



HAL
open science

Interruption ou ininterruption de la lecture magistrale d'œuvres de littérature jeunesse en maternelle

Eulalie Delaune

► **To cite this version:**

Eulalie Delaune. Interruption ou ininterruption de la lecture magistrale d'œuvres de littérature jeunesse en maternelle. Education. 2021. dumas-04263423

HAL Id: dumas-04263423

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04263423>

Submitted on 28 Oct 2023

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

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

UNIVERSITÉ DE ROUEN
INSPE - ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'Enseignement, de
et de la Formation » Mention**

Année 2020-2021

Eulalie Delaune

**Interruption ou ininterruption de la
magistrale d'œuvres de littérature
maternelle**

Sous la direction de Sophie BRIQUET
Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation

UNIVERSITÉ DE ROUEN
INSPE - ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education
et de la Formation » Mention 1**

Année 2020-2021

Eulalie Delaune

**Interruption ou ininterruption de la lecture
magistrale d'œuvres de littérature jeunesse en
maternelle**

Sous la direction de Sophie BRIQUET-DUHAZÉ
Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Éducation

Résumé

Depuis plus de vingt ans, de nombreuses recherches portant sur la narration d'œuvres de littérature de jeunesse en classe de maternelle ont vu le jour au sein des sciences de l'éducation. Si une kyrielle de méthodes de contage existent et sont employées, certaines études ont démontré qu'une importante quantité de professeurs pratiquent la lecture magistrale interrompue, entrecoupant leur récit par des interactions avec les élèves. Cette option est donc envisagée par beaucoup mais les textes officiels, eux, écartent la possibilité d'une discontinuité et formulent explicitement une injonction à ne pas faire de césure lors d'une lecture oralisée. Pourquoi préférer placer ces moments d'échange à la suite de l'histoire lue ? Quels sont les avantages et les inconvénients découlant de l'adoption de chacune de ces deux démarches ? Quel impact ont l'une et l'autre de ces pratiques sur les interactions permises par l'ouvrage ? Voilà des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette étude.

À travers une expérimentation pédagogique menée auprès d'une classe de Grande Section, ce mémoire rendra compte d'une comparaison des moments de langage à plusieurs inclus dans deux séances basées sur le même album : l'une préférant l'interruption et l'autre l'ininterruption de sa lecture magistrale.

Mots clés : lecture magistrale, maternelle, interruption, ininterruption, interaction.

Remerciements

Suite à plusieurs mois de travail sur ce mémoire, je tiens à remercier l'intégralité des personnes sans lesquelles celui-ci n'aurait jamais vu le jour.

En premier lieu, je remercie tout particulièrement ma directrice de mémoire Madame Sophie Briquet-Duhazé pour ses nombreux et précieux conseils lors de l'élaboration de ce document, ainsi que pour la multiplicité des ressources mises en ligne sur son blog et sur la plateforme Universitice, qui m'ont été d'une grande aide.

Je remercie l'entièreté du corps enseignant de l'INSPE de l'Académie de Rouen ayant assuré notre formation durant ces deux années de Master : la variété de connaissances transmises m'a sans aucun doute inspirée dans le choix et le traitement de mon sujet et le soutien qu'il m'a apporté en cette crise sanitaire a maintenu intacte ma motivation.

Je remercie ma maîtresse d'accueil temporaire qui a accepté de mener à bien, dans des conditions très spéciales, les lectures magistrales nécessaires à l'expérimentation sur laquelle se base mon mémoire. Sa bienveillance, son intérêt, sa disponibilité et son investissement dans mon travail ont été déterminants pour la finalisation de ce mémoire.

Je remercie mes camarades de Master de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation Mention 1, et en particulier Maeva Lenoble et Stéphane Denée, qui ont été mes piliers durant cette deuxième année. Nos moments de partage et d'échange ont été d'une immense richesse et m'ont beaucoup apporté pendant mes recherches.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien inconditionnel, pour leurs encouragements et leurs relectures avisées.

Sommaire

INTRODUCTION	8
DU THEME AU SUJET	10
CADRE INSTITUTIONNEL	12
CADRE THEORIQUE	15
1. LA LECTURE ORALISEE EN MATERNELLE	15
1.1. <i>La lecture oralisée au cycle 1</i>	15
1.2. <i>Sa place dans la recherche scientifique</i>	16
2. LES INTERACTIONS SOCIALES EN CLASSES MATERNELLES	17
2.1. <i>De la nécessité de définir les interactions sociales</i>	17
2.2. <i>Les interactions chez l'enfant de deux à six ans</i>	18
2.3. <i>L'apparition des interactions sociales dans le milieu scolaire</i>	19
3. REGARD SUR LES CONCEPTS LIES AUX INTERACTIONS DURANT LA LECTURE MAGISTRALE	20
3.1. <i>Définir les lectures interactives</i>	20
3.2. <i>Les différentes méthodes d'interaction liées à la lecture magistrale</i> ..	22
3.3. <i>Comparaisons entre lecture ininterrompue et interrompue en maternelle : les apports de la lecture interactive</i>	24
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
METHODOLOGIE	28
1. L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE	29
2. TERRAIN ET POPULATION	32
4.1. <i>Le lieu et les indicateurs socio-économiques</i>	32
4.2. <i>La classe et sa population</i>	33
3. PROCEDURE	36
3.1. <i>La conception des groupes</i>	36
3.2. <i>Les outils : le choix de l'album</i>	38
3.3. <i>L'échange préparatoire avec l'enseignante</i>	41
3.4. <i>Présentation des séances</i>	42
RESULTATS DES RECHERCHES	46
1. DEROULEMENT DE LA PREMIERE SEANCE : LECTURE ININTERROMPUE	46
2. DEROULEMENT DE LA SECONDE SEANCE : LECTURE INTERROMPUE	51

3. ANALYSE DES RESULTATS.....	57
3.1. <i>Points communs entre les deux situations observées</i>	57
3.2. <i>Différences et oppositions entre les deux situations observées</i>	61
CONCLUSION.....	67
BIBLIOGRAPHIE	70
SITOGRAFIE.....	72
ANNEXES	74

Introduction

La lecture n'a jamais été autant objet de recherche qu'aujourd'hui, où l'on déplore sans cesse la diminution de la fréquence de sa pratique, particulièrement chez les enfants. Une enquête internationale baptisée Pirls (*Progress in International Reading Literacy Study* ou Programme international de recherche en lecture scolaire) rendue publique en 2017 a mis en exergue le retard des jeunes français en littératie – définie comme la capacité à comprendre et à réutiliser l'information écrite – en effet, la France s'est en effet classée 34^e sur 50 pays. Les difficultés rencontrées par les élèves à interpréter les textes et à répondre de manière argumentée à une question ouverte ont donc interpellé la sphère de l'éducation. Si l'acte de lecture ne semble plus aller de soi, des travaux scientifiques à son propos en tous genres se sont quant à eux multipliés, insistant sur ses aspects pédagogiques et didactiques et ses bienfaits dans la formation de l'individu. Afin de suppléer à ces lacunes, la littérature enfantine occupe une place prépondérante dans les textes institutionnels, et ce dès les classes maternelles. Dès leur plus jeune âge, les enfants sont donc familiarisés au monde de l'écrit et s'imprègnent d'œuvres du patrimoine littéraire français.

L'idée préconçue selon laquelle la lecture serait une activité silencieuse et visuelle amène certains à un refus de reconnaître la légitimité de la lecture à voix haute. La médiation par un adulte est pourtant la seule option envisageable pour donner accès aux textes à de jeunes enfants ne maîtrisant pas la lecture autonome. Tel que l'indique Véronique Boiron (2015, p.33) dans l'un de ses articles, « *les usages des albums et du langage s'actualisent [le plus souvent] dans la situation complexe qu'est la lecture collective.* » Si les lectures scolaires peuvent être très diverses, ce type de pratique requiert tout de même invariablement une sélection minutieuse et une mise à distance du support, des choix méthodologiques, un savoir-faire de contage et surtout l'instauration de temps d'interaction collectifs, sur lesquels portera notre étude. Parmi ces méthodologies, les enseignants peuvent opter pour une lecture ininterrompue, préconisée par les programmes, ou une lecture interrompue et entrecoupée d'échanges oraux. Bien qu'elle ne soit pas envisagée dans les textes officiels, des études ont

démontré que celle-ci étaient régulièrement utilisée dans le milieu scolaire et une abondance de recherches ont été menées pour comparer ces deux types de situations d'apprentissage et étudier les bienfaits de la lecture oralisée interactive, principalement sur ses apports linguistiques pour les élèves. Nous nous sommes cependant rapidement posé la question suivante : existe-t-il une différence de nature entre les interactions organisées à la suite d'une lecture ininterrompue et celles mise en place au cours d'une lecture interrompue ?

Face à l'ampleur de cette réflexion et du travail de recherche nécessaire à la structuration d'une potentielle réponse, il nous a semblé pertinent d'explicitier dans un premier temps les raisons qui nous ont poussée à nous intéresser à ce sujet. En second lieu, nous développerons les points des textes officiels et les concepts et théories reliés à cette thématique élaborés par les chercheurs qui permettront d'approfondir et préciser notre étude. Par la suite, nous consacrerons quelques lignes à la présentation de notre problématique et de nos hypothèses pour poursuivre avec un descriptif détaillé de la méthodologie que nous avons choisi et du contexte pédagogique dans lequel se déroulera notre expérimentation. Enfin, nous exposerons et analyserons les résultats de nos recherches pour confirmer ou infirmer nos hypothèses précédemment formulées.

Du thème au sujet

Passionnée par la littérature depuis notre plus jeune âge, nous avons effectué, après l'obtention d'un Baccalauréat littéraire, une licence de Lettres Modernes et en son sein plusieurs travaux sur les ouvrages de la catégorie jeunesse. Il nous tenait donc à cœur de mêler l'option « Les langages à l'école » avec cette thématique, et nous avons donc entamé une réflexion dans cette direction.

Si ce sujet a attiré notre attention, c'est avant tout grâce au second stage que nous avons effectué lors de notre première année de Master dans une classe de petite section. La professeure en charge de celle-ci, alors maîtresse d'accueil temporaire, organisait, chaque jour après la sieste, des lectures magistrales d'œuvres de littérature jeunesse dans le coin regroupement. Il pouvait s'agir d'ouvrages dont le thème était en lien avec les séances menées en classe, d'autres piochés au hasard dans la bibliothèque ou rapportés par l'un des élèves, ou encore de livres proposés par le Prix Renard'Eau auquel elle avait choisi de participer en début d'année scolaire. Nous avons donc pu observer nombre de lectures d'histoires et en mener nous-même quelques-unes, dont une directement liée à une séance d'exploration de la forme circulaire en mathématiques, basée sur l'ouvrage *Un petit trou dans une pomme* aux éditions Nathan.

Contrairement à ce qui est demandé dans le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019, nous avons pu remarquer que l'enseignante interrompait à plusieurs reprises sa lecture pour répondre aux questions et interventions des élèves, clarifier certains points et donner la définition de quelques termes ou simplement pour recadrer le groupe classe et rappeler à l'ordre les éléments turbulents, afin de les recentrer sur l'écoute. Nous-même, nous avons ressenti le besoin d'entrecouper notre récit et d'intervenir auprès de notre public pour diverses raisons : dans le bilan de notre séance nous avons d'ailleurs noté « *Les élèves ont fortement réagi à l'histoire [...] dans le coin regroupement, la diversité d'animaux et de fruits et légumes présentés ayant inspiré de nombreuses anecdotes et remarques de leur part. Cet engouement a selon moi grandement facilité leur entrée dans la tâche demandée.* »

S'il est donc demandé aux enseignant.es de ne pas interrompre leur lecture à haute voix comme on l'a vu précédemment, nous nous sommes pour notre part interrogée sur l'impact de l'interruption et de l'ininterruption de la lecture magistrale en maternelle sur la nature des échanges entre élèves et professeur.e, ce qui a motivé la rédaction de ce mémoire.

Cadre institutionnel

Si le langage oral s'exerce très tôt et dans une immense variété de contextes, nombreux sont les élèves qui n'ont pas été familiarisés à l'univers de l'écrit lors de leur entrée en maternelle. Tout cela dépend de la place qui lui est accordée dans leur sphère familiale et de la régularité de sa médiation par les adultes : si certains se sont donc déjà accoutumés à ses spécificités, d'autres n'ont que très peu été confrontés à ses supports. Comme on peut le lire dans le programme de cycle 1 en vigueur à la rentrée 2020 (p. 10), « *il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit* », et ce dès la petite section. L'enjeu est d'habituer les apprenants à la réception du langage écrit, qui diffère de l'oral de communication, afin d'accéder à son sens, et ce pour les préparer aux utilisations maîtrisées de l'écrit à venir dans le cycle suivant. Ils vont petit à petit en découvrir ses usages, ses formes, ses effets, etc. Ainsi, les objectifs des classes maternelles liés à la littérature de jeunesse ne peuvent être atteints qu'en présence d'un apport régulier de la part des éducateurs à la culture livresque et littéraire de leurs élèves. Plus que « régulier », il est même indiqué dans un second texte officiel à ce propos que les lectures et contages doivent avoir lieu « *chaque jour, du premier jour de la petite section à la fin de la grande section.*¹ »

En effet, depuis une vingtaine d'années, la lecture magistrale d'œuvres de littérature de jeunesse s'est progressivement imposée comme un pilier d'apprentissage au sein des classes maternelles françaises et donc du premier cycle du parcours scolaire. Ce type d'activité est désormais inclus et considéré comme l'une des pratiques majeures de l'un des cinq domaines définissant le tronc commun défini en 2020 – intitulé « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » – sur lesquels repose le programme précédemment évoqué, et occupe donc une place essentielle dans le développement de l'élève. Nous pouvons y lire que « *les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs* », et que la « *[construction d']images mentales à partir d'histoires fictives* » et la « *liaison [d']événements entendus et/ou vus dans des narrations* »,

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Partie IV – La littérature de jeunesse, texte de cadrage*, Mai 2017, p. 8.

sont considérées comme « *cruciales* ». En d'autres termes, les compétences de compréhension lexicales et syntaxiques des énoncés et récits de la part des élèves conditionnent et déterminent leurs capacités d'apprentissage. Par extension, la qualité de l'instruction reçue durant leur parcours scolaire futur en dépend elle aussi : la ritualisation des lectures est un élément capital pour une évolution langagière, cognitive, culturelle et à la socialisation des écoliers. Logiquement, et comme l'explique le Bulletin Officiel n°22 du 29 mai 2019, « *la stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités d'enseignement* », et l'ensemble des objets d'étude et des apprentissages premiers s'appuient donc, dès la petite section, sur ces lectures magistrales.

Plus loin dans le texte de cadrage portant sur la littérature de jeunesse, sont listés les trois types de lectures existant et susceptibles d'être proposés en classe de maternelle. En premier lieu, le document présente les lectures dites « répertoires » : de durée réduite, elles sont semblables à des rituels culturels et ont pour but de constituer un important répertoire de textes lus chez les élèves. Viennent ensuite les lectures « enseignées » qui, elles, font l'objet de séquences d'enseignement de 3 à 5 séances consacrées à une étude poussée de l'œuvre lue et donnent généralement lieu à des ateliers dirigés. Mais ce sont surtout les lectures les plus couramment pratiquées, nommées « à compréhension autonome » qui se trouvent être davantage en lien avec le sujet de ce mémoire. Celles-ci suivent un schéma très simple : l'enseignant.e lit une histoire n'ayant pas été intégrée dans une séquence et pose des questions portant principalement sur le sens du texte afin d'en vérifier la compréhension et de générer des échanges oraux entre les différents acteurs de la classe.

La nécessité d'échanger autour des histoires entendues, de mettre en place ce qui est appelé des « *moments de langage à plusieurs* » est en effet mise en exergue dans le programme de cycle 1 (2020, p. 9) ; ces situations permettent au groupe d'élèves de mobiliser le langage pour exprimer des idées et avis, idéalement de manière de plus en plus explicite pour se faire comprendre par autrui sans autre appui. En outre, est indiqué que « *cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans* » et que « *le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres.* »

Si nous nous penchons à nouveau sur le Bulletin Officiel (2019), celui-ci nous énonce point par point la démarche à suivre lors de la mise en place d'une lecture magistrale. Tout d'abord, apparaît la nécessité d'aménager un espace dédié à cette activité, un « coin lecture », et de rappeler les « *codes et usages sociaux* » aux élèves. Ensuite, avant d'entamer la lecture, le.e professeur.e doit requérir l'attention des élèves pour les pousser à une écoute active et énumérer ses attentes ultérieures à l'écoute. Mais lorsque survient l'étape de la lecture, une injonction qui avait déjà été sous-entendue auparavant est alors formulée plus clairement : « *pendant qu'il lit à haute voix, l'enseignant ne s'interrompt pas afin de maintenir l'attention des élèves tout au long de la lecture et d'en maintenir le fil* », ce qui est appuyé dans l'étape suivante où il est signalé que les élèves ne sont autorisés à prendre la parole qu'après avoir écouté l'entièreté du récit.

Même si de nombreuses suggestions sont faites aux enseignants tout le long du texte de cadrage afin de les aider à optimiser leurs lectures magistrales et à en varier les modalités, nous pouvons noter que l'interruption, elle, n'est jamais envisagée dans les textes officiels. Le document invite à diversifier les façons de lire l'ouvrage (en s'appuyant, ou non, sur les supports visuels ou en théâtralisant le récit par exemple), à envisager les lectures duelles ou en petits groupes, à faciliter l'entrée dans l'histoire en amont pour des groupes plus en difficulté (en émettant des hypothèses à partir de la couverture, en résumant l'ouvrage, etc.) et ainsi procéder à un allègement cognitif et à effectuer plusieurs relectures d'une œuvre pour en affiner la compréhension. Cette pratique de la lecture interrompue, pourtant mise en place par une importante part du corps enseignant, n'est donc pas présentée comme une alternative.

Afin de tenter d'en comprendre les raisons et d'étudier son impact sur les échanges oraux autour de l'ouvrage lu, il nous a semblé nécessaire de porter, dans un premier temps, un regard sur les recherches menées à ce propos en science de l'éducation. Suite à une étude poussée de la littérature scientifique, nous avons donc fait l'inventaire, dans la partie à suivre, des différents points de vue et connaissances accumulés sur le sujet.

