



HAL
open science

Compréhension de textes littéraires à l'école maternelle : ce que nous apprennent les entretiens avec 21 élèves de petite et moyenne section ?

Audrey Laurent

► To cite this version:

Audrey Laurent. Compréhension de textes littéraires à l'école maternelle : ce que nous apprennent les entretiens avec 21 élèves de petite et moyenne section ?. Education. 2020. dumas-03162628

HAL Id: dumas-03162628

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03162628>

Submitted on 8 Mar 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.

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2019-2020

LAURENT AUDREY

***COMPRÉHENSION DE TEXTES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE
MATERNELLE : QUE NOUS APPRENNENT LES ENTRETIENS AVEC
21 ÉLÈVES DE PETITE ET MOYENNE SECTION ?***

Sous la direction de : **DELARUE-BRETON Catherine**

**UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 1 : Premier degré**

Année 2019-2020

LAURENT AUDREY

***COMPRÉHENSION DE TEXTES LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE
MATERNELLE : QUE NOUS APPRENNENT LES ENTRETIENS AVEC
21 ÉLÈVES DE PETITE ET MOYENNE SECTION ?***

Sous la direction de : **DELARUE-BRETON Catherine**

RÉSUMÉ

L'un des enjeux de l'école maternelle relève de l'apprentissage de la compréhension des textes lus et racontés par l'enseignant. Nous allons partir de la co-construction des inégalités scolaires jusqu'aux pratiques enseignantes en passant par l'inventaire des compétences mobilisées dans la compréhension en lecture des enfants de maternelle. Puis, à travers des entretiens individuels avec des élèves de petite et moyenne section, nous allons nous intéresser au niveau de compréhension en lecture de ces élèves à la suite d'une lecture collective d'un ouvrage de littérature de jeunesse. L'analyse de ces entretiens individuels va permettre de soulever les difficultés survenues et d'identifier les causes de celles-ci en s'appuyant sur des connaissances théoriques préalablement établies sur la compréhension littéraire. Ce travail de recherche va nous permettre de mettre en lumière la manière et les moyens qui permettent aux enfants non-lecteurs de se construire une compréhension littéraire.

Mots-clés : compétences littéraires, compréhension, école maternelle, lecture, littérature de jeunesse.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie ma directrice de mémoire qui m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions à travers de nombreux conseils.

Je remercie également la seconde enseignante, en tant que co-encadrante, pour son aide à travers le partage de son expérience de la recherche mais aussi à travers les conseils permettant de construire ce mémoire de recherche professionnelle.

Je remercie aussi l'enseignante et tous les élèves de la classe de Petite Section et de Moyenne Section qui m'ont accueilli durant un stage de trois semaines. Par leur investissement exemplaire, ils m'ont permis de récolter de nombreuses observations et données qui se sont trouvées indispensables à l'analyse de ce mémoire.

INTRODUCTION

Dès l'école maternelle, il va être demandé à l'élève d'écouter, de s'exprimer, d'expliquer ou encore de raconter. Toutes ces compétences vont être travaillées tout au long de sa scolarité. Au cœur de ces compétences, on retrouve la langue. Cette langue que l'élève va apprendre à se servir pour parler, lire, écrire mais aussi comprendre. Pour comprendre les caractéristiques de cette langue, l'élève doit travailler la compréhension de celle-ci qui va passer dès le plus jeune âge par les histoires lues et racontées par l'adulte. La compréhension est au cœur de l'apprentissage du langage et elle va être principalement travaillée à travers la littérature de jeunesse. La littérature n'a d'ailleurs jamais cessé d'être présente partout à l'école primaire, de façon plus ou moins discrète, de l'école maternelle jusqu'à la fin de l'école élémentaire (Reuter, 1996 cité par Boiron, 2012). La littérature va être travaillée dans les classes de maternelle par le biais des lectures lues et racontées par l'enseignant. L'élève va alors apprendre à comprendre, à construire des liens à travers les différents enchaînements que l'on peut retrouver dans la construction d'un récit. Cet apprentissage va lui permettre d'atteindre les compétences nécessaires pour pouvoir identifier les parts d'implicites d'un texte en les rendant alors explicites à travers sa construction de la compréhension de celui-ci.

À travers ce travail de recherche, nous allons nous intéresser à la compréhension en lecture des élèves de petite et moyenne section. Autour de cet objet de recherche, plusieurs points et notions sont à prendre en compte. Ces différents points seront déclinés dans le cadre théorique et seront le point d'appui pour l'analyse du recueil de données permettant de produire des résultats. Par conséquent, ce travail de recherche va répondre à la problématique suivante :

De quelle manière et par quel(s) moyen(s) se construit la compréhension littéraire d'enfants non-lecteurs ?

Cette question de recherche va être au cœur de ce travail de recherche et va permettre de s'intéresser à des apports théoriques et à des découvertes par le biais de l'analyse portant sur les données recueillies à travers le protocole mis en place. À partir de cette question de recherche, plusieurs hypothèses sont élaborées et seront alors questionnées et expérimentées à travers les aspects théoriques et l'analyse du protocole de recherche. L'objet de la recherche

sera alors décliné à travers ces différentes hypothèses de travail :

- La manière dont les enseignants lisent un texte permet d'améliorer la compréhension des élèves de maternelle.
- Le fait que les élèves rencontrent un contexte ou des personnages qui semblent connus pour eux, va leur faciliter la compréhension de l'histoire.
- Le support visuel, que l'on retrouve à travers les illustrations, va aider les élèves à comprendre l'histoire ou les questions posées relative à celui-ci.
- Les élèves portant un intérêt à l'objet-livre et ayant compris ses fonctionnalités rencontrent des facilités dans la compréhension d'une histoire lue.
- L'étayage de l'enseignant apporte une aide pour la compréhension littéraire de tous les élèves.

Ce travail de recherche va alors se décliner en plusieurs parties permettant d'illustrer l'objet de recherche et de répondre à la question de recherche. Dans une première partie, nous nous intéresserons au contexte du sujet de la recherche par le biais de ressources institutionnelles. Dans une seconde partie, à partir de lectures théoriques, nous allons partir des savoirs déjà établis sur la co-construction des inégalités scolaires des élèves, en s'intéressant également aux compétences reflétant l'apprentissage de la compréhension. Puis, nous porterons un intérêt à la place des pratiques enseignantes dans cet apprentissage. Dans une troisième partie, dans une partie méthodologie, nous détaillerons le protocole de recherche qui a été établie en passant par la sélection de l'album de jeunesse et la mise en place des entretiens individuels. Dans une quatrième partie, à partir du protocole de recherche mis en place, nous analyserons les données obtenues pour en obtenir des résultats permettant de répondre au questionnement initialement posé. Pour finir, nous terminerons par les limites, les biais et les conditions de validité de ce travail de recherche ainsi que par une conclusion permettant de reprendre les éléments principaux de ce mémoire.

LE CONTEXTE DU SUJET DE LA RECHERCHE

Cette première partie de ce travail de recherche va permettre de placer cette recherche dans les programmes officiels de l'école maternelle, à travers des documents institutionnels. Il semble nécessaire d'identifier la place qui est consacrée à la compréhension littéraire à l'école et les points qui doivent être travaillés avec ces jeunes élèves.

1. La place de la compréhension littéraire à l'école

D'après les programmes officiels (2015), nous pouvons voir que la littérature doit être traitée dès le plus jeune âge et elle doit être proposée aux élèves dès leur entrée à l'école maternelle. En effet, les documents ministériels, s'intéressant à la littérature, mettent l'accent sur la possibilité et la nécessité de développer des compétences de lecteur, de travailler la compréhension des textes notamment littéraires avant, pendant et après l'apprentissage du code et des techniques fondamentales d'apprentissage de la lecture (Eduscol, 2017). L'apprentissage de la lecture se fait par le biais de l'étude de la langue mais aussi par la compréhension en lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse. D'ailleurs, les programmes officiels de l'école maternelle placent la littérature de jeunesse au cœur du développement de l'oral dans le premier domaine travaillé qui est : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Des objectifs multiples sont alors développés autour de la littérature de jeunesse : développer un imaginaire culturel, s'approprier des formes écrites du langage, se familiariser avec les livres et leurs usages et apprendre à comprendre de mieux en mieux les récits oraux et écrits (Eduscol, 2017).

2. Les enjeux autour de la compréhension des récits de fiction

L'apprentissage de la compréhension des récits de fiction à l'école maternelle va se centrer sur deux points qui semblent essentiels dans les programmes officiels. Dans un premier temps, l'élève doit pouvoir repérer le personnage principal et le reconnaître à travers les différentes transformations qui peuvent l'affecter dans le récit, par le biais de ses changements d'humeur par exemple. Pour cela, l'élève doit aussi acquérir la compétence de pouvoir reconnaître les motivations du personnage par rapport à ce qu'il fait ressentir au cours de

l'histoire, par rapport aux buts qu'il veut atteindre et par rapport aux relations qu'il entretient avec les autres personnages. Dans un second temps, l'enfant doit pouvoir acquérir les capacités d'identifier la chronologie de l'histoire, les différents événements et les différents épisodes qui se déroulent au cours de celle-ci. Il doit alors comprendre que c'est cette chronologie, cet ensemble qui définit la notion de récit. Par conséquent, à travers cette reconnaissance, l'élève va également pouvoir hiérarchiser les différents événements, ceux qui semblent centraux, au premier plan et ceux qui sont alors au second plan. Enfin, il doit pouvoir identifier la situation initiale, la trame principale et la chute de l'histoire pour construire la cohérence du texte (Eduscol, 2017).

3. Le développement de pratiques culturelles scolaires

Les programmes officiels (2015) cherchent à lutter contre les inégalités sociales et territoriales à travers l'idée de promouvoir une première culture littéraire commune. À la sortie de l'école maternelle, les élèves doivent s'être construits un ensemble de référence commune (les personnages stéréotypés, les univers et les figures littéraires, l'interprétation des images, etc.). L'objet-livre doit être devenu un objet familier et habituel dans la vie des élèves et ils doivent également pouvoir montrer un intérêt pour le livre en commençant à acquérir le statut de lecteur. L'apprentissage de la compréhension en lecture doit amener les élèves à se construire des codes et des repères à travers diverses compétences pour qu'ils puissent devenir lecteur autonome. Néanmoins, l'apprentissage de la compréhension littéraire a également pour but d'inciter les élèves à lire et de leur donner envie de découvrir de nouveaux ouvrages. Comme le stipule le ministère de l'Éducation nationale, l'idée est de développer les pratiques sociales de référence en la matière et la construction d'un *habitus* (Eduscol, 2017). L'école doit alors permettre à tous les enfants d'avoir accès à une culture littéraire, dont l'accès n'est pas égalitaire pour tous les élèves, dans leur cadre familial.

LE CADRE THÉORIQUE

À travers cet aspect théorique de la recherche, nous allons aborder trois points principaux à partir de ressources scientifiques déjà existantes. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la co-construction des inégalités scolaires. Dans un second temps, nous allons faire un « inventaire » des compétences liées à la compréhension en lecture. Et dans un dernier temps, nous allons répertorier les pratiques enseignantes et observer leurs intérêts concernant l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves de maternelle.

1. La co-construction des inégalités scolaires

La notion de co-construction permet de mettre en lumière le fait que deux facteurs jouent un rôle concernant les inégalités scolaires existantes. Dans un premier temps, nous allons voir que le mode de socialisation familiale va avoir un impact concernant la mobilisation des dispositions concernant la compréhension des enfants. Dans un second temps, nous allons voir également que les inégalités peuvent également s'observer et donc persister dans les institutions scolaires.

1.1. Les inégalités préexistantes entre les enfants

Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012) disent que dès le plus jeune âge, il y a une corrélation significative entre la réussite de ces enfants dans l'apprentissage de la lecture et le niveau culturel des parents. Elles nous expliquent alors qu'il y a des variations entre les enfants « entre ceux qui n'auront eu aucune ou peu d'expérience langagières avec le livre et ceux qui en auront eu beaucoup, entre ceux qui n'auront pas ou peu compris que le livre n'est pas un objet comme les autres, qu'il est doué de pouvoirs d'évocation, et ceux qui sauront quel plaisir il peut procurer, qui y puiseront des ressources langagières pour parler leur expérience, et qui arriveront à l'école avec ce net avantage de savoir de quoi il retourne »¹. Le constat de

¹ CANUT, E. & VERTALIER, M. (2012). *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?* Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 51-66. Citation dans la partie : **Le livre : une expérience qui se construit dès le plus jeune âge.**

cette différenciation concernant le rapport à l'objet livre va créer des inégalités entre les enfants avant même leur rentrée à l'école maternelle et donc avant même qu'ils acquièrent le statut d'élève.

Pour approfondir l'idée de ces premiers auteurs, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2012) expriment l'idée que « les enfants qui entrent à l'école maternelle disposent de nombreuses connaissances et compétences dont l'étendue dépend, des conditions éducatives dont ils ont bénéficié »². Pour affirmer cela, les auteurs se sont intéressés à une recherche portant sur le vocabulaire d'enfant de sept mois à trois ans, dans des familles de différents milieux sociaux. Les conclusions de cette étude réalisée par B. Hart et R.T. Risley en 2003, montrent des différences considérables. En effet, le nombre de mots employés dans chaque famille a été répertorié à partir d'un certain nombre d'écoutes. Concernant les familles issues de milieux favorisés, les mots employés en moyenne sont au nombre de 1 100 alors que pour les familles de milieux populaires, les mots employés sont au nombre de 700 et enfin pour les familles vivant de l'aide sociale, ils emploient en moyenne 500 mots (Hart & Risley, 2003 cités par Goigoux & Cèbe, 2007). Pour continuer, une relation a été faite entre les mots utilisés par les parents et les mots utilisés par les enfants de ces familles, le résultat obtenu montre que 86 % à 98 % des mots qui sont employés par les enfants ont été enregistrés dans le vocabulaire de leurs parents. Cela permet de montrer qu'il y a une variation du nombre de mots retenus et appris de la part des différents enfants. En fonction du milieu social des parents, l'enfant va avoir acquis un vocabulaire et un lexique plus ou moins riches et importants. En approfondissant cette recherche, un intérêt a été porté concernant la nature des interactions entre les adultes et les enfants de chaque famille sélectionnée. Pour cela, l'étude s'est intéressée aux feed-backs d'encouragements et aux feed-backs négatifs ou d'interdiction. Des différences se font une nouvelle fois ressentir entre les différents publics retenus, un enfant de milieu favorisé va recevoir en moyenne 32 encouragements et 5 interdictions, un enfant de classe moyenne va recevoir 12 encouragements contre 7 interdictions et un enfant de milieu populaire va recevoir 5 encouragements et 11 interdictions (Hart & Risley, 2003 cités par Goigoux & Cèbe, 2007).

À partir des conclusions de cette enquête, il faut retenir que les enfants en fonction des milieux sociaux des familles, vont avoir des différences concernant le lexique ou le vocabulaire

² GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de texte*. Repères : Recherches en didactiques du français langue maternelle, p. 185-208. Citation dans la partie : **Des élèves plus compétents que d'autres à l'entrée à l'école maternelle.**

mobilisé, ce qui provoque également une différence concernant le développement du langage oral. En effet, cette différenciation entre les enfants se fait à partir des interactions dans la relation parents-enfants. La construction des inégalités est identifiée à travers les interventions et les implications des parents envers leurs enfants.

