



HAL
open science

Raconter : quels enjeux pour l'égalité des chances en maternelle ? Comprendre et raconter un récit de fiction écrit, lu par l'adulte, en classe de Grande Section

Capucine Saez

► To cite this version:

Capucine Saez. Raconter : quels enjeux pour l'égalité des chances en maternelle ? Comprendre et raconter un récit de fiction écrit, lu par l'adulte, en classe de Grande Section. Education. 2020. dumas-03121033

HAL Id: dumas-03121033

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03121033v1>

Submitted on 26 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

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Raconter : quels enjeux pour l'égalité des chances en maternelle ?

*Comprendre et raconter un récit de fiction écrit, lu par l'adulte,
en classe de Grande Section*

Présenté par Capucine Saez

Écrit scientifique réflexif encadré par Valérie Garcia

Table des matières

Introduction	1
1. Etat de l'art.....	2
1.1 Langage, littérature et lecture : quels enjeux pour l'égalité des chances ?.....	2
1.1.1 Sociologie de l'école et enjeux langagiers	2
1.1.2 Lecture, littérature et inégalités.....	3
1.1.3 Comment l'école peut-elle contribuer à renforcer ces inégalités ?	4
1.1.4 Enseigner de façon explicite : un enjeu clé pour l'égalité des chances.....	5
1.1.5 Acculturation à l'écrit : le rôle de l'école.....	6
1.1.6 Enseigner la compréhension de texte à l'oral	6
1.1.7 Conseils pour compenser les inégalités en classe	7
1.2 Maternelle : « la fabrique du lecteur »	9
1.2.1 Définition du pré-lecteur	9
1.2.2 Dépasser le « savoir lire » comme objectif scolaire uniquement.....	10
1.2.3 Vers la lecture plaisir pour construire un sujet-lecteur	11
1.2.4 Lire versus raconter	12
1.2.5 Enjeux de compréhension chez les jeunes enfants	13
1.2.6 Faire raconter pour développer le langage et la compréhension	15
1.2.7 Vers l'identification d'une structure narrative universelle.....	16
1.3 Problématique	16
2. Méthode.....	17
2.1 Participants	17
2.2 Mise en œuvre matérielle	20
2.2.1 Le dispositif Narramus.....	20
2.2.2 Le choix de l'album :	21
2.2.3 Filmer pour analyser.....	23
2.3 Déroulement.....	23
2.4 Résultats	24
2.4.1 Module 6 : Comprendre comment le héros résout son problème	24
2.4.2 Module 7 : Découvrir la fin de l'histoire	29
2.4.3 Module 8 : S'entraîner à raconter toute l'histoire	31
2.5 Discussion	34
2.5.1 Recontextualisation.....	34
2.5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	34
2.5.3 Limites et perspectives	37
Conclusion.....	38
Bibliographie et Sitographie.....	39

Introduction

Apprendre à lire est une étape importante pour l'élève de primaire et représente un enjeu majeur pour l'égalité des chances. Au-delà de sa contribution dans la réussite scolaire de l'élève, le savoir-lire est indispensable pour permettre au futur adulte de trouver sa place dans la société, de se construire en tant qu'individu, et peut même contribuer à son bien-être s'il prend plaisir à lire et devient lecteur. Les préconisations officielles actuelles s'accordent pour placer l'apprentissage de la lecture en CP et indiquent que : « *dès l'école maternelle, l'élève doit développer des habiletés langagières et cognitives pour entrer efficacement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au moment où cet enseignement formel lui sera dispensé au cours préparatoire* » (MENJ, 2020, p.8). La « lecture » y est présentée surtout comme l'acte qui consiste à « décoder », en association avec l'écriture : « *Une solide conscience phonologique, la connaissance des lettres et la connaissance du principe alphabétique sont des prédicteurs de la réussite ultérieure en lecture-écriture.* ». Certains didacticiens du Français sont plus modérés quant à sa définition. En effet, savoir lire et devenir lecteur sont deux choses différentes. Car même s'il sait lire, rien ne garantit qu'un élève développe ensuite son appétence pour les livres, et entame son « projet de lecture ». Cette appétence est un enjeu majeur et précède l'acte de « décodage ». C'est en maternelle que l'attrait pour les histoires, la posture d'auditeur, la production de narrations, l'appropriation par le jeu... vont préparer le terreau de ce qui fera plus tard de l'élève un « bon lecteur ». Et le bon lecteur, c'est bien sur celui qui lit avec fluidité, mais surtout celui qui accède au sens. Cette dernière compétence peut être développée dès la maternelle, alors que l'élève ne peut encore accéder au décodage. Dans ce domaine, le rappel de récit par l'enfant permet à l'enseignant d'accéder non seulement au niveau de compréhension de l'élève, mais aussi d'étayer son récit pour lui permettre de progresser dans sa compréhension des inférences causales et des spécificités issues de la littérature de jeunesse (structure narrative, caractéristiques des personnages, etc.). Il peut être intéressant de s'interroger sur ces pratiques narratives, dites de « racontage », qui permettent à l'élève de développer de surcroît des compétences linguistiques et littéraires. Ce questionnement s'inscrit dans ce que Brigaudiot définit comme : « *une didactique spécifique de la compréhension des textes écrits dès la maternelle* » (2012). D'autre part, l'enseignement explicite de la compréhension des récits fictionnels est encouragé depuis plusieurs années, notamment pour favoriser l'égalité des chances, et les travaux de Cèbe et Goigoux viennent faciliter sa mise en œuvre au sein des classes. Aussi, nous pouvons nous demander quels sont les enjeux des pratiques de « racontage » et en quoi elles représentent un levier pour l'égalité des chances. Dans la présente expérimentation, j'utiliserai la méthode

Narramus développée par ces deux chercheurs pour réaliser une expérimentation au sein d'une classe unique de Grande Section et tenter de répondre à ce questionnement. Aussi, nous présenterons dans un premier temps un état de l'art pour ensuite découvrir l'expérimentation menée en classe.

1. Etat de l'art

1.1 Langage, littérature et lecture : quels enjeux pour l'égalité des chances ?

1.1.1 Sociologie de l'école et enjeux langagiers

Les chercheurs qui se sont penchés sur la dimension sociologique de l'école ont montré que le langage était vecteur d'inégalités entre élèves en fonction de leur classe sociale d'origine. Le langage d'évocation, plus proche de l'écrit, semble bien plus accessible voire habituel aux élèves issus des classes moyennes et supérieures ce qui favoriserait leur réussite scolaire. L'école, qui utilise ce type de langage auxquels certains élèves ne sont pas habitués, renforce ces inégalités. Ce déficit du « langage d'évocation » apparaît dans les travaux de Bernstein (1975, 2007) ; Labov (1978, 1993) ; Bourdieu (1980) ; Bourdieu & Passeron (1971). Cette inégalité de langage se retrouve également dans la célèbre étude nord-américaine « The Early catastrophe » au sous-titre évocateur : « The 30 million Gap by age 3 » puisque les résultats de cette étude montrent qu'il y a 30 millions de mots entendus d'écart entre les enfants de classes socio-économiques défavorisées et privilégiées à l'âge de 3 ans. Cette différence se reflète très nettement dans le niveau lexical des enfants avant même leur entrée à l'école. L'étude menée sur plusieurs années démontre que le lexique développé par les jeunes enfants est progressivement le même que celui de leurs parents (86 à 98% des mots employés par les enfants ont aussi été enregistrés dans le vocabulaire de leurs parents). C'est pourquoi les auteurs parlent d'une « catastrophe précoce » puisque ces différences perdurent malheureusement tout au long de leur scolarité. On retrouve d'ailleurs des écarts lexicaux proportionnels 10 ans plus tard. Au-delà du vocabulaire, ces différences se retrouvent également dans la nature des interactions entre adultes et enfants qui seraient plus encourageantes et moins négatives chez les enfants des milieux déjà favorisés. D'autre part, l'accès au livre n'est pas sans lien avec ces disparités langagières. Dès les années 1970, Lentin (1972) évoque : « l'extraordinaire et jusqu'à présent irremplaçable entraînement au langage que représente l'histoire racontée, re-racontée, racontée encore et encore ». Canut et Vertalier établissent également le parallèle entre compétence langagière et accès précoce aux livres : « *les histoires qu'on lui raconte [à l'enfant], et celles qu'on lui lit très tôt et qu'il prend plaisir à raconter à son tour lui permettent de s'approprier un autre genre de discours : la narration. Cette expérience spécifique le*

prépare à la maîtrise d'un langage moins ancré dans la situation d'énonciation, qui comporte des variantes langagières plus explicites, plus soutenues et syntaxiquement plus structurées, un langage qui sera nécessaire aux apprentissages scolaires plus abstraits et à l'accès à la littérature. » (Canut, Vertalier, 2012). Dans son travail sur l'approche linguistique des textes, Vertalier affirme que c'est plus spécifiquement le rôle déterminant de la syntaxe qui distingue les enfants que l'on considère comme sachant « bien parler » des autres. Pour elle, ce développement de la syntaxe chez l'enfant se fait notamment par des « feed-back correctifs » immédiat et positifs « *capables de déclencher l'apprentissage s'ils se produisent aux bons moments, indépendamment de leur fréquence.* ».

1.1.2 Lecture, littérature et inégalités

Conformément au programme officiel du 26 mars 2015, l'école maternelle représente une : « *première étape pour garantir la réussite de tous les élèves* ». Cette réussite passe notamment par l'acculturation à l'écrit, le langage scriptural et l'accès à la compréhension qui favoriseront plus tard le savoir-lire. Concernant l'entrée dans la lecture, c'est l'un des apprentissages majeurs de l'enfant pendant ses premières années à l'école primaire. Nous savons aujourd'hui que la capacité de lecture, à savoir fluence et compréhension, ont un impact direct sur la réussite scolaire, mais aussi sociale et plus tard professionnelle. La lecture est donc un élément clé pour l'égalité des chances. Mais pour entrer dans la lecture, encore faut-il y voir un intérêt. Pour un enfant qui a l'habitude d'écouter une histoire le soir avant d'aller se coucher et de voir ses parents lire, la curiosité envers la lecture devrait se faire de façon plutôt naturelle. Pour parler de la lecture, Bettelheim utilise dans ses travaux l'expression « *cadeau d'amour* », qui ne serait malheureusement pas partagé de tous. Cette inégalité réelle, est déjà présente pour l'enfant avant même son entrée à l'école maternelle. Le pédopsychiatre Diatkine écrivait en 1999 à ce propos : « *Depuis longtemps on sait que la plupart des enfants dont les parents sont lecteurs ont été familiarisés avec les livres dans leur famille apprennent tôt ou tard à manier la langue écrite facilement, et qu'il y a une corrélation significative entre la réussite dans cet apprentissage et le niveau culturel des parents.* ». Comment l'école peut-elle donc compenser cette différence initiale ? Sa mission égalitaire sera donc de rétablir le rapport aux œuvres à l'école. En effet l'acculturation est un des enjeux essentiels dans la compréhension de lecture. Dans les classes différentes pratiques sont observées, comme celles décrites par Perrin : lecture offerte (l'enseignant lit ce qui est écrit aux élèves, en restant fidèle au texte), lecture organisée (morcelée, argumentée, décomposée), lecture autonome (l'enfant est seul face au livre même s'il ne sait pas encore lire). Pour cette chercheuse, l'objectif réel de l'école est de permettre à

l'élève de : « *devenir lettré* » plutôt que de lutter contre l'illettrisme. Elle explique dans des entretiens d'explicitations menés auprès d'élèves de Grande Section que c'est le rapport aux œuvres qui doit être le moteur pour donner aux enfants l'envie d'apprendre à lire. Pour exemple dans ses entretiens, une petite fille affirme : « *je n'aime pas les livres de mes parents, ce sont des livres de bébés* ».

1.1.3 Comment l'école peut-elle contribuer à renforcer ces inégalités ?

Les programmes actuels invitent à la : « compensation », « remédiation », « différenciation », et évoquent les « besoins particuliers » des élèves. Cette tendance est controversée et même jugée contreproductive par certains chercheurs dans la lutte contre les inégalités. C'est le cas des chercheuses et didacticiennes Margolinas et Laparra qui affirment que ces réponses sont problématiques et ne font que renforcer ces inégalités : « *Parler de besoins particuliers à propos de certains élèves risque d'exonérer l'école de sa responsabilité dans l'échec et de rejeter celle-ci sur les élèves et leurs familles.* ». Ces chercheuses s'interrogent sur les injonctions officielles et révèlent une faille non négligeable dans le système français, c'est la prédominance de l'action pour le Professeur des écoles et des élèves qu'elles jugent aller au détriment de la transmission. Pour ces chercheuses, ce dysfonctionnement renforce les inégalités puisque les élèves sont dans l'agir mais ne comprennent pas ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Elles insistent également sur le fait qu'il y aurait une culture scolaire implicite, non accessible pour tous. Cette idée se retrouve également dans les travaux de Bautier et Rayou qui mettent en évidence le fait que les difficultés que rencontrent les élèves de milieux populaires existent parce qu'ils ne parviennent pas à percevoir les enjeux cognitifs des tâches à effectuer. Les auteurs attribuent cette lacune au fait que les processus d'apprentissages seraient « le point aveugle » des formations d'enseignants, ce qui les conduirait à élaborer des situations d'apprentissages « obscures » aux enjeux cognitifs « invisibles » et sources de « malentendus ». Pour Bonnery, ces malentendus sociocognitifs seraient issus d'une interprétation trop hâtive de la notion de « constructivisme » par les enseignants. Partir des représentations des élèves risque selon lui d'occulter la phase d'appropriation de la posture scolaire d'acquisition des savoirs, qui « *doit faire l'objet d'un apprentissage systématique à l'initiative de l'enseignant* », au lieu de présupposer que les élèves vont simplement « découvrir » et « construire » par eux-mêmes des savoirs issus de disciplines scolaires socialement construites. Margolinas et Laparra évoquent quant à elles des savoirs « transparents », hors programmes, qui font partie du curriculum vitae de l'école maternelle et dont les Professeurs des écoles n'auraient eux-mêmes pas conscience. C'est le cas par exemple avec la littératie précoce que l'on retrouve dans des activités aussi

anodines que le fait de mettre l'étiquette de son prénom sur une grille en suivant non consciemment le sens de la lecture. Les situations d'apprentissages elles-mêmes contribueraient donc à développer les inégalités entre élèves. Ceux qui savent déjà renforcent leurs savoirs, et ceux qui ne savent pas restent dans l'ignorance. En matière de compréhension de texte, ce problème se pose également. En maternelle, les enseignants sont confrontés à des jeunes élèves dont les expériences langagières et d'acculturation à l'écrit sont très hétérogènes : « *il n'est pas garanti qu'une lecture (aménagée ou non) ait le même impact pour tous, ne serait-ce que du point de vue de la compréhension de ce qui est entendu et vu par chacun.* » (Canut, Vertalier, 2014).