Cadre théorique

1. La lecture oralisée en maternelle

1.1. La lecture oralisée au cycle 1

La lecture oralisée d'un livre de littérature jeunesse à un enfant non lecteur est une activité populaire qui permet rapidement et précocement d'avoir accès à des images, symboles et codes culturels (Anne Baudier, Anne-Marie Fontaine et Marie-Germaine Pêcheux, 1997). Paul Ricoeur (1984) avait quant à lui théorisé le fait que la multiplicité des renvois entre réel et fiction que provoquent les « *variations imaginatives* », désignant ici les récits, déclenchent une réinvention du présent et de l'avenir ainsi qu'une redéfinition du passé qui accroissent et apportent aux expériences une nouvelle dimension. Comme l'indiquent Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012) en se basant sur les travaux d'autres chercheurs tels que Belmont et Nonnon, « *ce rapport particulier au temps entretenu par et dans le récit [...] crée un « espace de suspension » qui, comme la rêverie ou la promenade, procède d'une théâtralisation de l'imaginaire permettant de donner figure à ce que nous ne pouvons pas penser en concepts.* »

En outre, la compréhension que l'enfant a du récit dépend à la fois de la démarche discursive de l'auteur de l'ouvrage et du propos qu'il souhaite adresser, mais aussi et en grande partie de l'interprétation de l'adulte : les élèves ont accès à la littérature de jeunesse grâce à la médiation qu'en proposent les maîtres. Celui-ci doit donc, lorsqu'il s'adresse à un public d'élève en classe maternelle, clairement définir ses objectifs et garder en tête les différentes caractéristiques de la pratique listées ci-dessous. L'obscurité qui entoure certains textes peut ne plus être lorsqu'on les entend et les lecteurs doivent avoir conscience de leur rôle et des enjeux de leur mise en voix. Emmanuelle Canut, Florence Bruneseaux-Gauthier et Martine Vertalier (2012, p.25), dans leur premier chapitre, énumèrent les différents aspects et caractéristiques de la lecture oralisée en classes maternelles. De nombreux autres chercheurs étudiés dans le cadre de ce mémoire se sont eux-aussi adonnés à la définition de ce type de pratique, telle que Véronique Boiron (2010), mais elles restent toutes similaires à celle-ci, qui nous semblait être la plus complète :

« Lire ou raconter des albums aux jeunes enfants c'est à la fois :

- leur donner accès à la représentation et à la verbalisation d'expériences qu'ils ont rencontrées ou proches de celles qu'ils ont vécues ;
- les amener à construire des images mentales, à comprendre, à penser, à questionner, à faire des liens entre réalité et fiction ;
- leur permettre de confronter leur expérience à celles d'autres enfants sur le mode de la ressemblance et de la différence, et de comprendre que des expériences peuvent être partagées même si chacun a son propre ressenti ;
- leur donner accès à des expériences nouvelles (éprouver ce que peut être la vie dans un autre pays, avoir un petit frère quand on en a pas, etc.) et les aider à se construire à travers la compréhension des expériences des autres ;
- c'est aussi les aider à admettre une aventure culturelle qui peut déranger si les valeurs véhiculées dans l'histoire sont plus ou moins acceptées ou acceptables (par exemple l'image d'un adulte dont on voit les épaules ou le corps partiellement nu dans un bain, un enfant qui a deux mamans, etc.). »

1.2. Sa place dans la recherche scientifique

L'exercice narratif d'œuvres de littérature jeunesse en maternelle se trouve au centre de nombreux débats et est aujourd'hui devenu un sujet de recherche récurrent dans différents champs scientifiques. Comme on peut le lire dans le numéro 179 du *Français d'aujourd'hui* (2012, p.3-8), « à la lecture des travaux publiés depuis une cinquantaine d'années, il semblerait que le récit, considéré à la fois comme cadre (expérience narrative) et comme contenu (expérience narrée), permette l'instauration de rapports spécifiques à la réalité, au temps, à soi et à l'autre. » Dans ce même texte, il est écrit que la majorité des descriptions de ces pratiques étaient auparavant consacrées à des situations se déroulant au cycle 3 et que l'école maternelle était quelque peu écartée de ces analyses. Mais l'apparition de travaux portant sur la petite enfance et sur la place des ouvrages jeunesse dans le développement intellectuel des enfants ont peu à peu encouragé une évolution dans la sélection des sujets.

Francis Grossman (1999, p.143-144) écrit que l'utilisation récurrente d'ouvrages de jeunesse dans nos sociétés a amené plusieurs chercheurs à établir « *un modèle développemental de littératie, fondé sur les interactions entre le texte écrit et l'image.* » Il évoque par la suite que, si la recherche est depuis longtemps très active dans cette sphère, « *les méthodes d'investigation et les objets d'enquête ont évolué* », affirmant que les auteurs scientifiques se sont davantage tournés vers une méthodologie descriptive pour n'utiliser que complémentairement les méthodes expérimentales. Un peu plus loin, il indique que même si beaucoup des premières recherches étaient basées sur des lectures « *en face à face* », avec un petit nombre d'auditeurs, ce qui correspondait plutôt au schéma de lecture familial, les nouvelles recherches se sont axées sur « *les différences entre lectures familiales et lectures scolaires* » et plus précisément sur « *la quantité et la qualité des interactions* » qui y sont associées.

Comme le formulent Baudier, Fontaine et Pêcheux (1997, p.230), la lecture du livre à un enfant a souvent été étudiée sous le prisme du développement linguistique : « *la majorité des recherches portent sur les relations entre lectures d'un livre et développement du langage, plus précisément sur la richesse du vocabulaire [...] et sur les relations entre lecture d'un livre par l'adulte et compétences à apprendre à écrire.* » Il conviendra donc dans ce mémoire de ne pas reprendre ce qui a déjà été fait et d'apporter un regard neuf sur les interactions accompagnant la lecture oralisée. Néanmoins, avant toute chose, il sera nécessaire de définir et expliciter ces « interactions » sur lesquelles se portent de nombreuses études contemporaines.

2. Les interactions sociales en classes maternelles

2.1. De la nécessité de définir les interactions sociales

Formé de l'association du préfixe « inter » et de « action », le mot « interaction » désigne étymologiquement l'idée d'une réciprocité, d'une action partagée entre plusieurs éléments. Au sein des sciences humaines, ce terme renvoie le plus souvent aux « interactions sociales » et est défini dans *Le Grand dictionnaire de la psychologie* (1991) comme une « *relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de*

ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre. »

Selon Edmond Marc et Dominique Picard (2016, p.191-198), il existe cependant une différence notable entre ces deux notions. En effet, ces chercheurs affirment que l'« influence » n'implique pas forcément une « réciprocité », réciprocité qui est absolument nécessaire aux interactions. Celle-ci induit l'existence de « *feedback* », ou « *rétroaction* », qui « *désign[ent] un processus circulaire dans lequel la réaction du récepteur d'un message (ou d'une action) revient en direction de l'émetteur et agit à son tour comme un stimulus et une influence sur lui au sein d'une série d'échanges.* » Pour ajouter à cette définition, nous pourrions en outre citer les travaux d'Erving Goffman (1974, p.7), qui indique que les interactions sociales ne peuvent se produire que lors d'une situation de « *coprésence* », « *lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe.* »

2.2. *Les interactions chez l'enfant de deux à six ans*

Selon Piaget (1923), les fonctions du langage des enfants de deux à six ans se classent en deux catégories : le langage « *socialisé* » et le langage « *égocentrique.* » Le langage dit « *socialisé* » correspond à ce que nous pouvons entendre le plus couramment, lorsque l'enfant entre en communication avec un pair. Le langage « *égocentrique* », lui, consiste en une démarche centrée vers soi, l'enfant ne « *s'occupe pas de savoir à qui il parle ni s'il est écouté* », ce qui comprend la répétition, le monologue, le monologue collectif, etc.

C'est néanmoins sur ce premier groupe de propos d'enfants que nous nous attarderons, et dont Piaget liste les différentes formes. En premier lieu, il évoque « *l'information adaptée* », qui renvoie à ce que le jeune individu transmet oralement à son interlocuteur pour l'informer en parlant d'autre chose que de soi, où, s'il s'agit d'une information qui le concerne, vouée à initier un dialogue à ce propos. Il associe ensuite à cette catégorie la « *critique* », durant laquelle l'enfant partage une opinion, un avis, néanmoins non égoïcentrique puisqu'il recherche une réaction. Troisièmement, Piaget évoque « *ordres, prières et menaces* », par lesquels il communique avec ses interlocuteurs dans le but d'agir et jouer, pour compenser les insuffisances de la gestuelle. Enfin, le chercheur nomme les « *questions* » et les « *réponses* », dont les appellations semblent assez explicites pour ne pas être décrites.

Par la suite, on peut lire dans cet écrit que la communication d'un avis ou d'une pensée élaborée à un pair est bien loin de constituer la majeure partie des interactions sociales à cet âge. Piaget (p.458) inscrit en effet : « *l'échange des idées se trouve doublement limité : limité en fréquence, car les enfants parlent beaucoup plus souvent qu'ils ne communiquent leur pensées ; limité en étendue, car les enfants se contentent entre eux de constater et d'affirmer, mais ne se donnent pratiquement l'explication et la justification de rien.* »

2.3. *L'apparition des interactions sociales dans le milieu scolaire*

Comme on peut le lire dans l'article de Maria Moumoulidou (2009, p.83), le courant de l'éducation nouvelle a mis en exergue l'importance des interactions sociales dans le développement de l'enfant et de ses compétences, se détachant ainsi de traditions pédagogiques archaïques reposant sur une discipline stricte et une hiérarchie clairement établie entre l'enseignant.e détenteur du savoir et l'élève ayant pour unique tâche d'accumuler les informations livrées. Les théoriciens se sont donc progressivement éloignés de ces conceptions, soutenant l'idée qu'elles sont strictement nécessaires à l'accroissement intellectuel chez les enfants. De nombreux écrits, tel que le numéro 113 du *Français d'aujourd'hui* nommé « Interactions : Dialoguer et communiquer » (1996) ont ainsi peu à peu vu le jour en tentant de mettre en valeur les effets féconds découlant d'une pratique de la pédagogie interactive. Cette variété de données a donc permis un élargissement des voies d'action qui se présentaient aux éducateurs et ont favorisé l'apparition de nouvelles méthodes permettant des formes de collaboration novatrices et l'émergence de conflits sociocognitifs enrichissants. Pour citer Brown et Campione (1995), la classe se transforme donc au fil des années et des études en une réelle « *communauté d'apprenants* » et l'enseignement en son sein s'appuie donc de plus en plus sur une mise en réseau des connaissances et des points de vue de chacun.

Nombreux sont les chercheurs qui se sont alors penchés sur la question des interactions à l'école. Walin (2011, p.124-127), en s'inspirant grandement d'outils de mesure élaborés par d'autres auteurs avant lui, a établi une grille de codage permettant d'analyser les interactions en classe. Il répartit les différentes conduites enseignantes ou élèves dans différentes catégories, ce qui pourra certainement nous être utile pour définir les interactions observées dans notre étude. Il énumère, pour les professeurs :

- les « *sollicitations simples et complexes* » (que l'on pourrait simplement traduire par « les questions posées aux élèves »)
- les « *feedbacks positifs* » (félicitations, approbation, etc.)
- les « *feedbacks négatifs* » (critique désavantageuse, simplement formuler la réponse correcte, etc.)
- les « *feedbacks d'amélioration* » (invitant l'élève à se corriger)
- les « *feedbacks de développement* » (invitant « à aller au-delà de son intervention première »)
- les « *aides ou indices* »
- le « *contrôle des méthodes de travail* »
- le « *contrôle de l'attention et de la discipline* »
- le « *contenu de la matière* »

Et pour les élèves :

- les « *interventions induites ou spontanées* » (qui répondent respectivement aux sollicitations simples et complexes)
- les « *interventions d'amélioration* » (faisant suite à un feedback d'amélioration)
- les « *interventions de développement* » (faisant suite à un feedback de développement)
- les interventions autres (telles que des demandes pour que l'enseignant.e répète les consignes)

Après avoir présenté les études portant sur la lecture oralisée et les interactions nous ayant semblées pertinentes, un compte-rendu de nos recherches se portant sur les travaux mêlant ces deux concepts sera l'objet de la partie à suivre.

3. Regard sur les concepts liés aux interactions durant la lecture magistrale

3.1. Définir les lectures interactives

Serge Terwagne (2006, p.33) a rédigé un article à ce propos et présente ce que sont « les lectures interactives guidées », « autrement dit les activités où l'enseignant guide un groupe d'enfants dans la compréhension et l'interprétation d'un récit » par les interactions.

La mise en place de celles-ci incite selon lui les apprenants à dialoguer avec l'ouvrage et entre eux. Il indique que cette pratique suit un schéma didactique précis, qu'il explicite : il faut avant toute chose demander aux élèves de formuler des hypothèses sur le contenu de l'œuvre présentée en se basant sur les illustrations où les éléments déjà connus de l'histoire, puis, leur lire le récit et les inviter à discuter leurs suppositions, et enfin, après discussion, relancer d'autres hypothèses.

Plus tôt, G.J Whitehurst et ses collègues (1990), dans leurs travaux, se sont essayés à la formulation d'une définition de ce qu'ils nomment la « *lecture dialoguée* ». Ils affirment que, la majeure partie du temps, lorsque les adultes s'adonnent à une lecture offerte à de tout jeunes enfants, cela suit le schéma classique de l'adulte conteur et de l'enfant auditeur. *A contrario*, la mise en place d'une lecture dialoguée inverse ces rôles et aide à faire de l'enfant le narrateur de l'histoire. Pour illustrer l'importance de ce procédé dans l'apprentissage, Whitehurst fait, dans un article datant de 2002, une analogie avec celui d'un instrument de musique en déclarant avec ironie que personne ne peut apprendre à jouer du piano en regardant simplement quelqu'un d'autre jouer. D'après ces écrits, les élèves apprennent bien plus des objets-livres lorsqu'ils sont directement impliqués.

Afin d'encourager ce type de pratiques, le chercheur et ses collaborateurs ont donc élaboré un « programme d'intervention » fondé sur trois grands principes : le premier est d'encourager l'élève à participer, le second de lui formuler des retours et le dernier d'adapter la lecture à ses capacités. En premier lieu, l'éducateur a donc pour mission de poser des questions ouvertes, telles que les « *wh questions* » des anglophones (Où ? Qui ? Quoi ? etc.), afin de stimuler les apprenants et de les amener à s'exprimer. Deuxièmement, il est indiqué que les *feedbacks* préconisés peuvent prendre de nombreuses formes : cela peut être aussi bien des reformulations de ce que l'élève a dit, que des ajouts, des corrections voire des encouragements ou des félicitations. Enfin, le troisième principe renvoie à la nécessité de laisser l'opportunité aux élèves de dialoguer à propos de l'œuvre de littérature de jeunesse présentée. Pour ce faire, il faut tout d'abord choisir un ouvrage à leur portée, mais aussi parvenir à s'écarter du texte en utilisant d'autres termes plus accessibles pour être compris de tous (lorsque l'on supprime l'anaphore pronominale ou lexicale pour la remplacer par le terme initial auquel elle fait référence par exemple) si jamais le besoin se présente.

Plus tard, Whitehurst propose dans l'article cité précédemment une méthode d'instruction et technique de narration essentielle à la lecture dialoguée reposant sur les mêmes concepts : « *the PEER sequence.* » Celle-ci repose sur différentes actions de la part de l'adulte, dont les lettres initiales en forment le nom :

- « *Prompts the child to say something about the book,*
- *Evaluates the child's response,*
- *Expands the child's response by rephrasing and adding information to it, and*
- *Repeats the prompt to make sure the child has learned from the expansion.* »¹

3.2. *Les différentes méthodes d'interaction liées à la lecture magistrale*

Francis Grossman (1996) établit, dans son article intitulé *Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?*, qu'il existe deux styles d'interaction dominants : le style d'interaction fort et le style d'interaction faible.

En premier lieu, émerge la nécessité de définir les deux expressions utilisées par Francis Grossman (p.94) dans son écrit. Ces deux styles étant, comme il l'indique, représentatifs de « *deux tendances extrêmes* » et liés « *soit à des pratiques sociales hétérogènes, soit aux textes eux-mêmes et aux objectifs [...] visés par l'enseignant.* » Le premier « *se caractérise par une forme peu diagonale de communication lors de la lecture magistrale* » : « *le médiateur s'engage plus ou moins en utilisant les ressources de la prosodie et de la mimogestualité* », il « *met le message au centre de l'interaction [et] favorise la transmission de l'héritage textuel* ». Il s'agit donc d'une véritable performance, au cours de laquelle l'enseignant adopte le rôle de « *lecteur* » théorisé dans l'article. L'enseignant n'est qu' « *un simple porte-voix, s'effaçant derrière les mots du texte* », mais s'efforçant d'incarner avec justesse le monde textuel, l'accentuation, « *la vive voix* » et la « *dramatisation* » étant cruciales dans l'acte de lecture pour guider la compréhension de l'élève. « *La narration est généralement poursuivie sans interruption, ce qui conduit, même dans le cas d'un album illustré, à mettre le texte écrit en position centrale.* »

¹ Traduction : « - Inviter l'enfant à dire quelque chose sur le livre,

- Évaluer la réponse de l'enfant,
- Élargir la réponse de l'enfant en reformulant et en y ajoutant des informations, et
- Répéter l'invitation à s'exprimer pour s'assurer que celui-ci a appris des ajouts. »

Pour ce qui est de l'interaction dite forte, les médiateurs peuvent considérer et envisager la transmission textuelle de différentes manières et endosser, toujours selon Francis Grossman, les rôles d' « *adaptateur* » et de « *conteur* », même si l'auteur précise que les types cités comportent bien évidemment tous des « *variantes intermédiaires* ». Ils correspondent respectivement à un rôle de négociateur, qui explicite, reformule, contextualise, actualise « *sans que jamais le texte lu ne disparaisse de son horizon* », et à une appropriation totale, une recomposition « *privilégi[ant] le contact avec le public* » et les intentions et préoccupations du lecteur. Le style d'interaction forte est donc plus souple, laissant place à des temps de dialogue durant la lecture : « *la communication à partir du texte prend le pas sur la transmission du texte* » et un développement des aptitudes à réagir et à s'exprimer est davantage visé que celui de la capacité à seulement écouter un texte lu. Cependant, s'il est récurrent dans les cercles familiaux, Francis Grossman indique qu'il est relativement difficile à mettre en place dans le cadre scolaire. Les groupes classe, dont le nombre d'occupants avoisine souvent trente, ne permettent pas l'individualisation et la proximité avec les outils inhérentes à l'interaction forte. Il affirme en outre que son utilisation « *correspond [...] à des habitudes didactiques de questionnement* » et est également directement reliée à l'âge des élèves, cette méthode occupant une place plus importante dans les classes de petite et de moyenne sections.

En effet, la formulation de questions durant les lectures magistrales apparaît, selon les chiffres donnés, comme une pratique commune : l'auteur nous informe que « *40% des enseignants disent la pratiquer quelques fois, 37% souvent. Les enseignants qui disent n'interrompre jamais ou rarement leur lecture sont donc une minorité, relativement nombreuse toutefois (respectivement 3 et 16%, soit 19% en tout).* » (p.95) Comme il le précise par la suite, une importante quantité de professeurs n'optent pas pour l'interruption de la narration par crainte de nuire au texte lu ou d'amener malencontreusement les élèves à perdre le fil de l'histoire.

Afin de pouvoir déterminer le degré d'utilisation de ces différentes pratiques de lecture, Francis Grossman a élaboré un questionnaire qu'il a soumis à de nombreux enseignants et dont il explique que plusieurs procédés étaient listés et que les éducateurs devaient sélectionner ceux qu'ils utilisaient habituellement. Il restitue les résultats dans son travail de recherche (p.95) :

- 1- « Je "traduis" en reformulant directement les passages compliqués sans les lire tels qu'ils sont écrits 44%
- 2- Je lis d'abord ce qui est écrit, puis je reformule tout de suite après 36%
- 3- Je lis intégralement le texte tel qu'il est écrit, je donne des explications à la fin de la lecture 33%
- 4- Éventuellement, autre procédure employée (précisez) 4% »

Deux années auparavant, Dickinson et Smith (1994) avaient eux aussi étudié les pratiques de lecture magistrale pédagogiques auprès de 25 classes, en s'axant davantage sur les milieux défavorisés. Ces chercheurs ont alors dégagé l'existence de trois modèles principaux utilisés par les éducateurs dans leur médiation :

- le style « co-constructif », avec lequel l'enseignant.e et ses élèves engagent de nombreux échanges prolongés et stimulant d'un point de vue cognitif, le sens du récit étant construit en collaboration par l'entière du groupe tout le long de la lecture.
- le style « didactique-interactionnel » qui correspond à une orientation précise des échanges de la part de l'adulte : celui-ci pose des questions à propos de détails très factuels du texte pour maintenir l'attention et optimiser la compréhension.
- le style « orienté sur la performance » où l'éducateur préfère les échanges à la suite de la lecture, même s'il lui arrive d'initier des échanges sélectifs et limités au cours de celle-ci pour inviter les élèves à formuler des hypothèses.

Francis Grossman (1999) a tout même commenté ce travail de recherche en indiquant que cette liste doit être relativisée puisque les enseignant.e.s passent régulièrement d'un style à un autre, en fonction des objectifs visés ou des ouvrages sélectionnés.

