits cochons et du loup, plantera l'univers fantastique dans laquelle les animaux parlent. La deuxième phase sera la partie lecture ou racontage qui nécessitera une grande attention des élèves. La dernière phase sera déterminée par une séance de langage. Ces phases viseront à analyser la compréhension des élèves en leur posant des questions inspirées de la pédagogie de l'écoute de Péroz. La deuxième séance de la séquence interviendra le lendemain au même moment ; elle sera similaire à la première mais inversera les groupes : les élèves qui auront écouté le conte par racontage assisteront à sa lecture et inversement. Lors de cette séance, l'objectif sera de repérer les différences significatives de compréhension entre les deux groupes, mais aussi la compréhension propre à chaque élève sous l'effet du racontage ou de la lecture. La troisième séance se déroulera avec l'effectif entier. Mes moyennes sections écouteront dans un premier temps le conte du *Petit chaperon rouge* raconté puis dans un second temps participeront à une séance de langage ; celles-ci seront constituées des mêmes questions tout au long de la séquence, que le conte soit lu ou raconté. Lors de la quatrième séance, je lirai le conte *Le petit chaperon rouge* avec mes MS en terminant par une séance de langage. La séance aura pour but de réinvestir leur compréhension du conte du *Petit chaperon rouge* puisqu'ils écouteront la lecture d'une version du conte modifié *Un petit chaperon rouge* puis nous verrons les différences du conte original et de la version du conte lu en faisant une séance de langage. La dernière séance s'appuiera sur une version du conte modifié *Le petit chaperon bleu* et les élèves seront invités à inventer la fin. En début de chaque séance le conte sera introduit de la manière suivante :

•Présentation de l'univers et résumé	
« Je vais vous raconter/lire une histoire, c'est l'histoire d'une petite fille qui doit	« Je vais vous raconter/lire l'histoire de trois petits cochons qui vont chacun construire

aller chez sa grand-mère, en chemin elle va rencontrer le loup. »	une maison. Mais ces trois petits cochons vont rencontrer le loup. »
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des personnages 	
Le petit chaperon rouge, sa mère, sa grand-mère, le loup	Nifnif, Nafnaf et Noufnouf ainsi que le loup

2.2.2 LES SEANCES DE LANGAGE : QUESTIONNAIRE DE COMPREHENSION

Comme présenté précédemment j'envisage de conclure toutes mes séances, exceptée la dernière, par des séances de langage. Elles s'effectueront en demi-groupe pour les deux premières séances et en effectif complet pour les séances suivantes. Les élèves seront assis sur les bancs du coin regroupement en arc de cercle et je me placerai sur une chaise au centre en face d'eux. Les questions sont choisies de manière à faire apparaître la chronologie du récit et sont formulées de manière à ce que les élèves puissent fournir des détails sur les éléments demandés. Voici le déroulement type d'une séance de langage sur « Le petit chaperon rouge ».

Les états mentaux des personnages.	<ul style="list-style-type: none"> - Qui sont les personnages ? - Comment sont les personnages ? (le petit chaperon rouge, la grand-mère et le loup ?) - Que veut le petit chaperon rouge ? - Que veut le loup ?
Lieux et péripéties	<ul style="list-style-type: none"> - Où veut aller le petit chaperon rouge ? - Par où passe le petit chaperon rouge pour aller chez sa grand-mère ? - Qui le petit chaperon va rencontrer dans la forêt ? <p>Que se passe-t-il quand le loup rencontre le petit chaperon rouge ?</p>
La fin	<ul style="list-style-type: none"> - Que se passe-t-il quand le loup arrive chez la grand-mère ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Que se passe-t-il quand le petit chaperon rouge arrive chez sa grand-mère ? - Pouvez-vous me raconter ce qu'il se passe quand le petit chaperon rouge entre chez sa grand-mère ?
Ouverture	<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous aimé ce conte ? - A-t-on oublié de dire quelque chose ?

Lors de ces séances je prévois de me mettre en retrait afin de laisser les enfants s'exprimer et ne pas porter mon attention sur l'élève qui parlerait. Cependant des questions comme : « Avons-nous oublié de dire quelque chose ? » permettront aux élèves de fournir des détails supplémentaires sur des événements nouveaux ou déjà évoqués. Pour les petits parleurs, cette question large est aussi une opportunité de répéter ce qu'un camarade a dit. D'autres questions s'adressant au groupe comme « Êtes-vous d'accord ? » permet de justifier une réponse, d'ajouter des informations supplémentaires ou même d'acquiescer pour les élèves plus discrets. Je prévois aussi de solliciter de manière bienveillante les élèves petits parleurs qui ne prendraient pas la parole spontanément. Ces sollicitations seront des répétitions de ce qu'un camarade a déjà dit en donnant le modèle de phrase. Au début, les règles de prise de parole seront rappelées : lever le doigt et ne pas couper la parole quand quelqu'un parle. Les petits parleurs seront interpellés si leur prise de parole n'est pas spontanée pour répéter ce qui a été dit ou ajouter une information. Les élèves auront le droit de garder le silence et ne seront pas sollicités à l'excès. A l'inverse, les grands parleurs auront un temps de parole raisonné pour qu'ils puissent laisser les autres élèves s'exprimer.

2.2.3 RECUEIL DE DONNEES

Par mon expérimentation, je voudrais illustrer l'importance de l'oral dans la compréhension d'un récit. L'oral pour raconter, en faisant le postulat que le contage permet une meilleure compréhension que la lecture. Mais aussi l'oral dans les séances de langage pour aider à comprendre et enseigner la compréhension. Cependant l'oral que nous évoquons est au service d'une littérature écrite. Je choisirai comme recueil de donnée mes séances de langage effectuées lors de contage puis de la lecture du conte « Le petit chaperon rouge ». L'utilisation du conte

« Les trois petits cochons » forme un premier test qui servira à valider ou infirmer l'hypothèse suivante : la compréhension du conte sera de meilleure qualité quand le conte sera conté puis lu car la culture de l'oral est plus développée que la culture écrite.

Lors de ces séances retranscrites en annexe, je pourrai observer l'imprégnation de la littérature écrite déjà présente chez certains élèves ainsi que les bénéfices du contage pour comprendre un texte littéraire. Ces séances de langage sont significatives de l'implication de mes élèves, de leurs questionnements et de la réflexion qu'ils mettront en œuvre pour comprendre un texte entendu. Ces séances de langage vont s'effectuer avec l'effectif complet de mes élèves de MS soit 12 élèves au coin regroupement. Je prévois de guider les échanges en posant des questions identiques dans les deux séances. Les échanges seront enregistrés vocalement puis retranscrits afin d'en extraire les différences et de les analyser. L'analyse s'effectuera selon des critères précis. Le contage avant la lecture du conte sera analysé afin d'en définir les avantages ou désavantages. **L'écoute** sera étudiée afin d'observer l'implication des élèves et leur niveau d'écoute. Le bruit et l'agitation audibles dans les enregistrements seront interprétés : en effet, ils pourraient illustrer une incompréhension et/ou un désintérêt. **L'identification des personnages** sera analysée en fonction du nombre et de la richesse des réponses. C'est-à-dire de la description des personnages, de leurs humeurs, de leurs souhaits ainsi que leurs paroles. **Les lieux ainsi que la chronologie des événements** du récit seront analysés de la même manière, c'est à dire en prenant compte du nombre d'événement rapportés, de la richesse et de la précision apportées. La fin du récit sera analysée indépendamment en prenant compte des séances de langage et donc des événements rapportés, de leur nombre et de leur précision. Ces données illustreront **la compréhension de la ruse du loup** car la fin du conte montre sa réussite. A cette analyse s'ajoutera la description de la séance 6 qui visera à inventer une fin à un conte ressemblant au petit chaperon rouge. L'invention de la fin du conte nécessitera un réinvestissement de la compréhension du conte et de sa fin. Le dernier critère comptera les remarques et questionnement des élèves qui ont immergés pendant ces séances de langage.