1.1.4 Enseigner de façon explicite : un enjeu clé pour l'égalité des chances

En matière de lutte contre l'échec scolaire, l'enseignement explicite est préconisé depuis plusieurs années dans les textes officiels comme celui-ci : « *C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite (...) qu'on les préparera à la réussite.* » (2008) Bulletin officiel - Ministère de l'Éducation nationale, Hors-Série n° 3 du 19 juin 2008. Cette explicitation s'avère nécessaire pour permettre à tous les élèves d'accéder aux enjeux des tâches proposées par l'enseignant et de comprendre les enjeux cognitifs qu'elles sous-tendent. Ce type d'enseignement vise à lever les malentendus présents dans les situations d'apprentissage comme expliqué précédemment. L'enseignement explicite est encouragé au sein du programme de l'école maternelle (MENJ, 2015, p.5) : « *L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situations et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents - de les identifier et de se les approprier. (...) Il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer. Pour ce faire, il s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances. Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue. L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer.* ». Aussi, nous nous attacherons lors de notre recherche à utiliser des outils en faveur de l'explicitation des objectifs pédagogiques.

1.1.5 Acculturation à l'écrit : le rôle de l'école

La notion d'acculturation à l'écrit peut se définir comme « *un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite. Les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un statut ou d'une posture de lecteur.* » (Goigoux, 2003). Si les bienfaits de la lecture pour l'enfant font consensus au niveau politique et social, les enjeux affectifs qui conditionnent les mécanismes cognitifs d'acquisition de la lecture sont peu ou mal connus. C'est l'objet des travaux de recherche de Friers pour qui l'acculturation passe par des « *passseurs* », ces adultes ou enfants lecteurs qui vont donner l'envie à l'enfant d'entrer dans la lecture à la maison ou à l'école, par le biais des lectures partagées (l'adulte ou l'enfant lecteur lit l'histoire au non lecteur). Des centaines d'heures d'interactions avec leurs parents, dans des modalités proches de celles qui vont leur être proposées à l'école, séparent les enfants confrontés très tôt à l'univers de l'écrit des autres (Cèbe et Goigoux, 2012). Leur acculturation au monde de l'écrit est déjà belle et bien réelle avant même d'être scolarisés. A l'école, les séances prévues pour développer la compréhension sont le plus souvent menées en classe entière, et les élèves les moins habitués à l'exercice sont souvent « *débordés par la vitesse des échanges* ». « *Dans ces situations, la connivence des uns masque les difficultés des autres aux yeux des maîtres* » (Florin, 1991 ; Rochex et Crinon 2012). *Tous ne bénéficient donc pas également des situations d'enseignement : ce sont les élèves les mieux armés qui en profitent le plus.* » (Cèbe et Goigoux, 2012). Pour aller à l'encontre de cet écueil, Brigaudiot invite à « *lire plus d'histoires à ceux qui en ont le plus besoin* » sur les temps d'accueil par exemple, dès la Moyenne section. Elle affirme que s'il n'est pas possible de réduire les écarts entre enfants, il faudra du moins « *empêcher qu'ils ne s'aggravent* » (Brigaudiot, 2012).

1.1.6 Enseigner la compréhension de texte à l'oral

Dans le programme de l'école maternelle de 2015, la compréhension de textes écrits est présentée comme une compétence essentielle à développer dès le cycle 1 : « *En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu.* ». Concernant les textes fictionnels, au-delà de l'enjeu purement littéraire, la compréhension de récits est un enjeu crucial pour l'égalité des chances : « *les rappels de récit, sources d'évaluation de la compréhension des enfants, sont nettement*

contrastés selon les milieux sociaux défavorisés et favorisés (Doyon et Fisher 2010), notamment à 5 ans (Cession et al. 1987). Les rappels de récits de milieux défavorisés comportent moins de propositions, ils sont moins longs, surtout quand les histoires ne sont pas illustrées. Bien sûr, ces « petites » performances en rappels de récit sont dues autant à la compréhension en général qu'à la compréhension spécifique du récit de fiction et qu'à la mise en mots lors de la production de rappels. Mais tout laisse penser que la compréhension de cette narration particulière, longue, complexe, fictionnelle, est au cœur du problème. » (Brigaudiot, 2012). Plusieurs chercheurs (Kreza, 2014 ; Bouysse, Claus et Szymankiewicz, 2011) ont pu constater au sein des classes qu'il n'y avait pas ou peu de travail très approfondi sur la compréhension et l'interprétation des récits présentés en maternelle. Un déficit qui creuserait les inégalités en confortant les élèves déjà sensibilisés aux œuvres (en dehors de l'école) dans leur accès aux sens, et ne permettrait pas aux autres élèves de bénéficier des apprentissages de l'enseignant. C'est pour cette raison que les méthodes *Narramus* proposées par les chercheurs Cèbe et Goigoux rencontrent actuellement un véritable succès auprès de la communauté éducative. Ces méthodes proposent en effet des outils favorables à l'enseignement explicite de la compréhension en faisant raconter l'histoire par les élèves. L'enseignement explicite de la compréhension semble être le meilleur moyen de compenser les inégalités sociales qui existent entre les élèves d'une même tranche d'âge. Brigaudiot (2012) invite les enseignants à bannir les questions fermées destinées à « vérifier » la compréhension et qui favorisent les enfants déjà avantagés. « *Aussi est-il crucial de faire de l'enseignement de la compréhension un véritable objet d'enseignement, dès l'école maternelle. Si l'on veut pouvoir compenser les inégalités sociales et éviter qu'elles se transforment en difficultés scolaires, il importe de faire construire à tous les élèves ce que certains ont déjà appris en dehors.* ». (Brigaudiot, 2012).

1.1.7 Conseils pour compenser les inégalités en classe

Pour favoriser l'accès à la compréhension de tous les élèves, l'enseignant devra donc être vigilant quant au choix de l'histoire, anticiper les difficultés culturelles qui pourraient représenter pour certains élèves un frein à la compréhension, expliciter le vocabulaire mais aussi faire attention à ses propres interventions et à l'étayage qu'il apporte aux élèves. Il devra préparer sa « mise en voix » du texte puisque, rappelons-le, la lecture à voix haute faite aux élèves est une première « *orientation interprétative* » notamment par le biais de la « *dimension expressive* » de la parole du maître par le biais de l'intonation susceptible de favoriser la compréhension du récit (Boiron, 2004). Concernant ses interactions avec les élèves, plusieurs chercheurs ont souligné l'importance de la qualité de l'étayage et du rôle prédominant de la

relation maître-élève : « *Le texte écrit (...) ne peut prendre signification pour le tout-petit que s'il lui est accessible (...) bien entendu par le truchement de l'adulte qui lit et des échanges fréquents, renouvelés, pertinents et chaleureux entre les deux protagonistes* » (Lentin et al, 1983). Boiron reprend cette idée dans des travaux plus récents, datant de 2012, puisqu'elle écrit : « *Aussi, pouvons-nous émettre l'hypothèse que le développement de la compréhension d'un récit (...) est pour partie le produit des échanges langagiers (...) entre le maître et l'élève* ». Si Cèbe et Goigoux préconisent l'approche des œuvres en groupe classe comme « *compromis collectif* », pour faciliter la mise en place de leurs méthodes et ne pas stigmatiser les petits parleurs, d'autres chercheurs préconisent le travail en petit groupes dits « de besoins ». C'est le cas de Brigaudiot qui pour compenser ces inégalités préconise d'encourager les petits parleurs sur des temps dédiés. L'album, pourrait être un point de départ pour amener les élèves à parler de l'histoire, et pourquoi pas à se réapproprier les formules syntaxiques que l'enseignant cherche à développer chez l'enfant. Elle pointe du doigt également une pratique de classe classique qui consiste à remettre dans l'ordre chronologique les illustrations d'un album. Cette pratique serait utilisée par des enseignants pour développer la compréhension des élèves alors qu'il n'en est rien selon Brigaudiot : « *on peut très bien remettre en ordre des illustrations d'un album sans avoir rien compris à l'histoire* ». Le rapport de l'inspection générale de l'Education nationale (IGEN 2011) confirme ce constat : « *s'il existe bien des ateliers centrés sur la compréhension, ceux-ci sont très réducteurs : les activités recensées dans les rapports d'inspection consistent souvent en une réorganisation d'images aux fins de recomposition de la chronologie de l'histoire* ». Cette réflexion se retrouve dans les écrits de Cèbe et Goigoux datant de 2012 qui affirment que les maîtres « *centrent beaucoup plus leur attention sur la succession des évènements [schéma narratif]* » plutôt que sur le schéma actanciel, et montrent que les élèves arrivent facilement à restituer les faits d'un récit dans l'ordre chronologique, mais ont des difficultés pour prendre conscience de leur enchaînement logique. Les inférences causales seraient donc peu travaillées en classe ce qui pourrait expliquer des différences de compréhensions notables entre élèves. Et pour cause, ce n'est pas la bonne volonté des enseignants qui est remise en question par Cèbe et Goigoux, mais plutôt la croyance que l'exposition à de nombreuses lectures offertes suffirait à permettre aux enfants l'accès au sens, ainsi que la difficulté de construire des tâches d'enseignement pertinentes, en France comme dans les pays anglosaxons (Duke et Pearson 2002).

1.2 Maternelle : « la fabrique du lecteur »

1.2.1 Définition du pré-lecteur

Pour Makdissi et Boisclair, l'apprenti lecteur naît dès l'entrée dans la production langagière, reprenant les propos de Sulzby (1996). Grossmann rejoint cette conception puisqu'il admet que la compétence narrative dépasse la simple compréhension du langage écrit. Pour le chercheur, la compétence narrative est plus générale et ne doit pas être reléguée au second plan face au souci de construire le langage écrit. Picard et Perrin rejoignent cette vision holistique qui considère l'enfant dans son ensemble, au-delà de l'élève. Freinet s'était d'ailleurs beaucoup interrogé sur le statut d'apprenti lecteur en considérant l'enfant comme individu et en favorisant les situations « réelles » rebaptisées « méthodes naturelles » de lecture. Pour Perrin, l'enfant devient lecteur dès lors qu'il commence à développer des compétences cognitives antérieures à la capacité de déchiffrer via le langage oral. C'est pourquoi Perrin définit l'école maternelle comme « *la fabrique du lecteur* » alors même que les compétences « techniques » de déchiffrage et d'associations, telle que la combinatoire, n'apparaissent chez l'enfant qu'en fin de maternelle, voire en début de CP, pour la plupart des enfants. Elle rappelle dans son travail de thèse que cette conception de la lecture, associée à l'interprétation, est récente puisqu'en 1960 Maisonneuve considérait que : « l'effort du lecteur ne consistait pas à interpréter mais à reconnaître des informations ». Ce n'est que depuis la fin des années soixante que la conception de la lecture a évolué avec l'affirmation de Foucambert selon laquelle : « lecture et compréhension sont intimement liées ». Il faudra attendre 1985 pour lire dans les programmes scolaires que : « lire c'est comprendre ». Pour autant, cette conception de la lecture n'est pas acquise comme le démontre Perrin dans sa thèse où elle dénonçait un retour en arrière avec l'arrêté ministériel de 2006 : « les programmes reviennent donc à une conception étagée de la lecture en rappelant que l'enfant « *devra passer rapidement d'une lecture mot par mot à la lecture de phrases et de textes* ». ». Il s'agirait donc, au cours préparatoire, d'acquérir des techniques et des savoirs pour maîtriser la langue écrite, puis on pourrait ensuite présenter aux élèves des textes de plus en plus complexes. Cela rappelle fortement le système décrit par Luc Maisonneuve et qui avait encore cours à la fin des années soixante et la position de D. Sallenave mentionnée précédemment. Certes, le texte de 2006 n'invalide pas celui de 2002, cependant, il l'infléchit pour le cours préparatoire, en donnant un signal fort : apprendre à lire, c'est avant toute chose apprendre à déchiffrer (...) « [or] la capacité à décoder des mots isolés n'assure pas une maîtrise parfaite de la compréhension des phrases » (Perrin, 2012). Ces injonctions n'étaient donc pas en accord avec les préconisations des didacticiens et des textes officiels plus récents continuent en ce sens, même si nuancés par le document officiel d'accompagnement

Lire au CP de 2010 qui fait allusion à la construction du sujet-lecteur. Cela n'empêche pas les chercheurs de poursuivre dans une autre voie. En effet, en 2012 Brigaudiot définissait elle aussi le lecteur comme celui qui accède au sens : « l'école maternelle prépare les enfants à devenir lecteur, c'est-à-dire « *compreneurs tout seuls* » d'un texte écrit. ». L'objectif pour elle est de « préparer les futurs lecteurs à « améliorer », plus tard, leur compréhension lors des lectures de livres » le tout en surmontant une difficulté, et non des moindres : « *nous voici devant un nouveau problème parce qu'ils sont non-alphabétisés et que la seule langue qu'ils ont l'habitude de traiter est la langue orale. D'où l'idée d'une didactique spécifique de la compréhension des textes écrits dès la maternelle.* ». Ces travaux ont eu une influence sur des textes officiels ultérieurs. Nous pouvons citer par exemple le guide Eduscol « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » de 2016 qui consacre une partie à l'enseignement de la compréhension de textes fictionnels et rappelle qu'elle prépare aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2.