3.3. Comparaisons entre lecture ininterrompue et interrompue en maternelle : les apports de la lecture interactive

Dans leur ouvrage intitulé *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* paru en 2006, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine ont considéré les interactions sociales durant la lecture magistrale comme une indéniable source de

développement. Ces chercheurs en science de l'éducation affirment que les aides des éducateurs et coopérations parmi les élèves sont des médiations sociales qui constituent de véritables piliers de l'apprentissage. Ils écrivent (p.13) : « *grâce à la collaboration, l'enfant peut dépasser un stade de développement déjà atteint pour accéder à un niveau supérieur ; ce qu'il peut faire aujourd'hui avec l'aide d'autrui, il pourra le faire de manière autonome demain.* » Bien évidemment, cette idée générale peut être, selon eux, appliquée pour les capacités associées à la lecture puisqu'il s'agit du sujet de leur ouvrage. L'utilité des conflits sociocognitifs est d'abord de mettre en exergue l'existence d'une pluralité de points de vue, mais aussi et surtout de faire prendre conscience aux apprenants qu'il existe plusieurs manières « *d'entrer dans les textes et de les interpréter.* » Les élèves apprennent à sortir d'eux-mêmes, à se décentrer, s'identifient et se nourrissent des idées de leurs camarades. « *Avec les autres, il formalise, il nomme les manières différentes d'interpréter le réel, de réfléchir, de répondre à des défis. Avec les autres, il peut élargir son propre niveau de compétences.* »

Il existe déjà des études portant sur une comparaison entre l'interruption et l'ininterruption des lectures offertes en maternelle. En effet, Hargrave et Sénéchal (2000) ont quant à elles entamé une énumération des avantages et inconvénients de la « lecture dialoguée », et plus particulièrement de ses apports sémantiques, souhaitant prouver que toutes les formes de lecture n'ont pas le même impact pour le développement de la littératie. Ces deux autrices se sont donc intéressées aux effets de la lecture magistrale sur l'acquisition de vocabulaire dans le premier cycle afin de déterminer si une participation active des élèves au cours de celles-ci pouvait avoir des effets bénéfiques et accélérer le développement du lexique et des capacités langagières. Dans leur article, elles font rapidement référence à un travail de recherche effectué par Elley (1989) une décennie auparavant, qui avait démontré que les élèves recevant des explications sémantiques au cours de la lecture font des progrès plus rapides dans l'acquisition de vocabulaire que d'autres écoutant passivement le conte. Sénéchal (1997) avait quant à elle déjà prouvé dans l'un de ces précédents travaux que les apprenants qui répondent à des questions portant sur des mots choisis durant la lecture oralisée les comprennent et retiennent plus aisément que d'autres où l'éducateur n'a fait qu'une emphase sur les termes en question en les répétant ou en changeant de ton par exemple, sans interrompre son récit. Cependant, il est cette fois indiqué dans la conclusion de

l'écrit rédigé par Hargrave et Sénéchal (2000) que « *the present study failed to find significant effects on receptive language development for children in either condition.* »¹

Si l'on se penche à nouveau sur l'ouvrage de Francis Grossman (1996, p.98), le chercheur a lui aussi, dans sa conclusion, émis plusieurs hypothèses à ce propos. Il a en effet avancé l'idée que la « *lecture fidèle du texte écrit* » développe davantage la patience des élèves, qu'il dit faire partie des « *compétences du futur lecteur* » : l'enfant ne se concentre plus sur le lexique difficile et apprend à mettre en attente l'interprétation. Néanmoins, ce qu'il appelle l'« *adaptation* », qui peut être assimilé à l'interruption de la lecture oralisée, donne selon lui « *sa pleine efficacité au médiateur* ». Dans son écrit, il est inscrit que celle-ci permet de transmettre des notions plus complexes, de faire saisir aux élèves des récits plus subtils, de les enrichir de davantage de connaissances mais aussi et surtout d'appuyer l'idée qu'il y a un travail de compréhension à mener. Même si Grossman indique que c'est un effet positif, puisque l'attitude inverse conduit à « *laisser se dérouler le fil textuel sans en saisir le sens* », il nuance tout de même ses propos en exprimant qu'en contrepartie cela empêche l'apprenant de construire lui-même le sens, ce qu'il devra obligatoirement effectuer lors de ses lectures autonomes par la suite. Un peu plus tard, en 1999, il écrit dans un article (p.143) : « *Le langage et l'interaction entre un enfant et un [adulte] durant les expériences de lecture partagée aident à la fois à développer les compétences langagières, à familiariser l'enfant avec les conventions de l'écrit, à servir de modèle pour l'acte de lire.* »

Même s'il nous était impossible de restituer l'intégralité des travaux menés dans ce domaine, comme on a pu le voir dans l'ensemble de ce cadre théorique, de nombreuses recherches portent sur la lecture magistrale d'œuvres de littérature de jeunesse, ses méthodes et ses effets. Si un grand nombre de chercheurs ont souhaité en étudier l'impact sur les élèves et leur apprentissage, nous n'avons, dans nos fouilles scientifiques, pas relevé de travaux traitant précisément des échanges accompagnant ces lectures offertes. Cette observation nous a donc poussée à aborder ce sujet sous un autre angle et à nous poser de larges questions, ce qui nous a progressivement amenée à l'élaboration de la problématique de ce mémoire, à laquelle nous consacrerons la prochaine partie.

¹ Traduction : « la présente étude a échoué à trouver des effets significatifs sur le langage réceptif chez les enfants dans l'une ou l'autre condition. »

Problématique et hypothèses

À la lumière de ces explorations théoriques, le questionnement de départ a rapidement évolué vers la formulation de la problématique suivante, sur laquelle repose notre travail de recherche : **En quoi l'interruption ou l'ininterruption de la lecture magistrale d'œuvres de littérature de jeunesse en maternelle a-t-elle une influence sur la nature des interactions entre élèves ou élève(s)-enseignant qui l'accompagnent ?** Autrement dit, nous étudierons ici les résultantes d'un choix de l'enseignant.e entre l'interruption et l'ininterruption de la lecture oralisée sur les interactions sociales qui s'y rattachent auprès d'une classe de Grande Section. Cette question de recherche nous a alors permis d'entamer « *la démarche fondamentale de la recherche scientifique* » (Gaston Mialaret, 2004), c'est-à-dire d'émettre des suppositions, d'établir des réponses potentielles : les hypothèses.

Nous avons donc fait le choix d'adopter dans cette entreprise la méthode hypothético-déductive. En effet, les hypothèses sont primordiales, puisque, comme le dit Anne-Marie Lavarde (2008, p.117), elles sont « *à la fois le résultat de la conceptualisation et le point de départ de la planification.* » Le mot « hypothèse » provient du grec ancien et est formé de *hypo*, signifiant « en dessous, avant », et *thêsis*, une opinion, une affirmation dont on cherche à prouver la véracité. Cette étymologie renvoie précisément à ce que constituent les hypothèses à suivre dans cette étude : il ne s'agit pas de simples « théories » mais d'un travail d'anticipation permettant la planification et la structuration de la recherche. Puisqu'elles ont été confrontées au cadre théorique, ce sont de véritables réponses provisoires à la problématique, que nous tenterons de confirmer ou d'infirmer.

Comme l'indique Gaston Mialaret (2004) dans *Méthodes de recherches en science de l'éducation*, lorsque l'on se dirige vers une expérimentation pédagogique, se présente la nécessité pour le chercheur de formuler ce qu'il nomme « hypothèse nulle ». Avec celle-ci, l'on suppose qu'il n'y aura pas de différence entre les deux groupes observés. Cela constitue donc notre première hypothèse, dans laquelle nous postulons que les interactions suivant les lectures oralisées ininterrompues sont identiques à celles qui entrecouper les narrations interrompues. Avec une seconde hypothèse, nous supposons donc logiquement que la nature des échanges varie en fonction de la pratique choisie par l'éducateur.

Méthodologie

Afin d'approfondir et illustrer notre étude avec des exemples concrets qui permettront de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses et ainsi répondre à la problématique posée, nous avons élaboré un protocole de recherche et fait le choix de mener une expérimentation pédagogique au sein de la classe de GS-CP dans laquelle nous avons effectué l'un de nos stages. Il nous a en effet semblé qu'une classe de Grande Section serait un terrain plus propice à nos recherches que des classes de Petite et Moyenne Section puisque leur jeune âge et leur entrée récente dans le milieu scolaire aurait pu rendre difficile le respect des consignes du protocole expérimental réalisé.

Si notre choix de méthodologie aurait pu se porter sur les entretiens d'enseignant.e.s pratiquant l'ininteruption ou l'interruption de lecture magistrale d'œuvres littéraires afin de confronter leurs expériences et ressentis, il nous a semblé davantage pertinent d'aller directement au contact d'une classe afin d'avoir la possibilité de juger de la nature des échanges entre professeur.e et élèves, peut-être plus efficacement et objectivement qu'un individu directement impliqué dans ceux-là. C'est d'ailleurs pour cette même raison que nous n'avons pas mené les séances nous-même, que nous n'avons pas adopté une posture d'« observateur participant ». De plus, puisque le sujet de ce mémoire porte sur une comparaison entre deux pratiques différentes d'une même activité, l'expérimentation pédagogique s'est rapidement imposée à nous.

Les conditions sanitaires actuelles n'ayant pas facilité notre venue dans des classes de maternelle et le sujet de notre mémoire ne se prêtant que très peu à une étude quantitative, nous nous baserons ici sur deux temps d'observation avec introduction de variation de facteurs, et donc de ce fait sur une étude qualitative. En effet, la méthode quantitative s'attache à mesurer et analyser une large quantité de données pour en déduire des conclusions mesurables statistiquement, des résultats probants, que l'on peut représenter dans des schémas ou des tableaux : le questionnaire et le sondage envoyé à un échantillon représentatif de la population étudiée sont ses formes les plus communes. Représenter la nature des échanges et retranscrire leur diversité et leur complexité dans des statistiques n'étant pas chose aisée, nous

avons donc fait le choix d'écarter ce type d'étude pour nous tourner vers une méthode qualitative, davantage axée sur une compréhension profonde de l'objet de l'enquête :

« *The goal of qualitative research is the development of concepts which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due emphasis to the meanings, experiences, and views of all the participants.* »¹

1. L'expérimentation pédagogique

Avant d'expliciter les conditions dans lesquelles cette expérimentation pédagogique s'est déroulée, il convient tout d'abord de définir les termes « expérience » et « expérimentation », auxquels Gaston Mialaret, dans *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (2004, p.98-121), donne un sens bien précis. Ce chercheur à l'Université de Caen indique, dans les premières lignes du neuvième chapitre de son ouvrage, qu'« *une « expérience » est une situation provoquée dans l'intention explicite d'étudier certains phénomènes, de contrôler ou de suggérer une hypothèse* ». En guise d'illustration, il associe à cette définition un bref exemple : lorsque l'on demande à des élèves d'effectuer une dictée présentant des difficultés particulières afin de relever et analyser des erreurs commises, il s'agit selon lui d'une expérience. Gaston Mialaret affirme alors que « *les résultats (scientifiques) obtenus sont directement liés à la situation* », qu'ils ne sont valables que pour elle et « *difficilement généralisables* ». L'expérimentation, quant à elle, consiste à « *faire varier un ou plusieurs facteurs [d'une situation aux paramètres clairement définis] pour en étudier les effets* » : il y a un « *facteur fixe* » et un « *facteur variable* ». Pour reprendre l'exemple précédemment donné par l'auteur, il pourrait s'agir cette fois, comme il le développe, de proposer cette dictée à différentes sections, afin d'« *étudier les résultats différentiels obtenus* ».

À ses débuts, l'expérimentation pédagogique était perçue de manière assez négative, comme une méthode manquant de rigueur scientifique. En effet, le Dr Th. Simon, à l'origine

¹ POPE C., MAYS N., *Qualitative Research: Reaching the Parts Other Methods Cannot Reach: An Introduction to Qualitative Methods in Health and Health Services Research*, British Medical Journal, 1995, p.43. Traduction : « Le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants. »

de l'ouvrage *Pédagogie Expérimentale : Ecriture, Lecture, Orthographe*, l'assimile à « *des travaux tout à fait modestes* ». Néanmoins, on peut déjà observer une évolution dans sa conception chez A. Fabre, au sein d'un article paru en 1949 (p.158-175):

« [...] *La connaissance de l'enfant étant encore très imparfaite, [l'éducateur] doit, conjointement à un travail d'application, se livrer à un travail d'investigation et de découverte. À chaque instant, il doit prolonger l'idée scientifique certaine par l'idée expérimentale, cette question qui cherche une réponse dans un domaine nouveau. Cette exploration, c'est l'expérimentation.* »

Progressivement, l'expérimentation pédagogique s'impose donc comme l'une des méthodes et techniques principales de recherche en sciences de l'éducation. Pour preuve, en 2004, Gaston Mialaret y consacre un chapitre complet d'une vingtaine de pages dans l'ouvrage cité précédemment, au même titre que quatre autres « *grandes familles* », aux frontières ténues : l'étude de document, l'entretien, l'observation simple de faits d'éducation et l'observation armée, l'inscrivant ainsi dans l' « *ensemble des démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité (dans les sciences).* »

Cependant, selon lui, « *toute méthode, pour s'exercer, fait appel à un ensemble de techniques* », et ces mêmes techniques doivent être appliquées en suivant de manière rigoureuse une réglementation précisément définie, pour des raisons qu'il énonce dans son écrit. Premièrement, l' « *interprétation des résultats ne reste valable que si l'instrument [...] a été utilisé selon les indications prescrites* » et, deuxièmement, il est nécessaire de veiller à la possibilité d'une « *lisibilité partagée* » : les chercheurs doivent pouvoir se saisir des expérimentations et analyses pour les interpréter voire les discuter. Ainsi, et comme on peut le lire dans la citation ci-dessus, il désigne les techniques de recherches comme étant des « *instruments dans les mains des chercheurs* », marqués, lorsqu'ils sont exploités, par leurs « *qualités métrologiques* », qu'il énumère : leur validité, leur fiabilité et leur sensibilité. Cette rigueur évoquée est particulièrement nécessaire en sciences de l'éducation, où, comme Gaston Mialaret (2004) le souligne, « *l'utilisation d'un instrument fiable n'est pas toujours possible.* » Plus tard, en 2017, dans *Les sciences de l'éducation*, il exprime en effet que, contrairement à une étude de documents historiques par exemple, qui sont eux « *stables ou relativement stables* », les « *objets* » sur lesquels se basent les recherches dans ce domaine sont en perpétuelle mouvance. Dans le cas d'une expérimentation pédagogique « *il est*

impossible de revenir sur la situation qui a donné lieu à la situation étudiée » : l'analyse d'épisodes *in vivo* ne peut pas avoir la même légitimité scientifique, le même « *statut épistémologique.* »

En se fiant aux définitions données par les dictionnaires du terme « expérience », directement relié à l'« expérimentation » dans la définition de ce dernier, il s'agit d'un « *essai, [d'une] épreuve, dans le but de vérifier ou de démontrer quelque chose* » ou d'une « *connaissance acquise par la pratique, par l'observation* » (Larousse, 2015). Fabre (1949), lui aussi, rattache ce qu'il appelle « *l'attitude expérimentale* » à deux conditions « *une observation exacte et complète et une interprétation correcte des données.* » Si, comme l'intégralité des pratiques reposant sur l'observation, l'impression et l'interprétation, l'expérimentation pédagogique présente des insuffisances et des faiblesses, elle n'en reste pas moins indispensable à l'évolution pédagogique. À nouveau selon Fabre, « *il n'y a pas d'opposition entre l'intuition et la pensée rationnelle* » puisque « *la première n'est que le premier moment de la seconde.* » Il affirme que le choix de l'expérimentation est un enrichissement et une forme de libération : « *l'expérimentateur force la nature à se révéler en l'attaquant, en lui posant des questions dans tous les sens : mais il ne doit jamais répondre pour elle, ni écouter incomplètement ses réponses.* »

Pour parvenir à une « écoute complète » et correspondre aux exigences de la méthode scientifique, il est donc élémentaire d'effectuer un travail d'analyse préliminaire de la situation d'éducation au sein de laquelle se déroulera l'expérimentation pédagogique. Cette étape constitue une première investigation avant même le commencement de la méthodologie sur laquelle notre choix s'est porté, et, si elle n'est pas faite sérieusement, génère comme nous l'avons vu précédemment l'invalidation scientifique des résultats obtenus. Pour se pencher sur ce que Gaston Mialaret (2004) nomme les « *variables indépendantes* » – « *les éléments fondamentaux de la situation* » – nous nous attarderons en premier lieu sur un développement très précis des caractéristiques de la population qui composait les participants à cette expérimentation pédagogique et du lieu où elle s'est déroulée.

2. Terrain et population

4.1. Le lieu et les indicateurs socio-économiques

Dans une première partie, nous étudierons donc l'environnement dans lequel se trouve l'établissement au sein duquel nous avons mis en œuvre notre expérimentation pédagogique. Comme la quasi-totalité des méthodes de recherche qualitatives, à plusieurs reprises qualifiées de « *naturalistes* » par Pope et Mays (1995) dans leurs travaux, nous avons opté pour une observation des sujets dans leur « milieu naturel », plutôt que d'établir des conditions artificielles pouvant fausser les résultats. Nous avons donc profité de notre assignation à une classe de GS-CP dans le cadre de l'un de nos stages pour y mener notre étude. Nous avons, pendant trois semaines, évolué dans l'école élémentaire publique d'une petite commune rurale de Seine-Maritime accueillant plus de 200 habitants. Cette école, récemment construite, est composée de quatre classes de double-niveaux pour une moyenne de 26 élèves par classe. De par sa nouveauté, le matériel mis à disposition des élèves et des professeurs est moderne et entièrement fonctionnel, et les bâtiments de cet établissement sont parfaitement insonorisés, ce qui permet une meilleure entrée dans les activités de la part des élèves, notamment pour les lectures magistrales. En outre, malgré un éloignement des différents groupes classe dus à la pandémie, les locaux rapprochés, la cour de récréation partagée par tous ainsi que l'unité et la bonne entente au sein de l'équipe professorale permettent une vie collective, de rencontres entre les différents niveaux.

L'environnement familial et ses ressources économiques et culturelles ont un grand impact sur la scolarité des élèves. Dans cet établissement, ce « *micro-milieu* » comme le dirait Gaston Mialaret (2017), nous avons observé que les apprenants semblent généralement issus de milieux plutôt favorisés, ce qui nous a été confirmé par les enseignants. Le stigmate de l'« isolement » persistant, on a tendance à penser que les ensembles scolaires ruraux sont moins équipés en moyens pédagogiques et que leurs performances sont médiocres. Cependant, l'école est largement équipée et encourage les échanges avec l'extérieur : nous avons assisté à la venue de plusieurs intervenants – pour mener des séances de course d'orientation ou de Découverte du monde portant sur les graines –, à l'élaboration d'un projet d'école innovant et à l'organisation de plusieurs potentielles sorties et visites, quoique limitées par les circonstances actuelles. Alain Mingat et Éric Ogier (1990) affirment qu'il est nécessaire de réviser notre jugement sur l'école rurale, puisque « *la structure des petites*

écoles, qui regroupent plusieurs cours dans une même classe, favorise la réussite des élèves : les classes ayant plusieurs cours sont des milieux plus favorables aux apprentissages que la classe à un seul cours... et les différences sont encore plus nettes à partir de trois cours. » De plus, l'école en milieu rural repose davantage sur un partenariat entre les familles, le corps enseignant, l'ensemble des représentants municipaux et les différents spécialistes de la rééducation tels les orthophonistes ; souvent, la proximité géographique des uns et des autres permet des relations régulières en présentiel et une coopération effective pour une meilleure prise en charge de la vie scolaire en général et des difficultés de l'élève en particulier. Un.e enseignant.e d'une école de village n'entretiendra pas les mêmes rapports avec parents et élèves qu'un.e autre collègue en milieu scolaire urbain ; un travail collaboratif – indispensable dans le parcours scolaire des élèves notamment celles et ceux qui ont des difficultés – est souvent plus aisé à mettre en application en milieu rural. En province, les professeurs ont la possibilité de suivre l'évolution de leurs élèves, la plupart du temps, ils connaissent bien les familles puisqu'ils sont amenés à avoir des élèves plusieurs années de suite dans une classe à plusieurs niveaux, ou successivement différents membres d'une même fratrie dans leur classe. Nous avons noté durant ce stage que les rencontres entre les professeurs et les parents sont régulières et constructives, les discussions sont souvent suivies d'effets rapides et positifs pour l'élève : une relation de confiance s'instaure, les parents comprenant mieux leur rôle agissent suivant les conseils qui leur sont donnés. Ces derniers sont donc pour la plupart relativement investis dans la scolarité de leurs enfants, il existe une réelle volonté d'agir pour leur bien-être et leur réussite scolaire. Grace à ce climat de confiance, plusieurs d'entre eux se portent volontaires pour être accompagnateurs lors des sorties.