3. ANALYSE ET DISCUSSION (REFLEXION SUR LA PRATIQUE) DES RESULTATS

3.1 PRESENTATION DES RESULTATS

J'ai effectué ma séquence en période 3, du lundi 6 janvier 2020 au mardi 18 février 2020. Pendant cette séquence, tous mes élèves ont participé de manière croissante en apportant une idée, en reformulant ou en répétant. Les silences autorisés se sont réduits au fur et à mesure des séances. Lors de l'analyse de ces résultats j'ai pu valider ou non les hypothèses que j'avais émises. Je présenterai et discuterai ces résultats en me rapportant aux six critères recueillis : le racontage et la lecture du conte, l'écoute, l'identification et les valeurs des personnages, l'identifications des moments clés, la fin ainsi que les remarques et questionnements des élèves. Mon dispositif pédagogique vise à étudier la compréhension de l'enfant sur un conte lu puis raconté ou l'inverse. Ce dispositif est fondé sur trois hypothèses. La première se traduit par le fait que l'élève comprendra mieux le conte quand il sera lu puis raconté car la culture orale est plus développée que celle de l'écrit chez les jeunes enfants. La seconde, la non-utilisation des images sera bénéfique à la compréhension. Enfin que les questions ouvertes que je poserai lors des séances de langage aboutiront à une meilleure compréhension.

3.1.1 LE RACONTAGE AVANT LA LECTURE, UNE AIDE A LA COMPREHENSION ?

Lors de la lecture ou du racontage j'ai pu observer des réactions diverses de la part de mes élèves. Les deux contes ont été lu ou raconté de la manière suivante :

	Les trois petits cochons	Le petit chaperon rouge
Groupe 1	- D'abord raconté - Puis lu	- D'abord lu - Puis raconté
Groupe 2	- D'abord lu - Puis raconté	- D'abord raconté - Puis lu

J'ai pu observer que quel que soit le groupe, le fait de raconter l'histoire avant de la lire permet une meilleure compréhension car l'oralisation du conte rend explicite certains éléments du récit. Mes élèves ont fait preuve d'une attention active lors du racontage, ont mimé, répété les paroles des personnages. La ruse du loup a été comprise dès le premier racontage or il a parfois été compliqué pour mes élèves de percevoir les ruses du loup lors de la lecture du conte.

3.1.2 L'ECOUTE

Le paramètre de l'écoute est particulier à analyser en maternelle. Si nos temps de lecture de débuts d'années sont bruyants et agités, ils s'apaisent avec le temps. En effet l'écoute d'une histoire est directement liée à la capacité d'un élève à rester immobile et silencieux. Ce sont ces deux derniers critères que j'ai choisis comme donnée afin d'évaluer l'écoute de mes élèves : font-ils du bruit ? sont-ils agités ? Si oui je l'entendrai directement de l'enregistrement. Lorsque j'ai annoncé à mes élèves que j'allais leur raconter une histoire, ils n'ont pas caché leur enthousiasme ni leur interrogation dû au fait que je n'avais pas de livre. À l'annonce du titre, deux élèves me font remarquer qu'ils connaissent déjà l'histoire et qu'ils l'ont chez eux.

J'ai alors raconté l'histoire du petit chaperon rouge en prenant soin de prendre un visage enfantin et une voix fluette pour le petit chaperon rouge, une voix grave et de grands yeux pour le loup et une voix chevrotante pour la grand-mère. Je mimais les actions des personnages et leurs émotions. C'est la première fois que je peux les regarder en même temps que je conte. J'observe leurs étonnements, leurs rires, leurs grands yeux qui s'ouvrent à l'apparition du loup... Toutes ces émotions et ces rires sont traduits par des bruits, un peu d'agitation et des gestes qu'ils reproduisent. A ce moment précis, je me rends compte de la différence de perception. Quand nous lisons un livre, les bruits sont parasites et l'agitation malvenue mais lorsque l'on conte, c'est l'effet inverse : les bruits sont la traduction des images qu'ils créent dans leurs imaginaires. En séance 4, j'annonce de la même manière qu'il est temps d'écouter une histoire cependant cette fois je vais la lire. Quand j'annonce le titre les remarques sont à prévoir : « On connaît maîtresse ! ». Je commence ma lecture, en utilisant une intonation différente pour chaque voix mais en restant fidèle au texte initial. Je suis stoppée par deux élèves dès lors que je tourne la première page sans leur montrer. J'explique alors que je ne montrerai pas les images, leur curiosité ne semble pas en être affectée. Mireille Brigaudiot soulignait dans ses écrits, l'importance dès le plus jeune âge de préparer les enfants à l'écrit, sans leur montrer les images. Le constat fait dans ma classe accrédite cette thèse. Lors de la lecture, il est plus difficile d'observer les visages et émotions des élèves, j'entends un peu d'agitation dans les passages où le loup n'est pas présent (coïncidence ?), à l'inverse les réactions sont toujours visibles quand le loup mange la grand-mère ou le petit chaperon rouge. Analyser l'écoute revenait pour moi à étudier la capacité de mes élèves à rester calmes, immobiles et muets. Cette attitude permettait aux élèves de pouvoir fermer les yeux et s'imaginer le récit en images mentales. » Cependant, quand j'ai raconté l'histoire, j'ai pu lire sur le visage de mes élèves, par leurs émotions, le miroir de ces images qu'ils créaient. Lors de

ce moment les élèves répétaient des mots, exprimaient leur surprise par des bruits, imitaient. Ce que je cherchais n'était finalement pas l'écoute silencieuse, celle qui commence par « On ferme ses yeux, sa bouche et on ouvre grand ses oreilles » mais l'écoute active, participative. Ce que je voulais analyser se rapprochait plus de l'attention que de l'écoute simple. L'enregistrement vocal m'a permis d'écouter le silence attentif de ma classe, que je ne faisais aucune remarque de comportement. Si je devais modifier ce paramètre, je choiserais de filmer mes élèves, d'analyser leur visage, leurs interventions pendant l'histoire.

Lors du racontage de mes élèves j'ai pu constater une attention active, mes élèves étaient impliqués, réactifs et montraient leur envie de participer en répétant ou en reproduisant mes gestes. La lecture du conte s'est faite plus discrète concernant l'attention des élèves. En effet, ils se montrent un peu plus bruyants dans les passages sans le loup mais réagissent de manière expressive à la fin du conte.