1.2.2 Dépasser le « savoir lire » comme objectif scolaire uniquement

L'école maternelle est présentée dans les textes officiels comme le terreau qui prépare à la lecture. Cette dernière est définie de la manière suivante : « *Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique).* » (Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015). Pour Perrin, il est primordial de développer l'envie de lire pour lire des histoires avant de susciter chez l'enfant l'envie d'apprendre à lire. En effet, le projet de lecteur se construit progressivement, et même si le code alphabétique permet à l'enfant l'accès à la littérature, cela ne fera pas de lui forcément un lecteur si sa curiosité envers les livres et les histoires n'a pas été développée en amont. Voici un très bon exemple issu d'entretiens d'explicitation menés par Perrin :

- « _ ça y est je sais lire
- _ Qu'est-ce que tu vas faire maintenant, tu vas lire ?
- _ Bah non, puisque je sais déjà lire. »

Dans cet exemple, on voit bien que « savoir-lire » est pour cet enfant une compétence scolaire à acquérir comme une fin en soi et non pas un moyen de pouvoir accéder à des histoires en pleine autonomie. Par cet exemple, on comprend que la conception de la lecture comme un

objectif purement scolaire va à l'encontre de l'enjeu caractéristique de l'école maternelle comme « fabrique du lecteur ». D'autre part, la vision de la lecture comme compétence uniquement scolaire n'encourage pas les lectures personnelles. En effet, des travaux menés dans le secondaire ont montré qu'une approche trop élitiste de la lecture (études de textes littéraires classiques notamment) pourrait même les décourager (Frier, Guernier, 2007). Lire pour le plaisir est donc un enjeu majeur à développer dès la maternelle. L'enjeu d'associer lecture et plaisir est donc essentiel si l'on veut que l'école contribue à favoriser non seulement l'accès à la littérature, mais aussi une lecture autonome.

1.2.3 Vers la lecture plaisir pour construire un sujet-lecteur

Pour Canut et Vertalier, l'identification et le plaisir procurés par les histoires lues sont à l'origine du processus qui permettra à l'enfant de devenir lecteur. Comme Perrin, ces chercheurs s'inscrivent donc dans un courant holistique qui prend l'élève dans toutes ses dimensions, pas seulement scolaire. En maternelle, ces expériences de lectures doivent être développées notamment par le jeu et susciter chez l'enfant du plaisir. Nous parlons d'ailleurs aujourd'hui : « *d'expériences de lectures* » qui dépassent de loin la simple lecture offerte. Cette question de créer des *expériences* de lecture est fondamentale, parce qu'elle met en jeu l'identité du lecteur et participe à sa construction. Pour que l'enfant se construise comme sujet-lecteur, il doit selon Perrin : « *faire acte de création en investissant pleinement la lecture* ». Car la posture de lecture n'est pas une posture de réception, mais de création à travers l'imaginaire de celui qui lit. Comme l'affirmait déjà Voltaire : « *les livres les plus utiles sont ceux dont les lecteurs font eux-mêmes la moitié.* ». Ces expériences de lectures ont donc cet objectif de « *féconder* » l'imaginaire des apprentis lecteurs et l'on sait que le passage par les sens et les jeux, notamment dits « d'imitation », font partie des techniques « naturelles » mises en place par les enfants pour apprendre. D'autre part, de nombreuses stratégies doivent permettre d'établir chez l'enfant des souvenirs de lecture, avec les boîtes à histoires, les carnets de lecteurs numériques (ou non), qui constitueront une première culture littéraire de l'enfant. L'histoire doit être pour l'enfant synonyme de plaisir. Et pour cela, des propositions permettent d'inscrire cette démarche dans une logique de coéducation, en associant par exemple les parents avec les « sacs à histoires » qui prolongeront le travail mené en classe à la maison, où l'enfant pourra se rappeler l'histoire, la raconter à ses proches, ou simplement jouer avec les marottes qui représentent les différents personnages de l'histoire. Le site officiel Eduscol encourage ces pratiques en petits groupes au sein de la classe : « *il est également nécessaire de proposer très régulièrement à des petits groupes d'élèves de manipuler les personnages et les objets du récit (jouets, vêtements*

mais aussi personnages, objets réalisés en pâte à modeler...), de rejouer les scènes du récit (pratique des jeux de plateau...). Ce faisant, les élèves s'approprient les dialogues, la permanence des personnages (par exemple, un seul loup et trois cochons dans Les trois petits cochons...), les caractères et les comportements des personnages ainsi que la chronologie des événements. » (Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Guide Eduscol, Partie IV.3 : « La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement »).

1.2.4 Lire versus raconter

Pour certains chercheurs, le distinguo entre « lire » et « raconter » doit se faire de façon claire pour l'enfant, et le mélange des deux serait source de confusion pour l'enfant. C'est le parti pris de Cèbe et Goigoux, mais aussi de Brigaudiot : « *lorsque l'on interrompt la lecture pour commenter une image, cela peut renforcer la croyance des enfants qu'on lit les images* ». Grossmann trouve ce parti pris « trop rigide » puisqu'il estime qu'il empêcherait les parents de lire des histoires à leurs enfants. Il considère que ce « *mieux pédagogique* », ennemi du bien, ne tient pas compte du fait que : « *les enfants sont en mesure, très vite, de comprendre, justement par jeu des regards et des différences de prosodie que la lecture proprement dite ne s'identifie pas avec ces parenthèses explicatives.* ». Concernant les élèves du niveau qui nous intéresse, Kreza s'est penchée sur la conception de l'acte de lire par des élèves de Grande Section (5-6 ans). Elle a pour cela observé les pratiques « spontanées » d'élèves lorsqu'il leur est demandé de « lire » une histoire qui leur a déjà été lue en classe. Certains disent déjà ne pas savoir lire, car ils ont déjà conscience que l'acte de lire passe par une étape de décodage qu'ils ne maîtrisent pas encore, du moins pas suffisamment pour « lire le livre ». D'autres essaient car ils considèrent que lire, c'est « dire ce qui est écrit » et essaient de se remémorer les phrases telles quelles. Kreza écrit que leur faire correspond à ce que Fijalkow appelle de la « quasi lecture » car : « *selon elle, de tels comportements prouvent que les élèves ont compris « que ce n'est pas sa propre histoire qu'il faut énoncer [...] que ce n'est pas non plus des parties des mots qu'il faut répéter [...] mais que c'est l'histoire que raconte le livre qu'il faut dire à l'oral* » (Kreza, 2003). Tous ont donc compris la différence entre lire et raconter. Puisqu'ils essaient de se rappeler de l'écrit, à l'aide notamment des images ou de souvenirs (« *éléments extralinguistiques* »), et ne se permettent pas d'interpréter ou de réinventer comme ils pourraient le faire si on leur demandait de raconter. Ils ont conscience de la permanence du texte écrit, se forment une expérience langagière et narrative. Reprenant les termes de L. Lentin (1980, 1989), nous pouvons affirmer qu'ils « *parlent l'écrit* ». En conclusion de son travail de

recherche sur l'appropriation de l'acte de lire par des élèves de Grande Section, Kreza s'interroge sur les similitudes et différences entre le « *savoir-raconter* » (rappel de récit avec livre fermé) et le « *savoir-lire* » (lecture, ou imitation avec livre ouvert) en partant d'un récit issu d'un album de jeunesse. Elle ajoute que ce travail pourrait permettre de mieux appréhender l'élève de maternelle en tant que « *sujet-apprenant* » et « *sujet didactique* » dans le champ du français et de la lecture plus précisément.

1.2.5 Enjeux de compréhension chez les jeunes enfants

Si l'habileté à manipuler le code alphabétique est nécessaire pour devenir un lecteur autonome, elle n'est cependant pas suffisante pour assurer la compréhension de lecture. D'après le guide Eduscol « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » (Partie IV.3 : « *La littérature de jeunesse* ») de 2016, l'apprentissage de la compréhension des récits de fiction à l'école maternelle concerne deux points essentiels :

1) « *d'une part, le repérage du personnage principal et sa reconnaissance à travers les transformations qui l'affectent (tel personnage a peur au début du récit puis devient très courageux ; tel autre est tout le temps colérique puis apprend à maîtriser ses émotions...) et aussi la compréhension de sa pensée à travers ses motivations, les buts qu'il cherche à atteindre (états mentaux) et les relations qu'il entretient avec d'autres personnages* »

2) « *d'autre part, l'enfant doit apprendre à comprendre que les événements, les épisodes, leur chronologie, leurs relations de causalité, forment un tout : il doit peu à peu apprendre à comprendre que cet ensemble fait récit, ce qui suppose qu'il apprend aussi à hiérarchiser ce qui est central et ce qui est secondaire et à garder en mémoire la situation initiale, la trame principale et la chute en tant qu'ensemble cohérent.* »

La compréhension de textes fictionnels nécessite donc l'émergence chez l'enfant de nombreuses compétences d'ordre lexicales et syntaxiques, encyclopédiques, relatives à la capacité à trier et à mémoriser des informations importantes et à assurer la cohérence textuelle, ainsi que la capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension (Cèbe et Goigoux, 2012). C'est un exercice complexe qui exige : « *la construction d'une représentation mentale qui exige de trier des informations importantes et de les organiser en un tout cohérent* ». Elle nécessite notamment l'accès à ce qu'on appelle la « *théorie de l'esprit* », à savoir la capacité à imaginer les pensées des personnages pour comprendre leur but puisque : « *ce sont les buts des personnages qui motivent leurs actions et instaurent une hiérarchie entre les événements* » (Cèbe et Goigoux, 2012). Cet exercice dépend de la capacité plus générale de l'enfant de

« *considérer autrui comme quelqu'un qui a une pensée et des émotions propres, lui attribuer des états mentaux qui ne sont pas les siens* » (Cèbe et Goigoux, 2012). Ces états mentaux sont complexes car de nature variable : émotionnelle, attentionnelle, perceptive, intentionnelle, relatifs aux croyances (Bourhis, 2012). Une faculté qui n'est pas évidente puisqu'elle implique une décentration de l'enfant alors qu'il est encore très autocentré jusqu'à 5/6 ans, ce qui correspond à la fin de l'école maternelle. Mais on sait aussi que dès 6 mois, un bébé est en capacité d'interpréter les expressions du visage et se mettre à pleurer si la mère fronce les sourcils par exemple (Bower, 1978). À ce jour, de nombreuses études montrent les difficultés qu'ont les élèves à identifier les buts des personnages des histoires, leurs actions et conséquences, leurs états mentaux, leurs motivations, les relations causales. Or cet enjeu est fondamental tant sur le plan littéraire que scolaire. Pour Makdissi et Boisclair, l'une des composantes essentielles de la compréhension en lecture serait la capacité à construire les liens de causalité entre les divers événements décrits dans le texte, c'est à dire à construire des inférences causales. On parle aujourd'hui de « *réseau de relations causales* », dépassant la notion de « *grammaire de récit* » développée dans les années 1980. Dans les travaux récents, la compréhension réside essentiellement dans la hiérarchisation des relations causales entre les événements d'une histoire. Cette compétence est présente chez un lecteur mature, et source de difficulté pour l'enfant dont le développement cognitif ne permet pas nécessairement les mêmes opérations logiques. Plusieurs chercheurs ont pu observer des différences importantes de maturation cognitives entre des enfants de 3, 4 et 5 ans. Les enfants de 5 ans font la plupart du temps le lien entre le but et les différentes étapes transitives liées à ce but, ce qui n'est absolument pas le cas chez un enfant de 3 ans. Cette compétence a un impact direct sur la capacité à raconter une histoire fictive qui devient de plus en plus élaborée et structurée au fil des ans. Pour Brigaudiot, la « *tension* » vers toujours plus de compréhension est un enjeu spécifique de la grande section. Des chercheurs comme Terwagne (2009) ont par ailleurs montré la capacité des élèves à faire spontanément des « *transactions littéraires* » dès l'âge de 4 ans, comme il l'a montré avec l'usage didactique de marionnettes qui jouent un rôle de « *tuteur* » pour permettre à l'enseignant de poser des questions littéraires, dites « *transactionnelles* » aux élèves. Ces questions concernent les différentes formes de transactions : intertextuelles (capacité du lecteur à faire des connexions entre le texte lu et d'autres textes), personnelles (connexions avec son vécu), expressives (ses réactions affectives). L'objectif étant que les jeunes enfants apprennent non seulement à répondre à ces questions, mais surtout à se les poser eux-mêmes : « *Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'on pourra considérer qu'ils ont acquis véritablement les compétences transactionnelles,*

interprétatives visées par l'enseignement. » (Brigaudiot, 2012). Ces questions ont pour but *in fine* de mettre l'enfant non seulement sur la voie de la compréhension dès la maternelle, mais aussi de le préparer à appréhender l'interprétation à l'école élémentaire (Tauveron, 1999) : « *il ne s'agit plus de comprendre un texte mais d'admettre qu'il existe diverses manières de le comprendre. Si la compréhension découle du texte lui-même et peut s'installer par l'acquisition de mécanismes, l'interprétation nécessite un investissement conscient du lecteur qui quête le sens quand le texte oppose une résistance.* ». Il conviendra donc d'interroger : « *la notion de subjectivité du lecteur au moment où les élèves sont amenés à entrer dans l'apprentissage de la compréhension* » (Perrin, 2012).