4.2. La classe et sa population

Dans le cadre de nos recherches, plutôt que d'également nous rendre dans la classe de PS-MS, nous avons fait le choix de nous concentrer sur la classe que dirige alors la maîtresse d'accueil temporaire et d'effectuer notre expérimentation pédagogique à la fin de nos trois semaines de stage. En effet, nous souhaitons que les élèves et l'enseignante soient habitués à notre présence et à l'aise avec celle-ci, dans le but de favoriser l'authenticité des situations observées. Le fait qu'un élément étranger vienne se greffer à la situation et que les sujets aient conscience d'être l'objet d'une attention spéciale induit obligatoirement une part

d'artificialité, ce que l'on nomme « effet Hawthorne », et nous souhaitons la réduire au maximum. La classe concernée est donc formée de 30 élèves âgés de 5 à 7 ans – 18 en Grande Section et 12 en Cours Préparatoire – et une ATSEM assiste l'enseignante, principalement en encadrant le groupe des plus jeunes. Le niveau CP se trouvant hors du cycle 1, et donc sortant du cadre du sujet de mon mémoire, nous avons écarté ces 12 élèves lors de l'expérimentation pédagogique pour nous focaliser sur l'échantillon qui nous intéresse, c'est-à-dire les 18 élèves scolarisés en grande section. Il s'agit d'un groupe particulièrement homogène, composé d'autant de filles que de garçons. Concernant le niveau scolaire des élèves, 4 obtiennent de très bons résultats, 9 sont de bons élèves et 5 sont davantage en difficulté. Parmi eux, quatre élèves, que nous nommerons A, B, C et D dans un souci d'anonymisation, présentent des caractéristiques particulières. L'élève A a très probablement un TDAH, comme l'indique ses premiers bilans de psychologie : il est très impulsif et use régulièrement de la violence à l'encontre de ses camarades, mais ses capacités intellectuelles sont plutôt bonnes. Comme son camarade, l'élève B semble lui aussi éprouver des difficultés à fixer son attention et est très turbulent, mais de façon moins accentuée. En dépit de ses agitations fréquentes, il a quant à lui une excellente mémoire et de grandes facilités dans la lecture. Enfin, les élèves C et D ont tous deux des difficultés langagières, articulatoires notamment, et un suivi orthophonique a été engagé pour l'élève C, pour qui cela constitue un handicap plus prononcé. Malgré une diversité de profils, les élèves sont cependant tous très autonomes, en grande partie grâce aux méthodes pédagogiques de la professeure qui leur donne de nombreuses responsabilités et leur laisse une grande liberté d'action. Étant donné la zone rurale dans laquelle se situe l'école, les élèves se connaissent tous depuis déjà plusieurs années et entretiennent de bons rapports : beaucoup se fréquentent d'ailleurs en dehors des temps scolaires, comme ils ont pu me le faire remarquer. Cette situation contribue sans aucun doute à l'atmosphère agréable et sereine qui règne dans la classe (cf. annexe 1).

L'éducatrice est elle aussi un élément essentiel à la compréhension du fonctionnement du groupe classe : sa personnalité influe obligatoirement sur les relations établies avec ses élèves. Comme le dit Gaston Mialaret (2017, p.34-43), « *les caractéristiques personnelles de cet éducateur : sa personnalité, sa formation générale, sa culture, ses compétences pédagogiques sont des éléments importants de la situation d'éducation même si les méthodes et techniques scientifiques ne permettent pas encore d'évaluer, d'une façon très précise, les variables scientifiques qu'elles représentent.* » En effet, l'enseignante que nous avons observée et secondée durant trois semaines a une trentaine d'années et enseigne dans cette

classe et auprès de ces niveaux depuis quatre ans. Il s'agit de quelqu'un de discret, avec un timbre de voix assez doux. Cela force les élèves à être particulièrement silencieux pour pouvoir entendre les consignes données et le volume sonore au sein de cette classe est donc généralement plutôt bas. De plus, elle est extrêmement consciencieuse et organisée dans sa pédagogie et sa gestion de l'espace et du temps, ce qui a certainement une influence sur l'élève et son évolution dans l'environnement scolaire. Si l'effectif important ne permet pas toujours de donner la parole quotidiennement à tous les élèves, la professeure introduit tout de même de manière ritualisée des temps d'interaction directe avec eux, à travers des « tickets idée, remerciement ou problème » par exemple, qui, à leur lecture, aboutit à de courts débats et discussions entre tous les acteurs du groupe classe. Les interactions avec des élèves de maternelle demeurant limitées et même parfois incohérentes, il nous semble important de souligner pour la suite de cette étude que ma MAT accueille toujours avec beaucoup de bienveillance les interventions de ses élèves, instaurant ainsi un climat de confiance et de sécurité, ce qui favorise les prises de parole.

Pour finir, une description des locaux nous semble elle aussi nécessaire à l'appréhension de la situation d'éducation. L'architecture de la salle étant « en L », cela favorise la séparation de la classe par niveau. Dans la première branche du « L », les CP sont disposés autour du bureau de l'enseignante, face à un large tableau blanc. Dans sa seconde branche, douze des bureaux de grande section sont quant à eux disposés tout autour du coin regroupement, formant un « U », cette fois face à un tableau accroché bien plus bas. À la jointure entre ces deux branches, un îlot formé de six bureaux d'élèves de GS, dont deux des plus turbulents, est placé relativement près du bureau de la professeure, afin que celle-ci puisse les surveiller et intervenir en cas de besoin. Il s'agit d'une pièce extrêmement lumineuse grâce à de larges fenêtres, lumière que l'enseignante tente de réduire avec des panneaux en carton en l'attente de stores occultants. La richesse du matériel nous a beaucoup étonnée : la salle de classe regorge d'une multitude de supports d'activités et jeux rangés dans de longues étagères qui font office de séparation entre différentes zones, met cinq ordinateurs à la disposition des élèves et comporte un coin lecture foisonnant d'ouvrages, un coin graphisme et un coin écriture, vers lesquels les apprenants peuvent se tourner une fois leurs tâches et travaux terminés.

Encore une fois, Gaston Mialaret (2017, p.34-43) s'est exprimé en ces termes : « *Des recherches de pédagogie expérimentale faites dans une classe ou un groupe de classes ne*

peuvent, que très rarement, trouver leur interprétation correcte sans remonter dans les arcanes du déterminisme complexe [...]. » L'étude d'une situation pédagogique ne peut donc pas se concentrer sur l'unique pratique de la classe, et nous nous devons de prendre en compte l'entièreté du contexte décrit ci-dessus dans notre appréhension de celle-là dans le but de parvenir à des résultats les plus objectifs possibles. Avec une idée assez large de l'expérimentation pédagogique que nous souhaitions mener et une fois la population auprès de laquelle l'appliquer définie, nous nous sommes donc attelée à l'élaboration d'un plan expérimental détaillé, adapté aux conditions et au matériel à notre disposition.

3. Procédure

3.1. La conception des groupes

Si, dans un souci de clarté, nous avons fait le choix de séparer les deux parties portant sur les raisons qui nous ont poussée vers la sélection du terrain et de la population et sur l'élaboration de ce plan expérimental, ces deux étapes ont été bien évidemment simultanées. En effet, un plan expérimental ne peut voir le jour sans une idée du contexte dans lequel il sera réalisé et, inversement, l'échantillon choisi doit correspondre au protocole pour en assurer sa pertinence scientifique. Afin de répondre aux questions relatives à notre problématique par une recherche empirique, nous avons donc réalisé un protocole expérimental précis et pris le parti de travailler autour de la mise en place de deux séances de lecture magistrale dans une classe de GS : l'une pratiquée avec ininteruption du récit et l'autre avec interruption. Notre analyse de l'impact de ces deux types de lecture d'œuvres de littérature jeunesse sur les interactions et dialogues à leur propos en classes maternelles s'appuie donc sur des données recueillies dans deux situations pédagogiques et contextes différents, qu'il conviendra d'exposer et de distinguer plus nettement par la suite.

Pour ce faire, nous avons donc, à l'aide de l'enseignante qui a une connaissance bien plus poussée du groupe classe, scindé l'échantillon en deux et constitué deux groupes de 9 élèves que nous voulions les plus « équivalents » possible, et par extension comparables. En effet, il était nécessaire que les deux séances observées soient basées sur le même ouvrage et une relecture de celui-ci auprès d'un même groupe en utilisant une pratique magistrale de lecture différente, bien qu'elle ait été envisagée, aurait obligatoirement faussé les résultats obtenus.

Comme le dit Gaston Mialaret (2004, p.98-121), « *si on administre à un groupe de sujets la même épreuve [...] la connaissance de [celle-ci] influe, évidemment, sur les résultats.* » De plus, il est indiqué dans le texte de cadrage portant sur la littérature de jeunesse du Ministère de l'éducation nationale (p.11) que « *les lectures duelles et les lectures en petits groupes sont à préférer aux lectures collectives qui rendent l'écoute et la participation plus difficiles* », et nous avons tout intérêt à faciliter les interventions des élèves dans le cadre de notre étude. Pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et effectuer une comparaison efficace et limpide des éléments et leurs caractéristiques (sexe, niveau scolaire et capacités langagières) composant les deux groupes de sujets (« G1 » correspondant logiquement au groupe numéro 1 et « G2 » au groupe numéro 2), nous avons réalisé les tableaux suivants :

	Garçons	Filles
G1	5	4
G2	4	5

	Petits parleurs	Moyens parleurs	Grands parleurs
G1	2	4	3
G2	1	4	4

	Faible niveau	Niveau moyen	Très bon niveau
G1	2	5	2
G2	3	4	2

Comme exprimé précédemment et tel que l'illustrent ces trois tableaux, nous avons donc tenté, autant que faire se peut, de répartir les sujets de manière à ce que les deux ensembles obtenus soient équivalents. S'il nous était parfois impossible de séparer également les groupes d'élèves partageant une même spécificité, nous avons essayé de compenser ces inégalités par d'autres divisions reposant sur d'autres variables indépendantes. Par exemple, le groupe 1 comprend deux petits parleurs, tandis que le groupe 2 n'en accueille qu'un seul : nous avons donc fait en sorte que deux élèves de niveau assez faible soient assignés au premier groupe, contre trois pour le second.

Nous avons défini comme « petits parleurs » les sujets utilisant un langage oral aux énoncés majoritairement succincts, allant même jusqu'à ne prononcer qu'un seul mot où à ne prendre la parole que lorsque l'on les incite à le faire. Les « moyens » et « grands parleurs », eux, disposent d'une plus grande variété de formules et constructions syntaxiques qui leurs permettent de discourir plus longuement et de s'exprimer de manière plus élaborée.

Pour plusieurs raisons, nous avons choisi de ne pas créer de tableau répertoriant les milieux sociaux desquels les élèves sont issus. Cette enquête se serait en effet avérée être laborieuse, mais on peut en plus de cela lire dans *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle* (2012, p.10) que « des comparaisons entre enfants du même âge et de milieux différents ont montré que le vocabulaire, s'il est souvent différent de l'un à l'autre, ne paraît pas inégal en quantité chez les uns et les autres », et elle ne nous est donc pas parue pertinente pour la suite de cette étude.

En outre, nous avons pris le soin de veiller à ce que les quatre élèves à profil particulier évoqués dans la partie concernant la classe et sa population ne soient eux aussi répartis de manière optimale dans les deux groupes. Les élèves A et B, les plus agités, ont été séparés et placés l'un et l'autre dans le groupe 1 et 2 afin que ceux-ci ne s'encouragent pas mutuellement dans leurs débordements. Les élèves C et D ont eux aussi été assignés à des groupes différents puisque leurs difficultés langagières ont obligatoirement des répercussions sur le nombre et la richesse de leurs interactions.

3.2. *Les outils : le choix de l'album*

Lorsque la nécessité de choisir une œuvre de littérature jeunesse s'est présentée à nous, il nous a semblé impératif de nous renseigner sur les différents paramètres et critères à prendre en compte durant cette démarche. Comme l'indique le document fourni par le Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) intitulé « Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle. Pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ? », les ouvrages choisis à destination des classes de maternelle ont pour mission de contribuer à une entrée dans le monde littéraire, qu'il soit oral ou écrit. Si le but d'une lecture magistrale est bien évidemment de procurer du plaisir aux apprenants au travers d'une activité longtemps perçue comme banale et de créer chez eux de l'appétence pour celle-ci, les

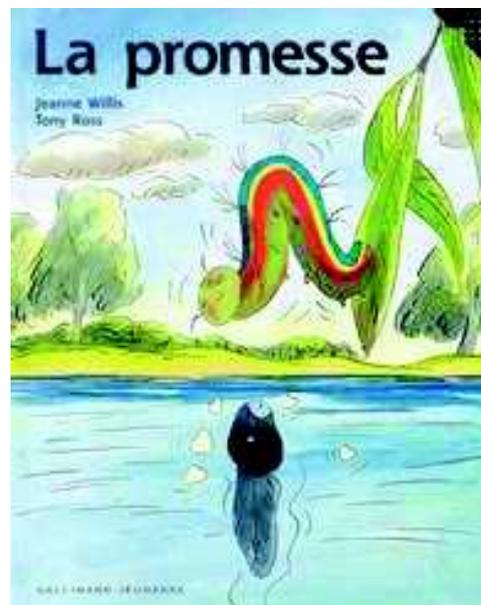
instructions officielles mettent l'accent sur la portée à la fois culturelle et éducative du livre et sur l'importance d'une utilisation judicieuse et appropriée de celui-ci. Comme on peut le lire dans le document précédemment cité (p.2), « *l'enjeu de démocratisation culturelle porté par cette sélection ne peut être atteint que par une prise en compte systématique, par l'enseignant, des compétences à construire, et de ce qui peut y faire obstacle.* »

Nous nous sommes donc attardée sur un ouvrage rédigé par Emanuelle Canut, Florence Bruneseaux-Gauthier et Martine Vertalier en 2012 fournissant des directives destinées aux éducateurs pour les guider dans leurs pratiques et dans leurs sélections de lectures, afin que celles-ci correspondent aux exigences de l'apprentissage. Les trois chercheuses affirment que si un enfant décroche lors d'un acte de narration ce n'est pas dû à une absence d'intérêt pour la littérature mais plutôt au fait que l'œuvre ne fait pas sens pour lui et ne correspond à rien dans son imaginaire. En effet, si les bénéfices de la lecture sont nombreux, il est d'une importance capitale de veiller à ce que les élèves puissent accéder au sens du récit pour pouvoir se le représenter mentalement, s'identifier aux personnages, etc. En se référant une fois de plus au texte justifiant la liste des ouvrages réalisée par le Ministère de l'éducation nationale, on observe que celui-ci énumère les différents aspects sur lesquels notre attention doit se porter : le développement psychique des élèves, puis leurs compétences linguistiques, cognitives et enfin culturelles. Comme le dit Laurence Lentin dans *Les livres illustrés pour enfant et l'acquisition du langage* (1983, p.15) : « *Le texte écrit, quels qu'en soient la nature et le style, ne peut prendre signification pour le tout-petit que s'il lui est accessible à travers l'activité de son fonctionnement mental et verbal du moment.* »

Pour veiller à l'accessibilité du texte aux apprenants, nous avons tout d'abord étudié minutieusement la sélection d'ouvrages datant de 2020 proposée par le Ministère de l'éducation nationale et avons pensé choisir *Le Bonnet Rouge* de Brigitte Weninger ou *Fais attention, Alexandre !* de Pamela Allen, classés dans la catégorie « récits déjà élaborés ». Nous recherchions un album demandant un investissement assez soutenu de la part du lecteur, pouvant permettre d'aboutir à des discussions et débats au sein de la classe. C'est cependant suite à un échange avec l'enseignante à propos des livres présents dans sa classe que *La promesse* de Jeanne Willis et Tony Ross a attiré notre attention. Après avoir recueilli le témoignage de ma maîtresse d'accueil temporaire qui avait eu une très bonne expérience avec l'album en question, nous nous sommes assurée de la correspondance de ce dernier avec le

socle commun en cherchant des fiches de lecture et des plans de séquence l'incluant réalisés par des professeur.e.s de maternelle et l'avons sélectionné.

Puisque l'analyse de l'ouvrage est indispensable à toute pratique de la lecture oralisée et que l'étude présentée dans ce mémoire porte sur deux séances dont celui-ci est le support, il nous a semblé indispensable de l'explorer en amont et de faire ici un compte rendu des informations récoltées. Il s'agit donc d'un album broché de 30 pages, publié en 2003 par Gallimard Jeunesse dans la collection « L'heure des histoires », et traduit de l'anglais par Anne Krief. Il raconte une histoire d'amour tragique entre un têtard et une chenille qui se promettent de ne jamais changer mais ne pourront lutter contre les inéluctables transformations corporelles qu'ils subiront.



Ce texte est écrit à la troisième personne, au temps de l'imparfait et du passé simple et comporte quelques difficultés syntaxiques et relatives au sens. D'un point de vue lexical, *La promesse* contient 378 mots dont il peut en effet être nécessaire d'éclaircir la signification auprès des élèves, lorsque ceux-ci appartiennent à un langage relativement soutenu. Il faudra en outre anticiper des confusions et incompréhensions liées aux périphrases « ma petite perle noire » et « mon joli arc-en-ciel » (surnoms donnés respectivement au têtard et à la chenille par l'un et l'autre), aux transformations et au cycle de vie des deux animaux ou à la temporalité par exemple.

Si ce livre présente plusieurs particularités, nous pouvons tout d'abord citer ces illustrations – semblant être réalisées à l'encre, puisqu'assez transparentes, et cernées d'un fin trait noir – et leurs couleurs vives, qui varient au fur et à mesure du récit en fonction des saisons. Nous pourrions aussi pointer du doigt sa chute, d'une surprenante, soudaine et humoristique cruauté, où le têtard devenu grenouille avale la chenille devenue papillon qu'il n'a pas reconnue. Mais c'est surtout dans sa forme que *La promesse* tire son originalité : si son format semble classique on s'aperçoit rapidement qu'il est nécessaire de tourner le livre à la verticale pour pouvoir le lire. L'espace est scindé en deux parties de taille égale, séparées par la pliure du livre, et chaque page des double-page est consacrée à un animal et son milieu afin d'en

souligner l'étanchéité. Il n'y a que lorsque le têtard devient grenouille que les deux animaux sont représentés sur la même page, comme pour signifier son passage d'un milieu à un autre.

3.3. *L'échange préparatoire avec l'enseignante*

Durant la période d'élaboration de notre protocole de recherche et de constitution des fiches de préparation, nous sommes allée à la rencontre de l'enseignante pour l'interroger sur ses pratiques de lecture et ses expériences passées avec l'album en vue de l'expérimentation à venir (cf. annexe 2). Le but de la démarche était tout d'abord d'affiner notre compréhension et notre connaissance du contexte dans lequel cette dernière allait se dérouler, et d'y adapter ses modalités, mais aussi d'avoir une vision davantage complète du sujet pour pouvoir analyser plus justement les observations faites.