1.2. Les inégalités existantes entre les élèves

Les élèves arrivant à l'école maternelle peuvent dès lors présenter des écarts très importants en fonction de leur milieu social d'appartenance. En effet, ils peuvent présenter des dispositions différentes avant même qu'ils commencent à fréquenter les institutions scolaires. Une étude s'est intéressée à la place « physique » de l'objet-livre car il peut être perçu de différentes manières en fonction des enfants. En effet, certains enfants vont le percevoir comme un objet ordinaire et d'autres vont avoir identifié l'utilité de celui-ci et vont en susciter un intérêt. À travers des observations d'une classe de maternelle à différents moments de l'année, l'étude montre que l'intérêt porté aux livres s'accroît auprès de ces élèves (Javerzat, 2014). Les enfants ne portant pas d'intérêt à celui-ci en début d'année scolaire, s'intéressent de plus en plus au bout de quelques mois et s'en servent pour justifier leurs propos en utilisant les illustrations de l'ouvrage étudié. Pour l'élève, le livre est alors devenu « un objet sémiotique dont elle a appris l'usage canonique »³. Le livre est alors devenu un objet qui a un sens pour l'élève qui a su développer de l'intérêt pour celui-ci à travers différentes normes spécifiques. Les conclusions de cette enquête permettent de prouver que de mettre physiquement un livre dans les mains de très jeunes enfants, vont les encourager à raconter l'histoire et ils vont pouvoir découvrir et développer le rôle de lecteur à travers une première appropriation du livre comme un objet culturel qu'il faut partager (Javerzat, 2014). De ce fait, une grande différence peut se créer à l'entrée de l'école maternelle, entre les enfants où la manipulation de l'objet livre est habituelle et les enfants qui ne le connaissent pas ou qui ne l'ont jamais manipulé.

Les différents écarts constatés jusqu'ici, s'ils ne sont pas médiés, peuvent se maintenir ou même s'accroître tout au long de l'école primaire. D'ailleurs, Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier (2015) ont réalisé une étude comparative auprès d'élèves âgés de six à sept ans. Elles

³ JAVERZAT, M-C. (2014). *La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fictions en petite et toute petite sections*. Repères (50) : Lire en maternelle : la lecture avant de savoir lire, p. 15-34. Citation dans la partie : **Le livre comme objet**.

ont alors mis en place une enquête portant sur des élèves scolarisés dans des milieux sociaux très différents. À travers une lecture d'un album de jeunesse puis des entretiens individuels avec tous les élèves des différents milieux, les résultats ont montré une différence importante dans la nature des productions de ces deux populations. En effet, l'étude montre que 90 % des élèves interrogés appartenant à un milieu social favorisé, identifient le lien entre deux scènes de l'histoire, contrairement aux élèves inscrits en zone d'éducation prioritaire (ZEP) (Delarue-Breton & Bautier, 2015).

Une autre étude de Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier (2015) porte sur les supports d'apprentissages proposés à l'école. À partir d'un protocole de recherche elles ont étudié les résultats obtenus par des élèves de milieux sociaux différents, à partir de différents documents. Cette recherche permet de constater que les élèves issus de milieux très favorisés ressentent ou pas de problèmes d'interprétation et de compréhension à partir des documents, cela leur permet alors de se construire une signification générique et globale de celui-ci. Au contraire, les autres élèves vont considérer les différents éléments des documents de façon segmentée et ils vont donc effectuer les tâches qui leur sont demandées séparément, sans créer de lien significatif entre elles. Ce qui ne va pas leur permettre de créer une cohérence entre les différents éléments du texte (Delarue-Breton & Bautier, 2015). De plus, en s'intéressant à une classe de CE1, l'étude montre que les élèves des milieux favorisés trouvent facilement les éléments permettant de répondre aux questions qu'ils leur sont posés concernant un texte précis. À partir de ces réponses obtenues, ils créent des inférences en rentrant dans un processus de compréhension globale du texte. En effet, à partir des tâches à réaliser autour d'un document, ces élèves vont produire une réponse qui sera rédigée, à partir « des significations qu'ils ont construites »⁴ préalablement. Alors que les élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) vont apporter des réponses aux questions en relevant des passages du document qui peuvent alors être incomplets. Le sens ne sera alors pas construit car il n'y aura eu aucune construction personnelle, simplement une copie d'un passage du texte dans la réponse apportée par celui-ci.

Dans ces deux études de recherche, les inégalités présentes entre les deux populations s'illustrent par leur différence en termes de disposition ou non à faire des liens entre plusieurs éléments d'un même texte, qu'il soit un texte issu de la littérature de jeunesse ou un texte plus

⁴ DELARUE-BRETON, C. & BAUTIER, E. (2015). *Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée*. Le français d'aujourd'hui, n°190, p. 51 à 60. Citation dans la partie : **Une production de significations différenciée**.

documentaire. Il faut alors retenir que les inégalités entre les élèves se maintiennent au cours du processus scolaire. Il faut alors s'intéresser à la manière dont les élèves comprennent les différentes compétences qui sont attendues dans le cadre de la compréhension et de quelle façon elles sont mises en place au cours des enseignements.

2. Les connaissances et les compétences à mobiliser dans le processus de compréhension

Véronique Boiron (2010) s'est intéressée à ce que les élèves de trois ans peuvent comprendre quand leurs maîtres leur lisent des récits de fiction. Elle a installé un questionnement par le biais de trois domaines qui se concentrent alors sur le développement narratif, sur le développement psychologique de l'enfant et sur le développement de l'activité cognitive de compréhension des textes. Ces trois domaines vont permettre de prendre en compte la question de la production de récit et la question de leur compréhension, c'est ce deuxième questionnement qui nous intéresse. Celui-ci va donc s'intéresser aux différents paramètres qui participent au développement de la compréhension d'un récit. Ces paramètres regroupent alors la question de la mémoire, la question de l'élaboration des significations par le biais des expériences et des représentations des élèves.

2.1. « Les connaissances sur le monde auquel fait référence l'histoire » (Canut & Vertalier, 2012)

L'élève doit mobiliser certaines connaissances et compétences lui permettant de comprendre l'histoire lue. Pour pouvoir accéder à la compréhension d'une histoire, il y a certains points qui doivent être acquis sinon l'accès à celle-ci sera faussé (Canut & Vertalier, 2012). Dans un premier temps, si l'élève n'a pas « les connaissances sur le monde auquel l'histoire fait référence »⁵, il peut être pour lui délicat de se construire une compréhension de celle-ci et de pouvoir s'exprimer à son sujet. D'ailleurs Véronique Boiron (2012) développe l'idée que si les élèves, lors d'une lecture, reconnaissent des éléments en faisant référence à des expériences connues cela va leur permettre d'anticiper l'histoire. Ces expériences connues vont

⁵ CANUT, E. & VERTALIER, M. (2012). *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?* Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 51-66. Citation dans la partie : **Des albums à l'école maternelle : ce que les enfants comprennent de ce qu'on leur dit.**

donc apporter aux élèves des appuis cognitifs, ils vont apprendre à comprendre autrui, ils vont également faire appel aux connaissances qu'ils ont en mémoire sur cette expérience vécue donc connue et pouvoir se créer des représentations mentales du monde (lieux, actions, objets, personnes, etc.). De ce fait, comprendre un récit renvoie alors à se construire « une représentation d'ensemble »⁶ (Boisclair et al. 2014 ; Blanc et Brouillet 2005 ; Blanc 2010). Cette représentation d'ensemble est aussi définie comme le *monde* par Marie-Claude Javerzat (2014), qui définit cette notion comme étant « le processus de construction des significations dans l'acte de lecture d'un album chez de très jeunes enfants »⁷.

2.2. La capacité à se représenter des « mondes » (Javerzat, 2014)

Le lecteur qui va mobiliser cet ensemble de significations, va tirer profit d'une lecture lorsqu'il sera capable de se représenter un monde à partir des éléments sémiotiques, de sa culture mais aussi de son expérience personnelle. De plus, en mobilisant cet ensemble de significations il va être capable de vivre par procuration dans ce monde et de l'exprimer. En sachant que les jeunes enfants, dès deux ans, savent se construire des mondes fictionnels, ils doivent maintenant se représenter et s'imaginer ces mondes à partir de l'histoire qu'ils écoutent (Javerzat, 2014). De ce fait, dans les ouvrages étudiés, les élèves vont devoir s'appuyer sur le récit pour se construire ces représentations mentales. Enfin, un intérêt doit être porté sur les illustrations accompagnant le récit, elles vont pouvoir être une aide précieuse dans la construction de la compréhension.

Par ailleurs, à travers les représentations que vont se créer les élèves pour se représenter ce monde, Marie-Claude Javerzat distingue plusieurs manières de faire des mondes (Goodman, 2010, cité par Javerzat, 2014). En effet, le lecteur va pouvoir se construire des mondes à partir d'autres mondes et pour que cette construction se fasse, à travers son esprit, il va alors « diviser, combiner, accentuer, agencer, supprimer, remplir et vider, et même distordre »⁸ (Goodman,

⁶ BOIRON, V. (2012). *La compréhension du récit en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques*. Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 67-84. Citation dans la partie : **Représentations mentales et compréhension du récit de fiction**.

⁷ JAVERZAT, M-C. (2014). *La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fictions en petite et toute petite sections*. Repères (50) : Lire en maternelle : la lecture avant de savoir lire, p. 15-34. Citation dans la partie : **La notion de « monde » : perspectives théoriques**.

⁸ JAVERZAT, M-C. (2014). *La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fictions en petite et toute petite sections*. Repères (50) : Lire en maternelle : la lecture avant de savoir lire, p. 15-34. Citation dans la

2010, cité par Javerzat, 2014) les idées qui se développent à travers sa propre compréhension de l'histoire mais aussi des histoires déjà connues. Le lecteur, jeunes enfants ou adultes, va alors se créer « un modèle mental de la situation narrative »⁹ (Harris, 2007 cités par Javerzat, 2014) en s'appuyant sur des représentations mentales des lectures précédentes ou encore sur des expériences réelles qu'ils ont déjà vécues.

2.3. La compétence liée à « l'interprétation des illustrations » (Canut & Vertalier, 2012)

Les illustrations d'un ouvrage jouent un rôle primordial dans la compréhension littéraire, encore plus pour des jeunes enfants. À partir de la lecture des images d'un album, ils vont pouvoir s'imaginer et se représenter plus facilement le récit de l'ouvrage. En effet, l'image exerce « un pouvoir de fascination qui facilite la lecture »¹⁰ (Tauveron, 2002). Cette fascination que va porter l'élève sur ces images va également lui permettre de se canaliser, de maintenir son attention, sur l'écoute du récit. De plus, l'élève doit pouvoir, à partir de ses observations, identifier les éléments illustrés de l'histoire qui peuvent être en décalage ou en adéquation avec le texte. Ces illustrations, si elles sont comprises et identifiées par l'élève, vont lui donner la possibilité de comprendre les enchaînements et la cohérence d'une histoire. Cependant, l'interprétation des illustrations est une des difficultés récurrentes que rencontre l'élève dans son processus de compréhension (Canut & Vertalier, 2012). En effet, son interprétation de celles-ci ou l'organisation qu'il planifie autour d'elles peuvent être différentes de celles initialement imaginés par l'auteur et l'illustrateur de l'ouvrage. De plus, il faut faire attention au rapport entre le texte et les illustrations, ce lien est également une difficulté récurrente de la part des jeunes élèves (Canut & Vertalier, 2012). Cette relation repose sur le fait que l'enfant, qui est non-lecteur, ne se fit qu'à la voix qu'il entend et non à la mise en page du texte par exemple. La difficulté en compréhension qui relève de cette relation peut venir des histoires où les illustrations ne favorisent pas toujours une représentation réaliste de l'histoire. Enfin, si on se consacre uniquement à la compréhension de l'image, beaucoup d'enseignants pensent que « l'image est facile à décrypter, or il y a une différence entre prélever des détails, s'orienter

partie : « **Mots, œuvres et mondes** » selon Goodman.

⁹ JAVERZAT, M-C. (2014). *La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fictions en petite et toute petite sections*. Repères (50) : Lire en maternelle : la lecture avant de savoir lire, p. 15-34. Citation dans la partie : **Expérience fictionnelle et construction des mondes**.

¹⁰ BOIRON, V. (2010). *Lire des albums de littérature de jeunesse : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*. Repères (42) : Les savoirs des enseignants français, p. 105-126. Citation dans la partie : **Convoquer les images de l'album**.

dans l'image et construire une cohérence »¹¹ (Meyer, 2009). Par conséquent, l'enseignant doit mettre un travail d'étayage également en place autour des illustrations pour que l'élève puisse les interpréter et les mettre en relation pour comprendre le déroulement de l'histoire.

2.4.La compétence liée à « l'identification des caractéristiques linguistiques du texte » (Canut & Vertalier, 2012)

Une des compétences primordiales dans l'apprentissage de la compréhension renvoie à la capacité à identifier les constructions syntaxiques et lexicales qui composent le texte (Canut & Vertalier, 2012). Ces constructions renvoient aux différentes caractéristiques linguistiques du texte comme les métaphores, les comparaisons ou encore l'implicite que l'on peut retrouver dans un texte. Ces différents éléments qui relèvent des procédés d'écritures des auteurs génèrent des difficultés pour se construire une compréhension. De plus, l'implicite se définit comme étant une notion « qui est un contenu dans un propos, un discours sans y être dit »¹². En effet, un élément de l'histoire ne va pas être clairement explicité aux élèves mais va pouvoir être identifié à travers différents indices ou sous-entendus mis en place par l'auteur ou encore l'illustrateur. L'identification des éléments implicites d'un texte est une des compétences les plus dures à atteindre de la part du lecteur qui doit alors faire des liens entre les éléments d'une même histoire mais aussi les interpréter pour identifier les non-dits. Enfin, concernant les caractéristiques linguistiques d'un texte, l'identification du narrateur, des personnes mais aussi du lecteur oralisant l'histoire peut être compliqué à différencier pour les jeunes élèves, qui peuvent alors ne pas identifier les différentes postures.

De ce fait, si les élèves à qui une histoire est lue, n'ont pas ces capacités liées à ces différents points, il peut être délicat pour eux de se construire une compréhension de celle-ci. Pour cela, toutes ces connaissances et compétences que doivent mobiliser les élèves pour construire une compréhension littéraire doivent être envisagées et interrogées par l'enseignant. Pour pouvoir travailler ces différentes compétences nécessaires aux élèves, l'enseignant doit mettre en place des pratiques permettant de favoriser cet apprentissage.

¹¹ BOIRON, V. (2010). *Lire des albums de littérature de jeunesse : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*. Repères (42) : Les savoirs des enseignants français, p. 105-126. Citation dans la partie : **Convoquer les images de l'album**.

¹² Définition du terme « implicite » d'après le dictionnaire Larousse.