3.1.3 IDENTIFICATION DES PERSONNAGES ET DE LEUR PENSEE

L'identification des personnages est un paramètre nécessaire à la bonne compréhension d'un récit. J'avais donc pris une attention particulière lors de chaque début de conte ou lecture de faire une introduction (voir page 20) où les personnages principaux apparaissaient. De plus les titres des contes portaient le nom de ces personnages, je m'attendais donc à ce que mes élèves reconnaissent aisément les personnages. La complexité demeurait dans la compréhension des souhaits, des émotions et des pensées de ceux-ci. Nous avons travaillé en début d'année sur les émotions, mes élèves savaient donc pour la plupart les nommer, les reconnaître et les mimer. La première question « Quels sont les personnages de l'histoire ? » demande aux élèves de faire une liste des personnages en jeu dans ce récit. Dans les deux séances, je remarque que la mère n'est pas citée dans la première réponse, c'est en effet un personnage secondaire dont on ne parle qu'au début du récit. La liste complète est donnée en première réponse par un élève lors de la séance liée à la lecture du conte. La deuxième question « Comment les personnages sont-ils » est volontairement ouverte afin de permettre aux élèves de donner tous les qualificatifs dont ils se souviennent. Lors de l'analyse de cette question j'ai répertorié tous les mots qualifiant le petit chaperon rouge, et le loup (dans le texte/hors texte) qu'un élève de MS pourrait citer (selon Serge Boisseau) et comparé aux réponses de mes élèves. On peut clairement observer que dans la séance de langage après racontage, les élèves font une description plus riche, qui fait appel à la description physique et aux états mentaux des personnages ainsi qu'aux émotions.

Comment sont les personnages ?		
Le petit chaperon rouge		
Mots qualifiants le petit chaperon rouge : Petite, fille, enfant, éveillée, aimée, porte un chaperon rouge/cape, gentille, jolie, mignonne	Séance 3 : gentil, s'occupe de sa grand-mère, possède une cape rouge.	Séance 4 : Il a une cape rouge et un panier, habillé en rouge
Le loup		
Mots qualifiants le loup : Compère le loup, affamé, rusé, méchant, rapide, malin, dangereux	Séance 3 : méchant, il a faim, il veut manger le petit chaperon rouge et sa grand-mère	Séance 4 : Méchant, va manger le petit chaperon rouge et sa grand-mère

La troisième question concerne les souhaits des personnages : « Que veut le petit chaperon rouge/ loup ? ». Cette question est complexe car la réponse attendue est une inférence. En effet, le loup à faim donc il veut manger le petit chaperon rouge. Dans la séance 3, Auguste donne la réponse, Nathael un élève grand parleur vient justifier en montrant que le loup à faim, lors de sa justification Nathael reproduit un geste que j'ai produit lors de mon comptage (se caresser le ventre et se lécher les babines). Par contre lors de la séance 4, Ilyes répond que le loup veut aller chez la grand-mère, il n'a pas tort, seulement le souhait final du loup est de dévorer le petit chaperon rouge et sa grand-mère, ce que Sohan un élève grand parleur exprime en le corrigeant. Concernant le souhait du petit chaperon rouge, Dohan un moyen parleur fait un lien avec la question posée précédemment et indique que le petit chaperon rouge veut manger des galettes. Il est corrigé par Nathael qui donne une réponse complète et riche : « Il veut aller chez sa grand-mère pour lui donner une galette et du beurre ». C'est ce même élève qui fournira la réponse identique à la séance prochaine. D'une manière générale, les réponses sont plus riches et complètes dans la séance 3. Nous pouvons observer que les états mentaux des personnages ainsi que leur souhait sont identifiés par les élèves. De plus les liens relationnels sont plus clairement énoncés (ex : il a faim donc il veut manger le petit chaperon rouge). Lors des réponses données dans la séance 3 plusieurs élèves associent leur réponse à des gestes que j'ai mimés lorsque j'ai

conté le récit ou à des intonations de voix que j'ai prises (ex : intonation sournoise pour le loup qui est reprise lors d'une réponse). Lors de la séance 4, l'élève qui répond à la description du petit chaperon rouge regarde la couverture du livre que j'ai posée sur une petite table. Il ajoute que le petit chaperon rouge porte un panier comme on peut le voir sur la couverture du livre. Ce détail a son importance puisque les autres élèves s'en rendront compte et regarderont la couverture en ne décrivant que ce que l'on voit. Après avoir rendu le livre invisible aux élèves ils n'ajouteront plus de détails. Dans mes questions orientées je ne demande pas de me décrire la grand-mère, je pose volontairement la question « avons-nous oublié de dire quelque chose ? ». Cette tournure permet à l'enfant d'ajouter une information supplémentaire. Lors de la séance 3, Sohan précise que nous avons oublié de dire que la grand-mère était malade. J'accueille cette réponse très (trop ?) positivement ; c'est pourquoi je pense avoir le même type de réponse d'un autre élève lorsque je pose la même question à la séance suivante.

Le constat du recueil des résultats est le même que pour le critère de l'écoute : il me manque le visuel. Une fois chez moi, l'analyse de l'enregistrement vocal ne montre pas le cheminement et la réflexion qu'ont eus les élèves en associant le geste à la parole. De plus, les questions portant sur la description semblaient simples dans les réponses mais complexes à analyser car il est impossible de les dissocier de la richesse du vocabulaire de l'élève. Ainsi ayant des élèves avec une richesse de vocabulaire hétérogène, l'interrogation d'un élève était un parti pris.

3.1.4 IDENTIFIER LES MOMENTS CLES DE L'HISTOIRE

L'identification des moments clés de l'histoire résulte d'un processus complexe qui vise à mettre en relation les événements et leurs liens de causalité dans un récit, pour les organiser selon une chronologie précise. Quand je lisais un album à mes élèves et que je les questionnais sur les péripéties de l'histoire (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution, fin) j'avais pris l'habitude de dessiner leurs réponses quand elles étaient justes de manière à faire apparaître une « frise » du récit. Nous avons travaillé sur les moments clés et chronologie du récit sur nos précédents albums via ce fil conducteur : la frise. Lors de ces moments de langage je posais toujours une question sur un lieu « où est le personnage ? » puis une question sur les actions qui se passent en ce lieu. Mes élèves avaient intériorisé ce schéma et développaient à leur rythme leurs compétences de restitution des événements. J'ai choisi pour ma séquence de ne pas utiliser ce « rituel ». En effet lorsque je dessinais, mes élèves avaient vu les images des albums dont mon dessin se trouvait être une copie. Sachant que les séances sur le petit chaperon rouge de Charles Perrault seraient sans images, je ne voulais pas orienter leur

imaginaire. Lors de la première question posée en séance 3, il était question de donner le lieu où le petit chaperon rouge voulait se rendre alors que dans la séance 4 il était question de donner le lieu par lequel allait passer le petit chaperon rouge. Cette différence s'explique par la volonté lors de la séance de faire du lien avec les réponses des élèves, ce qui parfois m'a forcée à modifier mes questions ou à ne pas les poser. Lors de la séance 3, les réponses de mes élèves sont riches en détail, ils situent la maison de la grand-mère dans le village et ajoutent que c'est derrière le moulin. Ces détails sont fournis par deux élèves dont un (Dohan) qui reproduit le geste (montrer du doigt) que j'ai effectué lors du racontage du récit. À la seconde question de cette séance « par où passe le le petit chaperon rouge pour aller chez sa grand-mère ? » les réponses données dans les séances 3 et 4 sont similaires, indiquant comme lieu la forêt. Cependant, lors de la séance 3, un élève ajoute que dans la forêt il y a le loup. Ce lien n'est pas évoqué dans la séance 4. De même, pour la question suivante, en séance 3, les élèves fournissent des détails et citent même les paroles des personnages. Les réponses données en séance 4 sont justes mais plus décousues et moins riches en détail. La ruse du loup : imiter la voix du petit chaperon rouge pour entrer chez la grand-mère, est identifiée par le même élève dans les deux séances (Sohan).