Il était tout d'abord intéressant de savoir si les élèves étaient davantage habitués à une ininteruption ou à une interruption des récits lors des lectures magistrales afin de déchiffrer et anticiper certaines de leurs réactions. La professeure nous a alors communiqué qu'elle les pratique le plus souvent sans interruption, mis à part pour la méthode « Une histoire par jour » choisie dont l'objectif visé est d'« *apprendre à comprendre* » et dont le livre du maître préconise ce type de pratiques. Nous lui avons alors demandé quelles étaient les raisons qui pouvaient motiver un tel choix pédagogique, ce à quoi elle a répondu qu'elle aimait ces deux procédés pour des raisons totalement différentes. Selon elle, le fait de ne pas interrompre l'histoire permet aux enfants de se faire leur propre « *film dans leur tête* » tandis que l'entrecouper pourrait mettre à mal l'immersion et leur représentation du récit. Elle nous a alors indiqué que, la plupart du temps, elle posait des questions avant la lecture (à propos de la couverture, pour que les apprenants formules des hypothèses sur son contenu, etc.) et après celle-ci. L'enseignante nous a même précisé qu'il lui arrivait même de ne pas s'interrompre pour montrer les illustrations au groupe classe, pour faire travailler leur imagination d'une part, mais aussi car certaines peuvent fausser la compréhension ou exiger un effort d'interprétation lorsqu'elles ne sont pas totalement en accord avec le texte. Pour ce qui est du fait de s'interrompre, elle considère que cela permet de travailler de manière plus approfondie dans plusieurs domaines : des interruptions limitent les pertes d'attention d'élève en difficulté et favorisent des explicitations de l'implicite ou d'éléments de culture personnelle ainsi que

l'émergence de questionnements variés. Bien évidemment, elle nous déclare que ses pratiques se conforment au support choisi, supports qu'elle tente de varier au maximum.

Nous nous sommes donc par la suite intéressée à ses expériences passées de lecture magistrale de l'œuvre *La promesse*. La professeure nous a alors communiqué avoir généralement pratiqué une lecture quasi-interrompue : si des points sémantiques ne se sont que rarement avérés nécessaires, elle a souvent ressenti le besoin d'expliquer les transformations des deux animaux et leur régime alimentaire, donc deux informations en lien avec l'étude du vivant imposée par le programme qui auraient pu leur manquer pour accéder à la compréhension globale. Nous l'avons ensuite interrogée sur les réactions que la lecture avait généré chez les élèves et l'enseignante nous a fait savoir qu'ils avaient pour la plupart été déçus et surpris par la fin, d'ordinaire plus acclimatés à des *happy endings*.

L'exposition de ces circonstances pourra, nous le pensons, être importante à l'appréhension des données récoltées au cours de l'expérimentation pédagogique à venir. En effet, les élèves, habitués à ne pas intervenir durant le contage, pourraient ne pas oser demander la parole au cours de la deuxième partie de celle-ci par exemple. C'est ainsi qu'à la lumière de ces informations fournies par notre maîtresse d'accueil temporaire, nous avons achevé la conception des deux séances envisagées, que nous présenterons dans la prochaine partie de ce mémoire.

3.4. *Présentation des séances*

Vous trouverez en annexe les fiches de préparation des deux séances décrites ici.(cf. annexe 3)

Pour rappel, ces situations pédagogiques ont pour but de nous permettre de comparer les interactions menées entre élèves et professeur.e lorsque la lecture magistrale est interrompue et ininterrompue et sont consacrées à la lecture magistrale de l'œuvre *La promesse*. Même si le squelette de nos fiches de préparation a été préparé en amont, celles-ci ont été finalisées au cours de notre stage, adaptées au fonctionnement de la classe, à ses occupants et à l'ouvrage support utilisé. Nous avons donc observé et enregistré des pratiques magistrales de lecture et les interactions qui les ont rythmées et/ou suivies, les enregistrements ayant été retranscrits en annexe (cf. annexe 4) et nous ayant permis de poursuivre et de

compléter les analyses produites et annotations rédigées *in situ*. Le corpus étudié est donc constitué de deux séances d'une durée une vingtaine de minutes et qui se sont déroulées au milieu du mois de mars 2021, le lundi 15 et le mardi 16, respectivement à 16h25 et à 15h32. Il nous a en effet semblé important que les deux séances ne soient pas trop espacées et qu'elles aient lieu quasiment au même moment de la journée pour que les deux situations soient, encore une fois, les plus semblables possible.

Le premier défi est de parvenir à isoler le groupe participant à l'expérimentation puisqu'il était impératif que le second n'entende pas l'histoire racontée. Nous avons donc décidé de demander à l'ATSEM de s'occuper des élèves de Classe Préparatoire et des neufs de Grande Section restants : nous leur avons alors proposé des activités à la fois amusantes et relativement silencieuses afin de détourner leur attention de la lecture en cours tout en veillant à ce que leur volume sonore ne nuise pas à la qualité de l'enregistrement. Pour amorcer les deux expériences, l'enseignante mène alors le groupe jusqu'au coin regroupement où elle les invite à s'asseoir sur des bancs ou sur le sol, face à elle. Avant de débiter la découverte de l'album, la professeure a pour tâche de mettre en place une « mise en situation » : elle leur présente la séance qui va suivre pour s'assurer du total respect des consignes et, par extension, des paramètres de l'expérimentation pédagogique. Nous ne lui avons pas formulé de directives quant à la théâtralisation, à l'adaptation ni aux transcodages (tel que montrer du doigt sur l'image le personnage prenant la parole) puisque nous souhaitons que ces deux séances soient pareilles aux « lectures offertes » réalisées habituellement dans cette classe.

Au cours de la première séance, l'enseignante ne doit donc pas interrompre sa lecture pour s'assurer de sa compréhension, ne pas accorder la parole aux élèves qui souhaitent intervenir et ne pas relever voire empêcher d'un geste les différents commentaires prononcés : en bref, les échanges ne doivent avoir lieu qu'une fois la narration terminée. Nombreux sont les maîtres et maîtresses qui prolongent leur lecture d'albums par des échanges langagiers et, comme l'indiquent les textes officiels décrivant les lectures magistrales dites « à compréhension autonome », il est la plupart du temps nécessaire que ceux-ci posent des questions au groupe pour guider les interactions. Dans cette optique, et pour ainsi nous assurer de pouvoir observer différents types d'échange, nous avons réalisé une liste de questions à formuler, que la professeure doit poser une à une à l'achèvement du conte. Nous les avons réparties en trois catégories : celles portant sur le lexique, celles évaluant la compréhension du

récit et celles permettant aux élèves d'exprimer leur ressenti et leurs points de vue à propos de l'histoire lue.

Premier ensemble de questions, le lexique :

- 1 : Qu'est-ce qu'un saule ?
- 2 : Qu'est-ce qu'un têtard ?
- 7 : Qu'est-ce qu'un nénuphar ?

Deuxième ensemble de questions, la compréhension :

- 3 : Quelle promesse fait le têtard à la chenille ?
- 6 : Que se passe-t-il quand la chenille dort ?
- 8 : Qui est la grenouille à la fin de l'histoire ?

Troisième ensemble de questions, les sentiments et points de vue :

- 4 : Est-ce normal à votre avis de demander à quelqu'un de ne jamais changer ?
- 5 : Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille après la troisième fois où le têtard ne respecte pas sa promesse et pourquoi ?
- 9 : Qu'est-ce que vous ressentez à la fin de l'histoire ?

Bien évidemment, pour un maximum d'authenticité lors de l'expérimentation, les élèves ont durant ce temps d'échange la possibilité d'intervenir sur des sujets sortant du cadre du questionnaire, et, comme à son habitude, l'enseignante peut accueillir chaque participation. Elle-même s'est auparavant assurée auprès de nous de pouvoir s'écarter de ce modèle, à raison, puisque, comme nous le verrons par la suite, la nécessité de reformuler ces questions voire même d'émettre des questions subsidiaires s'est plusieurs fois manifestée. Pour venir en aide aux élèves dans leurs réponses, nous avons demandé à la professeure de poser les questions dans l'ordre dans lequel les éléments de l'histoire auxquels elles renvoient s'étaient présentés dans le récit, c'est-à-dire l'ordre dans lequel elles ont été numérotées ci-dessus.

Pour ce qui est de la deuxième séance, l'enseignante doit cette fois se calquer sur les méthodes qu'elle utilise pour les livres d'« Une histoire par jour » et pratiquer l'interruption de lecture oralisée. Pour faciliter une comparaison entre les deux séances, elle a pour consigne de poser les mêmes questions que la veille mais celles-ci, en l'occurrence, entrecourent le récit proposé aux élèves. Les questions doivent être posées au moment même où se déroule

l'évènement sur lequel elles portent ou lorsque le mot dont la définition est demandée est prononcée. Pour simplifier la tâche de l'éducatrice et éviter tout oubli, hésitation ou erreur, nous avons fait le choix de placer des *post-its* sur les pages concernées. Les interrogations ont donc été insérées entre des phases de contage et prononcées dans le même ordre que pour la séance précédente. Encore une fois, nous lui avons confirmé en amont qu'il est possible de pratiquer des ajustements nécessaires à la compréhension de celles-ci lorsqu'un obstacle se présente. Nous lui avons en outre demandé de laisser la parole à chaque élève témoignant l'envie de s'exprimer au cours de la lecture et à la fin de l'histoire, même si cela n'était pas en rapport avec les questions posées.

Après avoir explicité la méthode de recherche choisie et les raisons de cette sélection, avoir présenté le contexte dans lequel se déroulent les deux expériences pédagogiques observées ainsi que leur planification et avoir exposé les outils conçus et utilisés, nous analyserons, dans une prochaine et ultime partie, les données récoltées et résultats obtenus. La connaissance du cadre théorique, l'élaboration d'un plan expérimental précis et l'approfondissement de ce que nomme Gaston Mialaret (2004) la « situation générale » sont des étapes cruciales dans un projet de recherche. Chaque chapitre, y compris celui qui s'achève ici, était donc absolument nécessaire pour mener à bien l'étude à suivre et permettre sa compréhension totale : celle-ci constitue donc le cœur de ce mémoire puisqu'elle nous permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées en préambule.

Résultats des recherches

Tel que l'exprime Gaston Mialaret (2004), la manière de recueillir des résultats est loin d'être insignifiante. En effet, la facilité et l'efficacité des analyses en dépendront largement et il est donc nécessaire de ne pas négliger cette étape, de l'exécuter avec soin. Au sein des deux premières parties de ce cadre analytique, nous avons donc fait le choix de dépeindre avec précision les séances de lecture magistrale observées. Quand bien même une objectivité parfaite est à l'évidence utopique, nous avons tenu à restituer les « résultats bruts » de la manière la plus neutre possible. Cette étape préalable, nécessaire à l'analyse critique qui la suivra, expose donc les données factuelles issues des deux séances d'observation.

1. Déroulement de la première séance : lecture ininterrompue

La première séance a eu lieu le lundi 15 mars 2021 à 16h25 et a duré 16 minutes 27. Elle s'est déroulée à la suite d'une activité de phonologie et peu de temps avant la fin de la journée. L'entièreté des élèves de CP et 9 des élèves de GS, encadrés par l'ATSEM, s'était vu attribuer des travaux en autonomie ou finissait des fiches d'exercices non achevées. La professeure a donc invité le premier groupe de neuf élèves à la suivre dans le coin regroupement : quatre d'entre eux étaient assis à sa gauche, sur un banc, et cinq sur le sol, en tailleur. C'est une disposition à laquelle les élèves sont habitués puisque, chaque matin, l'éducatrice met en place des rituels dans ces mêmes conditions : d'abord en classe entière, puis uniquement avec les élèves de GS, et enfin avec une partie d'entre eux, en choisissant l'un ou l'autre des groupes de niveau. Nous nous sommes quant à nous installée à un bureau adossé au banc précédemment évoqué : les élèves devaient effectuer une rotation de 90° pour pouvoir nous apercevoir, nous espérons ainsi ne pas trop nuire à leur concentration. En parlant avec un ton relativement bas pour faire en sorte que le reste de la classe n'entende pas, la professeure a entamé la séance par une explicitation des différentes consignes à respecter durant la lecture oralisée. Comme lors de la plupart des lectures auxquelles ils assistent, l'enseignante leur a demandé de ne pas l'interrompre et d'attendre la fin de l'histoire pour s'exprimer. Elle leur a en outre indiqué qu'il était nécessaire d'être calme pour ne pas perturber l'écoute de leurs camarades ni nuire à la qualité de l'enregistrement audio. Les

élèves ont alors porté leur attention vers nous, intrigués par ce détail et ensuite par le téléphone placé sur le bureau. Cependant, cette distraction a été de courte durée puisque nous n'avons pas réagi aux remarques qui nous étaient adressées et leur attention a rapidement été captée par le prolongement des explications de la part de l'éducatrice. Celle-ci leur a alors succinctement rappelé les règles de conduite en vigueur dans la classe : lever la main et attendre d'être interrogé avant de s'exprimer, ne pas couper la parole, être respectueux envers ses pairs. Elle a achevé sa présentation de la séance à suivre en les informant qu'il était nécessaire de bien écouter car elle leur poserait une série de questions portant sur le texte. Chacune de ses phrases étaient courtes et simplement construites pour s'assurer de la totale compréhension des élèves.

Au commencement de la phase de lecture, l'enseignante exhibe la couverture de l'album en l'approchant du groupe et prononce son titre. Elle insiste sur le mot « titre », certainement pour leur faire acquérir petit à petit le champ lexical du livre, qui leur sera utile au cours des cycles suivants. Celle-ci entame alors la lecture et les élèves sont tous très attentifs. L'éducatrice lit l'ouvrage jusqu'à son terme en restant très fidèle au texte et n'effectue donc aucune adaptation. Comme elle nous l'avait indiqué lors de l'échange préliminaire, elle a jugé qu'aucune substitution lexicale ou reformulation n'était nécessaire. Elle opte pour le style de médiation que Francis Grossman (1996) nomme « *lecteur* » et tente d'incarner le texte en usant de procédés de dramatisation et en restant au plus proche de celui-ci. Elle prononce avec tendresse le mot « amoureux », change légèrement de voix lorsqu'elle lit les propos du têtard et ceux de la chenille (une voix un peu plus grave pour le premier et plus aigüe pour la seconde), appuie par son ton sur le tragique de l'impossibilité du têtard à respecter sa promesse ou la colère de la chenille face à la trahison de son bien-aimé, etc. En outre, elle n'utilise aucun accessoire de type peluche ou marotte et ses mains, chargées de maintenir le livre, ne sont que très peu utilisées pour mimer les aventures du têtard et de la chenille. L'éducatrice veille à ce que le texte soit accessible à tous en s'exprimant lentement en articulant chacune des syllabes : elle insiste particulièrement sur la prononciation des mots sur lesquels porteront les questions de vocabulaire. Après chaque double-page lue, elle montre d'un geste en arc de cercle les illustrations au groupe pendant en moyenne une quinzaine de secondes. Nous avons remarqué que son rythme de lecture s'accélérait doucement dans la première partie de l'ouvrage, où des formulations sont répétées à plusieurs reprises. Malgré une utilisation de procédés de théâtralisation pour guider la compréhension lorsque la chenille quitte le têtard pour aller se lamenter sur une branche – voix tremblante et ralentissement du

rythme d'élocution – et au moment de la surprenante chute – écarquillement des yeux et hausse du ton pour ajouter à la surprise –, les élèves ont parfaitement respectés les consignes données et n'ont émis aucun son, leur attention rivée sur le récit. Certains des élèves les plus proches de notre bureau se sont tournés vers nous en exagérant les mimiques de stupéfaction lorsque le papillon se fait dévorer pour vérifier notre réaction et nous partager leur sentiment, mais cela sans un bruit. Après une courte pause pour laisser le temps aux enfants d'assimiler les derniers évènements de l'histoire et leur avoir adressé un grand sourire pour les dédramatiser, l'enseignante leur a donc indiqué qu'elle allait leur poser des questions pour vérifier qu'ils avaient compris le récit lu. Avant de débiter le questionnaire, elle s'assure que tous sont bien prêts à y répondre, ce à quoi les élèves répondent par l'affirmative avec entrain.

L'éducatrice a commencé, comme il l'a été indiqué dans la partie méthodologie, par la question portant sur la définition du mot « saule ». Elle a immédiatement reformulé la question écrite sur la liste pour garantir sa compréhension et tenté d'initier le dialogue en formulant plusieurs autres interrogations et en invitant le groupe classe à s'appuyer sur les images pour y répondre. La professeure a laissé des pauses de quelques secondes entre chacune de ses phrases, mais les élèves sont demeurés silencieux. L'une d'entre eux était alors complètement inattentive puisqu'elle était tournée vers nous, nous regardant noter les observations et tentant de s'adresser à nous en ouvrant la bouche. Après avoir roulé des yeux vers l'enseignante pour lui indiquer qu'il était nécessaire de se remettre dans l'activité, elle s'est immédiatement détournée. Une dernière tentative de la part de la lectrice s'est alors soldée d'un « euh » du côté des enfants et elle a clos le sujet pour passer à la question suivante, où les élèves devaient cette fois donner la signification du mot « têtard ».

À l'inverse du déroulé de la première étape du questionnaire, un élève a rapidement pris la parole d'un ton très hésitant pour entamer une description physique de celui-ci. La professeure n'a pas eu à beaucoup insister pour que d'autres élèves interviennent et participent à la description amorcée par leur camarade, en se basant sur le récit et les illustrations. Selon eux, un têtard est donc une boule parfois noire parfois verte ayant deux bras, deux jambes et un seul œil – puisque souvent représenté de profil dans l'album –. Deux autres élèves ont quant à eux fait référence dans leur commentaire à des passages de l'histoire lue, en indiquant qu'il perdait sa queue et qu'il était triste. L'enseignante a régulièrement demandé aux enfants de répéter ou elle-même répété ce qui était dit en accentuant les mots

prononcés par ses élèves pour faire en sorte que tous réussissent à suivre la discussion en cours.

Notre maîtresse d'accueil temporaire a poursuivi la séance en posant la troisième question au groupe se trouvant face à elle (« Quelle promesse fait le têtard à la chenille ? »). Encore une fois, elle l'a reformulée en attendant que des élèves manifestent l'envie d'y répondre. La première réponse apportée s'approchant de celle qui était attendue, l'enseignante, confuse et pensant à une mauvaise construction de phrase, lui a indiqué son incompréhension et demandé de se répéter en rappelant l'énoncé de la question. L'élève n'a cependant pas répondu et c'est l'un de ses camarades, qui, sans lever la main, a donné la réponse recherchée. Sa phrase étant néanmoins incomplète, l'éducatrice y a ajouté un sujet et un verbe en articulant précisément pour inciter le groupe classe à intégrer leurs réponses dans des constructions syntaxiques correctes. Elle a ensuite interrogé un élève qui a donné une information sur l'habitat du têtard, certainement pour répondre à la question précédente : l'éducatrice n'a pas rebondi et a redirigé la discussion vers la question précédemment posée. La réponse recueillie cette fois étant exacte mais pareillement déconstruite que celles formulées antérieurement, l'adulte, après plusieurs secondes, est donc passé à la suite.

Cette fois, la quatrième question (« Est-ce normal à votre avis de demander à quelqu'un de ne jamais changer ? ») invitait les élèves à exprimer un avis, un ressenti. Après que l'enseignante l'ait répété en d'autres termes à deux reprises et suite à une attente assez longue, quelques élèves ont manifesté leur difficulté à y répondre par des « bah ... » et des « euh ... ». Elle a donc fait le choix de les amener à s'identifier au têtard par une mise en situation, en utilisant la deuxième personne du singulier et en formulant une hypothèse les concernant. En l'absence de réponse, elle a tenté de s'adresser directement à l'un des élèves les plus à l'aise à l'oral pour que celui-ci ouvre la discussion et conforte ses pairs dans l'expression de leur point de vue. Cependant, il s'agissait d'une question fermée et celui-ci s'est donc contenté de remuer la tête pour acquiescer. L'éducatrice a alors élargi sa question en la posant à la totalité du groupe : celui-ci s'est scindé en une grande majorité de « oui », quelques élèves ne se prononçant pas et deux « non », faiblement manifestés de par l'écrasante quantité de d'accords exprimés. Ne souhaitant pas s'attarder sur les raisons motivant ces accords, la professeure a demandé aux deux élèves en désaccord de se justifier. Elle a pris le soin de légitimer leur divergence d'opinion d'un ton encourageant pour les convaincre de prendre la parole. Plusieurs élèves s'y sont alors essayés sans y parvenir. Très sûre d'elle, une élève a

quant à elle avancé un argument basé sur une expérience personnelle vestimentaire : selon elle on ne peut pas demander à quelqu'un de ne jamais changer puisque sinon ses vêtements finissent par être sales. La professeure a acquiescé avec un sourire, avant de poursuivre.