3. La place et le rôle des pratiques enseignantes dans l'apprentissage de la compréhension

Avant même leur entrée à l'école maternelle, les enfants n'ont pas les mêmes facilités d'accès à la compréhension littéraire, les enseignants doivent alors adapter leurs pratiques enseignantes au public hétérogène dont ils sont confrontés. Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012) placent les pratiques enseignantes comme nécessaires pour favoriser les apprentissages de leurs élèves et principalement concernant la compréhension en lecture. D'ailleurs, la compréhension de l'enfant est « tributaire de l'interprétation de l'adulte et de ses reformulations ».¹³ De plus, à travers les conclusions de l'étude de Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier (2015), le rôle de l'enseignant à travers sa médiation pédagogique est réaffirmé et il permettrait de réduire les inégalités scolaires existantes. C'est donc à travers la posture et les choix pédagogiques que va prendre l'enseignant qui va lui permettre de réduire les écarts scolaires qui peuvent être présents dans une même classe.

3.1. Le processus de « dramatisation » de la lecture (Boiron, 2010)

Pour commencer l'apprentissage de la compréhension à l'école maternelle, l'enseignant doit préparer et planifier la manière dont il va lire l'histoire à ces jeunes élèves. En effet, pour les élèves de maternelle, l'accès au texte écrit d'un ouvrage se fait à travers la lecture de l'enseignant. La manière dont l'enseignant va lire le texte à voix haute va constituer « des adaptations interprétatives des textes lus »¹⁴, que Véronique Boiron (2010) nomme la dramatisation. En effet, Véronique Boiron et Amina Bensalah (2006) disent que la lecture à haute voix de l'adulte ne peut pas être considérée comme une simple oralisation du texte écrit. Les adaptations qui vont être mises en place par l'enseignant vont constituer une orientation interprétative pour les élèves qui s'inscrit dans le processus de dramatisation. À travers ce processus, l'enseignant va effectuer des changements de voix qui vont permettre à ces jeunes élèves de pouvoir identifier les différents personnages d'une même histoire par exemple. Accompagné de ces changements de voix, l'enseignant va aussi jouer un jeu autour de la trame

¹³ CANUT, E. & VERTALIER, M. (2012). *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?* Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 51-66. Citation dans la partie : **Le livre : une expérience qui se construit dès le plus jeune âge.**

¹⁴ BOIRON, V. (2010). *Lire des albums de littérature de jeunesse : quelques caractéristiques d'une expertise en actes.* Repères (42) : Les savoirs des enseignants français, p. 105-126. Citation dans la partie : **Lire à voix haute.**

de l'histoire, où il peut mettre en scène l'histoire à travers des gestes ou encore des mimes. En effectuant ce processus de dramatisation, l'enseignant va interpréter le texte pour permettre à ces élèves de rentrer dans un processus de compréhension du récit. Plusieurs points implicites du texte vont devenir explicites pour ces élèves par le biais de l'interprétation que l'enseignant va dégager du récit. En effet, les sentiments éprouvés par les personnages sont des éléments qui peuvent être à l'origine implicites pour l'élève, qui vont pouvoir devenir explicites par l'interprétation de l'enseignant. D'ailleurs, ces sentiments et ces émotions sont très rarement explicités dans les textes des albums destinés aux tout jeunes (Boiron, 2010). L'enseignant va alors exprimer et expliciter les différentes émotions que peuvent ressentir les personnages, principalement les émotions de bases qui sont la joie, la peur, la colère et la tristesse (B.O., 2015¹⁵). Un autre élément qui va pouvoir être rendu explicite par l'interprétation de l'enseignant, concerne les motivations et les raisons d'agir des différents personnages d'une histoire (Boiron, 2010). À travers des questionnements, l'enseignant doit rendre explicite la raison pour laquelle les personnages d'une histoire agissent comme ils le font, la raison et le but de leurs actions respectives. Enfin, l'enseignant va également pouvoir attribuer différents traits de caractère aux personnages et donc de pouvoir construire les relations qu'ils entretiennent (Boiron, 2010). Par conséquent, une lecture d'album ne se résume pas à une relation entre un lecteur et un texte mais entre des lecteurs et une lecture dramatisée du texte.

3.2. « L'outil-langage » (Boiron, 2012)

Le langage est la notion qui est principalement travaillée avec les élèves des classes de maternelle. Il est au centre de toutes les activités et est sollicité en permanence pour qu'il puisse se développer auprès de tous les élèves. Pour cela, le langage repose sur différentes dimensions : la dimension physique, la dimension sociale et la dimension linguistique (Canut & Vertalier, 2012). La dimension physique du langage va alors prendre en compte l'articulation et l'intonation de l'enfant. La dimension sociale va s'intéresser à la compréhension globale en portant son attention sur la prise de parole et l'acte de communication dans lequel l'enfant se place. Et la dimension linguistique va porter sur l'organisation et la structuration du type de discours employé. D'ailleurs, l'enfant va prendre plaisir à raconter des histoires qu'il aura entendues ce qui va lui permettre de construire l'idée de narrateur. Les expériences de lecture

¹⁵ L'étude des émotions de base qui sont préconisés dans les programmes officiels de l'école primaire.

qu'il va vivre vont lui permettre alors de rentrer dans l'apprentissage du discours narratif (Canut & Vertalier, 2012).

De plus, en maternelle, le répertoire langagier est en cours de construction chez l'élève. Plus son répertoire langagier sera enrichi plus celui-ci accédera au sens de l'histoire qui lui permettra alors de construire et de reconfigurer des expériences vécues. Ce répertoire langagier va se développer par le biais des lectures écoutées mais surtout par les échanges qui vont se créer entre les pairs et avec l'enseignant. Ces échanges langagiers vont permettre aux élèves d'une même classe de se construire un référent textuel commun pour permettre une compréhension collective afin de développer une relation de colectorat (Boiron, 2012). La compréhension de tout texte est alors considérée dans une dimension dialogique qui requiert alors de la part du lecteur une posture active qui « relève d'une activité langagière collective et singulière, dès la classe de petite section »¹⁶.

3.3. « L'activité discursive » mise en place par l'enseignant (Boiron, 2012)

C'est alors l'étayage, les échanges mis en place par l'adulte qui vont permettre de favoriser la compréhension des élèves. L'étayage de l'enseignant renvoie à ce que l'on peut appeler aussi l'activité discursive (Boiron, 2012). Cette activité discursive, ou encore l'espace discursif, est définie comme étant un multiplicateur de mondes, d'interprétations mentales qui peuvent être imaginées et développées selon la manière dont l'adulte va organiser son discours et va s'installer par l'intermédiaire de la relation que va créer l'enseignant avec ses élèves (Javerzat, 2014). Le rôle de l'enseignant est placé au cœur de cet enjeu d'imagination, ce sont ses interventions qui vont permettre de faire varier la compréhension de l'auditeur. De plus, cet espace discursif « agit comme médiateur entre le livre et ce qu'il représente en tant qu'objet culturel, et les lecteurs interprètes et créateurs de monde »¹⁷. En effet, cette activité discursive renvoie notamment aux reformulations, aux questionnements, aux commentaires de l'enseignant, permettant de faire développer ces élèves. À travers ces différents

¹⁶ BOIRON, V. (2012). *La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques*. Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 67-84. Citation dans la partie : **Échanges langagiers et élaborations de significations**.

¹⁷ JAVERZAT, M-C. (2014). *La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fictions en petite et toute petites sections*. Repères (50) : Lire en maternelle : la lecture avant de savoir lire, p.15-34. Citation dans la partie : **Conclusion**.

questionnements autour des personnages, de leurs motivations et de leurs actions, « le maître sollicite de la part des élèves une mise en mots de significations du récit dont on peut faire l'hypothèse qu'elle favorise une appropriation de ce qui fait récit »¹⁸. Cette activité discursive est alors une activité dite intellectuelle permettant le développement d'une pensée de la compréhension des histoires qui va alors engendrer un processus de mémorisation du récit lui-même (Boiron, 2012). De ce fait, elle permet, à travers ces questionnements, de favoriser la capacité de mémorisation des élèves. Par conséquent, cette capacité de mémorisation va permettre à l'enfant de réutiliser les notions développées ou encore le vocabulaire mémorisé pour s'en servir lors des prochaines lectures réalisées et étayées par l'enseignant.

3.4. Les limites de l'étayage de l'enseignant

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2007), placent l'étayage de la compréhension, réalisé par les enseignants, comme étant pertinent car il aide les élèves à comprendre un texte mais ils ajoutent que celui-ci peut être insuffisant car il ne va pas favoriser la compréhension du texte suivant. Par conséquent, l'étayage de l'enseignant va apporter une aide immédiate à l'élève à un instant précis et sur l'apprentissage de la compréhension d'un ouvrage précis mais qui ne favorisera pas la compréhension des prochaines lectures. En effet, l'étayage est peu explicité aux élèves ce qui fait qu'ils ne se rendent pas forcément compte de la manière dont l'enseignant les aide (Goigoux & Cèbe, 2007).

Néanmoins, pour pouvoir travailler la compréhension en lecture de ces jeunes élèves, il faut s'intéresser aux supports qui peuvent favoriser cette compréhension sur le long terme. À savoir que l'enseignement est défini comme étant « une activité médiatisée par des instruments didactiques entendus comme des dispositifs techniques utilisés par les enseignants au service des apprentissages de leurs élèves »¹⁹. Pour cela, il faut porter une attention particulière aux pratiques des enseignants à travers leurs organisations préalables et s'interroger sur les supports sur lesquels ils vont s'appuyer pour mettre en place les différentes activités. Ce sont à travers

¹⁸ BOIRON, V. (2012). *La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques*. Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 67-84. Citation dans la partie : **Mémorisation des significations et compréhension du récit de fiction**.

¹⁹ GOIGOUX, R. & CEBE, S. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de texte*. Repères : Recherches en didactiques du français langue maternelle, p. 185-208. Citation dans la partie : **L'instrument au centre du triangle didactique**.

ces choix pédagogiques que l'enseignant va favoriser ou non la compréhension littéraire de ses élèves. Les supports d'enseignement de l'enseignant sont appelés des artefacts qui correspondent alors aux objets concrets qui sont mobilisés comme les manuels, les logiciels ou encore les scénarios didactiques mis en place. Il faut également porter son attention sur les schèmes d'utilisation qui expriment la manière dont les enseignants utilisent les artefacts (Goigoux & Cèbe, 2007). Les enseignants doivent alors s'intéresser aux relations qu'ils font entre ces deux notions et la manière dont ils articulent leurs outils pour favoriser une compréhension de la part de tous les élèves. Néanmoins, les pratiques habituelles des enseignants vont être efficaces pour la grande majorité des élèves de la classe mais elles peuvent rester insuffisantes au regard des difficultés de compréhension éprouvées par certains (Goigoux & Cèbe, 2007). De ce fait, les élèves éprouvant le plus de difficulté en compréhension, ne vont pas prendre conscience des connaissances qu'ils peuvent mobiliser quand ils sont seuls et ils vont être « incapables de transférer la moindre stratégie d'un texte à l'autre, soit parce qu'ils méconnaissent les procédures et le rôle qu'elles jouent dans la compréhension, soit qu'ils ignorent quand et comment les mettre en œuvre »²⁰ (cf. les synthèses de Rémond, 1999, et de Giasson, 1995). C'est pour cela que les enseignants doivent toujours s'interroger sur leurs pratiques et faire un constat de l'évolution de la compréhension chez tous leurs élèves. Certains peuvent avoir assimilé les stratégies permettant de comprendre un texte précis mais ne vont pas réussir à les exploiter une nouvelle fois sur un autre texte en étant seuls et sans l'étayage de l'enseignant.

²⁰ GOIGOUX, R. & CEBE, S. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de texte*. Repères : Recherches en didactiques du français langue maternelle, p. 185-208. Citation dans la partie : **L'efficacité de l'aide « en ligne »**.

LA MÉTHODOLOGIE ET LE RECUEIL DES DONNÉES

1. L'explication du protocole de recherche

Le protocole de recherche va interroger les facultés de compréhension en lecture d'élèves de maternelle. Pour cela, mon enquête s'est déroulée lors d'un stage de trois semaines dans une classe de petite et moyenne section d'une école rurale. Cette école est un regroupement pédagogique intercommunal (RPI) de neuf communes. Elle comporte douze classes allant de la petite section (PS) au cours moyen de deuxième année (CM2) comprenant 253 élèves scolarisés. Enfin, la classe dans laquelle cette enquête de recherche a été menée comporte vingt-deux élèves, treize élèves inscrits en petite section et neuf élèves inscrits en moyenne section.

Ce protocole de recherche s'intéresse principalement aux facultés de compréhension qui peuvent être mobilisées par ce jeune public, en sachant qu'une majorité des élèves viennent de commencer leur scolarité. Pour interroger la compréhension en lecture de ces élèves, j'ai choisi d'effectuer une lecture d'album, suivie d'une série d'interrogations sur celle-ci permettant de relever des réponses individuelles.

Dans un premier temps, il a fallu effectuer un choix de l'ouvrage qui sera donc lu en classe, collectivement. Pour cela, d'un côté, je me suis intéressé aux vécus des élèves, à leurs différentes séances de lecture. D'un autre côté, je me suis appuyée sur les différents critères répertoriés par Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012) pour effectuer un choix pertinent pour ces jeunes élèves et pour la réalisation de cette étude de recherche.

Dans un second temps, autour de l'album choisi, il a fallu élaborer une série de questions pour pouvoir interroger les élèves sur l'histoire mais également pour pouvoir interroger le degré de compréhension de celle-ci. Pour pouvoir interroger la compréhension des élèves sur l'histoire lue, j'ai choisi de réaliser des entretiens individuels avec des questions identiques pour tous. En effet, le fait de poser les mêmes questions aux différents élèves va me permettre de mettre en relation les réponses recueillies. Puis, de mettre en lumière le degré d'acquisition des compétences relatives à l'apprentissage de la compréhension en lecture de ces élèves de maternelle.

Dans un dernier temps, lors des trois semaines de stage dans cette classe de petite et moyenne section, j'ai effectué un relevé sur la fréquentation des élèves au « coin lecture » aménagé dans cette classe. Un second protocole de recherche devait être mis en place mais il n'a pas pu être abouti donc seulement une partie de l'analyse portera sur ce « coin lecture ».

1.1.Le choix de l'ouvrage : De la taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête

Pour commencer, ce protocole de recherche a été mené durant un stage se déroulant sur trois semaines, où une observation de la fréquentation du coin lecture a été effectuée, le nombre de fois où chaque élève s'est présenté au coin lecture a été noté. Lors de cette observation du coin lecture, j'ai pu voir que les élèves avaient à disposition différents ouvrages qui portaient principalement sur les animaux. Ces différents animaux, j'ai eu l'occasion de les retrouver dans l'ouvrage que j'ai choisi : *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* de Wermer Holzwarth, datant de 1993 de l'édition Milan. De plus, avant mon arrivée dans la classe, les élèves ont suivi plusieurs séances portant sur la découverte de ces différents animaux, sur les manières de vivre, leurs cris, etc. J'ai choisi cet ouvrage pour aider les élèves à s'identifier au contexte de l'histoire par le biais des différents personnages qui sont alors déjà connus.