Je posais lors de la séance de langage de la séance 3 la question suivante « où veut aller le petit chaperon rouge ? », cette question même si elle ne s'est pas révélée complexe pour les élèves n'aurait pas dû être formulée ainsi. En effet, j'avais prévu de dire « Au début de l'histoire, où se trouve le chaperon rouge ? », or pendant ma séance de langage, je me suis laissée emportée par les réponses de mes élèves et voulant établir une progression et un lien dans les questions je l'ai formulé ainsi. La différence entre « ce que j'avais prévu de dire » et « ce qu'il était judicieux de dire » m'a parfois un peu déroutée. J'avais au préalable imaginé le scénario de cette séance de langage et donc choisi les questions en conséquence. Cependant des remarques imprévues ou des réponses différentes que celles envisagées m'ont contrainte à devoir formuler différemment mes questions. Si je m'efforçais de garder la structure de la question similaire, elle a parfois été modifiée, ce qui a peut-être influencé les réponses des élèves.

3.1.5 COMPREHENSION DE LA FIN

La fin est un moment clé du récit car elle incarne le dénouement. Or, le dénouement du conte est loin d'être heureux puisque le petit chaperon rouge et sa grand-mère sont mangés par le loup. Ainsi, si mes élèves comprenaient cette donnée, alors ils avaient compris la fin du récit. Lors de l'élaboration de mon questionnaire, je m'étais interrogée sur la l'intérêt de la

formulation des questions concernant la fin. En effet mes questions devaient rester ouvertes et permettre à mes élèves d'explicitier ce qu'ils avaient compris. L'enseignement explicite tend à accompagner les élèves, c'est pourquoi demander « Que se passe-t-il à la fin ? » n'était pour moi pas judicieux. La notion de temporalité chez les jeunes enfants se construit au fil du temps et au moment précis de mon expérimentation, mes élèves ne sont pas en capacité de définir ce qu'est la fin. C'est pourquoi j'ai choisi d'orienter mes élèves sur la question suivante : « Pouvez-vous me raconter ce qu'il se passe quand le petit chaperon rouge arrive chez sa grand-mère ? ». Le fait de cadrer la fin par le début d'un événement précis permettait à mes élèves de s'exprimer en suivant la chronologie du récit. Les réponses données à cette question en séance 3 s'orientent sur l'événement final : le loup mange le Petit Chaperon rouge. Pour moi, ces réponses sont en lien direct avec leur surprise et le fait que cet événement soit le plus marquant pour eux. Deux élèves retranscrivent les paroles « Grand-mère que tu as de grands yeux...que tu as de grandes dents... ». Lors de la séance 4 les réponses évoquent la ruse du loup qui s'est déguisé avec les habits de la grand-mère. De plus des élèves citent les paroles du petit chaperon rouge.

Je suis déconcertée en analysant mes réponses puisque l'évocation de la fin est plus riche lors de la séance 4 alors que, jusqu'à maintenant mes élèves semblaient avoir plus de facilité à comprendre le conte quand il avait été raconté. Si l'événement final est largement décrit par mes élèves, l'analyse de la ruse n'est évoquée que dans la séance 4 après sa lecture. La compréhension de la fin nécessite non seulement une compréhension de la chronologie du récit mais aussi l'élaboration de liens logiques (inférence). La répétition de la lecture ou du contage du conte a permis à mes élèves d'acquérir une compréhension plus fine du récit et à surpasser l'événement final pour en comprendre le cheminement. En clair, lors de la séance 3 mes élèves avaient besoin d'explicitier que le petit chaperon rouge et la grand-mère sont mangées par le loup. La séance suivante, connaissant l'issue du récit, ils ont pu se concentrer sur la ruse du loup pour atteindre son but. J'ai pu observer lors des remarques de mes élèves que la fin ne leur plaisait pas. Nous avons donc, en séance 6, travaillé sur l'élaboration d'une nouvelle fin en utilisant l'album « le petit chaperon qui n'était pas rouge ».

La séance 6 de ma séquence a pour but de découvrir l'album « Le petit chaperon qui n'était pas rouge » construit sur le conte original mais avec plusieurs variantes. En effet il met en scène une petite fille que l'on surnomme le petit chaperon bleu qui va aller apporter à sa grand-mère un petit pot de miel. En chemin, elle rencontre un ours à qui elle donne son petit pot de miel, puis un tigre à qui elle joue un air de musique et enfin un lapin qui l'accompagne chez sa grand-

mère pour manger un chou. Elle arrive ensuite chez sa grand-mère avec le lapin. L'auteure nous propose ensuite plusieurs fins :

- Le petit chaperon bleu et sa grand-mère mangent le lapin en ragout.

« Si tu n'aimes pas cette fin et que tu veux sauver le lapin tourne cette page... »

- Le lapin dévore tous les choux de la grand-mère et mange la grand-mère

•« Si tu veux sauver la grand-mère tourne la page... »

- Le lapin mange une délicieuse potée aux choux et la petite fille.

« Si tu veux sauver le chaperon bleu tourne la page »

- Le petit chaperon bleu, la grand-mère et le lapin mangent le meilleur des gouters.