1.2.6 Faire raconter pour développer le langage et la compréhension

Si la méthode *Narramus* est innovante, l'idée de faire raconter une histoire pour développer le langage des enfants n'est pas nouvelle. En 1975 déjà, Vertalier rappelait que les travaux de L.Lentin ont donné naissance à une série de livres destinés à développer chez l'enfant un vocabulaire et des fonctionnements syntaxiques nécessaires au développement du langage. Ainsi, des parutions telles qu'*Apprendre à parler en racontant : Pauline et Victor* (1975) et une série d'*Histoires à parler* (1979) ont vu le jour dans ce but. Les enfants pouvaient s'appuyer sur les images pour raconter l'histoire à leur tour. Dans les années 1980, ces livres ont été utilisés lors d'une expérimentation de trois ans sur une soixantaine d'enfants de maternelle et les résultats se sont révélés probants en ce qui concerne l'apport des textes et des reformulations de l'adulte à la structuration syntaxique à long terme du langage des enfants. Aujourd'hui, on parle plus spécifiquement de « langage d'évocation » comme compétence à développer, au-delà des compétences langagières déjà évoquées que sont le lexique, la syntaxe, l'organisation du discours (Cèbe et Goigoux, 2012). D'autre part, nous avons vu dans les travaux de Makdissi et Boisclair que faire raconter aux enfants une histoire préalablement écoutée était un excellent moyen pour l'adulte de comprendre à quel stade de compréhension d'un récit se trouve l'enfant. Boiron (2006) est plus modéré quant à cette analyse, car pour lui : « *la capacité à restituer oralement un récit écrit n'est pas nécessairement un gage de compréhension* ». Et la réciproque est vraie : « *Si une bonne représentation mentale ainsi qu'une bonne mémoire des évènements et de leur enchaînement logique sont nécessaires, elles ne garantissent pas que tous les élèves seront capables de réussir une bonne narration.* » (Cèbe et Goigoux, 2012). En d'autres termes, le rappel de récit peut être gage de compréhension, à condition qu'il ne s'agisse pas d'une restitution que l'enfant ferait « par cœur », sans comprendre la structure et le sens du récit, mais bien d'une « narration » structurée et logique qui rende compte de l'évolution du récit et qui

prouve que l'enfant a bien intégré les différentes inférences causales. Par ailleurs, la narration en tant que telle est une compétence à part entière, et l'enfant peut très bien avoir compris l'histoire mais ne pas être en mesure de la restituer par manque d'habitude. L'objectif précis, et donc la consigne explicite à donner à l'élève serait : « *écoute ce que je te lis pour le raconter seul ensuite* » afin de permettre à l'enfant de : « *produire un discours narratif organisé logiquement et temporellement au-delà de ce qu'il sait déjà en choisissant les albums adéquats.* ». Pour Brigaudiot, raconter une histoire de fiction est un entraînement que les élèves doivent mener dès la Moyenne section. Elle invite également les enseignants à lire régulièrement des histoires non-illustrées, en plus des autres, pour développer la compréhension et en sollicitant en parallèle des rappels de récits. L'écoute du texte fictionnel écrit et la narration sont donc deux compétences à développer en parallèle afin de développer le langage et la compréhension simultanément. Pour que la narration soit synonyme de compréhension, il faudra veiller à « *inciter les élèves à identifier et à expliciter les buts que poursuivent chaque personnage et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci.* » (Cèbe et Goigoux, 2012).

1.2.7 Vers l'identification d'une structure narrative universelle

S'appuyant sur des travaux antérieurs de Kenneth Burke, J. Bruner affirme que toute histoire obéit à des « règles grammaticales » et débute avec une « péripétie » qu'il définit comme un écart vis à vis de la norme établie ou de l'ordre des choses. Cette « grammaire de l'histoire » s'articule au minimum autour de cinq éléments : l'agent, l'action, l'objectif, le cadre et les moyens. Qu'elle soit fictive ou réelle, l'histoire naît lorsqu'une rupture ou un trouble se produit entre certains de ces cinq éléments. Cette structure universelle représente un enjeu de compréhension fondamental pour les enfants, qu'ils peuvent appréhender dès la maternelle.

1.3 Problématique

Nous l'avons vu, devenir lecteur est un parcours sinueux qui ne peut se résumer au « simple » décodage alphabétique. C'est aussi et surtout la capacité à comprendre le sens d'une histoire, et plus tard l'interpréter. Et cette compétence peut s'acquérir bien avant l'habileté qui consiste à déchiffrer le code alphabétique et qui peut apparaître entre quatre et six ans. Le fait de raconter des histoires aux enfants plutôt que de les lire, et de les encourager à produire de premières narrations dès la Moyenne section est important pour permettre à tous les enfants de commencer leurs parcours de lecture et de développer les compétences qui leurs seront utiles plus tard en compréhension de texte. Les pratiques de « racontage », qu'elles soient faites par l'enseignant, par l'élève ou par ses pairs, semblent favoriser l'accès à la compréhension alors même que

l'enfant ne maîtrise pas encore le code alphabétique ni le déchiffrement. Dans notre recherche, c'est bien le fait de « faire raconter » une histoire écrite connue de l'élève comme pratique didactique qui nous intéresse plus spécifiquement. Aussi nous nous demanderons si les pratiques de racontage dites de « rappel de récit » peuvent contribuer à la compréhension d'un texte fictionnel et à l'émergence du sujet-lecteur pour tous les élèves et si ces pratiques peuvent être favorables à l'égalité des chances, ou si au contraire ces pratiques ne font que révéler les réussites en matière de compréhension d'élèves déjà « acculturés ». Nous nous baserons pour cela sur des observations filmées réalisées en classe de grande section auprès d'un public hétérogène de milieu rural.

2. Méthode

2.1 Participants

Cette étude a été réalisée au sein d'une classe unique de Grande section d'une école maternelle rurale comprenant 21 élèves en début d'année, puis 20 à partir du mois de novembre, suite au saut de classe d'une élève de 4 ans lectrice et détectée « haut potentiel ». Au sein du groupe, un élève est déclaré en situation de handicap par la MDPH car il présente des troubles autistiques et nécessite une AESH à temps plein avec un aménagement du temps scolaire. En tant que professeur des écoles stagiaire à mi-temps dans cette classe, j'ai pu développer une observation poussée de mes élèves. Bien entendu, cette observation n'est pas sans faille puisque que cette étude est menée dans le cadre d'une première année en tant qu'enseignante et que ma connaissance des élèves ne peut être sans influence sur cette recherche, même si j'ai tâché d'analyser les différentes séances avec un maximum de neutralité. Je propose donc à présent de faire l'état des lieux des observations concernant le rapport à la lecture de mes élèves. Tout d'abord, j'ai pu constater que le saut de classe de l'élève « lectrice » détecté « haut potentiel » par la psychologue scolaire a eu un effet « boule de neige » quant à la motivation des autres élèves qui ont pour beaucoup présenté le désir d'apprendre à lire. Pour un des élèves (le plus âgé de la classe, né en janvier), cette corrélation entre saut de classe et posture de lectrice a été vécue comme une injustice : « *mais normalement la lecture c'est en CP !* ». Concernant le reste de la classe, l'entrée dans la pré-lecture est très hétérogène. En milieu d'année, certains élèves savent déjà décoder et associer quelques syllabes. Ces élèves sont aussi les plus « acculturés » puisqu'ils disent avoir l'habitude d'entendre des histoires à la maison. Cet attrait pour la lecture en tant qu'accès à la littérature est renforcé par le travail de l'enseignante titulaire avec qui je partage la classe et qui travaille les correspondances graphophonologiques en partie avec la méthode phonémique dite « des Alphas » et un travail en « phonologie » quotidien qui permet

aux élèves de connaître le « son » des lettres et de manipuler oralement les syllabes. Deux élèves peuvent être considérés comme « très petits parleurs » et présentent des difficultés de langage et de compréhension. Un élève montre quant à lui des difficultés de concentration mais peut se montrer très en réussite lorsqu'il est vivement encouragé. Cet élève fait partie des 4 élèves dont j'analyserai la progression. Quant à l'élève en situation de handicap, c'est aussi le seul élève allophone de la classe puisque sa langue maternelle est l'anglais. Son attention est très difficile à obtenir en regroupement, et j'ai pu constater que le support audiovisuel (dessin animé ou version audiovisuelle de l'album lu en anglais) lui permettait d'entrer dans l'univers des albums abordés, lorsque ceux-ci existaient en langue anglaise. Les troubles de langage de cet élève ne lui permettront pas cette année de « raconter » une histoire entendue puisqu'il ne construit pas encore de phrases, mais il est en mesure d'identifier des mots, de les répéter, en anglais et en français, et de développer une posture d'écoute.

Pour cette étude en particulier, je m'attarderai sur la progression de 4 élèves aux profils variés. J'ai choisi volontairement 4 profils d'enfants (3 garçons, 1 fille) aux niveaux d'acculturation à l'écrit très hétérogènes. Les noms ont été volontairement changés : Dylan, Lana, Augustin et Melvin, afin de respecter leur anonymat. Pour comprendre l'évolution de leurs productions narratives, je vais vous présenter les profils de ces élèves :

Dylan

Dylan est un petit garçon qui a rapidement fait preuve de vigilance de la part de ma collègue titulaire qui a souhaité qu'il soit suivi dès le premier semestre par une enseignante spécialisée du RASED car il semblait présenter des troubles de compréhension assez généraux, en situation de jeux, de numération. Il présente souvent une grande fatigabilité en classe qui l'empêchait d'entrer dans les apprentissages. Pour autant, ses capacités sont très dépendantes de sa motivation, et j'ai pu constater qu'il était tout à fait capable de comprendre les consignes, notamment en numération, mais à condition de lui accorder une attention plus importante qu'aux autres élèves. C'est le constat qu'a fait également l'enseignante spécialisée qui n'a pas constaté de réelles difficultés lorsqu'elle l'a fait travailler sur des points particuliers en atelier individuel. En regroupement, c'est un élève qui peut se montrer agité, inattentif, perturbateur, ou ne pas participer lorsque les questions concernent la compréhension d'une nouvelle histoire. J'ai compris que ce comportement révélait en fait un sentiment d'insécurité lorsqu'il découvre une nouvelle histoire alors qu'il peut être très enthousiaste lorsqu'il la connaît déjà. Ce fût le cas notamment avec l'album « *Roule galette* » étudié en classe, qu'il connaissait déjà, puisqu'à

la simple vue de la couverture il s'est exclamé avec entrain devant ses camarades de classe : « *Oh, je la connais celle-là, Maman elle me la met des fois sur le téléphone !* ». Il n'est pas sans rappeler le cas de « Christo » présenté par Perrin dans sa thèse : « *certains enfants ont des difficultés à écouter les récits quand ils n'ont pas de représentations préalables de la situation. Il vaut donc mieux, pour ces élèves qui ressentent une forme d'insécurité dans l'auditure des textes, parler de l'histoire avant de la lire.* ». Ce sentiment d'insécurité peut s'expliquer par une acculturation à l'écrit plus faible que ses camarades. Dylan semble en effet recevoir peu d'histoires lues à la maison, et les parallèles qu'il fait avec les histoires écoutées en classe ou d'autres activités comme les labyrinthes (activité dans laquelle il est très en réussite) se réfèrent plus à l'univers des jeux vidéo ou des dessins animés qu'à celui des livres pour enfants.

Lana

Lana est une petite fille qui présente une forte acculturation à l'écrit fictionnel, avec une histoire du soir quotidienne lue par sa mère. Cette forte acculturation se ressent dans ses compétences langagières puisqu'elle a une grande aisance à l'oral, utilise un lexique varié, pour raconter notamment. Elle fait partie des élèves les plus en avance dans l'entrée dans la lecture à la fois sur l'aspect « compréhension » mais aussi sur le décodage. En début d'année, elle reconnaissait aisément tous les prénoms de la classe, en janvier, elle savait déjà lire de petits mots, et notamment les titres des histoires. Sa mère est très présente dans son éducation et très volontaire pour toute activité proposée par l'école dans une logique de coéducation. Elle lui a appris à reconnaître et lire des syllabes ce qui explique son avance sur ses camarades dans ce domaine. Par ailleurs, sa mère a répondu positivement à mon invitation à filmer sa fille en train de raconter l'histoire étudiée en classe. Cette vidéo m'a permis d'analyser son niveau de compréhension de l'histoire et ce qu'il en « reste » en dehors de la classe, à la maison.

Augustin

Augustin est un petit garçon qui est entré tardivement dans le langage du fait d'un problème d'audition. Sa mère, professeur des écoles, était inquiète quant à ce retard en début d'année. En classe de grande section, ce retard s'est estompé et il prend plaisir à prendre la parole devant ses camarades et était très volontaire pendant toute l'expérimentation *Narramus*. C'est un enfant initialement bien acculturé au monde de l'écrit, et cette expérience narrative l'a rapproché de Melvin, alors que ces deux élèves ne sont pas proches habituellement. Il semble que l'univers de référence ainsi que la manière d'appréhender l'histoire ait également fortement encouragé la motivation d'Augustin et son appropriation du récit.

Melvin

Melvin est un petit garçon au tempérament difficile, repéré dès la petite section comme présentant un besoin d'attirer l'attention, une jalousie importante et une colère souvent difficilement contenue qui se manifeste par des gestes brutaux à l'égard des camarades. L'enseignante qui l'a eu en PS et MS préconisait de faire appel à un psychologue pour l'aider à mieux canaliser ses émotions. Les parents sont relativement à l'écoute et font les mêmes constats à la maison. C'est un élève qui semble passer beaucoup de temps sur les écrans, et son acculturation à l'écrit est moyenne. Les temps de regroupement et d'écoute d'histoires étaient souvent difficiles pour cet élève et s'apparentaient plus à des moments de défiance et de « test » à mon égard qu'à un véritable temps d'écoute. Étonnamment, l'analyse en profondeur des inférences causales d'un récit proposée par la méthode *Narramus* a été une véritable révélation pour cet élève. Le caractère subversif du personnage principal de l'histoire, « Compère Lapin », rusé et malin, semble lui avoir plu, et l'univers de référence également. Sa progression a donc été de pair avec sa motivation et il a fait partie des élèves qui ont le plus investi l'histoire et progressé dans sa narration. Il a même fallu « canaliser » cette grande motivation, car il avait tendance à couper la parole de ses camarades pendant leur narration, pour compléter leurs dires avec des remarques souvent très pertinentes.

Tableau 1

Synthèse des différents niveaux d'acculturation à l'écrit fictionnel des élèves observés

Niveaux d'acculturation écrits fictionnels	Dylan	Lana	Augustin	Melvin
Faible	X			
Moyen				X
Fort		X	X	

2.2 Mise en œuvre matérielle

2.2.1 Le dispositif Narramus

Pour répondre à ma problématique, je me suis basée sur un travail plus large mené en classe à partir du dispositif *Narramus* autour de l'album *Les deniers de Compère Lapin* pensé pour les GS/CP. La mise en pratique des conseils délivrés par Cèbe et Goigoux dans le livre du maître m'a permis d'organiser différentes tâches permettant de développer la narration afin d'aider les élèves à accéder au sens. Pour cela, j'ai repris la consigne préconisée par les deux chercheurs

lors de la première séance, à savoir : « *l'enseignant annonce aux élèves qu'ils vont travailler longtemps sur une nouvelle histoire pour pouvoir, au terme de la séquence, la raconter seuls à l'aide d'un support (les personnages et le décor)* ». Pour les aider à imaginer et à se concentrer sur le sens du texte, j'ai repris l'idée présente dans le guide du maître de « *dessin animé dans sa tête* ». Si pour la plupart des élèves cette activité de concrétisation imageante semblait assez naturelle, je me suis aperçue qu'elle l'était moins pour certains élèves, comme Dylan, qui n'arrivaient pas à fermer les yeux et ne voyaient pas au départ ce qu'ils devaient faire.