Ensuite, Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012) ont développé une série de critères permettant de choisir un ouvrage de littérature de jeunesse par le biais de questionnement favorisant un choix adéquat. Elles vont développer la question des critères de choix d'albums de la littérature de jeunesse à partir des recherches en linguistiques de Laurence Lentin, dans les années 1970. De ce fait, deux types de critères ont alors été dégagés : des critères d'ordre linguistique et des critères concernant les illustrations.

1.1.1. Les critères d'ordre linguistique

Dans un premier temps, une série de critères reposent sur le texte de l'ouvrage et plusieurs questions doivent alors se poser pour effectuer un choix pertinent. Pour commencer, il faut s'interroger sur l'accessibilité du lexique et de la syntaxe du texte pour de jeunes enfants. Une partie de la réponse à cette question a déjà été interrogée auparavant, concernant le lexique portant sur les animaux de l'histoire. Comme il a été dit, les élèves de cette classe, ont déjà

étudié les animaux qu'ils vont rencontrer dans cette histoire. De ce fait, le lexique ne devrait pas entraver la compréhension des élèves. Ensuite, il faut s'interroger sur la place des discours des personnages, la manière dont ils sont introduits et si l'identification est facilitée. La construction des discours présents dans l'histoire va permettre à l'élève de voir qu'il y a une répétition entre tous les dialogues de l'histoire. En effet, la taupe, le personnage principal accoste tous les animaux de l'histoire de la même manière. L'élève va alors pouvoir écouter, identifier un dialogue quasi similaire pour chaque rencontre et chaque échange du récit. Ces échanges, ces dialogues vont pouvoir réduire l'incompréhension que les élèves pourraient rencontrer en les écoutant qu'une seule et unique fois. De plus, le nom des animaux est dit à chaque échange ce qui va favoriser leur identification auprès du jeune enfant, outre l'aide apportée par l'illustration. Puis, il faut également se questionner sur le texte de l'ouvrage en observant si celui-ci emploie un vocabulaire diversifié et adéquat mais aussi si la construction syntaxique exprime des relations logiques. Nous pouvons voir que le vocabulaire exprimant le « problème » que rencontre la taupe, n'est pas une seule fois exprimé explicitement, de manière familière. De plus, les différents questionnements envers les animaux de l'histoire ont toujours la même construction syntaxique mais le vocabulaire est spécifique à chaque animal.

1.1.2. Les critères dégagés concernant les illustrations

Dans un second temps, une série de critères reposent sur les illustrations de l'ouvrage et trois questionnements doivent se poser pour effectuer un choix pertinent et adéquat. Le premier questionnement porte sur le lien entre les illustrations et le déroulement de l'histoire, à savoir si la reconstitution du déroulement de l'histoire dans le temps peut se faire seulement à partir des images. Si l'on regarde uniquement les illustrations de l'ouvrage choisi, sans prendre en compte le texte, nous pouvons voir qu'il y a plusieurs échanges entre deux personnages à chaque page. De ce fait, les différents dialogues que l'on retrouve dans le récit sont illustrés de manière explicites et identifiables sur les images. Les élèves peuvent facilement identifier le fait que la taupe rencontre des animaux un à un et qu'ils effectuent une action similaire à chaque échange. Pour continuer, il faut s'intéresser aux illustrations et s'interroger sur leurs pertinences pour ces jeunes enfants. Les illustrations de cet ouvrage sont claires et ressemblantes à la réalité, l'aspect physique des animaux est respecté et réaliste. Enfin, il faut interroger l'intérêt de l'illustration par rapport au texte, si elles soutiennent suffisamment la compréhension du texte pour que l'élève puisse produire une narration de l'enchaînement des événements et non une

simple description des images, une à une. Si on demandait aux élèves d'ajouter un « récit », une trame de l'histoire, aux illustrations, ils pourraient facilement imaginer que la taupe pose la même question ou à un discours similaire avec les différents animaux qu'elle rencontre. Les illustrations permettent d'être un appui et un aide importante pour la compréhension de cette histoire.

Enfin, d'après Eduscol (2013), l'ouvrage choisi *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* est inscrit dans la liste de référence des ouvrages permettant d'entrer dans une première culture littéraire à l'école maternelle.

1.2. Le questionnement établi pour les entretiens individuels

L'ouvrage va être lu à toute la classe, donc à l'ensemble des élèves de petite et moyenne section. Cette lecture d'album va être organisée sans aucunes questions de compréhension immédiates après celle-ci. Cette lecture va être effectuée dans le coin regroupement de la classe, où tous les élèves seront placés autour de moi, pour faciliter l'écoute et favoriser l'observation des illustrations. Une explication sera donnée aux élèves, avant de commencer la lecture, pour qu'ils comprennent que je vais leur lire une histoire à travers laquelle je leur poserais des questions par la suite, lors d'un entretien individuel.

Les questions qui seront posées lors des entretiens individuels sont au nombre de cinq et elles permettront d'interroger le niveau de compréhension de chaque élève. De plus, certaines des questions seront posées en même temps que la visualisation de certaines illustrations²¹ pour aider l'élève à comprendre toutes les questions et pour que les élèves les plus jeunes soient incités à y répondre.

Questions posées lors des entretiens individuels		
Question 1	<i>Qu'est-ce qui arrive à la taupe ?</i>	Avec illustrations (p. 1-2)
Question 2	<i>Quels sont les animaux rencontrés dans le livre ?</i>	Sans illustrations
		Avec illustrations de chaque animal rencontré (p. 3-5-7-9-11-13-15-18)

²¹ Voir annexe 1, page 49 : Les illustrations de l'ouvrage : *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*

Question 3	<i>Pourquoi la taupe va voir tous les animaux ?</i>	Sans illustration
Question 4	<i>Qui a fait sur la tête de la taupe ?</i>	Sans illustration
Question 5	<i>Pourquoi la taupe a fait sur la tête du chien ?</i>	Avec illustration (p. 19)

Pour commencer, la question 1, *Qu'est-ce qui arrive à la taupe ?* est une question générale permettant de dégager les représentations des élèves après la lecture de l'album. Cette question va suggérer à l'élève qu'il y a un problème et va l'inviter à le chercher. Cela va permettre de comprendre tout de suite si l'élève a compris qu'il y avait un problème et s'il l'a identifié. Il va alors donner son interprétation « brute » de ce qu'il a compris dans cet album de littérature de jeunesse. Les autres questions vont permettre d'interroger plusieurs points de l'histoire pour pouvoir identifier à quel niveau la compréhension a été atteinte ou non. De ce fait, la question 2, *Quels sont les animaux rencontrés dans le livre ?* est une question qui va interroger les élèves sur leurs connaissances des animaux. Cette question n'est pas forcément pertinente pour tester la compréhension de l'élève sur l'histoire en elle-même mais elle permet d'identifier s'ils ont réussi à retrouver, à identifier des connaissances qui doivent être normalement acquises et elle va permettre de recueillir les connaissances des élèves sur le monde auquel fait référence l'histoire. Ensuite, la question 3, *Pourquoi la taupe va voir tous les animaux ?* est une question qui va permettre de savoir si l'élève a compris pourquoi la taupe va voir tous les animaux. Pour cela, il faut que l'élève ait identifié le fait que celle-ci a un problème et alors qu'il puisse expliquer qu'elle cherche le coupable en allant interroger tous les animaux. Cette question va obliger l'élève à réfléchir autour du but du protagoniste qui est de trouver le coupable. La question 4, *Qui a fait sur la tête de la taupe ?* est une question qui va alors mettre en avant la résolution du problème. Cette question interroge l'élève sur sa compréhension du coupable de l'histoire, s'il a compris qui était l'investigateur du mécontentement du personnage principal, la taupe. Cette question va amener l'élève à se centrer sur la solution. Enfin, la question 5, *Pourquoi la taupe a fait sur la tête du chien ?* est une question qui va s'intéresser à la « morale » de cette histoire, l'idée de vengeance qui est implicite dans le récit. Donc à voir si l'élève va comprendre la raison pour laquelle la taupe fait à son tour sur la tête du chien.

Ces questions sont hiérarchisées de manière à suivre le schéma narratif de l'histoire. En effet, petit à petit, à travers le questionnement, l'élève va devoir préciser les éléments de l'histoire jusqu'à la résolution et enfin la morale de celle-ci. La dernière question interroge un élément

implicite du texte qui peut être trouvé seulement par une bonne compréhension globale de l'histoire.

1.3. Le « coin lecture »

Dans cette classe de petite et moyenne section, l'enseignante a mis en place différents « coins » que l'on retrouve régulièrement dans les classes de maternelle. Cette organisation spatiale de la classe permet de créer des moments de socialisation mais aussi de rassurer l'enfant en lui proposant des activités basées sur des situations déjà rencontrées dans sa vie familiale. On peut alors retrouver dans cette classe le « coin jeu », le « coin poupées », le « coin cuisine » et le « coin lecture ». Pour intégrer ses différents coins au fonctionnement de la classe et de la journée scolaire, les élèves ont la possibilité de se rendre aux différents coins ainsi que d'accéder à différentes activités librement, trois à quatre fois par jour. Pour se rendre dans un de ses « coins » de la classe, l'élève doit prendre et porter un collier avec une étiquette stipulant qu'il est rattaché à ce coin sur un temps défini par lui-même. Les différents coins n'acceptent que trois enfants en même temps, donc trois colliers sont déposés à côté des différentes activités, s'il n'y en a plus de disponibles, l'élève doit trouver une autre activité à effectuer avant de pouvoir accéder au coin qu'il désire. L'enseignante a cherché à réduire le nombre d'élèves pouvant avoir accès aux différents coins pour qu'ils puissent « jouer » plus librement, mais aussi se concentrer et interagir plus facilement que si beaucoup d'élèves se trouvaient au même endroit, sur la même activité. Par exemple, dans le « coin lecture », seul trois enfants ont donc la possibilité d'y accéder sur un même temps, pour pouvoir leur laisser un choix plus large de livres à choisir et à manipuler et pouvoir se concentrer plus facilement sur leur lecture. De ce fait, le coin lecture de cette classe se compose de différents canapés pour que les élèves puissent s'y installer confortablement. Ils ont également accès à une étagère de trois étages, présentant différents livres qui sont placés face à eux. Ils peuvent donc tous accéder aux différents ouvrages mais aussi observer directement toutes les couvertures. Une dizaine de livres sont présentés et ils peuvent évoluer au cours de l'année. Ils peuvent retrouver des livres qu'ils ont découverts et étudiés avec l'enseignante en classe mais aussi des livres pour lesquels aucun travail n'a été effectué au préalable.

J'ai observé la fréquentation de ce coin lecture pendant trois semaines, j'ai retenu chaque moment où un élève se présentait à ce coin et s'intéressait à un livre (exploration du livre par

la parole, la discussion, le rappel de l'histoire...). Au cours de l'analyse des résultats obtenus, nous allons nous intéresser brièvement au « coin lecture » car celui-ci aurait été intéressant à traiter en profondeur dans un autre protocole de recherche qui n'a pu être mis en place. Ce protocole de recherche, non abouti, sera partiellement explicité dans la suite du mémoire.

2. Le recueil des données

2.1. Les réponses relevées à partir des questions de compréhension lors des entretiens individuels

La lecture de l'ouvrage et les entretiens individuels ont été réalisés le même jour. J'ai voulu interroger le plus rapidement possible tous les élèves afin d'éviter qu'ils oublient l'histoire ou les détails qu'ils ont pu retenir après la lecture de celle-ci. J'ai pu m'entretenir avec tous les élèves présents ce jour-là, vingt-un élèves sur les vingt-deux élèves de la classe, une élève de petite section était absente.

Pour commencer, concernant la question 2, *Quels sont les animaux rencontrés dans le livre ?* l'élève devait dans un premier temps me rappeler les animaux que l'on a rencontrés dans l'ouvrage sans les illustrations et dans un second temps, avec l'aide des illustrations. Dans le tableau ci-dessous, les réponses relevées pour cette question sont les réponses obtenues après visualisation des illustrations. Pour l'analyse des résultats obtenus par le biais de cette question, ce sont ces réponses qui m'ont semblé plus pertinentes à relever et à interpréter. De plus, les réponses des élèves pour cette question ont été considérées comme correctes quand l'élève a pu citer au minimum cinq animaux sur les neuf présents dans l'histoire.

Enfin, au cours des différents entretiens, certains élèves n'ont pas compris ou identifié ce qui est « tombé » sur la tête de la taupe. De ce fait, une explication a été apportée entre la question 3, *Pourquoi la taupe va voir tous les animaux ?* et la question 4, *Qui a fait sur la tête de la taupe ?*. J'ai essayé d'apporter des précisions et de l'aide pour que ces élèves comprennent que quelqu'un avait fait sur la tête de la taupe. En comprenant et en identifiant le « problème » rencontré par ce personnage, l'élève pouvait alors essayer de répondre aux questions suivantes.

Réponses aux questions de compréhension posées lors des entretiens individuels						
Élèves	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Total des réponses correctes
PS	1					1
	2					1
	3					2
	4					4
	5					0
	6					
	7					1
	8					1
	9					1
	10					1
	11					0
	12					2
	13					3
MS	14					1
	15					1
	16					3
	17					2
	18					0
	19					2
	20					3
	21					4
	22					5

	La réponse donnée est correcte
	La réponse donnée est erronée
	L'élève n'a pas donné de réponse

2.2. La fréquentation du « coin lecture » sur trois semaines d'observation

Durant trois semaines, j'ai eu l'occasion de noter à chaque fois qu'un élève se présentait au « coin lecture » de la classe. Le tableau ci-dessus permet de mettre en lumière les données obtenues, donc le nombre de fois où chaque élève s'est installé au « coin lecture ». De plus, il faut savoir qu'une fois par semaine, les élèves ont l'occasion de choisir un livre à emporter chez eux, parmi une série d'ouvrages proposés par l'enseignante. Ce fonctionnement n'a pas été relevé car c'est une activité « obligatoire » qui ne permet pas de prendre en compte l'envie réelle de l'élève de manipuler un livre ou d'en apporter de l'attention.

Fréquentation du « coin lecture » (observation sur trois semaines)		
Élèves	Nombre de fois où l'élève a été au « coin lecture »	
PS	1	1
	2	2
	3	1
	4	5
	5	2
	6	4
	7	2
	8	6
	9	2
	10	6
	11	4
	12	3
	13	3
MS	14	8
	15	3
	16	10
	17	5
	18	1
	19	5
	20	6
	21	7
	22	5

J'ai pris en compte cette fréquentation du coin lecture pour pouvoir avoir une première approche sur l'attrait de celui-ci auprès des élèves. L'intérêt qu'il porte à cet « atelier permanent » mis en place dans la classe depuis le début de leur année scolaire pour les élèves de petite section et pour leur seconde année scolaire pour les élèves de moyenne section.

LE CADRE D'ANALYSE ET LES RÉSULTATS

1. Le cadre d'analyse

Pour analyser les différentes réponses obtenues par le biais des questionnements lors des entretiens individuels, nous allons reprendre les compétences qui ont été retenues dans la partie théorique de ce mémoire. En effet, Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012) et Véronique Boiron (2012) ont retenu plusieurs critères, plusieurs compétences qui peuvent permettre d'analyser les réponses des élèves pour soulever les difficultés ou facilités rencontrées dans leur compréhension de l'histoire.