« Si tu n'aimes pas cette fin, inventes-en une ! »

Après avoir lu cet album nous avons cherché ensemble les similitudes avec le conte original que mes élèves connaissaient bien. Ils ont évoqué de manière juste : la petite fille, sa maman, la grand-mère. Nous avons, dans un lien logique, cité les différences avec le conte original : il n'y avait pas de loup dans cette histoire mais un ours, un tigre et un lapin. Nous avons ensuite relu les différentes fins. Pendant ces lectures j'ai oralisé le conte en mimant, jouant et faisant parler les personnages avec des voix différentes. Nous avons donc décidé d'inventer une fin propre à notre classe et qui plairait à tous. Lors de l'élaboration de ma séquence je n'avais pas envisagé assez justement le temps que prendrait cette séance. En effet, cette séquence a été divisée en deux temps afin de permettre à tous les élèves de s'exprimer. Lors de la séance, j'ai désarçonné mes élèves en annonçant « Maintenant, à vous d'écrire la fin ! ». Avec le recul je me rends compte aujourd'hui que ma formulation aurait dû être tout autre, de même que ma préparation préalable plus conséquente. Je me suis donc retrouvée avec onze élèves me regardant d'un air interrogateur et même mes élèves les plus bavards restaient muets ! J'avais imaginé que mes élèves foisonneraient d'idées et qu'ils s'exprimeraient largement. Ce qui fut le cas quand ils furent guidés, à la séance suivante. Face à cette séance qui sonnait pour moi comme un échec, j'ai davantage préparé la séance suivante. Tout d'abord, nous avons lu l'album une nouvelle fois ; puis nous avons rappelé les personnages que j'ai dessinés au tableau. J'ai ensuite donné la consigne suivante : « Nous allons inventer une nouvelle histoire avec les personnages que nous avons au tableau, vous allez me dire ce que vous voulez et moi je l'écrirai » S'en est suivie la question : « Maîtresse on peut aussi inventer avec le loup ? ». J'ai répondu positivement, le ton était donné : ils foisonnaient d'idées et les exprimaient !

3.1.6 REMARQUES ET QUESTIONNEMENT

Lors de ces deux séances, les remarques et questions de mes élèves ont souvent été les meilleurs indicateurs pour me rendre compte de leur compréhension et de leur imprégnation de la culture littéraire. En voici quelques-unes significatives :

« *Mais maîtresse tu n'as pas de livre !* » (Dohan, séance 1) Cette remarque illustre les liens que les élèves ont établi avec la culture littéraire. Pour eux, quand on raconte une histoire, c'est en utilisant le livre comme outil. Il se sont imprégnés de la forme qu'ils rencontrent le plus et envisagent le livre comme un dispositif comprenant du texte et des images. Je suis souvent frappée par le rapport qu'ils ont avec le livre en tant qu'objet, ils veulent en être au plus près, l'avoir sous les yeux et toucher les pages. Ce rapport au livre met en exergue cette envie de posséder le livre mais aussi indirectement la culture littéraire.

« *Je le connais ce livre, je l'ai chez moi !* » (Ilyes, séance 4) Il est impossible d'échapper à cette remarque, qu'importe l'album que l'on lit. Les élèves de MS ont le besoin de rendre familier le récit et dire qu'ils le possèdent, que cela soit vrai ou pas, est un moyen de s'exprimer à ce sujet. Si ce genre de remarque me déstabilisait parfois « Mince, ils le connaissent, cela ne sera pas une surprise » j'ai finalement vite pris le contre-pied. Tout d'abord que les élèves connaissent ou non l'album, ils aimaient l'entendre une nouvelle fois. Lire plusieurs fois un même album rassurait les élèves car ils s'en imprégnaient et disposaient à chaque lecture supplémentaire, d'une compréhension plus fine.

« *Il arrive quand le bûcheron ?* » (Nathael, séance 3). Cette remarque déroutante est émise à la fin du conte, quand le loup a mangé le petit chaperon rouge et sa grand-mère. La version connue par mes élèves du petit chaperon rouge est celle où la fin est modifiée car le petit chaperon rouge et sa grand-mère sont sauvées par un bûcheron. Cette remarque montre la présence d'attente du spectateur, l'élève a compris le récit et cherche à retrouver celui qu'il connaît et qu'on lui a déjà lu. Cette remarque peut aussi se rapprocher de celle de Clarisse à la fin de la séance 3 : « *Ils sont morts le petit chaperon rouge et sa grand-mère ?* » Et celle de Sohan au même moment : « *Personne ne tue le loup ?* ». Ces remarques traduisent que les élèves possèdent des attendus sur le récit, qui les rassureraient sur une issue heureuse de l'histoire en l'occurrence. En étant confrontés à la littérature, ils en ont assimilé ses formes les plus fréquentes et les transforment en attendus dans les nouveaux récits qu'ils rencontrent. Certains de mes élèves avaient entendu la version où le petit chaperon rouge est sauvée, ils ont donc été déroutés. Cependant tous ont été surpris et ont réagi quand le loup mange le petit chaperon rouge à la fin. D'ailleurs, à l'annonce de cette fin Léo me demande : « *C'est tout ?* ». Leur

imprégnation de la littérature jeunesse montre alors que pour eux, la fin doit être heureuse et les personnages « gentils » de l'histoire sont les héros qui gagnent. Une collègue du même niveau m'avait d'ailleurs alertée en début d'année quand je lui parlais de mon choix de conte pour mettre en œuvre ma séquence « Ah, tu choisis le petit chaperon rouge de Perrault ? La fin est dure ! ». J'avais gardé l'alerte de ma collègue en tête sans trop y prêter attention. Sauf que là, à ce moment précis, mes élèves me demandaient des comptes et je devais leur répondre. J'ai donc expliqué que cette histoire était utilisée autrefois pour montrer aux jeunes enfants qu'il était très dangereux de parler aux inconnus même quand ils paraissaient gentils. Cette réponse les a satisfaits mais je sentais le besoin pour eux d'avoir une réponse claire et précise sur la mort du petit chaperon rouge et de la grand-mère. Je ne me rappelle plus de mes paroles exactes car elles ont été prononcées dans l'urgence mais j'ai trouvé important de confirmer la mort des deux personnages parce que le récit en faisait état. Je savais qu'en prononçant ces mots je plongeais les élèves dans une réflexion qui pourrait éventuellement me dépasser si le sujet de la mort était évoqué. Cependant confirmer la mort des personnages revenait aussi à leur dire que leur compréhension de la fin du récit était bonne. Les questions de mes élèves ont remis en question mon assurance : étaient-ils prêts à entendre ce type de conte ? Ai-je répondu correctement à leur réponse ? Et s'ils faisaient des cauchemars ? Il est vrai que ma classe portait un réel intérêt au personnage du loup, ils étaient demandeurs d'histoire à son propos, jouaient à des jeux le mettant en scène. Or, dans tous les albums que j'avais pu lire, soit le loup « perdait » à la fin, (l'album *Plouf* par exemple) soit c'était un personnage gentil et inoffensif (l'album *La soupe au caillou*). Les élèves avaient donc créé un horizon d'attente supplémentaire pour le personnage du loup, qui lui-même venait contredire les connaissances sur le monde littéraire qu'ils avaient préalablement construites : les fins sont toujours heureuses. De plus, le jour d'après, je devais lire ce même conte. Aucun parent ne m'a fait état d'un mal être d'un élève et j'ai donc lu le conte comme prévu en me préparant cette fois à désamorcer les éventuelles peurs. À la fin de ma lecture, j'ai demandé à mes élèves s'ils pensaient que cette histoire était vraie, possible dans la réalité. Les réponses ont été unanimes : « non maîtresse, parce qu'un loup ça ne parle pas ! ». J'ai confirmé, ce n'est qu'une histoire et elle ne peut pas vous arriver à vous. Mes explications m'ont sans doute plus rassurée que mes élèves ; cependant il me semblait important de les donner. Après cette séquence j'ai choisi de travailler sur l'album *Dans ma montagne*, qui permettait de voir le personnage du loup de manière réaliste.