2.2.2 Le choix de l'album :

Pour cette expérience, j'ai fait le choix d'étudier l'album de littérature de jeunesse *Les deniers de Compère lapin*, de Simonsen (auteur) et Le Huche (illustration) proposé avec la méthode *Narramus* et à destination d'élèves de niveau Grande Section / CP dont voici le résumé :

« *Compère Lapin n'a plus un sou ! Rusé, il s'en va trouver le ver de terre, réussit à l'apitoyer, le déleste d'un denier puis s'en va en demander deux à la poule. Fier de son succès, il devient de plus en plus gourmand, mais réussira-t-il à rembourser ses dettes après la moisson ? Compère Lapin, en vrai gremlin, a plus d'un tour dans son sac. Un livre désopilant sur l'appât du gain et l'appétit sans limites de certains !* ».

Le niveau lexical et syntaxique de cette œuvre est plutôt complexe, et le registre de langue soutenu, mais à la portée de mes élèves grâce aux répétitions qui facilitent la mémorisation. En effet, les phrases sont construites de la même manière, ce qui aide l'élève à en mémoriser la syntaxe, et certaines reviennent comme des ritournelles, par exemple : « *Pitié ! Par pitié ! Qui veut prêter un denier à un pauvre malandrin qui meurt de faim ?* » ou « *Merci. Je te les rendrai après la moisson, parole d'honneur !* ». La plupart de mes élèves sont déjà dans une posture d'écoute attentive face aux histoires lues ou racontées, et certains entraînent déjà dans la lecture en milieu d'année. Ce récit me semblait donc à leur portée. Bon nombre d'entre eux se sont d'ailleurs réappropriés certains éléments lexicaux et tournures de phrases propres au récit en le réinvestissant par la suite dans d'autres narrations (« *pitié par pitié* », « *rusé et malin* », « *parole d'honneur* »). A l'issue de la séquence, je pense pouvoir affirmer ne pas m'être trompée sur l'évaluation de « *l'effort cognitif et langagier que l'élève doit produire pour comprendre le texte, et vérifier qu'il n'est pas trop en deçà ou au-delà de ses capacités du moment.* ». (Canut, Vertalier, 2012). Bien entendu, l'hétérogénéité de la classe a dû entraîner un étayage plus fort pour certains élèves, et c'est pourquoi j'ai eu recours aux versions audios « expansées » proposées par la méthode *Narramus*, qui permettent d'explicitier certains points difficiles et essentiels pour accéder au sens de l'histoire, sans recourir à la ritournelle qui se réfère à un

registre soutenu, et volontairement mystérieux : « *Pitié, par pitié, qui peut prêter un denier à un pauvre malandrin qui meurt de faim* ». Le terme « *malandrin* » n'étant pas expliqué volontairement, car non accessible, mais aussi pour ne pas révéler les mauvaises intentions du protagoniste principal. Concernant la structuration du récit, c'est un récit en randonnée qui a permis aux élèves d'appréhender une structure narrative facilement identifiable car répétitive. Les épisodes sont écrits de manière presque identique, même si les personnages et le nombre de deniers demandés changent. Certains élèves en réussite ont pu s'appuyer sur cette structure sérielle pour « *imaginer la suite* » et faire le parallèle entre le prédateur et la somme demandée. Pour les élèves pour qui la structure semble moins évidente à cerner, cela aura permis une première acculturation et familiarisation avec la structure narrative qu'ils retrouveront en période 3 avec le conte traditionnel russe *La Moufle*. D'autre part, la compréhension de la ruse du lapin qui piège ses créanciers en les condamnant à mort pour s'affranchir de ses dettes n'est pas évidente, notamment pour les élèves les plus jeunes. Aussi, cette histoire se prête bien à l'interprétation et à la compréhension des pensées des personnages, qui sont multiples et dont les réactions divergent même si chaque épisode se répète. En effet, même si tous les personnages finissent par prêter les deniers demandés par Compère Lapin, la réaction de chacun diffère en fonction des stéréotypes propres aux personnages. La poule est en effet plus docile que le loup ou le chasseur. La réaction des personnages étant de plus en plus menaçante, allant de pair avec la taille croissante et la hiérarchie dans la prédation des personnages, le dernier et le plus menaçant étant le chasseur à qui Compère Lapin demande 100 deniers (contre un seul pour le ver de terre). Le fait d'avoir comme protagoniste principal un personnage subversif n'est pas habituel non plus pour des enfants aussi jeunes et nous verrons que cet aspect devra être explicité. Enfin, j'ai choisi cette histoire notamment car je trouvais l'univers de référence parfaitement approprié au contexte culturel de ma classe. En effet, l'école dans laquelle j'ai pu réaliser cette expérimentation est une école rurale, et les enfants n'ont eu aucun mal à identifier les différents rôles des protagonistes, certains parents d'élèves étant eux-mêmes chasseurs, et ont été séduits par ce contexte à la fois proche de l'univers des contes mais aussi de leur quotidien. En choisissant une œuvre qui procure du plaisir (grâce à un univers de référence à la portée des élèves) et permet ce questionnement relatif aux « théories de l'esprit », nous respectons ainsi les préconisations de Brigaudiot : « *En grande section, choisir des histoires qui les intéressent, et dans lesquelles la compréhension de la pensée des personnages est nécessaire. Lire et expliquer, expliquer, expliquer, la causalité, les émotions, les désirs, les croyances des personnages.* ».

2.2.3 Filmer pour analyser

Tout au long du travail effectué en classe autour de l'album, j'ai pu filmer les élèves et moi-même grâce à un appareil photo numérique monté sur pied. Bien entendu, en tant qu'enseignante de ma classe, je n'ai pas pu analyser « en direct » tout ce qui se jouait au cours des différentes séances et ne peux prétendre à une posture totalement « neutre » et détachée de chercheur. En effet, l'une des principales difficultés de cette expérimentation a été pour moi d'être à la fois dans cette posture de recherche et d'enseignement. L'observation et l'analyse étaient menées alors que j'étais aussi maître de séance, garante du temps et des conditions propices à l'écoute attentive des élèves. Les films réalisés m'ont permis d'aller plus loin dans l'analyse à posteriori et d'observer plus de variables et notamment mon propre étayage. J'ai pu par exemple observer comment les élèves faisaient pour raconter à livre ouvert, s'ils se basaient sur les illustrations ou non, s'ils tournaient la page pour voir qui était le prochain personnage ou non, etc. Sans ces vidéos, je serais sans doute passée à côté de bon nombre d'éléments puisque je n'étais pas seulement en posture d'observation dans la classe comme je l'ai dit précédemment. Pour compléter ce travail, j'ai également proposé aux parents de filmer leur enfant chez eux, quand il était en mesure de raconter l'histoire seul.

2.3 Déroulement

Pour organiser le travail dans le temps, j'ai repris la proposition faite par Cèbe et Goigoux qui s'articule autour de « modules » qui offrent une vue claire des objectifs et de la manière de mener les différentes activités proposées. J'ai donc respecté le déroulement de ces modules comme proposé dans le scénario ci-dessous :

Scénario pédagogique :

Module 1 : Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre

Module 2 : Se mettre à la place de deux personnages

Module 3 : Découvrir la suite de l'histoire

Module 4 : Connaître l'ordre d'arrivée des personnages

Module 5 : Prévoir la complication

Module 6 : Comprendre comment le héros résout son problème

Module 7 : Découvrir la fin de l'histoire

Module 8 : S'entraîner à raconter toute l'histoire

Pour répondre à mes hypothèses de recherche, je me concentrerai sur les modules 6, 7, 8 dédiés au rappel de récit et à la compréhension que j'ai réalisés en classe les jeudis et vendredis 5, 6,

12 et 13 décembre 2019. Ces modules que j'ai filmés portent sur la compréhension du dénouement et le racontage de l'histoire dans son intégralité. Les modules 6 et 7 ont été réalisés en groupe classe sur 3 séances réparties sur deux jours. Ces séances duraient en moyenne vingt à trente minutes, ce qui était un peu long en termes de concentration pour les élèves. Le module 6 commence par un rappel de récit que je détaillerai ci-après. Il s'agissait ensuite à l'aide des illustrations projetées de comprendre la ruse de Compère lapin, qui fait manger ses créanciers pour ne plus avoir à rembourser ses dettes, grâce à un échange collectif étayé et guidé. Dans le module 7, les élèves allaient découvrir progressivement, et non simultanément, le texte et les illustrations du récit sur le tableau numérique. Ils devaient imaginer la suite et émettre des hypothèses concernant la fin de l'histoire avant de découvrir que Compère lapin se sauve et que le chasseur attend, « *et sans doute qu'il attend encore* ». Une fois le dénouement compris, les élèves ont réalisé le module 8, à savoir : raconter toute l'histoire de mémoire à livre fermé soit en petits groupes devant toute la classe (certains sont même allés raconter l'histoire devant les petites et moyennes sections) soit individuellement en classe ou à la maison, avec le livre ou le texte (donné aux parents), le décor réalisé par l'élève en classe, et les marottes des personnages. Ce module a permis aux élèves de raconter l'histoire dans son intégralité collectivement mais aussi individuellement en classe devant un petit groupe de 3 à 4 enfants « auditeurs », et à la maison devant leurs parents. Tout au long de ces rappels de récits, j'ai veillé à effectuer le moins d'interventions possibles afin de ne pas interférer dans la narration de mes élèves.

2.4 Résultats

Afin de pouvoir analyser les progrès et enjeux en termes de compréhension des élèves, je présenterai d'abord les modules, leur déroulement, et les enjeux et interventions d'élèves en classe entière. Puis je ferai une analyse comparative détaillée de trois « rappels de récits » menés individuellement afin d'en analyser le niveau de compréhension.

2.4.1 Module 6 : Comprendre comment le héros résout son problème

Pour commencer ce module, Melvin et Lana ont procédé à un rappel de récit à livre fermé, de mémoire debout devant le groupe classe. Si le rappel de récit est maintenant bien connu des élèves qui savent qu'ils ne doivent pas interrompre leurs petits camarades pendant leur récit pour ne pas les perturber, ce type d'exercice au tableau et par deux est nouveau. Dans ce type d'exercice, l'enjeu est double. Au-delà de l'apprentissage de la narration qui nous intéresse plus particulièrement ici, les élèves apprennent progressivement à s'exprimer devant le groupe classe, à s'écouter. J'ai choisi volontairement ces deux élèves qui sont moins intimidés que les autres, et ai choisi de les envoyer au tableau (sachant que les autres élèves sont assis en tailleur

face et autour d'eux) par deux pour les préparer à cet exercice que l'on retrouve en élémentaire, avec les exposés ou poésies par exemple, en toute sérénité. L'appui d'un camarade peut en effet permettre d'éviter de se sentir jugé ou mal à l'aise car tous les yeux ne sont pas rivés sur un seul élève. Mais cet exercice n'est pas évident car il faut que les deux élèves s'écoutent et ne se coupent pas la parole, et je me suis aperçue que ce n'était pas évident puisque si au début du récit Lana commence puis se fait aider par Melvin, les deux élèves vont parfois avoir tendance à raconter tous les deux la même histoire en parallèle, sans s'écouter. Rappelons qu'à cet âge les enfants sont encore très autocentrés, et que l'écoute de l'autre est un véritable enjeu d'apprentissage. Le cadrage de l'exercice était relativement faible et cette liberté qui leur est donnée s'est avérée intéressante. En effet, je me suis aperçue à posteriori qu'en l'absence de consigne précise concernant leur rôle dans la narration Lana va d'abord investir le rôle de narrateur et Melvin prendra en charge les dialogues, mais ne saura s'arrêter et poursuivra la narration dans son intégralité.