Dans un premier temps, l'analyse va alors s'appuyer sur les réponses relevant des connaissances du monde auquel fait référence l'histoire. En effet, il a été montré que l'élève qui va mobiliser des connaissances préalables sur le contexte de l'histoire va alors avoir des facilités à rentrer dans la compréhension de celle-ci (Canut & Vertalier, 2012).

Dans un second temps, il faut aussi prendre en compte les compétences qui peuvent entraver la compréhension de l'histoire si elles ne sont pas acquises de la part des élèves interrogés. D'après Véronique Boiron (2012), trois types de compétences en compréhension doivent être pris en compte pour analyser le niveau de celle-ci auprès des élèves : l'interprétation des illustrations, le rapport entre le texte et les illustrations et les caractéristiques linguistiques du texte.

Par conséquent, nous allons nous intéresser aux différents critères scientifiques définis, pour interroger le degré de compréhension de ces élèves de petite et moyenne section. L'analyse des résultats va permettre de s'interroger sur la pertinence des compétences relevées, si elles sont obligatoirement nécessaires pour la compréhension de l'élève et si elles peuvent entraver la compréhension globale de l'histoire si l'élève ne les a pas acquises. Nous nous intéresserons aussi à la place de l'étayage de l'adulte à travers divers entretiens.

2. L'analyse des résultats

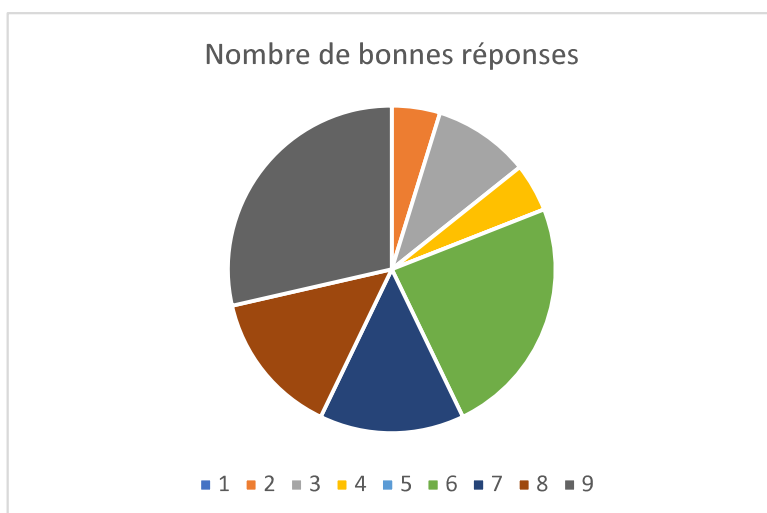
2.1. Analyse portant sur les connaissances du monde auquel fait référence l'histoire

Lors de la question n°2 des entretiens individuels concernant les animaux rencontrés dans l'histoire, les élèves devaient reconnaître neuf animaux. Le relevé des réponses obtenues²² par les élèves, permet de montrer les bonnes et mauvaises réponses de chacun d'eux, avec la visualisation des différentes illustrations du livre pour chaque animal. Ces réponses permettent de refléter les connaissances que peuvent avoir les élèves sur les animaux présents dans cette histoire. Cette question permet de s'interroger sur les connaissances du monde auquel fait référence l'histoire (Canut & Vertalier, 2012).

Lors de cette question, certains élèves ont donné des réponses différentes de celles qui étaient attendues, certaines réponses sont fausses mais d'autres ont été considérées comme correctes. En effet, concernant le pigeon, le lièvre, la mouche et le chien, les élèves ont proposé des termes similaires que j'ai alors accepté pour la validation. Comme nous pouvons le voir dans le tableau, pour le lièvre, quinze élèves m'ont donné le terme « lapin » sur les vingt-un élèves interrogés. De plus, concernant le pigeon, onze élèves ont employé le terme « oiseau », un élève a employé le terme « perroquet » et un élève a employé le terme « mouette ». Ces réponses sont considérées comme correctes car elles renvoient à la même famille d'animaux, les animaux à plume, qui volent. Pour continuer, pour définir la mouche, quatre élèves ont employé le terme « abeille » et un élève a employé le terme « moustique ». Ces deux termes ont également été validés car ils renvoient à la famille des insectes. Les noms d'animaux qui ont été donnés par les élèves, s'ils appartiennent à la même famille que l'animal qui devait être identifié, la réponse est correcte.

Il faut maintenant s'intéresser plus particulièrement à l'analyse de ces résultats. Ce graphique permet de montrer la part des bonnes réponses des élèves sur le total des neuf animaux qui devaient être identifiés :

²² Voir annexe 2, page 52 : Tableau relevant les réponses des élèves à la question 2 : *Quels sont les animaux rencontrés dans le livre ?*, posée lors des entretiens individuels.



- * 1 bonne réponse : 0 %
- * 2 bonnes réponses : 5 %
- * 3 bonnes réponses : 10 %
- * 4 bonnes réponses : 5 %
- * 5 bonnes réponses : 0 %
- * 6 bonnes réponses : 24 %
- * 7 bonnes réponses : 14 %
- * 8 bonnes réponses : 14 %
- * 9 bonnes réponses : 29 %

On peut alors observer que plus de 80 % des élèves ont eu plus de cinq bonnes réponses en trouvant plus de cinq animaux sur les neuf animaux rencontrés dans l'histoire. Le contexte de l'histoire, les animaux rencontrés sont connus et reconnus de la part des élèves à travers les illustrations. Il est donc important de relever que les illustrations de l'histoire sont facilement identifiées dans l'histoire lue et vue de la part des élèves. Il faut donc noter que la compétence relative aux connaissances du monde auquel fait référence l'histoire (Canut & Vertalier, 2012) est acquise pour plus de 80 % des élèves interrogés.

De plus, Marie-Claire Javerzat (2014) a exprimé l'idée que le lecteur se construit des mondes à partir d'autres mondes. Les élèves, dans cette situation, ont repris un monde qu'ils se sont déjà créé à travers les activités précédemment réalisées autour de ces animaux pour se créer un nouveau monde, dans cette histoire, à partir de leurs connaissances précédentes.

2.2. Analyse portant sur la relation entre les connaissances du monde auquel fait référence l'histoire et la compréhension globale de celle-ci

Malgré les résultats relevés satisfaisants sur les connaissances du monde auquel fait référence l'histoire, il faut mettre en lien ces résultats avec la compréhension globale de celle-ci en prenant en compte les autres questions posées lors des entretiens²³. Quand on relate les réponses correctes et erronées des élèves, on observe que le taux de réussite est moindre sur les résultats concernant le questionnement global des entretiens.

²³ Voir annexe 3, page 53 : Tableau mettant en relation les réponses correctes des élèves à la question 2 et leurs réponses correctes sur l'ensemble des questions de compréhension posées lors des entretiens individuels.

En mettant en lien, d'un côté, les réponses correctes des élèves à la question n°2, concernant la reconnaissance des neuf animaux présents dans l'histoire et d'un autre côté, les réponses correctes sur l'ensemble des questions posées lors des entretiens individuels (cinq questions), plusieurs constats sont alors observables.

Dans un premier temps, il faut observer les élèves n'ayant pas obtenu la moyenne à la question n°2, ce qui représente quatre élèves sur la totalité des élèves interrogées. Nous pouvons voir que ces élèves n'ont pas obtenu non plus la moyenne sur l'ensemble des questions posées. Cela nous permet alors de constater que les élèves n'ayant pas de connaissances au préalable sur le contexte de l'histoire donc n'ayant pas les connaissances du monde auquel elle fait référence, n'ont pas réussi à comprendre l'histoire globale.

Dans un second temps, il faut observer les élèves qui ont eu la moyenne sur la totalité des questions posées, ce qui représente six élèves sur la totalité des élèves interrogées. Ces élèves qui ont eu plus trois réponses correctes sur les cinq questions, ont tous eu la moyenne également concernant la question n°2. Cela nous permet de constater que les élèves ayant compris une bonne partie de l'histoire mobilisent les connaissances sur le contexte de celle-ci.

Dans un dernier temps, les élèves ayant eu la moyenne concernant la question n°2 sont au nombre de dix-sept. Concernant ces dix-sept élèves, six élèves ont donc eu la moyenne concernant toutes les questions posées lors des entretiens et ils restent alors onze élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne sur l'ensemble des questions. Ces onze élèves qui ont pourtant réussi à identifier plus de la moitié des animaux présents dans l'ouvrage, n'ont pas compris l'histoire dans sa globalité. De ce fait, il est important de constater que ces élèves, malgré leurs connaissances sur le contexte de l'histoire ne sont pas parvenus à atteindre un degré de compréhension nécessaire pour comprendre celle-ci.

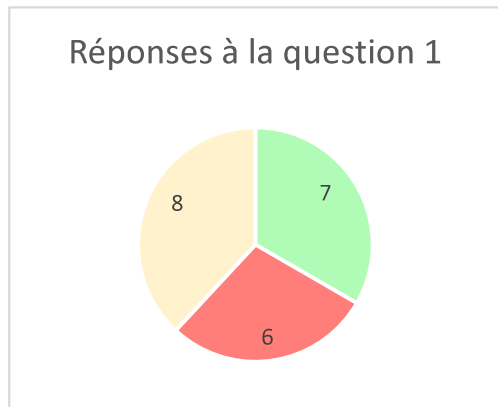
La mise en relation de ces deux données recueillies, nous permet de montrer que la compétence liée à la connaissance du monde auquel fait référence l'histoire ne permet pas à elle seule, de favoriser une compréhension totale de l'histoire lue. Néanmoins, nous pouvons observer qu'aucun élève n'a réussi à comprendre l'histoire sans avoir les connaissances préalables sur le contexte de celle-ci. C'est donc une compétence qui reste primordiale pour que l'élève puisse entrer dans un processus de compréhension mais elle ne peut pas être efficace si elle n'est pas travaillée avec d'autres compétences liées à l'apprentissage de la lecture.

2.3. Analyse portant sur l'identification du problème rencontré par le personnage principal

Nous allons nous intéresser aux réponses relevées²⁴ concernant la première question posée lors des entretiens individuels : *Qu'arrive-t-il à la taupe ?*

L'intérêt de prendre en compte les réponses de cette première question est de voir si l'élève a compris le problème qu'exprime l'histoire : quelqu'un a fait sur la tête de la taupe. Du début à la fin de la lecture, c'est ce que la taupe cherche à découvrir, si l'élève n'a pas compris ce qui se trouve sur la tête de celle-ci, cela signifie qu'il n'a pas compris l'élément déclencheur. De ce fait, l'élève n'a alors pas identifié que la taupe rencontrait un problème et donc n'a pas compris l'enchaînement de l'histoire car c'est autour de cet élément qu'elle s'organise.

Ce graphique permet alors de regarder la part des réponses selon trois critères : les élèves qui ont donné une réponse correcte, qui ont donné une réponse erronée et qui n'ont pas donné de réponse. La répartition des réponses des élèves s'illustre alors de cette manière :



* 38 % (8 élèves) n'ont pas donné de réponse.

* 33 % (7 élèves) ont donné une réponse correcte.

* 29 % (6 élèves) ont donné une réponse erronée.

Ce qui est donc intéressant ici est d'analyser les réponses erronées des élèves pour comprendre leur interprétation de ce qui se trouve sur la tête de la taupe et de pouvoir identifier les difficultés qu'ils ont pu rencontrer. Pour cela, nous allons analyser une partie des échanges langagiers mis en place lors de ces entretiens individuels et observer leur interprétation face à cette question.

²⁴ Voir annexe 4, page 54 : Tableau relevant les réponses des élèves à la question 1, *Qu'est-ce qui arrive à la taupe ?*, posée lors des entretiens individuels.

Transcription de la première question : enregistrement n° 8 (de 0 : 00 à 0 : 53)

- *Je vais te poser des questions sur le livre que j'ai lu tout à l'heure, d'accord ?*
- (Signe de la tête pour acquiescer)
- *Alors qu'est-ce qui lui arrive à la taupe ?*
- *La taupe* (montre du doigt la taupe sur le livre)
- *Oui, qu'est-ce qu'elle a ?*
- (Observation de l'illustration par l'élève)
- *Regarde elle a un problème la taupe, qu'est-ce qui lui arrive là ?*
- (L'élève montre du doigt ce qu'il y a sur la tête de la taupe)
- *C'est quoi ça ?*
- *La banane*
- *C'est une banane là* (montre du doigt) ?
- *Oui, il y en a à ma maison une banane*

Transcription de la première question : enregistrement n° 10 (de 0 : 00 à 1 : 10)

- *Alors je vais te poser des questions sur le livre que j'ai lu tout à l'heure, d'accord ?*
- (Signe de la tête pour acquiescer)
- *Alors qu'est-ce qui lui arrive à la taupe ?*
- (Chuchotement)
- *Je n'ai pas entendu, elle a quoi ?*
- (L'élève bouge et semble gêner)
- *Assieds-toi, ça va aller.*
- *Qu'est-ce qui lui arrive à la taupe ?*
- *Elle vole*
- *Elle vole ?*
- *Ça* (montre ce qu'il y a sur la tête de la taupe)
- *C'est quoi ça ?*
- *Une banane*

Ces deux transcriptions de la première question des entretiens montrent que les élèves ont donné la même réponse concernant ce qui se trouve sur la tête de la taupe : « une banane ». Cette réponse erronée de la part de ces deux élèves montre une mauvaise compréhension de l'illustration et donc une interprétation erronée de celle-ci. Comme nous l'avons vu précédemment, Véronique Boiron (2012) a relevé l'identification des illustrations comme une des principales difficultés rencontrées par ces jeunes élèves. Le fait que l'illustration n'a pas été identifiée correctement, engendre alors une mauvaise compréhension de cette partie de

l'histoire. Néanmoins, en analysant leur réponse similaire, nous pouvons donc imaginer qu'ils semblent avoir reconnu « une banane » car la forme de celle-ci peut ressembler à la forme que l'on peut observer sur l'illustration de la première page de récit de l'ouvrage étudié (Voir annexe 1). De plus, la transcription de l'enregistrement n° 8, nous montre que l'élève tente d'expliquer que dans son environnement familial, il y a des bananes. Cet élève fait donc un lien avec un élément connu, une connaissance antérieure qui est survenue en observant l'illustration.