La question suivante était de même nature que la quatrième (« Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille après la troisième fois où le têtard ne respecte pas sa promesse et pourquoi ? »). L'enseignante a posé la question sous deux formes différentes et immédiatement enchaîné par une question subsidiaire pouvant faciliter son accès, sans laisser le temps aux élèves d'y répondre directement. Plutôt que de leur demander ce qu'ils pensaient de la réaction de la chenille après le troisième manquement du têtard à sa promesse, elle a préféré leur demander en premier lieu d'explicitier la façon dont la chenille avait réagi à ce moment. Deux des élèves ont alors pris la parole en se complétant, prouvant ainsi qu'ils avaient saisi le sens du récit : « Elle pleure » et « Et elle s'en va. » Certaine que les élèves savaient à quel passage le questionnaire faisait référence, elle leur a donc à nouveau posé la première question formulée, leur demandant d'exprimer leur avis à ce propos. Un profond silence s'est alors installé et elle a, comme elle l'avait fait quelques minutes auparavant, essayé de les entraîner à se projeter : « Est-ce que vous auriez fait pareil ? ». À nouveau, cette question pouvait amener à des réponses de type « oui » et « non », ce pour quoi ont opté les élèves. Suite à une demande d'argumentation formulée par l'enseignante, beaucoup d'élèves ont alors témoigné leur envie de s'exprimer et ont affirmé être d'accord avec la chenille puisqu'il était important de respecter une promesse, de manière plus ou moins élaborée. La professeure a repris une erreur de linguistique puis a voulu savoir si quelqu'un aurait réagi autrement : un doigt s'est levé mais l'enfant n'a pas réussi à dire ce qu'il avait en tête. Après lui avoir laissé un temps de réflexion, elle n'a pas insisté et a continué. Certains élèves ont alors commencé à montrer des signes de lassitude et d'impatience, en particulier l'élève avec des difficultés de concentration.

Les trois prochaines phases se sont déroulées très aisément, chaque question obtenait immédiatement une réponse de la part des élèves et l'éducatrice passait donc rapidement d'une question à l'autre. Très peu d'hésitation de leur part ont été relevées sur ces interrogations portant sur la compréhension et le vocabulaire. Les enfants avaient plus ou moins compris ce qu'il s'est passé quand la chenille s'est endormie, chacun rajoutait une information à ce que l'autre disait sans intervention de l'éducatrice : ils ont donc construit ensemble et sans autre aide que la question le sens de cet épisode de l'histoire. Pour ce qui est

de la définition du nénuphar, les élèves en connaissaient peut être déjà le sens puisqu'ils n'ont éprouvé aucune difficulté à décrire la plante. Enfin, lorsque la professeure a demandé qui était la grenouille à la fin de l'histoire, un élève a répondu de but en blanc qu'il s'agissait du têtard. Elle a marqué une légère pause en observant le reste du groupe pour guetter une marque de désaccord, qui ne s'est pas présentée : tous les élèves semblaient approuver et ne pas être surpris de la réponse donnée par leur camarade. Elle a donc félicité cet élève pour se diriger vers le dernier point du questionnaire.

Celui-ci constituait l'ultime question portant sur les sentiments des élèves. Elle leur permettait de s'exprimer sur leur ressenti face à la chute, assez violente, de l'histoire. Un premier élève a simplement exprimé qu'il se sentait « bien » et un autre qu'il était déçu que le têtard soit parti, prouvant ainsi son incompréhension d'une partie du récit. L'enseignante a alors cherché à obtenir d'autres réponses à sa question, mais tous se sont contentés d'imiter leur camarade en répondant « bien ». Encore une fois, pour favoriser l'émergence d'expression de points de vue, la professeure est passée par une question subsidiaire. Elle a alors demandé aux élèves ce qu'il se passait à la fin de l'histoire, ce à quoi l'un d'entre eux a répondu en citant la dernière phrase de l'album. Les élèves semblaient alors beaucoup moins impliqués dans l'activité qu'à son commencement, s'agitaient et regardaient ailleurs. Elle a donc tenté de revenir sur cette dernière question, sans résultat, et d'effectuer une synthèse en leur demandant s'ils voulaient s'exprimer à propos de l'activité organisée. En l'absence de réaction, pressée par le temps et témoin de l'inattention du groupe, elle a mis fin à la séance, écourtant ainsi l'étape finale indiquée dans la fiche de préparation (cf. annexe 3).

2. Déroulement de la seconde séance : lecture interrompue

La deuxième séance a quant à elle eu lieu le lendemain, le 16 mars 2021, à 15h32 et a duré 17 minutes 52. Suite à une séance d'anglais portant sur « Hello » et « Goodbye » et peu de temps avant la récréation – retardée pour cause de protocole sanitaire –, l'enseignante a demandé à l'ATSEM de distribuer des feuilles blanches aux élèves de CP et au premier groupe de GS. Ces élèves avaient pour tâche de dessiner de nombreuses fleurs sur le papier donné, dans le cadre d'un projet sur le thème du printemps. La professeure a cette fois appelé un par un les élèves du second groupe en leur demandant de se déplacer, à nouveau, jusqu'au coin regroupement. Elle a adopté une disposition quasiment identique à celle de la première séance

– son tabouret ayant été placé un peu plus proche des élèves assis au sol – et nous nous sommes assise à la même place que la veille, puisque l’enregistrement s’était avéré être de très bonne qualité et entièrement lisible après réécoute. Cette fois-ci, il était possible pour l’enseignante de parler avec un volume plus élevé : les sujets de l’expérience précédente connaissaient déjà l’histoire et l’entente de la situation pédagogique qui se déroulait n’aurait aucun impact sur les résultats de notre travail de recherche. Comme il l’est indiqué sur la fiche de préparation de la séance 2 (cf. annexe 3), l’éducatrice a débuté l’activité par l’énumération des différentes consignes à respecter durant celle-ci. Elle leur a tout d’abord expliqué le fonctionnement de la séance en leur précisant qu’ils pouvaient à tout moment l’interrompre en levant la main pour partager ce qu’ils souhaitaient à propos de l’histoire. Comme les élèves sont davantage acclimatés à des lectures ininterrompues, elle leur a fourni un élément de comparaison en faisant référence aux récits qu’elle leur lit parfois dans le cadre de la méthode « Un jour une histoire » (aux éditions Belin Education), au cours desquelles elle interrompt sa narration (cf. annexe 2). À eux aussi, elle leur a listé les règles de conduite déjà connues – puisqu’appliquées en permanence dans la classe –, cette fois en ne mettant pas en avant la nécessité de rester silencieux pour le bien de l’enregistrement. Elle s’est alors assuré que les élèves étaient prêts à rentrer dans l’activité, puis s’est emparé de l’album.

L’enseignante a donc entamé la phase de lecture de la même manière que lors de la séance précédente, tel que cela lui avait été demandé, afin de rendre les deux situations observées aussi semblables qu’il était possible de le faire et de faciliter une comparaison de notre part. L’atmosphère était plutôt calme, les élèves en arrière-plan étaient concentrés sur leur tâche et les auditeurs à nouveau très attentifs. L’enseignante, s’étant préparée à la lecture en amont, adopte un style de médiation très similaire à celui de la veille : elle ne s’éloigne pas du texte, montre les illustrations d’un même geste et durant quasiment la même durée, met l’accent sur les mêmes termes, effectue des variations de ton pareilles aux précédentes et utilise des mimiques comparables. La proximité temporelle des deux situations lui a permis d’avoir une idée précise de ce à quoi devait ressembler la lecture oralisée et de se calquer efficacement sur la première réalisée. Seule différence notable : le rythme de lecture était légèrement plus rapide et les pauses entre les phrases un peu plus courtes durant cette séance que lors de la précédente.

Après avoir lu la première double-page, l’enseignante a lu d’un ton enjoué le *post-it* disposé en bas de celle-ci, pour communiquer aux élèves de définir le terme « saule ». Plusieurs

élèves ont froncé les sourcils mais, immédiatement, une élève a témoigné l'envie de prendre la parole pour dire qu'il s'agissait de quelque chose où l'on met de l'eau, ayant certainement mal entendu la question et confondu avec le mot « seau ». Voyant que l'adulte attend une autre intervention, un camarade à ses côtés ayant des difficultés d'élocution a levé la main et a répété ce qui avait déjà été dit d'un ton incertain, avec une légère nuance et une accentuation que nous n'avons pas saisis. L'éducatrice ne les a pas contredits et a laissé passer plusieurs secondes en cherchant un élève susceptible de pouvoir répondre à la question. Comprenant que personne ne savait de quoi il s'agit, elle est passée à la seconde interrogation, puisque les deux mots apparaissent sur la même page.

Rapidement, elle a donc invité les élèves à expliquer ce qu'est un « têtard ». La même élève s'est à nouveau exprimée pour le définir comme « quelque chose qui vit dans l'eau » : l'enseignante lui a donné un *feedback*, la félicitant pour sa remarque. Elle a appelé le reste du groupe à compléter les informations données par leur camarade. Sans interruption, un second élève a indiqué sa ressemblance avec un autre animal marin : le requin. Puis, la première élève ayant pris la parole a renchéri en indiquant qu'il ressemble davantage à une plume, décrivant les « traits » de la queue du têtard comme semblables à ceux sur une plume. Si l'on pouvait déjà difficilement douter du fait que cette description se basait sur les illustrations de l'album, l'élève en question s'est exprimé en ces termes « sur l'image on voit que ... ». L'enseignante l'a alors reprise sur la prononciation du mot « trait », puis a demandé aux autres élèves s'ils savaient autre chose du têtard. Après cinq secondes d'attente, elle a fait le choix de reprendre sa lecture.

À la suite de la lecture des trois phrases de la prochaine double-page, durant laquelle il ne s'est rien passé de remarquable, un nouveau *post-it* déposé a été lu : celui-ci portait sur le sens de l'œuvre, et plus particulièrement sur la nature de la promesse faite par le têtard dans l'histoire. La professeure n'a nul besoin de reformuler la question puisqu'un élève n'ayant pas été interrogé s'est exprimé spontanément : « Elle veut pas qu'il change. » Elle a hoché la tête pour montrer son accord, puis a interrogé un second élève, qui, lui, levait la main en sautillant sur le sol pour attirer son attention. Ce dernier n'a pas constitué de phrase complète et s'est limité à un « Pas changer » : le sens semblait compris par la majorité puisque plusieurs élèves ont arboré un sourire approbateur. L'élève ayant tenté de répondre aux deux questions précédentes s'est à nouveau exprimée avec des phrases relativement complexes en indiquant que le têtard demande à la chenille de ne pas changer : elle a semblé inverser les rôles des

deux protagonistes. S'étant probablement rendue compte de sa confusion au beau milieu de sa phrase, elle s'est interrompue, a semblé hésiter en bafouillant un « ah non ... » et n'a pas terminé sa phrase. À sa gauche, une élève a alors pris la parole et nous a donné l'impression de prononcer tout bas, entrouvrant à peine les lèvres, « La chenille elle a dit oui » pour compléter les dires de sa camarade, mais c'est sans certitude que nous avons retranscrit cette phrase. L'élève s'exprimant très peu et l'enseignante souhaitant certainement encourager ses prises de parole, cette dernière ne lui a pas demandé de répéter ou de préciser sa phrase. N'ayant sans doute pas compris non plus, elle lui a adressé un franc sourire et a posé la prochaine question, en lien avec ce même évènement de l'histoire, au groupe classe.

L'éducatrice a alors posé deux fois la même question pour s'assurer de son entente et de sa compréhension : les élèves avaient pour tâche d'exprimer leur accord ou leur désaccord face à la demande de la chenille. Une élève a répondu « oui », avec force, ce à quoi l'enseignante a directement rétorqué « pourquoi ? », pour l'inciter à donner les raisons motivant ce choix. L'élève, incapable de le justifier, a prononcé un « euh ... » et a attesté avoir oublié ce qu'elle souhaitait dire. L'enseignante l'a rassurée en lui disant que ce n'était pas grave, et qu'elle pourrait le partager si cela lui revenait. Une enfant a alors fait un lien entre l'absurdité de cette demande et l'amour : « bien aimer » la personne semble selon elle être une raison suffisante pour ne pas formuler cette requête. La professeure a effectué un hochement de tête et, à la suite de cela, a reformulé à trois reprises la question posée pour recueillir d'autres avis. Pour davantage d'immersion de la part des élèves et pour que ceux-ci s'identifient aux personnages, elle leur a demandé d'imaginer la situation suivante : « Alors si on vous disait à vous « Surtout ne change jamais. » qu'est-ce que vous en pensez ? » Immédiatement, un élève a répondu à la négative, mais il n'a pas réussi à compléter sa réponse lorsqu'elle lui a demandé de le faire. Elle s'est donc tournée vers une autre élève qui lui a longuement répondu que le fait de grandir la fera inévitablement changer, en illustrant ses propos d'un exemple incluant l'un de ses camarades. Cette prise de parole a semblé très parlante aux autres élèves, qui l'ont écouté avec beaucoup d'intérêt. Notre maîtresse d'accueil temporaire et nous-même avons échangé un regard, impressionnées par cette démonstration. Satisfaite de la tournure de l'échange, l'enseignante l'a félicitée et a conclu cette phase en reprenant la lecture de l'album.

Cet épisode de narration était un peu plus long que les précédents et a duré quasiment trois minutes, la prochaine question renvoyait en effet à un évènement se déroulant quelques pages plus loin. Les élèves écoutaient silencieusement et avec beaucoup d'attention, certains ayant

même témoigné d'un geste ou d'une expression faciale leur tristesse face à la séparation des deux personnages. La huitième question du formulaire a alors été prononcée par l'éducatrice, puis immédiatement reformulée à deux reprises. Elle est même allée jusqu'à séparer cette imposante question en deux autres plus brèves : cela lui a permis de recontextualiser plus clairement et d'insister sur le fait que le têtard, en amont, n'a pas respecté sa promesse. L'élève s'étant antérieurement faite remarquer avec sa réponse élaborée, très bavarde et inspirée par le récit, a à nouveau pris la parole avec assurance, certainement confortée par les félicitations de l'enseignante. Elle a manifesté son désaccord en indiquant que, si le têtard l'a faite souffrir en premier, c'est ensuite la chenille qui choisi de lui briser le cœur : elle a assimilé ça a une « vengeance », qu'elle juge immorale. Comme lors de la précédente lecture magistrale, la professeure s'est écartée du cadre du questionnaire pour leur poser une même question n'y figurant pas : « Alors qu'est-ce qu'elle fait, comment elle réagit la chenille ? Qu'est-ce qu'elle décide ? » C'est encore une fois la même élève qui a tenté d'y répondre, mais, suite à une hésitation de sa part, l'éducatrice s'est rapidement détournée et adressée à une élève d'un niveau assez élevé n'ayant que très peu participé. Elle a ainsi tenté de répartir plus également le temps de parole parmi les élèves et de l'empêcher de le monopoliser. L'élève interrogée a répondu que la chenille décidait d'être gentille : cette phrase ne correspondant pas à la réponse attendue, notre maîtresse d'accueil temporaire lui a demandé, interloquée, « Tu crois ? » C'est le moment qu'a choisi un élève avec des difficultés de concentration pour s'adresser à nous, intrigué par notre prise de note. Nous l'avons ignoré et l'enseignante l'a recentré sur l'écoute d'un geste de la main, avant d'inviter les autres à répondre à la question. Elle l'a répétée une fois de plus devant l'incompréhension de la dernière élève ayant parlé. C'est cette même élève, ayant cette fois pris la parole par choix, qui a répondu correctement à la question, guidée par plusieurs interrogations de la part de l'adulte. Suite à cet échange, l'éducatrice a reconduit les interactions vers le questionnaire établi, en revenant à la question posée initialement. L'élève évoquée ci-dessus a exprimé son accord mais l'enseignante ne l'a pas incité à s'étendre davantage puisqu'elle souhaitait entendre la voix de ses camarades. La seule enfant l'ayant contredite a quant à elle exprimé, en une vingtaine de secondes, son indignation en haussant la voix. Elle a dénoncé l'injustice de la situation : elle affirme que ce n'est pas de la faute du têtard s'il change, mais de celle « du temps et de son corps et d'autre chose. » À nouveau surprise par les capacités linguistiques de son élève, l'enseignante lui a souri et fait un signe de tête pour lui faire comprendre qu'elle avait dépassé ses espérances, mais n'a répondu que par un « d'accord. » L'air légèrement agacé par la prise de parole de sa camarade et n'attendant pas d'être

interrogé, un autre élève a affirmé son soutien envers la chenille en expliquant succinctement pourquoi, initiant ainsi un petit débat. Le temps passé sur cette question étant largement supérieur à celui consacré aux autres, l'enseignante a cependant coupé court à la discussion pour ne pas dépasser le temps imparti.

Après une longue phase consacrée à la question inscrite sur le cinquième *post-it*, l'enseignante a repris la lecture à voix haute. Suite au retard pris lors de l'étape précédente, la professeure a nettement accéléré son rythme de parole. Elle a donc enchaîné en posant la question de compréhension suivante aux neuf élèves, qui y ont répondu tout aussi rapidement. L'un d'entre eux s'est légèrement égaré dans sa réponse, mais, sans perdre de temps, elle l'a coupé pour lui indiquer de mieux écouter sa question : elle la lui pose à nouveau, et la réponse attendue est alors apportée.

L'éducatrice a continué la narration de *La Promesse*, et s'arrête à la prochaine question pour s'attarder sur un point sémantique : la définition du mot « nénuphar ». Deux élèves ont successivement répondu de manière tout à fait exacte : l'une d'entre elles a ajouté à sa description une anecdote originale et amusante à propos d'hippopotames, ce qui n'a pas manqué de faire rire ses camarades. Après quelques secondes, l'enseignante a redirigé l'attention de son public vers l'histoire en poursuivant la lecture.

Est alors survenue la chute de l'histoire : le moment où le papillon se fait dévorer par la grenouille. La lecture de ces lignes a cette fois provoqué de légers rires ou des marques de surprise chez les élèves, et l'un d'entre eux est intervenu pour montrer qu'il avait compris ce qui venait de se dérouler. Un autre commentaire a alors été formulé, sans doute pour rebondir sur ce qui venait d'être dit, mais il s'agissait de l'élève éprouvant des difficultés à s'exprimer et l'enseignante n'a pas insisté malgré une incompréhension de la part du reste du groupe.

Après cette interruption imprévue, l'enseignante a repris son avancée dans l'ouvrage pour achever totalement sa lecture et ainsi passer aux deux dernières étapes du questionnaire. À la question demandant l'identité de la grenouille, trois élèves ont apporté de courtes réponses : deux d'entre elles révélaient une compréhension de la fin du récit. Face à cela et à nouveau bousculée par le temps et la récréation qui approchait, la professeure a traité rapidement la question pour pouvoir consacrer davantage de temps à la dernière interrogation qui concernait les sentiments des élèves. Contrairement à la séance précédente, les élèves ont

majoritairement exprimé leur déception et leur tristesse, liées à la mort du papillon. La première élève ayant répondu en a profité pour résumer la situation, que la question n'explicitait pas avec son simple « à la fin de l'histoire », et les avis se sont alors multipliés, à la suite d'encouragements de la part de l'éducatrice. Pour bien favoriser la mise en lien entre le têtard et la grenouille, notre maîtresse d'accueil temporaire a tout de même intercalé une autre question, à laquelle tous étaient loin de savoir répondre malgré le résumé pouvant aider à la compréhension effectué par leur camarade. Malgré la participation active des élèves jusqu'aux dernières secondes de l'activité, il a été nécessaire de mettre fin aux interactions en cours et d'envoyer les élèves se ranger pour qu'ils puissent se rendre en récréation, les horaires imposés par le protocole sanitaire étant difficilement négociables.