Grille d'observation critérium

Observation des éléments de narration utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> ○ Réinvestissement des formulettes et ritournelles issues du texte ○ Investissement du rôle de narrateur (récit à la 3^{ème} personne du singulier) ○ Utilisation de connecteurs logiques et temporels (lesquels ?) ○ Prise en charge / interprétation des dialogues ○ Erreurs d'origine sémantique (limites dans la compréhension) ○ Recours à la co-construction du récit
---	--

Tableau 2 :

Synthèse des éléments significatifs issus du rappel de récit fait par Lana et Melvin et de l'intervention de Dylan :

Éléments de narration	<i>Lana</i>	<i>Melvin</i>	<i>Dylan (Intervention ponctuelle)</i>
Formules et ritournelles	« C'est l'histoire de Compère Lapin »	« Pitié par pitié qui peut prêter un denier à un pauvre malandrin qui meurt de faim » « Pitié par pitié qui peut prêter 5 deniers à un pauvre malandrin qui meurt de faim »	
Investissement du rôle de narrateur	« Et après il lui donne et il va voir » « Et après il lui dit »	« Le renard qui a bon cœur lui prête un denier » « Maintenant il va aller voir le loup »	
Connecteurs temporels :	« Et après » (x2)	« Maintenant » (x5)	
Dialogues	« Bien pour cette fois, mais tu as intérêt à me les rendre vite »	« t'as intérêt à me les rendre vite, sinon ça va mal aller pour toi »	

Confusions sémantiques	« Et ça va bien se passer pour toi » [alors qu'en fait le personnage menace et dit : « ça va mal aller pour toi »]	« Pitié par pitié qui peut prêter 1 denier (...) euh... j'veux dire euh 10 deniers » [confusion sur nombre de deniers mais il s'en rend compte] Et maintenant qu'il rentre à la ville [confusion : de la ville], le ver de terre arrive en premier, la poule en deuxième, euh... le loup en troisième, le renard en cinquième... euh j'veux dire en quatrième, le troisième, le quatrième le loup le cinquième le chasseur [confusion sur nombre de personnages et oubli de dire ce qu'ils font, pas d'explicitation du dénouement] maintenant il retourne en sautillant à la ville, maintenant il va rejouer aux jeux les mêmes (...) » [il croit qu'il va deux fois à la ville alors qu'il n'y va qu'une seule fois]	
Co-construction et appropriation du récit.		« Pitié par pitié (...) »	« Non il se tient le ventre, il se tient le ventre ! »
	b) « aller à la ville » d) en sautillant »	a) « Mais il va tout gaspiller... il va maintenant... » c) « en saut... » (hésitation) e) « partir en sautillant » [Reprise du lexique et réinvestissement tel qu'il a été appris].	
	a) « il joue à un jeu de sous, il danse » c) « Il va gaspiller tous les sous » e) « il aurait pu dire aussi il a vu le ver de terre en premier et il va voir dans la cuisine » g) « Non »	b) « Non ! il a une décapotable rouge, il est allé dans un jacuzzi, il danse, il joue à des jeux, et après il mange des grandes glaces et après il fait de la danse » d) « Et maintenant qu'il rentre à la ville, le ver de terre arrive en premier, (...) maintenant il retourne en sautillant à la ville, maintenant il va rejouer aux jeux les mêmes, avec sa décapotable il revient, il rosben (?) dans le jacuzzi, i danse, il mange des grandes glaces. » f) « Je l'ai déjà dit ça » h) « mais si je l'ai dit »	

Dans cette analyse, nous remarquons grâce à la co-construction du dénouement que Lana a compris qu'il manquait un élément clé dans la narration de Melvin pour comprendre « comment le héros résout son problème ». Ce dernier a bien compris l'ordre d'arrivée des personnages mais n'explique pas pourquoi ils reviennent voir Compère Lapin [pour qu'il règle ses dettes], et comment ce dernier se débarrasse d'eux. C'est ce qu'elle dit lorsqu'elle ajoute « il aurait pu dire aussi... » et parle de la « cuisine » [car Compère Lapin envoie les personnages un à un se faire manger dans sa cuisine]. Cette ellipse révèle bien une lacune dans la compréhension de l'issue de cette narration. Pour pallier cette lacune, et expliciter davantage le dénouement nous

avons vérifié la cohérence du récit en groupe classe à l'aide des illustrations projetées progressivement sur le TNI.

Tableau 3 :

Analyse d'échanges menés en collectif

Transcription des échanges collectifs	Commentaires
<p>« PE : _ Le chasseur il donne combien de deniers ? Melvin, Augustin, et autres élèves : _ 100 ! PE : _ Et il en a combien en tout maintenant ? Autre élève : 118 ! » PE : _ Et là, qu'est-ce qu'il fait ? Elève 1 : _ Il va à la ville Elève 2 : _ Il part à la ville Augustin : _ Il file ! Elève 3 : Il gaspille les sous PE : _ Et oui, et vous avez dit quelque chose d'intéressant, vous avez dit qu'il va gaspiller de l'argent, comment on peut dire aussi autrement quand on gaspille de l'argent ? Elève 4 : _ Dépenser PE : _ C'est bien. Donc il va tout dépenser. Et vous l'avez très bien dit, il a une décapotable rouge, il va au jacuzzi, il joue à des jeux d'argents, il mange des grandes glaces, ça vous l'avez bien expliqué. Et puis qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'il se passe ensuite ? Elève 5 : _ Il est Malheureux Melvin : _ Non il est mal en point PE : _ C'est pas vraiment mal en point, regardez [je montre l'expression du personnage sur l'illustration projetée] Elève 5 : _ Il est triste PE : _ Il est inquiet plutôt Elève 6 : _ Oui PE : _ Pourquoi il est inquiet, qu'est-ce qu'on a dit ? Elève 7 : _ En fait, il a gaspillé les sous parce que il va demander au ver de terre, la poule, et au</p>	<p>➤ <i>A l'issue de la première partie du module où deux élèves ont fait de mémoire un rappel de récit à livre fermé, voici un échange mené en collectif afin de permettre à tous de se remémorer le nombre total de deniers reçus. J'aide les élèves en disant « 100 plus 18, ça fait combien ? ». Un élève est déjà en mesure de comprendre l'opération, les autres découvrent la réponse à l'aide de l'animation. Cette phase est plus pensée pour des élèves de CP mais permet aux GS de comprendre que Compère Lapin a beaucoup d'argent désormais.</i></p> <p>➤ <i>A présent apparaît sur le TNI l'illustration qui représente le départ de Compère Lapin à la ville. Je pose des questions volontairement très ouvertes pour voir ce que les élèves ont retenu de ce passage, sans les influencer.</i></p> <p>➤ <i>Ici je porte mon étayage sur le vocabulaire pour leur faire dire le mot nouveau appris précédemment à savoir « dépenser ».</i></p> <p style="text-align: center;">Compréhension et explicitation du dénouement :</p> <p>➤ <i>Ici débute une phase intéressante qui permet de faire comprendre les intentions malhonnêtes de Compère Lapin à tous les élèves, quel que soit leur niveau de compréhension des inférences, grâce à un fort étayage de ma part et à l'émergence d'une réflexion collective, et une gestion de la répartition des prises de paroles, par leurs productions d'hypothèses et d'interprétations. En effet, les élèves n'ont pas encore découvert le dénouement de l'histoire et doivent faire des hypothèses. Certains interprètent comme l'élève 5. D'autres s'appuient sur les expressions étudiées en classe comme Melvin : « Non, il est mal en point », même si cela ne correspond pas à la réalité. Je les aide donc en disant qu'il est « inquiet » pour les remettre sur la bonne voie et leur demande pourquoi, en les invitant ainsi à émettre des hypothèses concernant le dénouement.</i></p> <p>➤ <i>Si cette réponse non correcte syntaxiquement montre que l'élève ne va pas au bout du raisonnement, on comprend</i></p>

renard et au loup et au chasseur, parce qu'il les a gaspillés.

PE :

_ Non il a demandé avant. Mais du coup qu'est-ce qui va se passer maintenant ? Mais c'est vrai, tu as raison, il leur a demandé des sous. Et maintenant ?

Elève 8 :

_ En fait, il a dit qu'il allait y rendre après la moisson, mais il a pas rendu.

PE :

_ Ahhhh voilà ! La moisson est terminée, il n'a plus de sous, et il doit rentrer au village...

Elève 9 :

_ Dans la forêt plutôt

PE :

_ Dans son village, la forêt c'est là où il a rencontré le loup mais là il rentre à sa maison, chez lui. (...) Donc il a l'air très inquiet. Qu'est-ce qu'il se passe. Qu'est-ce que dit Compère Lapin ?

Elève 9 :

_ Va dans la cuisine et tu vas voir, je vais te ramener tes sous

PE :

_ Très bien, c'est là où Melvin et Lana ne se rappelaient plus tout à fait. Ils l'ont dit un petit peu, vous l'avez dit. Oui. Mais il n'a plus de sous alors il rentre...

Melvin :

_ Mais regarde la colère qu'il fait à ses yeux

PE :

_ Oui. Il dit au ver de terre : tu vas dans la cuisine, je vais te chercher tes sous pendant ce temps là, et qu'est-ce qu'il fait ?

Melvin :

_ La poule en deuxième elle va manger le ver de terre

PE :

_ Mais qu'est-ce qu'il fait quand il dit « je vais chercher tes sous » ? Lana.

Lana :

_ Il s'assoit sur la chaise

PE :

_ Donc est-ce qu'il va les chercher pour de vrai ?

Lana :

_ En fait non, il va pas les chercher...

Dylan :

_ Il est pas gentil

PE :

_ Il n'est pas gentil, non

Lana :

_ Parce qu'après la poule elle mange le ver de terre

PE :

_ Oh oui, la poule elle mange le ver de terre

Dylan :

_ Il est pas très gentil (...)

qu'elle a néanmoins intégré la logique du récit en randonnée, j'en profite pour réorienter le débat, et aider les élèves dans leur réflexion collective...

➤ *Réponse attendue. L'élève a compris que le point de tension se situait à ce moment précis de l'histoire, lorsque l'on s'aperçoit de la malhonnêteté de Compère Lapin qui n'a pas remboursé ses créanciers : « il a pas rendu ». Sa réponse va permettre à d'autres élèves d'aller vers la compréhension globale de l'histoire et d'émettre des hypothèses de dénouements plausibles.*

➤ *L'élève montre l'illustration sur l'écran.*

➤ *Melvin est focalisé sur l'aspect chronologique et l'ordre d'arrivée des personnages, il reste factuel.*

➤ *Comme Melvin, Lana est dans le rappel de récit factuel, mais n'est pas encore dans la compréhension des inférences.*

➤ *A ce moment-là précisément, Lana semble comprendre réellement la ruse de Compère Lapin et la stratégie.*

➤ *Dylan comprend également les intentions de Compère Lapin. Il l'exprime de façon assez simple : « il est pas gentil », grâce à la réponse de Lana.*

2.4.2 Module 7 : Découvrir la fin de l’histoire

Au cours de ce module, les élèves vont découvrir la fin de l’histoire à l’aide des images projetées au TNI, de la lecture du texte projeté et de mon étayage. Si certains élèves ont déjà compris la structure narrative (exemple de l’élève 9 ci-dessous) d’autres n’en sont pas au même stade de compréhension. L’enjeu était donc dans ce module d’explicitier le dénouement pour permettre à tous les élèves de comprendre la logique de l’histoire, de se l’approprier, pour être en mesure par la suite de raconter l’histoire dans son intégralité. Aussi il est intéressant de voir les hypothèses émises par les élèves et leur capacité à s’approprier et à interpréter l’histoire. Voici à présent comment se sont déroulés les échanges, toujours en groupe classe :

Tableau 4 :

Analyse d’échanges menés en collectif

Transcription des échanges collectifs	Commentaires
<p>PE : _ Le renard arrive, à votre avis...</p> <p>Melvin : _ Il va manger la poule</p> <p>PE : _ Tu crois qu’il va manger la poule ?</p> <p>Elèves en cœur : _ Ouuuuuuu !</p> <p>Elève 9 : _ Je pense, moi, que le renard va manger la poule, le loup va manger le renard, puis après le chasseur va tuer le loup.</p> <p>PE : _ Oh, c’est une bonne hypothèse, et pourquoi tu penses qu’il se passe tout ça ? Pourquoi il va se passer tout ça à ton avis ?</p> <p>Elève 9 : _ Parce que, comme il a plus ses deniers, bah il va dire à tout le monde de rentrer dans la cuisine, de manger un par un les autres, de tuer un par un les autres...</p> <p>Melvin : _ Et comme ça il rendra plus les deniers.</p> <p>PE : Et comme ça il rendra plus... Oh mais il est vraiment rusé, et aussi très méchant !</p> <p>Augustin : _ Maîtresse, je crois que le chasseur va tuer le... quand il aura tué le renard... et bien il aura tué Compère Lapin aussi vu qu’il a pas redonné ses deniers.</p> <p>Elève 10 : _ Mais non, peut-être qu’il va... Compère Lapin il va prendre le fusil du chasseur et il va tuer le chasseur</p> <p>PE : _ Ah, tu crois que Compère Lapin va tuer le chasseur ! Et toi Lana ?</p>	<p>➤ <i>Lancement du débat volontairement très ouvert pour voir le cheminement réflexif parcouru dans la compréhension des inférences depuis la dernière séance. Je ne m’attendais pas à ce que l’élève 9 donne une hypothèse aussi juste du dénouement possible et ai été surprise par la pertinence de son raisonnement. Pour l’amener encore plus loin, je l’invite à argumenter et à développer son raisonnement.</i></p> <p>➤ <i>Son argumentation est très pertinente et montre qu’en plus d’avoir compris la logique du récit en randonnée, et de prédation induite par l’ordre d’arrivée des personnages, elle a aussi compris la ruse. Et c’est Melvin, suivant son raisonnement, qui va l’explicitier en lui coupant la parole. Cet échange montre bien en quoi la co-construction et l’explicitation collective entre pairs sont essentielles pour la compréhension de tous les élèves.</i></p> <p>➤ <i>Dans les pas de cette élève, d’autres, comme Augustin, vont formuler de nouvelles hypothèses et engendrer un débat interprétatif sur les possibles dénouements de l’histoire.</i></p>

<p>Lana : _ Peut-être que Compère Lapin il est malin, du coup il va se cacher dans un endroit où il s'enferme à clef au moins le chasseur il pourra jamais le trouver !</p> <p>PE : _ Ah il va aller se cacher pour pas qu'on le trouve ?!</p> <p>Augustin : _ Mais non ça se peut pas parce que, en fait vu qu'ils ont un fusil, bien sûr que ça peut faire un trou dans les portes</p> <p>Elève 9 : _ Mais s'il ne trouve plus son fusil, il va pas pouvoir trouer la porte !</p> <p>Elève 10 : _ Bah moi je sais, peut-être qu'il va prendre autre chose qu'un fusil !</p> <p>Elève 11 : _ Et aussi peut-être qu'ils vont se battre</p> <p>PE : Ahhh... alors il y en a qui pensent qu'il va tuer le chasseur, qu'ils vont se battre, il y en a qui pensent qu'il va se cacher, qu'il va disparaître... On va regarder ensemble. Vous voulez connaître la fin de l'histoire ?</p> <p>Elèves en cœur : Oui !</p> <p>PE : « <i>Et sans doute qu'il attend encore</i> »</p> <p>Lana : _ J'en étais sûre ! C'était moi qui l'avais dit</p> <p>Elève 9 : _ J'avais raison !</p> <p>Melvin : _ Ah il est trop rigolo ! [Rires]</p> <p>PE : _ Alors qu'est-ce qu'il a fait ?</p> <p>Lana : _ Il est triste [le chasseur] parce que Compère Lapin lui donne pas ses 100 deniers</p> <p>PE : _ Et alors Compère Lapin qu'est-ce qu'il fait ?</p> <p>Augustin : _ Il s'enfuit pour pas qu'il donne ses deniers !</p> <p>PE : _ Oui, Bravo !</p> <p>Elève 9 : _ Comme j'avais dit !</p> <p>PE : _ Il est parti se cacher. Et sans doute qu'il n'aura jamais ses...</p> <p>Melvin : _ 100 deniers !</p> <p>PE : _ Très bien</p>	<p>➤ <i>La réaction de Lana nous permet de comprendre en quoi l'accès à la théorie de l'esprit est nécessaire pour comprendre le fonctionnement de l'histoire. En effet, c'est parce qu'elle a bien compris que Compère Lapin est « malin » qu'elle vise juste en imaginant qu'il se cache pour que le chasseur ne le retrouve plus.</i></p> <p>➤ <i>Les élèves débattent sur les différentes fins possibles, leurs nombreuses propositions montrent qu'ils prennent un certain plaisir à imaginer la suite, un plaisir de création, et donc sont dans une démarche qui va leur permettre de se construire en tant que sujet lecteur.</i></p> <p>Lecture de la fin de l'histoire : les élèves découvrent les illustrations projetées au TNI au fur et à mesure.</p> <p>➤ <i>Les élèves sont fiers d'avoir deviné la fin de l'histoire.</i></p> <p>➤ <i>Le fait que Melvin qualifie Compère Lapin de « rigolo » montre qu'il apprécie le personnage malgré son caractère subversif.</i></p> <p>➤ <i>Augustin a finalement bien compris et mémorisé la fin de l'histoire même s'il pensait initialement que le chasseur allait se venger en tuant Compère Lapin.</i></p> <p>➤ <i>Enthousiasme de cette élève qui avait compris avant tout le monde le dénouement.</i></p>
--	---

2.4.3 Module 8 : S'entraîner à raconter toute l'histoire

Les élèves ont à présent découvert et appris à raconter l'intégralité de l'histoire. Avec les marottes et le décor, ils ont la possibilité de s'entraîner et de jouer librement sur les temps libres. J'entends même certains élèves jouer l'histoire en récréation. L'appropriation de l'histoire avec la méthode *Narramus* semble bien réelle. A présent je vais analyser trois rappels de récits, effectués pour deux d'entre eux spontanément par les élèves sur les temps de « lecture » en autonomie. Ces élèves sont venus me demander le livre de Compère Lapin et se sont amusés à raconter l'histoire à deux ou trois camarades. J'ai profité de ce temps informel et de leur motivation spontanée pour filmer leur narration.