Transcription de la première question : enregistrement n° 12 (de 0 : 00 à 0 : 31)

- *Alors tu te rappelles ce matin, j'ai lu un livre, je vais te poser des questions dessus, d'accord ?*
- (Signe de la tête pour acquiescer)
- *Est-ce que tu te rappelles ce qui lui arrive à la taupe ?*
- (Observation de l'illustration)
- *Qu'est-ce qui lui arrive ?*
- *Je sais pas*
- *Tu ne sais pas ? Elle n'a pas un problème ? Regarde, qu'est-ce qui lui arrive ?*
- *Une saucisse*
- *C'est une saucisse ? (Montre l'illustration)*
- *Oui*
- *Qui tombe sur sa tête ?*
- *Oui*

Cette transcription de l'enregistrement de la première question, nous montre que l'élève a donné une réponse erronée en nous disant que sur la tête de la taupe se trouve « une saucisse ». Comme pour les deux transcriptions précédentes, cet élève a également rencontré une difficulté concernant l'interprétation de l'élément représenté sur la première page de l'ouvrage. Mais sa réponse peut venir du texte, en effet à la première page de l'ouvrage, l'élément qui tombe sur la tête de la taupe est défini comme étant « aussi long qu'une saucisse » (Voir annexe 1, 2^{ème} photo). L'élève a retenu un des éléments qui se trouve dans le récit de l'histoire, qu'il a entendu lors de la lecture collective. Il a donc mis en lien le texte et l'image en donnant le terme « saucisse » qui pour lui est alors ce qui se trouve sur la tête de l'animal. De ce fait, même si l'élève n'a pas réussi à identifier correctement l'illustration, il a tout de même fait un lien entre le texte qu'il a entendu et l'illustration qu'il est en train d'observer au moment où la question est posée. De ce fait, une compétence est travaillée ici de la part de l'élève, celle concernant les caractéristiques du texte (Boiron, 2012), il a alors retenu et identifié la comparaison présente

dans le texte de cette première page et s'en est servi pour répondre à la question.

Transcription de la première question : enregistrement n° 9 (de 0 : 00 à 0 : 57)

- *Je vais te poser des questions sur le livre que j'ai lu tout à l'heure, d'accord ?*
- (Signe de la tête pour acquiescer)
- *Alors qu'est-ce qui lui arrive à la taupe ?*
- (Longue observation de l'illustration)
- *Regarde, qu'est-ce qui lui arrive ? Elle a quoi sur la tête ?*
- *Chapeau*

Transcription de la première question enregistrement n° 16 (de 0 : 00 à 0 : 45)

- *Tu te rappelles ce matin je vous ai lu une histoire, je vais te poser des questions dessus, qu'est-ce qui lui arrive à la taupe ?*
- (Chuchotement)
- *Je n'ai pas entendu*
- *Quelque chose qui est tombé sur la tête*
- *Il y a quelque chose qui est tombé sur sa tête, c'est quoi ?*
- (Chuchotement)
- *C'est quoi ça sur sa tête ?*
- *Un bonnet*

Ces deux transcriptions de la première question posée lors des entretiens, montrent que les élèves ont interprété ce qu'il y a sur la tête de la taupe comme étant « un chapeau » ou encore « un bonnet » dans un premier temps. Malgré le fait que ces deux élèves observent la première double page du livre, il ne semble pas interpréter l'illustration en elle-même mais ils font un lien avec des connaissances sûrement intériorisées. Le fait de poser une question concernant quelque chose qui pourrait se trouver sur la tête du personnage, cela leur fait penser à un chapeau ou un bonnet. Ce sont des éléments qu'ils connaissent, qu'ils portent eux-mêmes donc ils n'ont pas identifié le problème, ils ont juste créé un lien entre la question et des notions ancrés et évidentes pour eux.

Transcription de la première question : enregistrement n° 17 (de 0 : 00 à 0 : 50)

- *Alors tu te rappelles ce matin je vous ai lu une histoire, là je vais te poser des questions dessus, d'accord ?*

- (Signe de la tête pour acquiescer)
- *Est-ce que tu peux me dire ce qui lui arrive à la taupe ?*
- *Mal*
- *Il y a quelqu'un qui lui a fait mal ?*
- *Oui*
- *Ah bon ?*
- *Mal à la tête*
- *Elle a mal à la tête ?*
- *Oui*
- *Pourquoi ?*
- *Parce que boom*
- *C'est tombé sur sa tête ?*
- (Signe de la tête pour acquiescer)
- *C'est quoi qui est tombé sur sa tête ?*
- *Là* (montre l'illustration)
- *Oui mais c'est quoi ? C'est quoi qui est tombé sur sa tête ?*
- (Dit quelque chose que l'on ne comprend pas)

Pour terminer, la dernière transcription relatant les réponses erronées des élèves, concernant la première question, est différente des précédentes. L'élève n'a pas su non plus identifier et donc interpréter l'illustration qui lui a été présentée en même temps que la question qui lui a été posée. Cependant, il a interprété l'action qui se déroule sur cette première double page. En effet, l'élève explique que la taupe a mal à la tête à cause de ce qui lui est tombé dessus, il n'a donc pas identifié « l'objet » mais l'action qui se déroule. Il exprime son avis sur ce qu'il voit en faisant peut-être référence à des représentations antérieures, des souvenirs remémorés ou encore des situations déjà vécus qu'il réintègre et retrouve dans cette situation, à travers cette action.

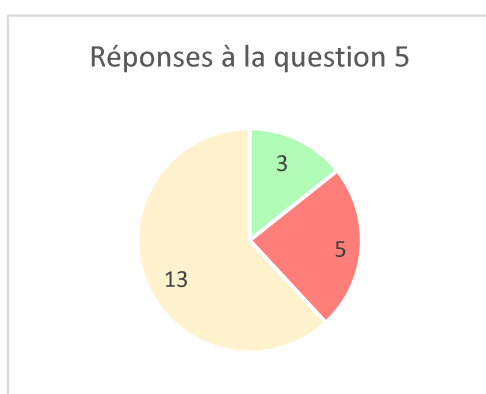
Ces différentes transcriptions des réponses erronées des élèves à la première question des entretiens nous montrent majoritairement, une difficulté concernant l'interprétation des illustrations. Les illustrations qui semblaient claires et facilement identifiables, avant d'entamer ce protocole scientifique, montrent qu'elles peuvent provoquer des difficultés d'interprétation pour certains élèves. Cette compétence non acquise, pour ces élèves, relevant de l'interprétation de l'illustration (Boiron, 2012) confirme qu'elle peut donc bien être une des difficultés engendrant une mauvaise compréhension de l'histoire. De plus, il y a huit élèves qui n'ont pas

apporté de réponse à cette première question qui peuvent aussi avoir rencontré cette difficulté concernant cette compétence en lecture.

2.4. Analyse portant sur la morale de l'histoire

La dernière question posée aux élèves : *Pourquoi la taupe a fait sur la tête du chien ?* est la question s'intéressant à la morale de l'histoire. En effet, la taupe agit par vengeance mais celle-ci n'est pas clairement explicitée dans l'histoire. La réponse à cette question relève d'une identification d'une partie implicite du texte.

En observant les réponses données²⁵ par les élèves concernant cette dernière question, nous obtenons ces données, représentées par ce graphique :



- * 62 % (13 élèves) n'ont pas répondu à la question.
- * 24 % (5 élèves) ont donné une réponse erronée.
- * 14 % (3 élèves) ont donné la bonne réponse.

Ces résultats permettent de montrer que 86 % des élèves n'ont pas su répondre à la question posée. Cette observation de ce dernier questionnaire montre que la part d'implicite du texte n'a pas été identifiée ni comprise par les élèves. C'est d'ailleurs une des principales difficultés de compréhension que rencontrent les élèves, qui s'inscrit dans les caractéristiques linguistiques du texte (Boiron, 2012). En effet, cette difficulté renvoie aux figures de styles ou encore à l'implicite qui découlent d'un texte. Beaucoup des élèves de cette classe ont rencontré cette difficulté et cela a bloqué leur compréhension finale. On peut alors imaginer qu'en proposant un étayage, un échange autour de cette partie de l'histoire avec l'élève, la compréhension concernant la fin de l'histoire, aurait pu être atteinte.

²⁵ Voir annexe 5, page 55 : Tableau relevant les réponses des élèves à la question 5 : *Pourquoi la taupe a fait sur la tête du chien ?*, posée lors des entretiens individuels.

2.5. Analyse portant sur la place de l'étayage de l'adulte dans l'apprentissage de la compréhension

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique à travers plusieurs ressources scientifiques, l'étayage que va mettre en place l'adulte peut-être une aide cruciale dans l'apprentissage de la compréhension orale d'un ouvrage en train d'être étudié avec l'enfant. Les questions initialement prévues et posées lors des entretiens individuels, ont été accompagnées de certaines reformulations permettant d'essayer d'aider l'élève à développer une réponse. À travers différentes transcriptions d'entretiens, nous allons observer le rôle et la place qu'a pris cette forme d'étayage de l'adulte.

Transcription de la dernière partie de l'entretien n° 22 (de 1 : 27 à 2 : 30)

- *Pourquoi la taupe va voir tous les animaux ?*
- *Parce que ... Parce que elle a du caca sur la tête*
- *Et qu'est-ce qu'elle leur demande ?*
- *Elle leur demande « c'est toi ? »*
- *C'est toi quoi ?*
- *C'est toi qui as fait caca sur la tête*
- *Oui et c'est qui alors qui a fait caca sur sa tête ?*
- *Le chien*
- *Le chien, et alors à la fin, pourquoi la taupe a fait sur la tête du chien ?*
- *Elle fait pas caca*
- *Si regarde c'est du caca sur la tête du chien et c'est la taupe qui fait caca sur sa tête.*
- *(Observation de l'illustration)*
- *Pourquoi elle fait ça la taupe ?*
- *Parce que le chien a fait caca sur la tête de la petite taupe*
- *Du coup elle, elle fait quoi ?*
- *Elle lui fait caca sur la tête*
- *Donc elle se ... ?*
- *Cache*
- *Elle se venge*
- *Venge*

Lors de cet entretien, l'aide apportée par le biais du questionnement de l'adulte permet à l'élève de développer ces réponses, de les restructurer et d'aborder la morale de l'histoire. Le terme de

« vengeance » est donné par l'adulte mais seulement pour exprimer le terme correspond à ce que l'élève a essayé d'expliquer et de développer.

Transcription de la dernière partie de l'entretien n° 4 (de 2 : 25 à 3 : 37)

- *À ton avis qui c'est qui lui a fait sur la tête ?*
- *C'est la vache et le cheval*
- *Tu crois que c'est la vache et le cheval ?*
- *Oui*
- *Alors pourquoi la taupe elle fait sur la tête du chien ?*
- *Parce que le chien il a fait mal à la tête*
- *C'est le chien qui a fait ?*
- *Oui*
- *Donc c'est le chien qui a fait sur la taupe ?*
- *Oui*
- *Et du coup, qu'est-ce qu'elle fait la taupe ? Regarde là (montre l'illustration), qu'est-ce qu'elle a fait la taupe ?*
- *Elle a fait mal*
- *Elle a fait mal ?*
- *Oui*
- *Comment ça, elle a fait mal ?*
- *C'était le chien*
- *C'est le chien qui lui a fait sur la tête ?*
- *Oui*
- *Du coup, elle, elle a fait quoi ?*
- *Elle a fait mal*

L'élève n'a pas identifié ce qui est tombé sur la taupe mais il reste concentré sur l'impact que cela peut faire de recevoir quelque chose sur sa tête. Il exprime alors cette notion à travers la douleur qui peut être provoquée. Malgré cela, à travers les échanges il arrive à identifier au final que c'est le chien qui a fait mal à la taupe et que celle-ci lui a fait mal à son tour. Il revient alors sur sa réponse de départ et indique un nouveau coupable, qui est bien celui qui a provoqué le problème exprimé dans l'histoire.

Transcription de la dernière partie de l'entretien n° 3 (de 2 : 41 à 3 : 17)

- *À ton avis, qui a fait sur la tête de la taupe ?*
- *C'est la vache*
- *C'est la vache qui a fait caca sur la tête de la taupe ?*
- *Oui*
- *Et pourquoi la taupe elle fait caca sur la tête du chien ?*
- *Là (montre l'illustration)*
- *Oui, pourquoi ? Pourquoi elle a fait sur la tête du chien ?*
- *Parce que*
- *Tu ne sais pas ?*
- (Signe de la tête pour refuser)

Cette transcription d'entretien permet d'observer que les questions apportées par l'adulte n'aident pas l'élève à exprimer sa pensée ou à développer une réponse recevable. C'est un exemple illustrant un étayage de l'adulte n'étant pas pertinent et suffisant pour aider l'élève à atteindre un niveau de compréhension efficace pour comprendre la finalité de l'histoire.

Transcription de la dernière partie de l'entretien n° 21 (de 2 : 37 à 4 : 10)

- *Est-ce que tu sais pourquoi la taupe elle va voir tous les animaux ?*
- *Pour leur dire si c'est eux qui ont mis la crotte sur sa tête*
- *Pour leur demander si c'est eux qui ont mis une crotte sur sa tête, d'accord.*
- *Et est-ce que tu sais qui a mis une crotte sur sa tête ?*
- *Je ne sais pas*
- (...)
- *Est-ce que tu sais pourquoi la taupe elle a fait caca sur la tête du chien ?*
- *Parce qu'il lui a mis une crotte sur sa tête*
- *Du coup elle a fait quoi la taupe ?*
- *Elle lui a fait caca sur sa tête*
- *Donc qui c'est qui a fait caca sur la tête de la taupe ?*
- *C'est le chien*
- *C'est le chien, du coup elle, elle a ... (montre l'illustration)*
- *Elle a fait caca sur la tête au chien*
- *Voilà elle s'est vengée, elle lui a fait la même chose*

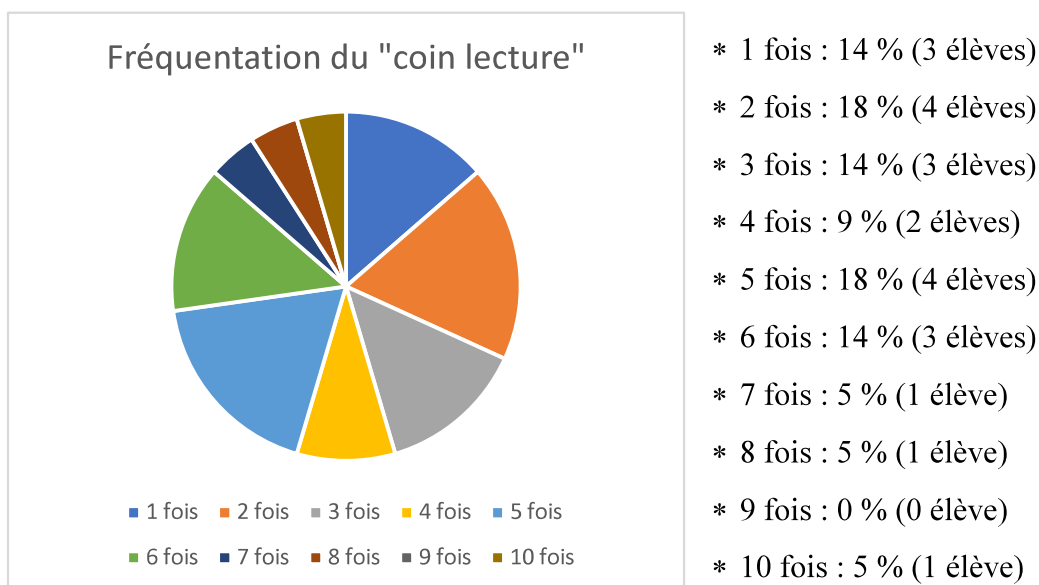
Enfin, à travers cette dernière transcription, nous observons que l'étayage de l'adulte permet d'aider l'élève à définir une réponse. On peut observer qu'au début de cette partie de la

transcription, l'élève ne sait pas qui a pu faire sur la tête de la taupe mais à travers différentes questions il a réussi à exprimer que le chien est alors le coupable et que la taupe a fait sur sa tête en retour.