3. Analyse des résultats

Suite à une exposition complète des données récoltées au cours des deux situations pédagogiques observées, nous nous adonnerons donc dans cette partie à une comparaison approfondie de nos deux séances afin de mesurer les effets de l'ininterruption et de l'interruption d'une lecture magistrale sur les interactions entre élèves et enseignant se déroulant en parallèle de celle-ci dans une classe de Grande Section. Comme le dit Gaston Mialaret (2004, p.98-121), il s'agit de la phase finale de l'expérimentation pédagogique et celle-ci doit « *se faire à plusieurs niveaux* ». Il sera en premier lieu nécessaire d'effectuer les interprétations statistiques strictes, puis les interprétations expérimentales en donnant aux chiffres leur signification tout en prenant en compte chacune des variables et, enfin, une interprétation plus générale des résultats se situant par rapport aux recherches antérieures sur le domaine. Dans un souci de lisibilité, nous avons fait le choix de répartir ces analyses dans deux catégories : une première consacrée aux points communs entre les deux situations observées et une seconde portant sur leurs différences.

3.1. Points communs entre les deux situations observées

Outre les différents points communs souhaités lors de l'élaboration du plan expérimental et de la constitution des groupes pour rendre les deux situations équivalentes et comparables, la première similitude qui s'impose à nous à la lecture de ces deux descriptions

concerne le contage de l'enseignante. Si les choix de médiation ont été explicités précédemment et ne méritent donc pas que nous nous y attardions à nouveau, il est tout de même nécessaire de souligner la constance de la théâtralisation de l'éducatrice entre les deux situations observées. Celle-ci a pris son rôle très au sérieux et prêté une grande attention à nos directives : elle nous avait lors d'un échange préliminaire communiqué avoir besoin de quelques jours de préparation à la lecture magistrale, ce qui s'est largement ressenti durant les séances.

Malgré le fait que le pourcentage de prise de parole entre enseignant et élèves soit, comme nous le verrons par la suite, totalement différent d'une séance à l'autre, les deux situations pédagogiques se rejoignent sur un au moins un point : le nombre d'interventions de la part des élèves en réaction aux différentes questions rédigées en amont. Le tableau ci-dessous synthétise les données recueillies :

Nombre de réponses apportées au questionnaire par les élèves :

Q = Question

G = Groupe

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
G1	0	8	4	3	4	3	3	1	3
G2	2	3	4	6	4	3	3	3	5

Nous n'avons pris en compte, lors de la réalisation de ce tableau, que les interventions constituant des réponses aux questions posées, un simple « Bah ... » n'ayant pas été répertorié. Tel que nous le montre celui-ci, les élèves des groupes 1 et 2 ont apportés le même nombre de réponses aux questions 3, 5, 6 et 7. Ces quatre questions portaient respectivement sur la compréhension du récit, le ressenti, à nouveau le sens de l'écrit puis le vocabulaire. Le seul écart réellement significatif se trouve au niveau de la question 2, où les élèves ayant assisté à une lecture interrompue sont intervenus 3 fois, contre 8 dans le premier groupe. Ce tableau ne révèle cependant que très peu d'informations sur les deux séances et les interactions qui les ont rythmées puisqu'elle ne tient pas compte de la nature des réponses apportées et des aides fournies par l'enseignante.

En outre, nous avons aisément établi un rapprochement supplémentaire entre ces lectures magistrales ; celui-ci concernant cette fois les questions subsidiaires formulées par l'éducatrice. L'enseignante a estimé nécessaire de venir en aide aux élèves par ce moyen à deux reprises lors de la mise en place de chacune des séances, et ce sur les mêmes questions : la 5 et la 9 (« Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille après la troisième fois où le têtard ne respecte pas sa promesse et pourquoi ? » et « Qu'est-ce que vous ressentez à la fin de l'histoire ? »). Ces deux questions appartenant à la catégorie « sentiments et points de vue », cela corrobore la théorie de Piaget (1923) selon laquelle les jeunes enfants sont moins à l'aise dans l'exercice de l'expression de leurs pensées et de justification leurs points de vue. Pour des raisons variant d'un contexte à un autre, l'enseignante orientait donc à chaque fois les élèves vers une question de compréhension.

Un lien peut à nouveau être établi entre les deux situations pédagogiques, relatif cette fois à la prise de parole individuelle des élèves. La répartition des petits, moyens et grands parleurs dans chacun des groupes s'est en effet avérée être efficace, comme en témoigne les tableaux suivants :

Nombre de prises de parole par élève : Séance 1, Groupe 1

Q = Question

E = Élève

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Autres	Total
E1	0	2	1	0	0	0	1	0	1	0	6
E2	0	4	1	1	2	1	2	1	1	1	14
E3	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	4
E4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
E5	0	0	2	2	1	1	0	0	1	1	8
E6	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
E7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
E8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Nombre de prises de parole par élève : Séance 2, Groupe 2

Q = Question

E = Élève

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Autres	Total
E1	1	3	1	2	3	2	1	1	1	3	18
E2	1	0	1	0	0	1	0	1	2	1	7
E3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3
E4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
E5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
E6	0	0	0	2	2	0	1	0	0	2	7
E7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
E8	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	3
E9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

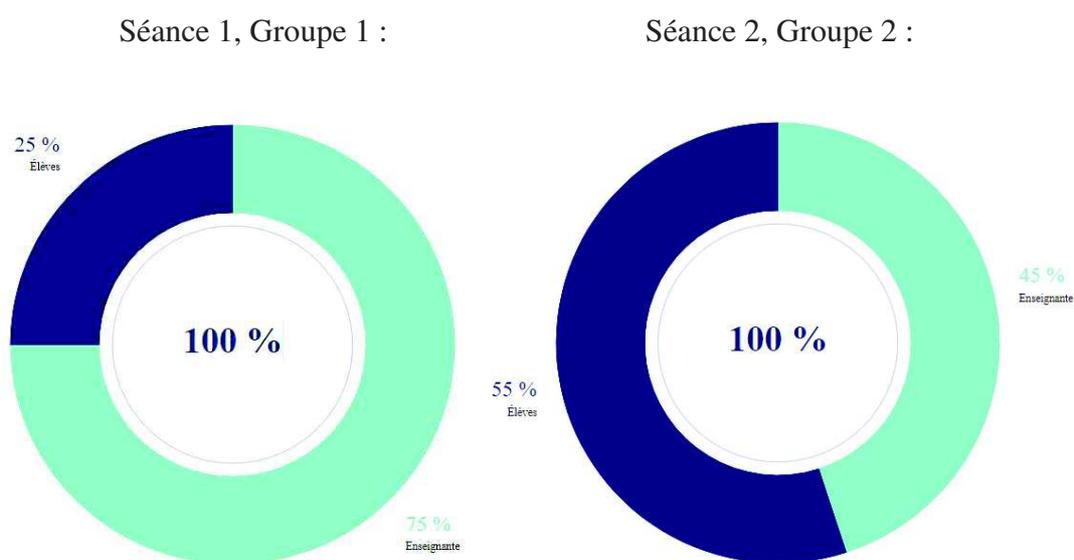
Contrairement au premier tableau réalisé dans cette partie, les deux ci-dessus répertorient cette fois chaque prise de parole de la part des élèves. Nous pouvons ainsi observer que chaque groupe accueillait un élève « moteur », très bavard et participant quasiment à chaque échange : l'élève 2 pour le groupe 1 et l'élève 1 pour le groupe 2. Au sein des deux groupes, deux élèves ont participé entre 6 et 8 fois, deux autres entre 2 et 4 fois et enfin quatre entre 0 et 1 fois. Comme nous l'avions souhaité, les profils de « parleur » avaient été répartis de manière optimale et cela s'est reflété dans les résultats de l'expérimentation pédagogique obtenus.

Pour achever cette partie listant les différents points communs entre les deux séances observées dans le cadre de cette expérimentation pédagogique, nous indiquerons que les deux situations se sont achevées de la même manière : dans les deux cas, l'enseignante a manqué de temps et elles se sont clôturées abruptement. Les 20 minutes prévues sur les fiches de préparation n'étaient peut être pas suffisante pour l'instauration de ce type d'activité.

3.2. Différences et oppositions entre les deux situations observées

La première différence notable entre ces deux séances réside dans la répartition de la parole entre les élèves et l'enseignante, comme l'illustrent ces deux graphiques :

Pourcentage de prise de parole enseignante/élèves :



Comme nous pouvons aisément le constater, l'enseignante occupe une place bien plus importante dans les interactions orales de la première séance que durant celles de la seconde, où elle s'efface davantage derrière une majorité de phrases prononcées par les élèves. Ces deux graphiques ont été réalisés en nous basant sur le nombre de mots prononcés par les différents acteurs des situations, ce qui nous a semblé plus pertinent que le temps de parole. En effet, le débit de parole d'un adulte n'étant pas le même que celui d'un enfant de 5 à 6 ans, les résultats obtenus étaient loin d'être fidèles à la réalité. Au cours de la première situation pédagogique, l'enseignante a donc prononcé environ 75% des mots ayant été dits dans le cadre des interactions accompagnant la lecture oralisée, contre 45% pour les élèves. La tendance s'inverse cependant lors de la deuxième situation, où la prise de parole, quoique relativement bien répartie, se trouve en majorité du côté des élèves qui ont formulé quasiment 55% des mots entendus lors des échanges entrecoupant le récit. L'enseignante a donc quant à elle occupé 45% de la prise de parole.

Telles que l'ont signifié les deux présentations de séances effectuées précédemment, les interventions de l'enseignante étaient plurielles et permettaient de structurer la séance en orientant les échanges. Même si la majeure partie d'entre elles se trouvaient être des interrogations rédigées en amont dans le questionnaire élaboré, des reformulations de celles-ci ou des « phrases-guides », l'éducatrice est en outre intervenue pour donner des *feedbacks*. Il lui est par exemple arrivée à plusieurs reprises de féliciter les élèves (« Très bien ») ou de les encourager, de corriger les erreurs de prononciation, de syntaxe ou de conjugaison (« S'ils ne **tiennent pas** la promesse ») et il lui a été quelques fois nécessaire de poser des questions subsidiaires pour amener les élèves à apporter les réponses recherchées ou les pousser à préciser leur pensée (avec des « Pourquoi ? » récurrents). Les *feedbacks* positifs étaient d'ailleurs quasiment aussi nombreux auprès du premier groupe, qu'auprès du second, et aucun réel *feedback* négatif n'a été observé. Les élèves, quant à eux, tentaient la majeure partie du temps de répondre aux nombreuses questions posées. Il n'est arrivé qu'une fois, à la fin de la séance 2, que deux élèves prennent successivement la parole pour s'exprimer sur un autre sujet, même si toujours en lien avec *La promesse*.

Pour tenter d'expliquer un tel écart dans la répartition de la prise de parole enseignante/élèves entre les deux séances, il nous semble important dans un premier temps de nous pencher sur le nombre et la nature des interventions faites par l'enseignante dans le but de diriger les interactions. Nous excluons, dans cette succincte partie, les retours positifs et négatifs, les questions posées pour demander aux élèves de répéter leurs dires ainsi que les questions rhétoriques n'attendant pas de réponses. Selon les catégories élaborées par Walin (2011), il s'agirait donc uniquement de la totalité des « sollicitations », des « aides et indices » et des *feedbacks* « d'amélioration et de dépassement ». Ces interventions constituent en effet un autre élément permettant d'opposer les deux situations observées.

Nous avons donc dénombré 54 phrases destinées à orienter la discussion durant la première séance, contre uniquement 38 au cours la deuxième. En effet, les élèves du premier groupe répondaient bien plus lentement aux questions : il était davantage nécessaire pour l'enseignante de reformuler les interrogations pour les préciser, de les simplifier en utilisant des termes plus accessibles ou en les transformant en questions inductives, voire même simplement de les répéter. L'enseignante effectuait souvent des pauses de plusieurs secondes entre chacune d'entre elles et a dû à plusieurs reprises recontextualiser les questions ou donner des indices et des pistes de réflexion aux neuf élèves du premier groupe (« Qu'est-ce

que vous pouvez deviner grâce à l'histoire et aux images ? »). C'était bien évidemment aussi le cas pour la seconde situation observée, mais dans une moindre mesure.

En effet, le deuxième groupe répondait en moyenne de manière bien plus rapide aux questions et les prises de parole s'enchaînaient plus aisément, sans que la maîtresse d'accueil temporaire n'ait besoin d'intervenir. Cette vivacité peut certainement s'expliquer par la proximité temporelle des interrogations avec les événements lus et les illustrations auxquelles elles faisaient référence. Des conditions en totale opposition à celles du premier groupe, où plusieurs minutes séparaient les questions posées de la lecture à voix haute des épisodes auxquels elles renvoyaient. Pour appuyer cette idée, nous pouvons nous baser sur les réponses apportées dans les deux groupes à la question portant sur la définition du terme « têtard ». Au sein de la situation du groupe 1, nous avons pu observer que les réponses données étaient principalement en lien avec des éléments marquants et décisifs de l'histoire : le nom donné au têtard par la chenille (« une boule noire »), une référence à ses pattes, ses bras et sa queue qui posent tant problème à sa bien-aimée, à son état d'esprit (« triste »). La seule réponse assurément en lien avec une observation des illustrations est « Elle a un seul œil », qui fait directement référence à sa représentation de profil sur plusieurs double-page de l'album. En plus de cela, l'enseignante a, au cours de cette séance, opté pour trois « reformulations-résumé », reprenant ce qui avait été dit, et a dû solliciter plusieurs fois les élèves en reposant la question initiale. En comparaison, les élèves du groupe 2 se sont basés de manière beaucoup plus précise sur les illustrations qui venaient d'être observées, en se référant directement aux images à deux reprises dans leur description. Les comparaisons qui leur étaient apparues entre le corps du têtard et une « plume » ou un « requin » ont été partagées de manière spontanée au reste du groupe, faisant ainsi travailler l'imagination de leurs camarades. Une pareille mention des images que les illustrations leur ont évoqué aurait sans doute été plus difficile pour les neuf élèves du premier groupe, qui aurait dû s'en souvenir jusqu'à l'achèvement de l'histoire et attendre l'occasion de pouvoir le communiquer.

Dans la continuité de cette réflexion, nous pouvons aussi supposer que la disposition d'un long questionnaire à la fin de l'histoire lors de la première situation serait en lien avec la perte d'attention des élèves au fur et à mesure de son avancement, et donc par extension de la nécessité d'attirer leur attention et de davantage développer pour l'enseignante. Le contraste entre l'implication et l'entrain permanents de la majorité des neuf élèves du second groupe avec la lassitude croissante du premier était très marqué. Même si la séance 1 a été moins

longue que la 2 (16min22 contre 17min57) et que beaucoup moins de mots ont été prononcés durant les interactions (environ 825 contre environ 970, soit à peu près 147 mots de moins), les élèves, très attentifs au début de la séance, ont commencé à montrer des signes d'impatience dès la cinquième question. La succession de questions-réponses a certainement semblé longue à plusieurs élèves et il aurait sans doute été nécessaire de rendre le tout un peu plus attrayant pour stimuler leur intérêt. Durant la deuxième séance, ce dernier a assurément été maintenu par l'alternance entre phase de lecture et questionnement et par l'envie de connaître la fin de l'histoire, qui semblait tenir les élèves en haleine de par leur gestuelle et leur expression durant la lecture. Il est cependant nécessaire de prendre en compte le fait que les deux séances n'ont été effectuées ni le même jour, ni au même horaire, ce qui peut jouer sur le degré de fatigue et sur l'humeur des élèves.

Afin de souligner une nouvelle opposition entre les deux séances, nous pourrions nous baser sur ce tableau, classant les interventions des élèves selon les trois catégories du questionnaire, à savoir s'il s'agit d'une définition d'un terme, d'une construction de sens ou d'un partage de sentiment ou de point de vue :

Interventions des élèves classées par thématique :

G = Groupe

	Vocabulaire	Compréhension	Avis/Ressenti
G1	11	11	10
G2	8	17	15

Dans ce tableau, nous avons donc classé les interventions des élèves par thématique, en y ajoutant celles ne répondant pas aux sollicitations de l'enseignante. Nous pouvons ainsi remarquer que les élèves du second groupe ont, comme le sous-entendait déjà le pourcentage de prise de parole enseignante/élèves, eu davantage l'occasion de s'exprimer sur leur ressenti et sur le sens de l'album. Nous pourrions à nouveau invoquer l'immédiateté et la spontanéité permises par l'interruption de lecture pour justifier ce nombre important d'interventions portant sur les sentiments et points de vue, peut être plus aisément exprimables sur le moment. Nous avons même assisté à la naissance d'un court débat entre deux élèves en désaccord, qui défendaient leurs opinions avec ferveur. Les 17 interventions liées à la compréhension de *La promesse* étaient sans aucun doute dues au fait que les élèves,

découvrant ensemble et petit à petit le déroulé de l'histoire, devaient prendre davantage de plaisir à construire collectivement le sens du livre que des élèves connaissant déjà la chute de l'histoire. Cependant, les interventions à propos de sémantique ont été bien moins nombreuses que dans le groupe premier. En son sein, les interventions ont été bien plus également réparties entre les trois catégories, même si l'expression des sentiments et opinions demeure légèrement minoritaire. Il est cependant important de prendre en compte le fait que leur perte d'attention s'est manifestée à partir de la cinquième question et les 5 dernières interrogations portaient principalement sur le sens et le ressenti.

Si nous avons évoqué le nombre et la place des questions subsidiaires dans la partie consacrée aux points communs entre les deux situations pédagogiques, il est cependant nécessaire de nuancer ces propos en développant les conditions dans lesquelles elles se sont manifestées.

Pour ce qui est de la première séance, la cinquième question suivait une question invitant elle aussi les élèves à donner leur avis et l'enseignante avait déjà éprouvé des difficultés à amener les élèves à formuler des phrases complètes : beaucoup s'étaient contentés d'un « oui » ou d'un « non ». C'est certainement par anticipation, par crainte que le scénario ne se répète ou par manque de temps qu'elle a reformulé plusieurs fois la question 5 et prolongé sa sollicitation par une question subsidiaire. Elle s'assurait ainsi que le groupe avait tous les éléments pour répondre à la question initiale et se servait de leurs interventions pour rebondir et revenir sur la précédente. Nous ne pouvons cependant pas déterminer si celle-ci était trop ardue pour le groupe 1. La question subsidiaire associée à la numéro 9, quant à elle, était indiscutablement nécessaire mais n'a néanmoins pas facilité l'accès à cette dernière.

Si nous avons en effet observé davantage d'hésitation de la part des élèves du groupe 2 lorsqu'ils devaient développer leur avis, on peut tout de même se demander si l'enseignante n'a pas été influencée, lors de la seconde séance, par son expérience passée avec le premier groupe. En effet, après avoir posé la cinquième question aux élèves, l'une d'entre eux ayant déjà pris de nombreuses fois la parole répond immédiatement et semble avoir totalement compris l'interrogation formulée. L'enseignante ne réagit pas à sa remarque, souhaitant accorder la parole à quelqu'un d'autre, et poursuit en posant les questions subsidiaires « Alors qu'est-ce qu'elle fait, comment elle réagit la chenille ? Qu'est-ce qu'elle décide ? ». Puisque tout s'est enchaîné très rapidement, elle n'a donc pas réellement pris le temps de vérifier si

une incompréhension se manifestait. L'éducatrice a donc anticipé une difficulté qui n'existait peut-être pas à ce moment là. Néanmoins, il s'agissait possiblement d'une ruse pour accroître la possibilité qu'un élève différent ait l'occasion de s'exprimer. Cette ultime question subsidiaire évoquée et associée à la dernière du questionnaire était davantage un prolongement, un « *feedback de développement* » selon Walin (2011), la réponse attendue semblant être « son amoureuse ». Elle nécessitait un degré supérieur de compréhension et d'appropriation du texte : les élèves ont donc tenté de répondre en utilisant des mots présents dans le récit, en particulier la périphrase « son joli arc-en-ciel », mais en vain.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de mesurer l'impact de l'ininterruption et de l'interruption d'une lecture oralisée en maternelle sur les échanges menés entre élèves et enseignant en parallèle de celle-ci.