Grille d'observation critérium

Observation des éléments de narration utilisés :	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modalités et contexte du rappel de récit ○ Formule introductive employée ○ Support(s) et/ou technique(s) utilisée(s) pour raconter (images, marottes, de mémoire, décodage de syllabes, etc.) ○ Réinvestissement des formulettes, ritournelles, syntaxe ○ Utilisation de connecteurs logiques et temporels (lesquels ?) ○ Prise en charge / interprétation des dialogues ○ Identification des états mentaux / caractéristiques des personnages ○ Mise en voix et intonation ○ Capacité d'autocorrection ○ Prise en compte des remarques des auditeurs pour s'améliorer ○ Compréhension de la structure du récit ○ Interprétation du texte ○ Erreurs d'origine sémantique (limites dans la compréhension) ○ Compréhension du dénouement
---	---

Tableau 5 :

Synthèse d'éléments significatifs issus de rappels de récit individuels

Elèves :	Melvin	Augustin	Lana
Modalités et contexte du rappel de récit	<i>Rappel de récit spontané à livre ouvert devant Augustin, Dylan et un autre élève en classe le 13/12/2019.</i>	<i>Rappel de récit spontané à livre ouvert devant Dylan, Melvin et un autre élève en classe le 13/12/2019 (après le rappel de récit de Melvin).</i>	<i>Rappel de récit à livre fermé avec marottes et décor devant sa mère chez elle le 12/01/2019.</i>
Formule d'introduction	« Il était une fois un lapin rusé et malin, il s'appelait Compère Lapin »	« Il était une fois, Compère lapin, rusé et malin »	« C'est l'histoire de Compère lapin qui est rusé et malin »
Technique utilisée pour raconter	➤ S'appuie sur les illustrations pour se remémorer les différentes étapes du récit	➤ S'appuie sur les illustrations pour se remémorer les différentes étapes du récit	➤ Rappel de mémoire en jouant ➤ Utilise les marottes des personnages pour jouer les dialogues et le décor pour se

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrit ce qu'il voit sur les illustrations en aparté exemple : « <i>là c'est des champignons</i> », « <i>là il s'habille</i> » ➤ Reprend des phrases du texte de mémoire et celles de la version élargie : « <i>il mange des grandes glaces</i> » ➤ Construit une narration fluide, sauf en fin de récit où sa narration est hésitante car il est concentré sur l'aspect sémantique (l'ordre d'arrivée des personnages et l'explicitation du dénouement). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrit ce qu'il voit sur les illustrations en aparté ➤ Récit morcelé, nombreuses ellipses ➤ Reprend des phrases du texte de mémoire et celles de la version élargie ➤ Reprend des éléments de la narration de Melvin qu'il a écoutée ➤ S'essouffle en fin de récit, perd le fil lorsqu'il ne se remémore plus les phrases par cœur. 	<ul style="list-style-type: none"> repérer dans les lieux de l'histoire. ➤ Reprend des phrases du texte de mémoire et celles de la version élargie ➤ Construit une narration fluide et interprète les dialogues de façon expressive. ➤ S'arrête parfois pour chercher les mots exacts appris en classe. ➤ Perd un peu le fil car joue vers la fin, sa mère l'encourage, elle termine la narration.
Connecteurs logiques et temporels utilisés	« Alors » « Maintenant »	Ø de connecteurs au début : « <i>il va aller voir la poule</i> » - « maintenant » en fin de récit	« En attendant » « Ensuite »
Réinvestissement du lexique, syntaxe et ritournelles appris en classe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Pitié par pitié, qui peut prêter un denier à un pauvre malandrin qui meurt de faim » ➤ « Le ver de terre qui a bon cœur lui prête un denier » ➤ « Merci, je te le(s) rendrai après la moisson, parole d'honneur ! » ➤ « Dit Compère Lapin avec un sourire en coin » 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Pitié par pitié, qui peut prêter un denier à un pauvre malandrin qui meurt de faim » ➤ « Merci, je te le(s) rendrai après la moisson, parole d'honneur ! » ➤ « Dit Compère Lapin avec un sourire en coin » 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Pitié par pitié, qui peut prêter un denier à un pauvre malandrin qui meurt de faim » ➤ « Merci, je te le(s) rendrai après la moisson, parole d'honneur ! » ➤ « Dit Compère Lapin avec un sourire en coin » ➤ « Un c'est bien, mais pas assez » ➤ « Dépenser ses sous » ➤ « Bien pour cette fois, mais, n'y reviens pas » ➤ « Enfin, les affaires vont bien » ➤ « J'ai bien travaillé, maintenant j'ai plus qu'à filer. Il part en sautillant à la ville »
Caractéristiques des personnages / états mentaux	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « <u>Rusé</u> et <u>malin</u> » ➤ « <u>Qui a bon cœur</u> » ➤ « <u>Avec un sourire en coin</u> » 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « <u>Rusé</u> et <u>malin</u> » ➤ « la poule <u>sans hésiter</u> lui donne deux deniers » ➤ « <u>Avec un sourire en coin</u> » 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « <u>Rusé</u> et <u>malin</u> » ➤ « <u>Qui a bon cœur</u> » ➤ « <u>Avec un sourire en coin</u> » ➤ « <u>Il décide</u> d'aller voir le ver de terre » ➤ « Ha ! Un c'est bien, <u>mais pas assez</u> »
Mise en voix du texte / intonation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Changement de voix entre narrateur et personnages ➤ Changement de voix en fonction du personnage et de ses 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Changement de voix entre narrateur et personnages 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Changement de voix entre narrateur et personnages ➤ Changement de voix en fonction du personnage et de ses intentions (voix

	intentions (voix menaçante, suppliante, etc.).		menaçante, suppliante, etc.). ➤ Graduation dans la voix de Compère Lapin (de plus en plus déchirante)
Autocorrection	« Le ver de terre... euh j'veux dire la poule »	Ø	➤ Bonjour renard... non... Bonjour (et reprend). ➤ « Euh non... c'est les trois-là qui disent ça »
Prise en compte des remarques des auditeurs dans la co-construction du récit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Melvin : _ Pitié (...) qui peut prêter 1 denier... Auditeur : _ 2 deniers Melvin : _ Mais j'ai dit 2 deniers Auditeur : _ Non t'as dit 1 denier Melvin : _ 2 deniers [<i>et il reprend la narration</i>] ➤ Melvin : _ Il part à la ville en sau... Dylan (auditeur 2) : _ En « <i>santillant</i> » ! Melvin : _ en sautillant [<i>il continue</i>] 	<ul style="list-style-type: none"> Augustin : _ Maintenant c'est au tour du loup Auditeur : _ Mais c'est au renard Augustin : [<i>tourne les pages pour vérifier</i>] _ Bah non Dylan : _ Il est là le renard ! Augustin : _ Ah oui [<i>et il reprend sa narration</i>] 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mère : _ Je t'entends pas si tu parles comme ça Lana : _ Mais là c'est la voix déchirante ! Mère : _ Oui, alors tu fais la voix déchirante mais qu'on entende ! Vas-y [<i>elle reprend plus fort</i>] ➤ Lana : _ Le chasseur qui a bon cœur...qui est si piteux... quoi [<i>regarde sa mère</i>] Mère : _ C'était bien ce que tu avais dit au début, allez ! T'es pas obligée de faire comme t'as appris. [<i>Hésitations</i>] Allez ! [<i>Elle reprend</i>] ➤ Mère : _ mener belle vie Lana : _ Ah oui, c'est ça le mot qu'on a appris : belle vie
Mémorisation de l'ordre d'arrivée des personnages et de la logique du récit en randonnée (Ordre d'arrivée des personnages // taille et prédation)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Annonce l'arrivée du prochain personnage avant de regarder l'illustration ➤ Voix de plus en plus menaçante en fonction du prédateur 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regarde la page suivante pour retrouver l'ordre d'arrivée des personnages lorsqu'il hésite en fin de récit. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Annonce l'arrivée du prochain personnage de mémoire ➤ Voix de plus en plus menaçante en fonction du prédateur
Appropriation et interprétations du texte et/ou des illustrations	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Il est parti en colonie de vacances » ➤ « Il a sa décapotable, avec la voiture rouge » ➤ « Et maintenant le chasseur s'ennuie parce qu'il lui a pas redonné ses deniers » 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Des immenses glaces » ➤ « S'achète des trucs » ➤ « Je vais te chercher tes sous » 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interprétation de l'état mental des personnages : Interprète l'état d'esprit de Compère Lapin : « Oups, je n'ai plus un sou » ➤ Se ressent dans l'intonation qu'elle prend lorsque les personnages demandent à Compère Lapin de rembourser ses dettes : elle prend une voix enjouée, presque chantante : ils ont l'air contents à l'idée de récupérer leur argent. ➤ « il fait un bain »

Confusions	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Il a plus un sou, maintenant il retourne à la ville » ➤ Nombre de deniers donnés (aide auditeur) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de deniers (aide auditeur) ➤ Ordre d'arrivée des personnages à la fin du récit 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nombre de deniers : Elle prend la marotte du ver de terre et dit à Compère Lapin : « Rends-moi vite mes petits deniers » [au lieu de « mon petit denier »]
Compréhension du dénouement (ruse) et de la fin de l'histoire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ « Le ver de terre arrive le premier...non... va dans la cuisine...la chaise... euh, j'veux dire... pendant que tu vas t'asseoir je vais chercher tes deniers. C'est la poule qu'arrive en deuxième. Allez, va dans la cuisine, il y a un ver de terre, régale-toi. Pendant que tu te régales, j'veis chercher tes deniers. Après c'est le renard qui arrive : vas manger ! (...) Maintenant il s'en va Compère lapin. Et maintenant le chasseur s'ennuie parce qu'il lui a pas redonné ses deniers » 	<p>« Il repart à sa maison et c'est le ver de terre qui y va en premier. Et i dit : « maintenant la moisson est terminée, rends-moi mes deniers ». Il dit, Compère Lapin : « va dans la cuisine, pendant que tu vas dans la cuisine je vais chercher tes deniers. [Tourne la page] Et, Compère lapin, la moisson est finie, donne-moi mes sous ! Va dans la cuisine et régale-toi je vais te les rendre. Maintenant c'est au tour du loup (...) il s'est caché [Compère Lapin] pour pas que le chasseur le voit ».</p>	<p>« _ Oups, je n'ai plus un sou [avance la marotte sur le plateau de jeu et décor]. Il s'installe devant la maison. [Prend la marotte du ver de terre] Compère lapin, la moisson est terminée, rends-moi vite mes petits deniers. _ Va dans la cuisine en attendant, je vais te les chercher [Prend la marotte de la poule] (...) _ Poule, tu tombes bien, va dans la cuisine il y a un ver de terre, régale-toi. La poule rentre et Raaaaamm, elle avale le ver de terre. Et en attendant, lui il le rejoint. [Prend la marotte du renard] (...) « Paaannnn ! Compère Lapin lui ne bouge pas, et il file vite quelque part. Et voilà. ».</p>

2.5 Discussion

2.5.1 Recontextualisation

Comment l'acte de faire raconter un récit littéraire de fiction contribue-t-il au développement de la compréhension chez des élèves de grande section ? Quels enjeux pour l'égalité des chances ? L'analyse en profondeur des inférences causales par la narration permet-elle de compenser les inégalités ou n'est-elle bénéfique qu'aux élèves déjà accoutumés à cette pratique ? Si ces questions sont complexes, l'analyse précise des rappels de récits des élèves en collectifs et individuellement nous offre quelques pistes de réflexion.

2.5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

2.5.2.1 Racontage et compréhension, l'importance des pairs

À l'issue de cette expérimentation, je constate que le racontage permet à l'élève de se rendre compte de ses propres limites quant à sa représentation et compréhension du récit. L'autocorrection, l'aide des illustrations ou l'étayage des pairs semblent être de bons moyens pour que l'élève se rende compte des difficultés de compréhension du récit dans son ensemble.

La présence d'un auditorat est intéressante et importante pour que la narration soit utile à une meilleure compréhension. En effet, et nous l'avons vu, les camarades qui écoutent n'hésitent pas à intervenir pour reprendre ou enrichir les propos des camarades, alors même que nous avons affaire à des élèves relativement jeunes. L'étayage des pairs, plus que celui de l'enseignant, permet donc d'enrichir le récit du narrateur et contribue à une véritable co-construction du récit.