« Pourquoi la maman elle n'est pas allée toute seule donner la galette ? » (Nathael, séance 3)
et « Cette une méchante maman elle n'a pas dit qu'il y avait le loup dans la forêt ! » (Auguste

séance 3) Selon les stades de l'enfant (Piaget) les enfants de PS et MS sont « égocentrés », c'est-à-dire qu'ils traitent un récit en fonction de leur propre expérience et vécu. Cette réflexion met en lumière ce propos. Pour eux une maman est forcément « gentille » et met en garde son enfant contre les dangers. Les réflexions précédentes de mes élèves sur le personnage du loup montraient qu'ils possédaient des attentes et avaient intériorisé des caractéristiques du personnage du loup dans les histoires. Or concernant la maman, mes élèves mettaient en relation le récit avec leur propre vécu et leurs valeurs morales. Je me rappelai alors que Mireille Brigaudiot montrait que l'enfant traitait le récit avec ses valeurs morales et qu'il était important de ne pas délivrer une vérité. Si à sa lecture, j'avais été d'accord ; à la mise en œuvre, cela me semblait plus complexe. Je me sentais démunie face à ces questions. Que pourrais-je répondre ? « Si la maman n'y est pas allée elle-même c'est parce que sinon il n'y aurait pas eu d'histoire. ». Je n'ai pas cité qu'à l'époque moderne les enfants avaient un statut différent que celui d'aujourd'hui et que la plupart travaillaient. Ils étaient utilisés à la garde des animaux, à la cueillette, ou aux commissions, raison pour laquelle c'est le petit chaperon rouge qui porte les provisions à sa grand-mère et non sa mère. J'avais, jusqu'à ce moment-là de l'année, toujours essayé de répondre au mieux à leurs questions, et si je ne savais pas dans l'instant, je me renseignais et nous revenions sur la question plus tard mais cela était impossible dans ce contexte. Je me suis sortie de ces questions par une pirouette, expliquant que ceux qui écrivaient les histoires s'appelaient les écrivains et que c'était eux qui choisissaient l'histoire. Donc, Charles Perrault avait décidé d'envoyer le petit chaperon rouge et non sa maman porter les galettes. Cela ne les a pas convaincus, mais nous sommes passés à autre chose. Ces questionnements montraient l'implication de mes élèves sur le plan émotionnel mais aussi les relations qu'ils effectuaient avec leurs connaissances sur le monde. Après réflexion ma séance sur la création d'une autre version du petit chaperon rouge aurait pris tout son sens à la séance d'après. J'aurais pu, la semaine suivante rappeler ce que mes élèves avaient dit et dire que justement nous allions tous ensemble faire comme Charles Perrault et inventer notre histoire où cette fois ce serait la maman qui irait porter les galettes et le petit pot de beurre. Mais la préparation de ma séquence était finalisée et me lancer dans l'inconnu sans suivre le protocole que j'avais établi ne me semblait pas envisageable. Les remarques et questionnements de mes élèves ont été des indicateurs de leur niveau de compréhension. Les « pourquoi » signifiaient souvent qu'ils n'avaient pas établi le lien de causalité, les « c'est quoi » demandaient de préciser un mot, et toutes les autres remarques n'ont prouvé que leur intérêt à vouloir comprendre et à faire des liens avec le monde qui les entoure. Il est indéniable qu'il est important d'enseigner

la compréhension d'un texte, d'interroger les élèves à l'aide de questions ouvertes, afin de se rendre compte de leur niveau de compréhension du récit. Cependant ce sont leur spontanéité qui illustre le mieux leur investissement.

Conclusion

Au début d'une année si particulière parce qu'élève et professeur des écoles à la fois il m'a été difficile de trouver un sujet de mémoire. Derrière cet écrit, j'avais le souhait de répondre à un vrai besoin de mes élèves. La littérature jeunesse est un outil précieux qui intéresse, implique et permet à l'enfant de découvrir le monde. Au début de l'année mes lectures ne déclenchent ni l'intérêt des enfants, ni les réponses attendues. Il est urgent de remettre mon enseignement de la compréhension en question ; mon enseignement, d'ailleurs, n'en est pas un puisque je ne donne pas les clés à mes élèves pour comprendre. C'est la recherche documentaire menée au cours de la confection de ce mémoire qui me permet de m'orienter. L'enseignement de la compréhension doit être explicite pour permettre à l'enfant de comprendre la littérature écrite. Cette littérature doit être diffusée dès le plus jeune âge des enfants, qui peu à peu, à leur rythme construiront les schémas, les relations, la chronologie : bref, toutes les clés permettant de comprendre un récit. J'ai choisi le conte, un dispositif à transmission orale mais qui est aussi issue de la littérature écrite. Il sera lu sans les images, pour que les élèves imaginent ce qu'ils entendent. C'est le modèle le plus proche de la lecture. L'enjeu est de préparer les jeunes enfants à acquérir une culture de l'écrit. La compréhension est la clé d'entrée de cette culture. C'est en effet par la compréhension que les jeunes enfants s'approprient les caractéristiques de l'écrit. Un enfant qui ne comprend pas ou mal ce qu'il lit rencontre des difficultés dans sa scolarité. De plus, la compréhension en maternelle passe par le langage, pour raconter, décrire, mais aussi pour raconter comment l'on a fait pour comprendre. Ce dernier point est majeur dans l'enseignement explicite : mettre en mot les processus mis en place dans la compréhension, par le partage des idées en réponse aux questions ouvertes de l'enseignant. La non-utilisation des images s'est montrée positive, en effet dans un premier temps ne pas voir les images a étonné mes élèves mais ne les finalement pas gênés. Lorsque le conte est raconté, ils s'attachent particulièrement à mes gestes, mes intonations de voix qui leur permettent comme les images de fournir des informations hors-texte. La concentration et l'écoute active prouvent l'implication des élèves dans le récit malgré le manque l'illustrations, cependant il est incertain de les relier directement au fait de ne pas montrer les images. Mais comment articuler la littérature orale et écrite pour aboutir à une meilleure compréhension ? Par mon expérimentation j'ai pu observer que l'oralisation du conte avait joué un rôle majeur dans l'appropriation et la compréhension du récit. Cependant la lecture du conte a permis de préciser,

d'organiser et de confirmer des points clés du récit. J'ai pu dans les remarques de mes élèves percevoir l'imprégnation de cette culture littéraire : les attendus et les formes qu'ils prenaient.

Bibliographie

Ouvrages :

Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. PUG.

Boisclair, A. (1982). La compréhension des histoires chez le jeune enfant. *Enfance*, 35(3), 129-150.

Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble : guide ressources pour les professionnels*. Éd. INPES.

Bryant, S. C. (1911). *Comment raconter des histoires à nos enfants : et quelques histoires racontées*.