Les questions ajoutées aux questions initialement établies, ont été posées dans le but d'engager les élèves à répondre avec l'aide des images mais aussi en les sollicitant pour qu'ils expliquent, argumentent tout en validant et en développant les propositions qu'ils ont avancées. Nous pouvons observer à travers ces parties de transcription d'entretiens que de l'étayage a été apporté pour aider l'élève à donner ou développer une réponse ou encore, à l'aider à comprendre la question initiale. Une partie de ces différentes transcriptions permettent de montrer que les échanges supplémentaires, engendrés par l'adulte, ont pu être une aide dans la compréhension de l'élève. Néanmoins, comme nous le voyons dans la transcription de l'entretien n° 3, l'étayage et donc la reformulation de l'adulte n'ont pas aidé l'élève à donner ou développer une réponse. Par conséquent, cet étayage n'a donc pas permis d'agrandir le niveau de compréhension de l'élève interrogé.

2.6. Analyse portant sur la fréquentation du coin lecture durant trois semaines

Ce graphique reprend les données relevées concernant la fréquentation du « coin lecture » et permet d'illustrer le nombre de fois où les élèves s'y sont installés durant trois semaines :



Par lecture graphique, nous observons que plus de 50 % des élèves ont été au « coin lecture », maximum quatre fois en trois semaines d'observation. Ce constat peut montrer que les élèves sont moins « attirés » vers ce coin de la classe que les autres coins aménagés.

On peut imaginer l'hypothèse que les élèves qui viennent facilement dans ce coin lecture sont les élèves qui ont été préalablement familiarisés avec l'objet-livre et alors, qui ont des facilités à rentrer dans l'apprentissage de la compréhension littéraire. Pour pouvoir apporter une réponse à cette hypothèse, il faut alors mettre en lien la fréquentation du coin lecture avec le nombre de réponses correctes données par les élèves aux questions posées lors des entretiens individuels²⁶.

En mettant ces deux données en relation, on peut observer que parmi les six élèves ayant obtenu la moyenne lors des questions de compréhension (au moins trois bonnes réponses), cinq d'entre eux se sont présentés plus de quatre fois au coin lecture. Ils font partis des 50 % des élèves de la classe à s'être présentés le plus souvent à cette « bibliothèque de classe ». Néanmoins, il y a cinq élèves qui se sont présentés plus de quatre fois également au « coin lecture » mais qui n'ont pas eu la moyenne aux questions de compréhension. Ce constat permet de poser la question de l'utilité de ce coin lecture, il faudrait alors interroger les critères qui permettent que cette bibliothèque de classe soit pertinente dans l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves.

En prolongement de ce premier relevé de résultats sur la fréquentation du coin lecture, il serait intéressant de refaire des observations mais en interrogeant les élèves une fois qu'ils décident de quitter ce coin. Il pourrait alors se mettre en place de nouveaux entretiens individuels auprès des élèves, fréquentant ce coin lecture, pour savoir si celui-ci a vraiment un intérêt dans leur compréhension en lecture. Il serait alors judicieux de les interroger sur ce qu'ils ont fait, sur ce qu'ils ont lu, les personnages qu'ils ont rencontrés, après avoir pris connaissance de tous les ouvrages présents dans cette bibliothèque de classe. Les résultats obtenus pourraient alors permettre de questionner les critères à mettre en place pour que le coin lecture soit un outil favorisant l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves de maternelle. Ce prolongement devait être effectué lors d'un second protocole de recherche, qui n'a pas pu être mis en place.

²⁶ Voir annexe 6, page 56 : Tableau mettant en relation la fréquentation du « coin lecture » et le nombre de réponses correctes relevées à travers les questions de compréhension posées lors des entretiens individuels.

LIMITES, BIAIS ET CONDITIONS DE VALIDITÉ

1. Retour sur les hypothèses préalablement définies

Au début de ce travail de recherche, plusieurs hypothèses ont été envisagées par le biais du questionnement initial : **De quelle manière et par quel(s) moyen(s) se construit la compréhension littéraire d'enfants non-lecteurs ?** Ces différentes hypothèses ont pu être validées ou partiellement validées mais aussi développées par certaines ressources scientifiques ou encore par l'expérimentation mise en place par le biais du protocole de recherche.

Pour commencer, la première hypothèse portait sur la manière dont les enseignants lisent un texte à leurs élèves. Nous avons pu voir par le biais de ressources scientifiques que l'oralité de l'enseignant, qui s'inscrit dans un processus de dramatisation permet de favoriser la compréhension de ses élèves (Boiron, 2010). Par le ton de sa voix, les mimiques qu'il peut mettre en place, l'enseignant va aider ses élèves dans l'interprétation du texte lu et va pouvoir réduire sa complexité mais aussi réduire les éléments implicites de celui-ci en les rendant alors explicites. Néanmoins, quels sont les critères permettant de rendre ce processus de dramatisation efficace ? Les enseignants sont-ils formés à reconnaître et à mettre en scène les éléments qui semblent implicites pour ces jeunes élèves ? Un des éléments de réponses pourrait correspondre au travail préalable que l'enseignant doit organiser autour de l'ouvrage. En effet, pour pouvoir répondre aux besoins des élèves et aux éléments pouvant provoquer un questionnement de leur part, l'enseignant doit en amont de la lecture, étudier les caractéristiques du texte et des images, la manière dont le récit est agencé ainsi que le lien qui est fait avec les illustrations.

Ensuite, la seconde hypothèse s'intéressait à l'intérêt pour les élèves d'avoir des connaissances sur le contexte et les personnages de l'histoire. Dans un premier temps, nous avons pu voir que la compétence relevant de la connaissance du monde auquel fait référence l'histoire était alors nécessaire pour que l'élève puisse comprendre celle-ci (Canut & Vertalier, 2012). Dans un second temps, cette compétence a été exploitée dans l'expérimentation par le biais des entretiens individuels. Nous avons alors constaté plusieurs choses : quand les élèves ne mobilisent pas ces connaissances sur le contexte de l'histoire, on constate qu'ils n'arrivent pas

à comprendre l'histoire dans sa globalité. De plus, les élèves qui ont compris l'histoire, ont mobilisé les connaissances sur son contexte. Toutefois, beaucoup d'élèves ont montré des connaissances sur le monde de l'histoire mais n'ont pas réussi à comprendre celle-ci. De ce fait, cette compétence doit être mobilisée pour comprendre une histoire mais si elle est travaillée seule, elle ne permettra pas aux élèves de comprendre l'ensemble de l'histoire étudiée.

Pour continuer, la troisième hypothèse portait sur l'aide que peuvent apporter les illustrations dans la compréhension d'une histoire. Plusieurs ressources théoriques permettent de prouver que l'illustration peut aider l'élève à comprendre le texte qui est lu mais si celle-ci est comprise et interprétée correctement. Ce lien qui est mis en place entre le texte et l'image, l'interprétation qui en découle doit être une des compétences que les élèves doivent mobiliser pour comprendre l'histoire (Canut & Vertalier, 2012). Nous avons d'ailleurs constaté, par le biais de l'expérimentation, que certains élèves qui n'ont pas interprété correctement l'image n'ont alors pas compris l'action qui découlait de celle-ci. Une mauvaise interprétation de l'illustration par l'élève, peut alors fausser le processus de compréhension. Par conséquent, l'enseignant doit étudier toutes les illustrations des ouvrages qu'il choisit de travailler avec ces élèves pour pouvoir identifier les difficultés pouvant découler de celles-ci.

Enfin, la quatrième hypothèse s'intéressant à la place de l'objet-livre dans la vie des élèves, mettant en avant le fait que ceux qui ont compris les fonctionnalités du livre et qui y portent de l'intérêt montrent des facilités dans l'apprentissage de la compréhension en lecture. Les éléments nourrissant cette hypothèse relèvent principalement de ressources scientifiques. En effet, en s'intéressant à la co-construction des inégalités scolaires, nous pouvons constater que les enfants arrivant à l'école, montrent des écarts importants face à cet objet-livre mais aussi face à leurs dispositions pour rentrer dans l'apprentissage de la compréhension littéraire. Par conséquent, les élèves venant de milieux socialement favorisés montrent un intérêt aux ouvrages et ont des facilités pour comprendre les histoires lues (Canut & Vertalier, 2012 ; Goigoux & Cèbe, 2012 ; Javerzat, 2014). Ces différences s'expliquent par le fait que ces enfants, dès leur plus jeune âge, ont eu plus facilement accès aux livres et aux histoires lues qui sont devenus des habitudes ancrées par le biais de leur environnement familial. Néanmoins, à l'école ces différences peuvent être réduites par différents dispositifs. Outre les échanges créés par le maître, le fait de faire manipuler des livres régulièrement à l'ensemble des élèves d'une classe permettrait de susciter l'intérêt de l'objet-livre et les élèves s'y intéresseraient plus intensément. À travers le protocole de recherche mis en place, l'expérimentation nous montre

que les élèves mobilisant le niveau de compréhension le plus élevé concernant l'ouvrage lu, font partie des élèves ayant le plus fréquenté le coin lecture. Concernant ce coin lecture, un second protocole de recherche devait être mis en place mais n'a pas pu être réalisé. Il était envisagé de faire de nouvelles observations de ce coin lecture en notant le temps et le choix des ouvrages de chaque élève. Une fois que l'élève décide de quitter ce coin lecture, il aurait alors été pertinent de l'interroger lors d'un nouvel entretien. Celui-ci permettrait d'interroger l'élève sur ce qu'il a retenu, sur les personnages qu'il a rencontrés, tout ce qu'il pourrait alors nous raconter sur ce qu'il a découvert dans ce coin lecture. Ce protocole de recherche permettrait de vraiment tester l'intérêt et la pertinence de cette bibliothèque de classe, si elle a un rôle à jouer dans la compréhension littéraire de ces jeunes élèves. Enfin, il faudrait alors s'interroger sur les modalités et les critères à mettre en œuvre pour que ce coin lecture soit efficace dans la vie de la classe.

Pour terminer, la dernière hypothèse portait sur le fait que l'étayage mis en place par l'enseignant apporte alors une aide aux élèves dans leur processus de compréhension. Dans un premier temps, plusieurs auteurs indiquent que l'étayage de l'adulte aide les élèves à comprendre une histoire si celle-ci vient d'être lue et que le questionnement vient à la suite de cette lecture. En effet, l'étayage aide l'élève sur une lecture bien précise lors d'un temps bien précis, c'est alors une aide que l'on peut considérer comme temporaire. En effet, lors de ses échanges, les élèves n'ont pas conscience de l'aide qui est apportée par l'adulte, cette aide va donc les aider à ce moment précis mais ne les aidera pas lors des prochaines lectures si celui-ci n'est pas renouvelé à chaque fois (Goigoux & Cèbe, 2007). Dans un second temps, une partie de l'analyse des résultats s'est intéressée à cet étayage mis en place par l'adulte. Par le biais de différentes transcriptions d'entretiens, nous avons pu observer que l'étayage peut aider l'élève à développer ses réponses, à comprendre ses erreurs et cela lui permet alors de modifier ses réponses. Cependant, une transcription permet d'illustrer le fait que l'étayage de l'adulte peut ne pas impacter l'élève qui continue alors de maintenir son avis et son propos. Ce rôle qui est joué par l'adulte n'était pas au cœur de l'expérimentation réalisée mais cela peut susciter alors un nouveau questionnement autour de celui-ci. L'étayage permet-il alors d'aider tous les élèves ? Quels sont les différents critères le définissant ? Et quelles sont ses limites dans l'aide qu'il peut apporter aux élèves ? D'ailleurs la compétence découlant des caractéristiques du texte et qui renvoie alors à l'implicite de celui-ci (Canut & Vertalier, 2012), est celle qui a été la moins accomplie dans le cadre de l'expérimentation. En effet, la majorité des élèves n'ont pas réussi à identifier la morale de l'histoire qui n'est pas clairement explicitée dans le texte. Cette

compétence relative aux zones d'implicites d'un récit doit principalement être travaillée et construite à travers l'étayage de l'adulte pour que l'élève puisse se questionner sur les différents éléments du texte lui permettant de créer des liens pour comprendre ces parts d'implicites.

2. Retour sur l'expérimentation effectuée

Pour commencer, les entretiens individuels se sont effectués à la suite de la lecture effectuée collectivement. Ces entretiens ont dû être réalisés dans la classe ce qui a engendré beaucoup de bruits, qui se ressentent dans l'écoute des enregistrements. La situation la plus favorable aurait été de réaliser ces entretiens individuels en dehors de la salle de classe mais ce fonctionnement ne pouvait être mis en place dans le cadre du stage. De ce fait, cette situation ne favorise pas une écoute idéale de ces enregistrements.

De plus, cette expérimentation à travers le protocole de recherche préétabli, n'a pas été simple à mettre en place avec ces jeunes élèves. En effet, l'apprentissage de la compréhension en lecture dans les classes de maternelle se traduit par différentes séances de lecture sur un même ouvrage. Pour que les élèves comprennent un texte, l'enseignant doit alors découper sa lecture en plusieurs séances ou reprendre une même lecture plusieurs fois. En choisissant de réaliser qu'une seule lecture suivie de plusieurs questions de compréhension, je voulais relever le niveau de compréhension des élèves sans l'impact de l'adulte. Cependant, lors des entretiens individuels, certaines questions ou précisions ont dû être apportées pour que les élèves puissent avoir l'occasion de comprendre et de tenter de répondre aux questions posées.

Enfin, certains élèves surtout pour les plus jeunes d'entre eux, doivent apprendre à faire confiance à l'adulte pour oser s'exprimer librement. La durée du stage étant que de trois semaines, même si l'expérimentation a été effectuée à la fin de celui-ci, certains élèves montraient encore une gêne pour répondre aux questions et il a donc fallu les relancer plusieurs fois pour obtenir une réponse de leur part. Par conséquent pour certains entretiens, j'ai répété les éléments de réponses, que me donnait l'élève en chuchotant, pour pouvoir les entendre dans les enregistrements.