2.5.2.2 Analyse du niveau de compréhension pour chaque élève

Pour analyser le niveau de compréhension final des élèves, je me suis appuyée sur les différents échanges et tableaux de synthèses pour comprendre les enjeux de compréhension et suivre les progrès des élèves au regard des différents films élaborés en classe et/ou à la maison. Pour Lana, Melvin et Augustin, je me suis basée sur leurs rappels de récits étudiés dans le tableau 2 de la partie « Résultats » ainsi que leurs interventions en groupe classe. Quant à Dylan, il n'a pas manifesté le souhait de formuler un rappel de récit seul, mais a participé activement en étayant ses pairs et a manifesté son intérêt pour l'histoire en groupe classe. Je me suis donc basée sur ses différentes interventions pour en déduire un niveau de compréhension de l'histoire. Le tableau 4, présenté ci-dessous, reprend les différents niveaux dans la structuration des récits de l'enfant au regard de leur représentation de ce qu'est une histoire tels qu'ils ont été définis par H. Makdissi et A. Boisclair. Ces niveaux vont de 0 à 6 allant d'une absence d'élément de récit à la construction de la déduction et du thème d'ensemble de l'histoire.

Tableau 6 :

Synthèse des niveaux de compréhension observés à l'issue de Narramus

Niveaux de compréhension à l'issue de Narramus	Melvin	Augustin	Lana	Dylan
Niveau 1 : Une histoire = des personnages				
Niveau 2 : Une histoire = actions isolées				
Niveau 3 : Une histoire = problème et/ou des épisodes et/ou une fin à coordonner				X
Niveau 4 : Une histoire = problème et/ou des épisodes et/ou une fin qui s'organisent dans le temps				
Niveau 5 : Une histoire = problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu'ils faut mettre en relations causales		X		
Niveau 6 : Une histoire = Un thème d'ensemble	X		X	

Melvin et Lana atteignent le plus haut niveau de compréhension grâce à un récit cohérent fluide et qui met en évidence les inférences causales et un thème d'ensemble. Pourtant, ils n'avaient pas le même niveau d'acculturation au départ. Melvin était moins acculturé à l'écrit mais sa

compréhension est particulièrement fine, et encouragée par sa motivation liée à un attachement au personnage principal subversif qu'il trouve « rigolo ». En classe entière, il a démontré sa capacité non seulement à comprendre la ruse, mais surtout à se mettre à place du lapin et à comprendre dans quel but il a mis en place cette ruse : « *Et comme ça il rendra plus les deniers* ». Lana quant à elle était déjà coutumière des récits fictionnels et est encouragée à la maison dans cette voie. Le récit qu'elle produit est très détaillé, et elle s'est appropriée un grand nombre de tournures de phrases issues du texte et démontre une bonne compréhension du récit en jouant les personnages et en décrivant leurs états mentaux par l'intonation (cf : tableau 3). Son intervention en groupe classe a permis de constater qu'elle a su imaginer la fin de l'histoire parce qu'elle sait se mettre à la place de Compère Lapin et qu'elle a bien compris ce que signifiait « malin » (lexique appris en classe) : « *Peut-être que Compère Lapin il est malin, du coup il va se cacher dans un endroit où il s'enferme à clef au moins le chasseur il pourra jamais le trouver !* ». Elle est la seule élève à imaginer que Compère Lapin puisse se cacher pour ne pas payer ses dettes au chasseur. Le fait de poursuivre la narration à la maison avec sa mère qui a filmé la scène lui a permis d'aller plus loin dans l'appropriation du texte. Elle est déjà sur la voie de l'interprétation et sa posture créative à l'égard du texte la positionne déjà comme « sujet-lecteur ». Ajouté au fait qu'elle décode déjà de petits mots, nous pouvons présager aisément qu'elle pourra devenir assez facilement une « bonne lectrice ». Pour Augustin, on remarque une bonne compréhension des enjeux dans son récit et du dénouement notamment. Toutefois son récit est parfois plus confus, et son hésitation liée à l'ordre d'arrivée des personnages montre qu'il n'a pas forcément bien compris le lien entre la taille du personnage et l'ordre d'arrivée dans l'histoire (et la logique de prédation qui en découle), structure fréquente dans les récits en randonnée. Enfin concernant Dylan, si sa progression ne lui a pas permis de formuler un récit dans son intégralité, il a toutefois pu jouer les scènes dans des modules précédents non étudiés ici avec les masques des personnages, ce qui a éveillé un intérêt prononcé pour l'histoire que l'on remarque dans les derniers modules par ses différentes interventions. En effet, s'il ne raconte pas encore tout seul, il se met désormais volontairement en posture d'auditeur lorsque ses camarades comme Melvin ou Augustin racontent l'histoire et n'hésite pas à intervenir pour les étayer. Ainsi, il dira par exemple à Melvin : « *non, il se tient le ventre* » [car en « jouant » la scène il se tenait le ventre à ce moment précis de l'histoire]. Cette intervention montre qu'il n'a pas encore saisi la différence entre « jouer » et « raconter », mais prouve aussi que sa posture d'auditeur est bonne et qu'il est à présent en mesure d'écouter et de suivre une histoire, ce qui n'était pas forcément le cas avant cette expérience. Aussi, il s'essaye à intervenir pour enrichir le lexique de ses camarades en apportant des termes appris

préalablement en classe : « *en santillant* » [au lieu de sautillant]. Là encore, son intervention n'est pas correcte sur le plan lexical, mais elle intervient au bon moment du texte et montre une compréhension et une connaissance de l'histoire. D'autre part, il est en capacité de comprendre les intentions des personnages et d'émettre un jugement de valeur comme le montre cette intervention en groupe classe lorsqu'il dit de Compère Lapin qu'il est : « *pas très gentil* ». J'ai pu remarquer également à l'issue de l'expérience *Narramus* que Dylan venait souvent me demander le livre de Compère Lapin sur les temps de lecture autonome, alors qu'il ne prenait pas forcément de livre en début d'année sur ces temps dédiés. Si son acculturation à l'écrit était relativement faible au départ, elle s'en trouve aujourd'hui renforcée grâce au travail mené en classe.

2.5.3 Limites et perspectives

L'expérience *Narramus* nous montre que le travail approfondi de la compréhension d'un récit permet de faire progresser tous les élèves. Les différences initiales liées à l'acculturation à l'écrit fictionnel persistent pour certains élèves et s'amointrissent pour d'autres. Pour des élèves déjà fortement acculturés comme Lana, l'expérimentation a permis de dépasser la compréhension et d'aller sur la voie de l'interprétation puisqu'elle est déjà dans la « subjectivité du lecteur » (Perrin, 2012). Pour Dylan, raconter n'est pas possible dans l'immédiat. Ce constat n'est pas sans rappeler les travaux de Brigaudiot qui préconise de faire raconter aux élèves dès la Moyenne Section, et décrit cette pratique comme un entraînement pour que cela devienne naturel. Aussi, il faudrait voir si pour cet élève en particulier le fait de l'encourager à raconter régulièrement, sans mimer ou jouer la scène, lui permettrait, ce que nous pouvons supposer, de devenir à son tour narrateur. Néanmoins, nous voyons par ses nombreuses interventions qu'il s'est approprié l'histoire et que le fait d'entendre ses pairs raconter lui a permis de renforcer son acculturation et d'entrer dans l'histoire plus facilement. Ces enjeux, nous l'avons vu, sont cruciaux pour favoriser l'égalité des chances et éviter que cette différence initiale d'acculturation n'engendre plus tard des difficultés. Aussi, nous pouvons ajouter que faire raconter l'histoire aux élèves les confronte à leur compréhension (ou non) du texte et leur permet de s'interroger et d'accéder au sens par l'autocorrection ou l'étayage des pairs. Bien entendu, il ne s'agit là que de pistes, et il faudrait ouvrir ce questionnement à un échantillon plus large pour en tirer des conclusions significatives.

Conclusion

S'approprier l'histoire, en comprendre le sens et les inférences causales, et devenir ce « sujet lecteur » créatif, tel qu'il est décrit par Perrin, qui accède au sens et développe sa subjectivité, tels sont les enjeux liés aux pratiques de racontage par l'élève. Si le fait de narrer n'est pas inné, nous l'avons vu, il est un entraînement régulier qui au-delà de l'acculturation doit permettre progressivement aux élèves de devenir des apprentis lecteurs en développant leur subjectivité à l'égard de l'histoire pour aller peu à peu vers l'interprétation. Cette interprétation, déjà possible en grande section, est la clé d'une lecture littéraire. Cette vision de l'école comme fabrique du lecteur mais aussi fabrique du « lettré », au sens donné par Perrin, est une vision ambitieuse de l'école en faveur de l'égalité des chances. En effet, si l'école ne peut effacer les différences initiales entre enfants, elle peut aider tous les élèves, y compris les moins acculturés à l'écrit fictionnel, à rentrer dans le cœur de la narration, à en comprendre les enjeux, la structure et la cohérence notamment par la narration.

Bibliographie et Sitographie

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF

Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques, *Le français aujourd'hui*, n° 179, pp. 67-83.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Bourhis, V. (2014). Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal, *Le français aujourd'hui*, n° 179, pp. 85-97.

Brigaudiot, M. (2012). Postface : sciences du langage, *Le français aujourd'hui*, n° 179, pp. 129-138.

Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appréhension par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, n° 179, pp. 51-67.

Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. & Vertalier M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. Paris : Scéren-CNDP.

Foucambert, J. (1977). La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2, *Revue française de pédagogie*, n°39, pp. 59-61.

Frier C. & Guernier, M-C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°35, pp. 117-138

Frier, C., Collectif. (2009). *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison et à l'école*,

Goigoux, R. & Cèbe. S. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement, *Le français aujourd'hui*, n° 179, pp. 21-35

Grossmann, F. (2000). Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, coordonné par Mireille Brigaudiot, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, pp. 195-197.

Hart, B. et Risley, R.T. (2003). The early catastrophe, *Education review*, 17-1, pp. 110-118.

Joigneaux, C., Laparra, M., Margolinas, C (2012). Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? *Sociologie et didactiques*, pp.411-425.

Kreza, M. (2014). Comment des élèves de Grande section s'approprient-ils l'acte de lire lorsqu'on leur demande de lire un récit illustré qu'ils connaissent ? *Repères*, n° 50, pp. 193-216.

Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le Français Aujourd'hui, L'attention aux différences*, 177, pp.55-64.

Laparra M. & Margolinas, C. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. La construction des inégalités scolaires, *Presses Universitaires de Rennes*, pp.19-32

Makdissi, H. & Boisclair, A. (2004). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Actes du colloque international de l'AIRDF* (Association internationale pour la recherche en didactique du français).

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (MENJ) (2020). Guide : *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. Repéré à : <https://eduscol.education.fr/cid144824/guide-mots-de-la-maternelle.html> le 13/04/2020

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (MENJ) (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole> le 13/04/2020

Perrin-Doucey, A. (2012). Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire. Thèse dirigée par Massol J-F. préparée au sein du Laboratoire traverses 19/21 EA 3748, École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines.

Terwagne, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires, *Le français aujourd'hui* n°179, pp. 10-19.

Vertalier, M. (2006), Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage, *Mélanges CRAPEL*, n°29,

Année universitaire 2019-2020

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* - Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Raconter : quels enjeux pour l'égalité des chances en maternelle ?
Comprendre et raconter un récit de fiction écrit, lu par l'adulte, en classe de Grande Section

Auteur : Capucine Saez

Résumé : Cette recherche est centrée sur la compréhension et le rappel de récit de l'élève d'un texte lu par l'adulte en classe de Grande Section. L'auteure cherche à comprendre le lien entre narration, compréhension et égalité des chances. L'enseignement explicite de la compréhension de texte est au cœur de cette expérimentation et l'auteure focalise son attention sur des élèves n'ayant pas le même niveau initial d'acculturation à l'écrit. Ce questionnement s'inscrit dans ce que Brigaudiot définit comme : « *une didactique spécifique de la compréhension des textes écrits dès la maternelle* » (2012). L'état de l'art permet de faire un tour d'horizon des recherches récentes concernant les enjeux du langage, de la littérature et de la lecture en maternelle pour l'égalité des chances. La construction du sujet-lecteur est au cœur de cette problématique et l'auteure centre son analyse sur les pratiques de « pré-lecture » associées à la compréhension de texte. Au cours de son expérimentation, elle met en évidence le lien entre narration et compréhension, et montre comment, par le rappel de récit collectif et individuel, l'élève améliore sa compréhension du texte initialement lu par l'enseignante. Les résultats montrent également le rôle essentiel du débat interprétatif dans l'accès au sens.

Mots clés : *Didactique, français, oral, école maternelle, grande-section, cycle 1, racontage, langage, narration, lecture, compréhension, littérature, lecture-plaisir, écrit fictionnel, structure narrative, acculturation à l'écrit, sujet-lecteur, prélecture, enseignement explicite, inégalité sociale.*

Abstract: The investigation emphasizes on the meaning and the narration by pupils of Kindergarten of a text read by the teacher. The author seeks to understand the link between narration, understanding and equal opportunity for all children. Explicit teaching of reading comprehension remains at the core of this experiment, and the author emphasizes her interest in pupils with different initial level of acculturation to the written word. This research is related to what Brigaudiot defined as: "*a specific didactic approach to the comprehension of written texts from kindergarten onwards*" (2012). State of the art provides an overview of recent research on the issues of language, literature and reading in kindergarten for equal opportunity. The construction of the subject-reader is at the heart of this problematic and the author focuses her analysis on "pre-reading" practices associated with text comprehension. During her experimentation, she highlights the link between narration and comprehension, and shows how, by recalling collective and individual narratives, the pupil improves his understanding of the text initially read by the teacher. The results also show the essential role of the interpretative debate in access to meaning.

Keywords: *Didactic, French, oral, kindergarten, narration, storytelling, language, reading, understanding, meaning, literature, reading for pleasure, fictional writing, narrative structure, acculturation to writing, subject-reader, pre-reading, explicit teaching, social inequality.*