Mémoires :

Caramello P. (2018-2019). *La compréhension du rapport image-texte dans les albums en maternelle*. Dirigé par Martine Kone, ESPE de Bonneville

Gouy-Paillier D. (2018-2019). *Comment impliquer les grandes sections dans la compréhension d'une histoire par les petits*. Dirigé par Martine Kone, ESPE de Bonneville

Kreutzer I. (2018-2019). *Enseigner la compréhension de récit en maternelle*. Dirigé par Martine Kone, ESPE de Bonneville

WEB :

Bianco M. (16 et 17 mars 2018). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* Rapport de la conférence de consensus CNESCO-IFE/ENS Lyon : lire, comprendre, apprendre, comment soutenir le développement de compétences en lecture. Consulté le

Magali Brunel et Jean-Louis Dufays, « Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves », Repères [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté 19/03/2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/873> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.873>

Véronique Boiron, « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », Repères [En ligne], 50 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 18 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/778> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.778>

Conférences en vidéo :

Cèbe, S. (12/10/2016). *Enseigner la compréhension dès l'école maternelle : Des paroles aux actes*. https://www.youtube.com/watch?v=DCxKa_Y8XmA&fbclid=IwAR11A8NW-SHG-Ux4Rk_NKamJJUY03c4PXbpbozJ5f8ItBwc7r64bq10JmII Consulté le 15/04/2020

Cèbe, S. (05/12/2018). *Narramus apprendre à comprendre et raconter aux cycles 1 et 2*. <https://www.youtube.com/watch?v=tCwQArW7Ess> Consulté le 15/04/2020

Ressources et outils :

Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Programmes d'enseignement de l'école maternelle.

Remerciements :

Je souhaite remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Mme Martine KONE pour son accompagnement toujours bienveillant et ses conseils avisés qui m'ont permis d'être guidée dans la rédaction. Je suis très reconnaissante envers mes amies et collègues Julie GUIDI qui ont su m'épauler et me motiver ainsi que mon amie Jade PICHON pour son précieux soutien. Je suis reconnaissante envers mes collègues de l'école THOMAS PESQUET pour m'avoir apporté l'expérience qui me manquait dans mes réflexions. Enfin je tiens à remercier mes élèves de Moyenne Section de ma classe qui ont montré un grand intérêt et se sont largement impliqué et investi dans cette séquence de littérature.

Annexe 1 : Script séances de langage n° 3 et n°4

Séance de langage n°3, le conte « Le petit chaperon rouge » a été raconté.

- Qui sont les personnages ?

Il y a le petit chaperon rouge, le loup et la grand-mère. (Nathael)

Il y a la maman aussi (Sohan)

- D'accord, est-ce que quelqu'un peut répéter tous les personnages ?

Le loup, le petit chaperon rouge, la grand-mère et la maman. (Léo)

- Très bien, que pouvez-vous me dire sur les personnages ? Comment sont-ils ?

Ils sont gentils. (Dohan)

Mais non le loup est très méchant et il a faim (Léo)

- Pourquoi est-il méchant ?

Il veut manger le petit chaperon rouge. (Clarisse)

Et la grand-mère aussi. (Sohan)

- Et le petit chaperon rouge comment est-il ?

Il est gentil parce qu'il va chez sa mamie. (Auguste)

Et aussi il a une cape rouge. (Ilyes)

- Oriana es-tu d'accord ? Peux-tu me répéter comment est le petit chaperon rouge ?

Oui, il a une cape rouge. (Oriana)

- Très bien, a-t-on oublié de dire quelque chose ?

Maîtresse on n'a pas dit que la grand-mère était malade. (Sohan)

- Super, vous êtes tous d'accord ?

Oui (général)

- Que veut le loup ?

Il veut manger le petit chaperon rouge et la mamie (Auguste)

- Pourquoi ?

Parce qu'il a faim. (Nathael)

- Lucas es-tu d'accord ? Peux-tu répéter ce qui a été dit s'il te plaît ?

Le loup veut manger le petit chaperon rouge. (Lucas)

- Que veut le petit chaperon rouge ?

Il veut des galettes (Dohan)

Mais non, il veut aller voir sa grand-mère lui apporter un pot de beurre et une galette. (Nathael)

- Pourquoi le petit chaperon rouge veut aller chez sa grand-mère ?

Parce que sa maman elle lui a dit. (Ilyes)

Parce qu'elle est malade. (Sohan)

- Très bien, ou veut aller le petit chaperon rouge ?

Voir sa grand-mère derrière le moulin. (Dohan)

Non c'est pas le moulin, sa grand-mère elle habite au village. (Léo)

- Oui bravo, quelqu'un peut-il répéter ?

La grand-mère habite derrière le moulin au village. (Ilyes)

- Pour aller chez sa grand-mère par où doit passer le petit chaperon rouge ?

Dans la forêt. (Lorenzo)

Dans la forêt il y a le loup maîtresse ! (Nathael)

- Oui vous avez raison ! Que se passe-t-il quand le petit chaperon rouge rencontre le loup ?

Le loup il dit au petit chaperon rouge « toi tu prends ce chemin ci et moi ce chemin-là. » (Sohan)

Aussi elle ramasse des fleurs. (Lucas)

Il fait des bouquets aussi. (Clarisse)

Elle mangeait des noisettes aussi. (Nathael)

- Dit donc je suis très impressionnée ! Le loup que fait-il lui pendant ce temps-là ?

Il va chez la mamie. (Auguste)

Et il fait la voix du petit chaperon rouge à la porte (Sohan)

Après il y a plus (Oriana)

- Oui Oriana, pouvez-vous me raconter que se passe-t-il quand le loup entre chez la grand-mère ?

Le loup fait semblant d'être le petit chaperon rouge. (Ilyes)

Oui maîtresse après il mange la grand-mère. (Dohan)

- Iloniaina tu es d'accord ? Peux-tu répéter ce que l'on vient de dire s'il te plaît ?

Silence

- Le loup mange la grand-mère et après que fait-il ?

Il se met dans le lit de la grand-mère. (Sohan)

Il met son bonnet de nuit sur la tête. (Ilyes)

- Et quand le petit chaperon rouge arrive chez la grand-mère que se passe-t-il ?

Il dit « tire la bobinette ... » et après je me rappelle plus. (Clarisse)

-Quelqu'un peut aider Clarisse ?

Silence ...

- La phrase est « Tire la chevillette et la bobinette cherra », qui dit cette phrase ?

Le petit chaperon rouge. (Auguste)

Non, c'est le loup qui est couché dans le lit. (Sohan)

- Vous êtes d'accord ?

Oui ! (Groupe)

- Que se passe-t-il quand le petit chaperon rouge entre chez la grand-mère ?

Je sais ! Le loup mange le petit chaperon rouge. (Nathael)

Il dit « Grand-mère que tu as de grands yeux ». (Sohan)

Oui des grandes dents aussi (Clarisse)

- D'accord, avez-vous aimé ce conte ?

Oui (groupe)

Maîtresse le petit chaperon rouge et la grand-mère sont morts (Auguste)

Le loup est très méchant (Nathael)

Moi j'ai peur des loups. (Lorenzo)

Moi j'ai pas peur. (Dohan)

Séance de langage n°4, le conte « Le petit chaperon rouge » a été lu.

Qui sont les personnages ?

C'est le loup, le petit chaperon rouge, la mamie et la maman aussi. (Auguste)

- D'accord, Iloniaina peux-tu me répéter tous les personnages ?