CONCLUSION

Ce travail de recherche avait pour objectif de s'interroger sur la manière et les moyens par lesquels la compréhension littéraire se construit chez des enfants non-lecteurs. Les apports théoriques ainsi que l'analyse de l'expérimentation mise en place dans une classe de petite et moyenne section ont permis de montrer des résultats répondants au questionnement. Pour commencer, il est important de savoir que les enfants mobilisent déjà des connaissances et des compétences qui forment alors des inégalités déjà existantes avant leur entrée à l'école maternelle. À travers l'expérimentation mise en place, à partir d'une lecture commune, nous avons constaté que les élèves n'ont pas tous atteint le même niveau de compréhension. En effet, certaines compétences sont nécessaires pour favoriser la compréhension littéraire donc ceux ne mobilisant pas ces connaissances et compétences rencontrent alors des difficultés qui peuvent les empêcher de rentrer dans ce processus. Par conséquent, les élèves doivent pouvoir mobiliser des compétences leur permettant de se construire une compréhension, par le biais de connaissances antérieures, par une bonne interprétation des illustrations mais aussi par l'identification des caractéristiques du texte. Pour acquérir ces connaissances l'élève a besoin de l'enseignant qui va lui permettre de s'interroger sur les éléments importants présents dans les ouvrages. Pour continuer, nous avons alors constaté que les pratiques enseignantes à travers les échanges langagiers mais aussi les dispositifs et les choix d'enseignement, sont au cœur de l'apprentissage de la compréhension littéraire de ces jeunes élèves. Cependant, une étude d'Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012) porte sur les raisons qui poussent les enseignants à utiliser des ouvrages relevant de la littérature de jeunesse. De ce fait, une pluralité d'enseignants l'utilise pour stimuler l'imaginaire, pour s'en servir comme point de départ, de supports pour des activités ou encore comme prétexte pour mettre en place un débat citoyen. Les enseignants utilisent ces ouvrages par les moyens d'exploitations qui s'en dégagent pour des enseignements ne relevant pas de l'apprentissage de la lecture et de la compréhension. De ce fait, les enseignants placent en second plan les caractéristiques du texte et le repérage des difficultés susceptibles de venir gêner la compréhension des élèves. Alors que pour réduire ces inégalités scolaires, ce sont les pratiques enseignantes qui vont permettre de réduire l'écart existant. L'enseignant doit identifier les difficultés de ces élèves ainsi que les difficultés pouvant être retrouvées dans chaque ouvrage qu'il choisira d'étudier pour permettre à tous de rentrer dans un processus de compréhension littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE

HOLZWARTH, W. (1993). *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*. Milan Eds.

ARTICLES INSTITUTIONNELS

EDUSCOL, Ministère de l'Éducation nationale (2017). Cycle 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV. La littérature de jeunesse, Texte de cadrage. Lien internet : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf (consulté le : 09/02/2020)

EDUSCOL, Ministère de l'Éducation nationale (2017). Cycle 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV.2. Les pratiques culturelles scolaires d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires. Lien internet : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/9/Ress_c1_langage_litterature_pratiques_culturelles_-_copie_774769.pdf (consulté le : 09/02/2020)

EDUSCOL, Ministère de l'Éducation nationale (2017). Cycle 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV.3. La littérature de jeunesse, La compréhension des récits de fiction, apprentissages et enseignement. Lien internet : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf (consulté le : 09/02/2020)

EDUSCOL, MENJ – DGESCO (2020). La littérature à l'école : Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire. École maternelle. Lien internet : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf (consulté le : 09/02/2020)

OUVRAGES THÉORIQUES / ARTICLES DE RECHERCHE

BOIRON, V. & BENSALAH, A. (2006). *Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle. Analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations*. Mélanges CRAPEL (29), p. 41-54.

BOIRON, V. (2010). *Lire des albums de littérature de jeunesse : quelques caractéristiques d'une expertise en actes*. Repères (42) : Les savoirs des enseignants français, p. 105-126.

BOIRON, V. (2012). *La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques*. Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 67 à 84.

CANUT, E. & VERTALIER, M. (2012). *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?* Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 51-66.

DELARUE-BRETON, C. & BAUTIER, É. (2015). *Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée*. Le français d'aujourd'hui, n°190, p. 51 à 60.

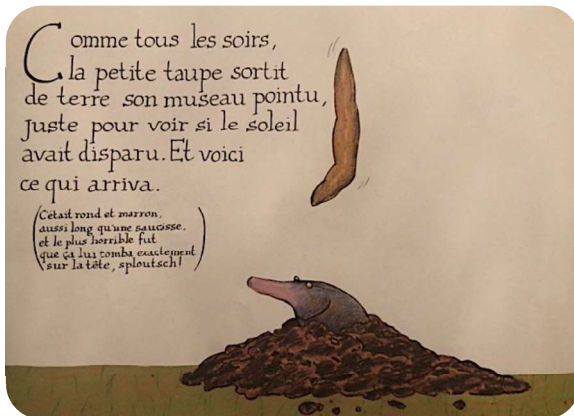
DELARUE-BRETON, C. & BAUTIER, É. (2015). *Restitution de récit et nouvelle littératie scolaire. Étude comparée de productions orales d'élèves issus d'établissements scolaire de milieux contrastés*. SHS Web of Conference, published by EDP Sciences, p. 10.

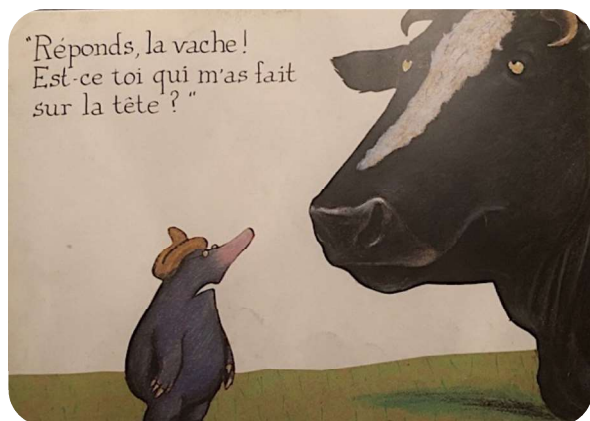
GOIGOUX, R. & CEBE, S. (2007). *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de texte*. Repères : Recherches en didactiques du français langue maternelle, p. 185-208.

GOIGOUX, R. & CEBE, S. (2012). *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques enseignantes*. Le français d'aujourd'hui, n°179, p. 21-36.

JAVERZAT, M-C. (2014). *La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fictions en petite et toute petite sections*. Repères (50) : Lire en maternelle : la lecture avant de savoir lire, p. 15-34.

ANNEXES : Annexe 1 : De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête (de la page 1 à 20) © Milan





"Hep, vous ! Est-ce..." commença la petite taupe. Mais il n'y avait là que deux grosses mouches noires, qui faisaient bombance. Enfin ! pensa-t-elle. Voilà des gens qui vont pouvoir me renseigner. Et elle chuchota : "Qui a bien pu me faire sur la tête, mesdames ?"



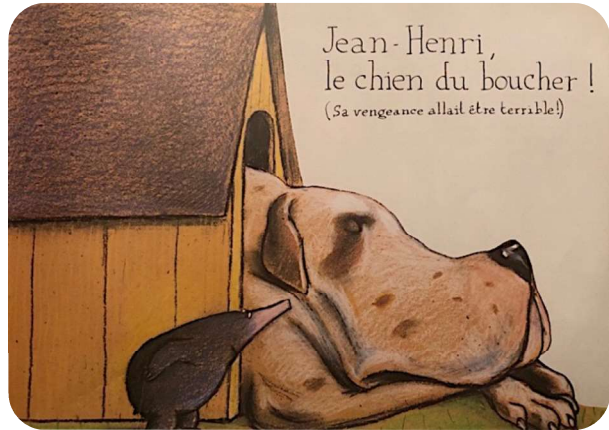
Les deux mouches n'hésitèrent pas longtemps. "Aucun doute, ma chère, c'est un chien."



Cette fois, la petite taupe le tenait, le gros malpropre qui avait fait sur sa tête :



Jean-Henri, le chien du boucher !
(Sa vengeance allait être terrible !)



D'un bond, la petite taupe sauta sur la niche de Jean-Henri...

(Et pling ! une minuscule cacahuète noire atterrit entre les oreilles du cabot.)



Voilà ! Justice était faite ! Radieuse, la petite taupe s'enfonça à nouveau dans les entrailles de la terre, là où, assurément, personne au monde ne pouvait lui faire sur la tête.



Annexe 2 : Tableau relevant les réponses des élèves à la question 2 : *Quels sont les animaux rencontrés dans le livre ?*, posée lors des entretiens individuels.

Réponses obtenues à la question 2 lors des entretiens individuels											
Élèves	Taupe	Pigeon	Cheval	Lièvre	Chèvre	Vache	Cochon	Mouche	Chien	Total	
PS	1									3	
	2		Oiseau		Lapin					6	
	3				Lapin					7	
	4				Lapin					9	
	5								Abeille	Toutou	3
	6	ABS									
	7				Lapin					Toutou	6
	8		Perroquet		Lapin					Toutou	9
	9				Lapin						7
	10				Lapin						6
	11				Lapin						2
	12		Oiseau		Lapin						6
	13		Oiseau						Abeille		7
MS	14		Oiseau		Lapin					8	
	15		Oiseau		Lapin			Abeille		9	
	16		Oiseau		Lapin					8	
	17		Oiseau		Lapin					8	
	18		Oiseau							4	
	19		Oiseau		Lapin				Moustique	9	
	20		Mouette		Lapin				Abeille	9	
	21		Oiseau							6	
	22									9	

	L'élève a donné une réponse correcte
	L'élève n'a pas répondu ou a donné une réponse erronée

Annexe 3 : Tableau mettent en relation les réponses correctes des élèves à la question 2 et leurs réponses correctes sur l'ensemble des questions de compréhension posées lors des entretiens individuels.

Mise en relation des réponses correctes à la question 2 et des réponses correctes sur l'ensemble des questions de compréhension posées lors des entretiens individuels			
Élèves		Réponses correctes à la question 2 (9 animaux à identifier)	Réponses correctes sur l'ensemble des questions (5 questions)
PS	1	3 / 9	1 / 5
	2	6 / 9	1 / 5
	3	7 / 9	2 / 5
	4	9 / 9	4 / 5
	5	3 / 9	0 / 5
	6	ABS	
	7	6 / 9	1 / 5
	8	9 / 9	1 / 5
	9	7 / 9	1 / 5
	10	6 / 9	1 / 5
	11	2 / 9	0 / 5
	12	6 / 9	2 / 5
	13	7 / 9	3 / 5
MS	14	8 / 9	1 / 5
	15	9 / 9	1 / 5
	16	8 / 9	3 / 5
	17	8 / 9	2 / 5
	18	4 / 9	0 / 5
	19	9 / 9	2 / 5
	20	9 / 9	3 / 5
	21	6 / 9	4 / 5
	22	9 / 9	5 / 5

	L'élève a eu au-dessus de la moyenne concernant les questions posées ²⁷
	L'élève a eu en-dessous de la moyenne concernant les questions posées

²⁷ L'élève a au-dessus de la moyenne s'il a obtenu au moins cinq bonnes réponses sur les neuf (question 2) et s'il a obtenu au moins trois bonnes réponses sur les cinq questions posées (toutes les questions de l'entretien).

Annexe 4 : Tableau relevant les réponses des élèves à la question 1, *Qu'est-ce qui arrive à la taupe ?*, posée lors des entretiens individuels.

Élèves		Réponses des élèves à la question 1
PS	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	ABS
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
MS	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	

	L'élève a donné une réponse correcte
	L'élève a donné une réponse erronée
	L'élève n'a pas donné de réponse

Annexe 5 : Tableau relevant les réponses des élèves à la question 5 : *Pourquoi la taupe a fait sur la tête du chien ?*, posée lors des entretiens individuels.

Élèves	Réponses des élèves à la question 5	
PS	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	ABS
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
MS	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	

	L'élève a donné une réponse correcte
	L'élève a donné une réponse erronée
	L'élève n'a pas donné de réponse

Annexe 6 : Tableau mettant en relation la fréquentation du « coin lecture » et le nombre de réponses correctes relevées à travers les questions de compréhension posées lors des entretiens individuels.

Mise en relation de la fréquentation du « coin lecture » et le nombre de réponses correctes relevées à travers les questions posées lors des entretiens individuels		
Élèves	Nombre de fois où l'élève a été au « coin lecture »	Nombre de réponses correctes lors des entretiens individuels
PS	1	1
	2	2
	3	1
	4	5
	5	2
	6	4
	7	2
	8	6
	9	2
	10	6
	11	4
	12	3
	13	3
MS	14	8
	15	3
	16	10
	17	5
	18	1
	19	5
	20	6
	21	7
	22	5

	L'élève a eu au-dessus de la moyenne concernant les questions posées ²⁸
	L'élève a eu en-dessous de la moyenne concernant les questions posées

²⁸ L'élève a eu au-dessus de la moyenne s'il a obtenu au moins trois bonnes réponses sur les cinq questions posées (toutes les questions de l'entretien).

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
LE CONTEXTE DU SUJET DE LA RECHERCHE	3
1. La place de la compréhension littéraire à l'école.....	3
2. Les enjeux autour de la compréhension des récits de fiction	3
3. Le développement de pratiques culturelles scolaires	4
LE CADRE THÉORIQUE	5
1. La co-construction des inégalités scolaires.....	5
1.1. Les inégalités préexistantes entre les enfants.....	5
1.2. Les inégalités existantes entre les élèves.....	7
2. Les connaissances et les compétences à mobiliser dans le processus de compréhension.....	9
2.1. « Les connaissances sur le monde auquel fait référence l'histoire » (Canut & Vertalier, 2012)	9
2.2. La capacité à se représenter des « mondes » (Javerzat, 2014)	10
2.3. La compétence liée à « l'interprétation des illustrations » (Canut & Vertalier, 2012).....	11
2.4. La compétence liée à « l'identification des caractéristiques linguistiques du texte » (Canut & Vertalier, 2012)	12
3. La place et le rôle des pratiques enseignantes dans l'apprentissage de la compréhension.....	13
3.1. Le processus de « dramatisation » de la lecture (Boiron, 2010)	13
3.2. « L'outil-langage » (Boiron, 2012)	14
3.3. « L'activité discursive » mise en place par l'enseignant (Boiron, 2012).....	15
3.4. Les limites de l'étayage de l'enseignant	16
LA MÉTHODOLOGIE ET LE RECUEIL DES DONNÉES	18
1. L'explication du protocole de recherche	18
1.1. Le choix de l'ouvrage : De la taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête.....	19
1.2. Le questionnement établi pour les entretiens individuels	21
1.3. Le « coin lecture »	23
2. Le recueil des données	24
2.1. Les réponses relevées à partir des questions de compréhension lors des entretiens individuels	24

2.2. La fréquentation du « coin lecture » sur trois semaines d'observation.....	25
LE CADRE D'ANALYSE ET LES RÉSULTATS.....	27
1. Le cadre d'analyse	27
2. L'analyse des résultats	28
2.1. Analyse portant sur les connaissances du monde auquel fait référence l'histoire .	28
2.2. Analyse portant sur la relation entre les connaissances du monde auquel fait référence l'histoire et la compréhension globale de celle-ci	29
2.3. Analyse portant sur l'identification du problème rencontré par le personnage principal.....	31
2.4. Analyse portant sur la morale de l'histoire	36
2.5. Analyse portant sur la place de l'étayage de l'adulte dans l'apprentissage de la compréhension	37
2.6. Analyse portant sur la fréquentation du coin lecture durant trois semaines.....	40
LIMITES, BIAIS ET CONDITIONS DE VALIDITÉ.....	42
1. Retour sur les hypothèses préalablement définies.....	42
2. Retour sur l'expérimentation effectuée	45
CONCLUSION	46
BIBLIOGRAPHIE	47
ANNEXES	49