Le petit chaperon rouge, le loup, la maman et euh... (Iloniaina)

La grand-mère (Léo)

- Très bien, que pouvez-vous me dire sur les personnages ? Le petit chaperon rouge par exemple ?

Il a une cape et un panier. (Lucas regarde la couverture de l'album)

Il est tout rouge. (Lorenzo)

- Comment est le loup ?

Il veut manger le petit chaperon rouge et la grand-mère. (Clarisse)

Il est méchant. (Sohan)

- A-t-on oublié de dire quelque chose ?

Le petit chaperon rouge va voir sa mamie malade. (Nathael)

- Super, vous êtes d'accord ?

Oui (groupe)

- Pourquoi le petit chaperon rouge veut aller chez sa grand-mère ?

Parce qu'elle est malade et sa maman elle lui a dit d'apporter du beurre et une galette (Clarisse)

- Que veut le loup ?

Il veut aller chez la grand-mère (Ilyes)

Mais non il veut manger la grand-mère et le petit chaperon rouge parce qu'il a faim. (Sohan)

- Que veut le petit chaperon rouge ?

Aller chez sa grand-mère on a dit. (Nathael)

- Pour aller chez sa grand-mère par où doit passer le petit chaperon rouge ?

Dans la forêt. (Auguste)

- Oriana, peux-tu me répéter ce que l'on vient de dire s'il te plait ?

Le petit chaperon rouge va dans la forêt. (Oriana)

- Dans la forêt qui le petit chaperon rouge va-t-il rencontrer ?

Le loup. (Lorenzo)

Le loup il veut la manger. (Ilyes)

- Vous vous rappelez de ce que dit le loup au petit chaperon rouge ?

Il dit de prendre le chemin et après le petit chaperon rouge il fait des bouquets. (Sohan)

Et aussi manger des noisettes. (Nathael)

- Et pendant ce temps que fait le loup ?

Il court très vite chez la grand-mère. (Léo)

Il mange la grand-mère. (Lucas)

- Que se passe-t-il quand le loup entre chez la grand-mère ?

Il change sa voix pour faire semblant (Sohan)

Pourquoi il fait semblant ? (Lorenzo)

Pour manger la grand-mère (Ilyes)

- Oui très bien, que se passe-t-il quand le petit chaperon rouge arrive chez sa grand-mère ?

Le loup il est déguisé dans le lit après il rentre chez sa mamie le petit chaperon rouge. (Clarisse)

- Oui bravo, le petit chaperon rouge entre chez sa grand-mère et que se passe-t-il ensuite ?

Après il s'approche du lit et il dit « Grand-mère tu as de grands yeux. » (Nathael)

Le loup mange le petit chaperon rouge. (Lucas)

Oh (Oriana)

- Très bien, avez-vous aimé le conte ?

Moi maitresse je préfère quand tu racontes avec ta bouche parce que le loup il fait plus peur.

(Léo)

- A-t-on oublié de dire quelque chose ?

Non (groupe)

Annexe 2 : Déroulé et objectifs visés des séances

Séances	Déroulement	Mes objectifs
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction du conte • Lecture ou racontage du conte « Les trois petits cochons » • Séance de langage par groupe 	Rendre compte des différences de restitution entre les groupes d'élèves qui ont écouté le conte par lecture ou par racontage.
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> • Inversion des groupes • Introduction du conte • Lecture ou racontage du conte « Les trois petits cochons » • Séance de langage par groupe 	<p>Rendre compte des différences de restitution entre les groupes d'élèves qui ont écouté le conte par lecture ou par racontage. (Temps de paroles/ restitution. Juste/ nombre de répétition d'élève)</p> <p>Rendre compte des différences de restitution entre les élèves (ce que l'élève a réussi à restituer par lecture et par racontage)</p>
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction du conte • Racontage du conte « Le petit chaperon rouge » • Séance de langage en effectif entier 	<p>Rendre compte de la compréhension de mes élèves avec un effectif plus conséquent et l'intériorisation du questionnaire de compréhension.</p> <p>La restitution de ce qu'ils ont compris du conte raconté.</p>

Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction du conte • Lecture du conte « Le petit chaperon rouge » • Séance de langage en effectif entier 	<p>Rendre compte de la compréhension de mes élèves avec un effectif plus conséquent et l'intériorisation du questionnaire de compréhension.</p> <p>La restitution de ce qu'ils ont compris du conte lu.</p>
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction du conte « Un petit chaperon rouge » • Lecture du conte avec les illustrations de l'album « Un petit chaperon rouge » • Séance de langage en effectif entier • Repérer les différences et similitudes 	<p>Réinvestir la compréhension du conte original du conte « Le petit chaperon rouge » en repérant les similitudes et différences avec l'album « Un petit chaperon rouge »</p>
Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction du conte « Le petit chaperon bleu » • Lecture du conte avec les illustrations de l'album « Le petit chaperon qui n'était pas rouge » • Séance de langage en effectif entier • Repérer les différences et similitudes • Inventer une fin différente 	<p>Réinvestir la compréhension des différents contes du petit chaperon rouge. Inventer une fin en prenant en compte les caractéristiques des contes lus ou racontés.</p>

Annexe 3 : Albums utilisés lors de la séquence.



Année universitaire 2019-2020

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

Titre du mémoire : La compréhension au cycle 1 : articuler la littérature orale et écrite

Auteur : BUISSON Eline

Résumé : Ce travail de mémoire résulte d'un constat observé dans ma classe de PS/MS en début d'année : les élèves ne semblent pas comprendre les albums lus en classe car ils restent muets ou répondent de manière hasardeuse aux questions de compréhension que je leur pose. Ma recherche documentaire s'est donc portée sur la compréhension : ses enjeux, les processus et habiletés mis en jeu, les obstacles rencontrés par les élèves. En me basant sur les principes de l'enseignement explicite et en travaillant sur les contes, j'ai imaginé un dispositif permettant de répondre la question suivante « Le fait d'articuler littérature orale et littérature écrite peut-il aider les jeunes enfants à mieux comprendre une histoire ? ». Les résultats de cette expérimentation montrent que les élèves comprennent plus largement les histoires qui leur sont d'abord racontées. La littérature orale leur permet d'acquérir une première compréhension des récits, et par la suite, d'accéder à un niveau de compréhension plus élaboré, lorsqu'ils écoutent les mêmes textes, issus de la littérature écrite cette fois.

Mots clés : cycle 1 ; compréhension ; littérature ; conte ; oral ; enseignement explicite

Abstract :

This study is the result of an observation made in my pre-school class (petite et moyenne sections) at the beginning of the year. The pupils did not seem to understand the albums read in class. They remained silent or responded randomly to the questions without reasoning. My literature review therefore focused on the concept of comprehension: the issues at stake, the processes and skills involved, and the obstacles encountered by the students. Based on the principles of explicit teaching and the power of storytelling, I devised an approach to test the following question: can articulating oral and written literature help young children better understand a story?. The results of this experiment showed that pupils understand more deeply the stories that are first told to them orally. Oral literature enables them to acquire an initial understanding of the stories, and subsequently to reach a more advanced level of comprehension when they listen to the same texts, this time from written literature.

Keywords : understanding, literature, explicit teaching