Au commencement, il nous a donc fallu étudier les textes officiels afin de déterminer la place de la lecture oralisée dans les programmes de classes maternelles et de relever les différentes mentions d'ininterruption ou d'interruption de narration : il s'est alors avéré que la première y est préconisée, tandis que la seconde n'est même pas envisagée. Intriguée par cette omission volontaire, nous avons tenté de trouver des réponses auprès des recherches effectuées à ce propos en sciences de l'éducation. Il nous a d'abord semblé nécessaire de définir les termes de notre question large en nous basant sur des écrits scientifiques, puis de nous pencher sur l'état actuel de la recherche portant sur des comparaisons entre ces deux méthodes. Si la plupart d'entre elles concernaient les bienfaits linguistiques de l'une et de l'autre, une mise en lumière des variations de la nature des interactions qui leur sont jointes ne semblait pas avoir été envisagée. Nous avons ainsi précisé notre problématique, pour ensuite nous atteler à l'élaboration d'un plan expérimental, qui a mené plus tard à une expérimentation pédagogique se déroulant dans une classe de GS-CP.

Nous souhaitons, au travers de cette étude, démontrer une variation de nature entre les interactions accompagnant une situation de lecture oralisée ininterrompue, et une autre interrompue. Malgré de nombreux points communs – favorisés par l'anticipation de certaines variables –, les analyses des données récoltées ont montré que les deux séances observées différaient en plusieurs points : les élèves ayant assistés à une interruption de lecture magistrale se sont davantage exprimés sur la compréhension et leur point de vue, ont répondu aux questions posées plus rapidement et de manière plus précise. À l'inverse, les élèves ayant assisté à une lecture ininterrompue se sont davantage attardés sur le vocabulaire que leurs camarades du second groupe et ont plus également répartis leurs interventions entre les trois catégories citées. Cependant leurs interactions étaient moins rythmées et leur attention portée à l'activité plus fragile.

Cependant, les analyses effectuées et conclusions tirées lors de ces recherches sont tout de même à nuancer puisqu'il est impossible de généraliser avec certitude les résultats obtenus au sein d'une étude qualitative. Le travail de recherche mené dans le cadre de cette formation ne suffit pas, à lui seul, à prouver que l'interruption ou l'ininteruption de la lecture magistrale en maternelle ont des effets significatifs sur la nature des interactions qui l'accompagnent. Pour ce faire, il aurait certainement été nécessaire d'observer et de comparer de nombreuses situations pédagogiques, et ce auprès de populations diverses. Ici, nos deux expériences ont été dirigées à deux moments précis, avec une même enseignante, auprès de deux groupes composés d'un nombre réduit d'élèves présentant tous des caractéristiques différentes : malgré nos efforts pour rendre les deux situations semblables afin d'avoir la possibilité de les comparer, la généralisation demeure impossible.

En effet, il convient tout d'abord de prendre en compte le fait que notre expérimentation pédagogique n'était basée que sur un seul ouvrage. Il en existe une innombrable quantité, faisant tous travailler des compétences différentes et traitant de sujets bien distincts : d'un album à un autre, les interactions auraient été donc radicalement différentes et cela aurait sans aucun doute modifié les résultats obtenus. Mieux vaut donc ne pas tirer de conclusions hâtives sur la problématique en ayant expérimenté à partir d'un unique objet-livre. Pour une étude plus poussée sur le même sujet, il pourrait être pertinent de constituer un corpus d'albums rédigés par différents auteurs, abordant des sujets singuliers et composés d'illustrations originales afin de s'approcher d'une possible généralisation.

Ensuite, le caractère unique de la population et du terrain sélectionnés nuit lui aussi à la généralisation des résultats précédemment développés. Logiquement, ceux-ci dépendent aussi du profil des différents élèves et de l'enseignante, de leurs expériences passées avec la lecture magistrale, les interactions dans le milieu scolaire ou plus globalement la littérature jeunesse, du contexte dans lequel les situations pédagogiques se sont déroulées. Il est nécessaire de souligner que cette seule classe n'était absolument pas représentative de la totalité des classes maternelles françaises.

Mais ce mémoire, bien loin d'être inutile, nous aura néanmoins permis de renouer avec le domaine de la littérature de jeunesse qui nous plaît tant et de remettre un pied dans le milieu de la recherche en sciences humaines que nous avons déjà côtoyé auparavant. Il aura grandement enrichi nos connaissances et notre maîtrise du programme de cycle 1 et nous aura,

durant le processus de sélection de l'ouvrage, fait découvrir plusieurs albums jeunesse que nous pourrions utiliser auprès de nos futurs élèves. Les recherches effectuées lors de la constitution de notre plan expérimental afin d'opérer des choix pédagogiques et didactiques adaptés à notre public et au contexte nous ont en outre sensibilisée aux défis quotidiens relevés par les enseignants et ont grandement participé à notre formation à ce métier.

Bibliographie

Articles :

- BAUDIER A., FONTAINE A-M., PECHEUX M-G. (1997), Étayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans, *Enfance*, 2, p.229-245.
- BISHOP M-F., JOOLE P. (2012), Et si l'on parlait des récits..., *Le Français aujourd'hui*, 179, p.3-8.
- BOIRON V. (2010), Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, *Repères, Les savoirs des enseignants français*, 42, p.105-126.
- BOIRON V. (2015), Pratiques de lectures d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petites et moyennes sections de maternelle, *Spirale – Revue de recherche en éducation*, 55, p.31-42.
- BROWN A-L., CAMPIONE J-C. (1995), Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques, *Revue française de pédagogie*, 111, p.11-33.
- CANUT E., VERTALIER M. (2012), Lire les albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ?, *Le Français d'aujourd'hui*, n°179, p.51-66.
- DICKINSON D-K., SMITH M-W. (1994), Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension, *Reading Research Quarterly*, vol. 29, no. 2, p.104-122.
- ELLEY W-B. (1989), Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, 24, p.174–187.
- FABRE A. (1949), L'expérimentation pédagogique. Empirisme, expérience et expérimentation, *Enfance*, 2-2, p. 158-175.
- GROSSMAN F. (1996), Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 13, p.85-101.
- GROSSMAN F. (1999), Littératie, compréhension et interprétation des textes, *Repères, Recherche en didactique du français langue maternelle*, 19, p.139-166.

- GUENEAU M. (2011), L'école en milieu rural : dispersions en tout sens, *Pour*, n°208, p.49-55.
- HARGRAVE A-C., SENECHAL M. (2000), A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 15, Issue 1, p.75-90.
- MARC E., PICARD D. (2016), Interaction, *Vocabulaire de psychologie*, Question de société, Érès, p.191-198.
- MINGAT A., OGIER É., (1990) Éléments pour une réflexion nouvelle sur l'école primaire en milieu rural, *Éducation et formation*, n°25.
- MOUMOULIDOU M. (2009), Les interactions sociales à l'école maternelle grecque. Approches didactique et pédagogique, *Carrefours de l'éducation*, n°27, p.83-101.
- SENECHAL M. (1997) The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary, *Journal of Child Language*, 24, p.123-138.
- TERWAGNE S. (2006), Comprendre, interpréter des récits d'imagination à l'école maternelle : les lectures interactives guidées, *La lettre de l'AIRDF*, 39, p.32-36.
- WALIN P. (2011), *Élèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants*, Thèse de doctorat, Université de Liège, Belgique, consulté sur le site <http://bictel.ulg.ac.be/ETD-db/collection/available/ULgetd-01142011-111601/unrestricted/PhDPhWINTERNET.pdf> le 02/05/2021.
- WHITEHURST G.J (2002), Dialogic readings : An effective way to read to preschoolers, provenance inconnue, consulté sur le site <http://www.ldonline.org/> le 25/04/2021.

Ouvrages :

- CANUT E., BRUNESSEAUX-GAUTHIER F., VERTALIER M. (2012), *Des albums pour apprendre à parler : Les choisir, les utiliser en maternelle*, CRDP de Lorraine.
- FIJALKOW J. (1999), *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°1, Des enfants, des livres et des mots. Presses Universitaires de Mirail.
- GOFFMAN E. (1974), *Les Rites d'interaction*, Les Éditions de Minuit.
- *Grand dictionnaire de la psychologie* (1991), Larousse, Paris.

- LAVARDE A-M. (2008), *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*, De Boeck Supérieur.
- LENTIN L. et collaborateurs (1983), *Les livres illustrés pour enfant et l'acquisition du langage*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- MIALARET G. (2004), *Méthodes de recherches en science de l'éducation*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France.
- MIALARET G. (2017), *Les sciences de l'éducation*, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France.
- PIAGET J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- POPE C., MAYS N. (1995), *Qualitative Research: Reaching the Parts Other Methods Cannot Reach: An Introduction to Qualitative Methods in Health and Health Services Research*, British Medical Journal.
- RICOEUR P. (1984), *Temps et récit*, I, Paris, Seuil.
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A. (2006) *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Outils pour enseigner, De Boeck Supérieur.
- WHITEHURST G.J. et collaborateurs (1990), *Dialogic reading: The hear-say method*. A video workshop, Acorn Films, Stony Brook, NY

Sitographie

- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Bulletin officiel de l'éducation nationale : L'école maternelle, école du langage*, Recommandations pédagogiques du bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019, https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?fbclid=IwAR1h_gZOv3W9rHFRBuWuuZpBkvI3iRfy5jB4K9KT3VCnhra53GspCrJQEC4 (consulté le 12/05/2020)
- Ministère de l'éducation nationale, *Partie IV – La littérature de jeunesse, texte de cadrage*, Mai 2017

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf (consulté le 05/01/2021)

- Ministère de l'éducation nationale (DGESCO), *La littérature à l'école. Sélection d'ouvrages pour rentrer dans une première culture littéraire*, <https://eduscol.education.fr/>, 2020 (consulté le 05/01/2021)
- Ministère de l'éducation nationale (DGESCO), *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle Pourquoi et comment s'est opérée cette sélection ?*, <https://eduscol.education.fr/> (consulté le 05/01/2021)
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Programme du cycle I en vigueur à la rentrée 2020*, d'après le *Bulletin officiel de l'éducation nationale n°31 du 30 juillet 2020*, <https://eduscol.education.fr/> (consulté le 19/03/2021)
- Ministère de l'éducation nationale, *Ressource maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie III L'écrit – Texte de cadrage*, Septembre 2015, <https://eduscol.education.fr/> (consulté le 19/03/2021)

Annexes

1. Photographies de la salle de classe de GS-CP.
2. Compte rendu de l'échange préparatoire mené avec l'enseignante.
3. Fiches de préparation des deux séances expérimentales.
4. Retranscriptions du déroulement des deux lectures.

1. Photographies de la salle de classe de GS-CP :



2. Compte-rendu de l'échange préparatoire mené avec l'enseignante :

- 1) Est-ce que tu pratiques habituellement plutôt l'interruption ou l'ininteruption des lectures magistrales d'ouvrages jeunesse ?

Je les pratique habituellement sans interruption. Mais je les pratique avec interruption seulement lorsque je lis les ouvrages de la méthode « Une histoire par jour » dans laquelle le but est d'apprendre à comprendre, le livre du maître préconise alors de faire une lecture avec interruptions (pour expliciter le vocabulaire, poser des questions, notamment : « Qui ? Quand ? Où ? Que peuvent penser les personnages ? » ou pour aider les élèves à accéder à l'implicite).

- 2) Pour quelles raisons ?

J'aime pratiquer les deux façons avec et sans interruption. Le fait de ne pas interrompre l'histoire leur permet de se faire leur propre « film dans leur tête », le fait d'interrompre l'histoire interrompt ce film et peut perturber la concentration. Je remarque alors qu'ils sont pour la grande majorité presque toujours très concentrés. Je pose alors parfois des questions avant la lecture du style : décrire la couverture, et des questions en rapport avec l'illustration sur la couverture (si la couverture montre le héros : « De qui cette histoire va bien pouvoir parler à votre avis ? » Si elle montre le lieu : « Où cela va-t-il bien pouvoir se passer ? » Puis je les laisse imaginer parfois ce qui n'est pas annoncé par la couverture : « Quand ? Quels autres personnages ? Quel sera le problème ? Comment régleriez-vous un tel problème ? Imaginez la fin de l'histoire... » Il s'agit alors également de travailler le langage oral. Cela les met en attente et leur permet d'être plus attentifs pour vérifier si ce qu'ils avaient prédit s'avère réellement dans l'histoire ou pas.) Puis après la lecture, je pose des questions sur le texte. Souvent : « Qui ? Où ? Quand ? Quel est le problème ? Comment est-il résolu ? Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? » Et j'essaie de relire l'histoire au moins une fois à un autre moment (cela leur permet de comprendre des choses qu'ils n'avaient pas comprises à la première lecture, cela leur permet de mémoriser certaines tournures de phrase en langage). Par ailleurs, les enfants aiment beaucoup regarder les images, ce que je fais parfois, mais il est bénéfique de ne pas toujours leur montrer car cela fausse parfois la compréhension lorsqu'elles ne sont pas en tout à fait en adéquation avec le texte d'une part, d'autre part,

lorsque l'on habitue les élèves à toujours regarder les images, certains ne font pas l'effort d'essayer de comprendre l'histoire, ils ne se fient qu'aux images, puis cela leur permet de se faire leur propre « film dans leur tête » et de travailler ainsi l'imagination et c'est en parvenant à se faire leurs propres films qu'ils comprennent.

Le fait de s'interrompre permet de travailler de façon plus approfondie sur différentes choses notamment le vocabulaire, sur des thèmes amorcés, d'expliquer des tournures de phrase qu'ils ne peuvent pas comprendre seuls (qui ne sont pas toujours gênantes pour la compréhension globale mais cela permet d'affiner la compréhension), cela permet pour les histoires un peu compliquées de ne pas « perdre » les élèves, notamment les plus en difficulté.

Le fait de faire des arrêts est également bénéfique pour leur apprendre à comprendre une histoire, à se poser les bonnes questions pour cela, à les y habituer, notamment à leur faire remarquer les indices qui permettent de comprendre l'implicite, de savoir par exemple ce que pensent les personnages (ex : « Comment sait-on que le petit garçon est gêné ? » Parce que l'histoire nous indique qu'il est rouge, qu'il balbutie...). Je pense qu'après une histoire interrompue, il faut la relire sans interruption parce qu'alors les élèves ont travaillé sur la compréhension auparavant. Il est également intéressant de mettre le livre lu au coin livre afin de permettre à l'enfant de se raconter de nouveau l'histoire pour les élèves de maternelle, et/ou de la lire pour les CP.

3) Est-ce que cela varie en fonction du type de livre lu ?

Oui cela peut varier en fonction du livre lu. Il est important de ne pas proposer que des livres « faciles à comprendre » aux élèves, alors ils nécessitent des arrêts pour leur permettre d'accéder à la compréhension notamment jusqu'à la fin de l'histoire.

Cela dépend de ma progression élaborée en amont : il y a les livres avec lesquels je fais des arrêts pour leur apprendre à comprendre, et les livres pour lesquels je ne fais pas d'arrêt.

Puis, pour certaines histoires, si une seule information relative à la culture personnelle de l'élève est manquante, cela peut l'empêcher d'accéder au sens global (comme pour l'histoire de *La promesse*).

- 4) Dans tes expériences précédentes de lecture magistrale de *La promesse*, avais-tu pratiqué la lecture ininterrompue ou interrompue ?

J'avais effectué la lecture quasi ininterrompue mais interrompue malgré tout : j'avais expliqué en quoi se transforme les deux animaux et ce qu'ils mangent, donc seulement les deux informations qui auraient pu leur manquer pour accéder à la compréhension globale.

- 5) Est-ce que tu te souviens des réactions et interventions des élèves ?

Ils avaient été tout aussi déçus de la fin et surpris car ils sont habitués aux histoires qui se terminent bien comme dans les contes auxquels ils sont plus habitués pour certains, et parce que la compréhension globale de l'histoire est acquise en général.

- 6) Est-ce que des explications sémantiques et/ou relatives au sens ont souvent été nécessaires ?

Des explications sémantiques n'avaient pas été nécessaires pour la compréhension globale mais les deux informations relatives au sens évoquées ci-dessus étaient nécessaires pour certains élèves qui ne connaissaient pas ces informations.

3. Fiche de préparation des deux séances expérimentales observées :

<u>Fiche de préparation :</u>	
Lecture magistrale ininterrompue de l'album <i>La promesse</i>	
<u>Domaines</u> : L'écrit	<u>Durée</u> : 20 minutes
<u>Ce qui est attendu des enfants</u> : Écouter silencieusement le texte lu et ne pas interrompre la lecture ; témoigner son envie de s'exprimer en levant la main ; prendre la parole de manière intelligible pour répondre aux questions ou formuler un avis, une idée ; accepter les tours de parole ; écouter ses pairs ; complétant, en ajoutant, en s'opposant aux propos de ses camarades.	
<u>Objectifs de l'activité</u> : Habituer les élèves à la réception du langage écrit ; Créer une culture commune de l'écrit ; Comprendre des textes avec le seul langage entendu ; Prendre part à des échanges verbaux en endossant les rôles de locuteur et interlocuteur ; Manifester sa compréhension de l'écrit lu par un tiers en répondant à des questions le concernant ; Se faire comprendre sans autre appui que la langue lors de l'expression d'un avis, d'un sentiment, d'une idée.	
<u>Cycle</u> : 1	<u>Période de l'année scolaire</u> : 4
<u>Niveau de classe</u> : GS	<u>Moment de la journée</u> : Fin d'après-midi
<u>Dispositif</u> : Groupe de 9	<u>Type d'activité</u> : Découverte, lecture magistrale, échanges oraux.
<u>Matériel</u> : Ouvrage <i>La promesse</i> , de Jeanne Willis et Tony Ross	<u>Consigne</u> : « Je vais vous lire une histoire : écoutez-bien, nous en discuterons ensuite. Attention, je ne veux aucun bruit pendant la lecture et vous ne pourrez parler qu'une fois l'histoire terminée. »
<u>Déroulement</u>	
<u>Collectif</u> : 2 min : Présentation des consignes	
Rôle du PE : L'enseignante expose distinctement les consignes et facilite l'entrée dans le récit en invitant à observer la couverture.	
Rôle de l'élève : L'élève écoute attentivement les consignes.	
<u>Collectif</u> : 5 min : Lecture magistrale ininterrompue de l'ouvrage	
Rôle du PE : L'enseignante lit à haute voix l'ouvrage jusqu'à son terme sans s'interrompre. Elle doit montrer les illustrations au groupe après chaque page lue et théâtraliser pour	

favoriser la compréhension et l'écoute.

Rôle de l'élève : Les élèves doivent simplement écouter dans le calme, sans intervenir.

Collectif : 10-15 min : Questionnaire et échanges

Rôle du PE : L'enseignante soumet un questionnaire élaboré en amont aux élèves pour orienter les échanges et accueille chaque participation tout en dirigeant la discussion. Elle encourage les élèves à s'exprimer et valorise leurs interventions.

Rôle de l'élève : L'élève lève la main pour répondre aux questions posées et partager oralement ce qu'il souhaite exprimer au groupe en lien avec l'ouvrage lu. Lorsqu'un autre élève prend la parole, il écoute attentivement pour pouvoir réagir.

Collectif : 2 min : Invitation à échanges ouverts et synthèse

Rôle du PE : L'enseignante invite les élèves à s'exprimer sur leur ressenti global, à ajouter tout commentaire susceptible d'avoir de l'intérêt dans le cadre de la découverte de l'album. Elle effectue une synthèse et conclut la séance.

Rôle de l'élève : L'élève exprime tout avis, idée et ressenti vis-à-vis de l'histoire. Il écoute attentivement l'enseignante et ses camarades.

Fiche de préparation :

Lecture magistrale interrompue de l'album *La promesse*

Domaines : L'écrit

Durée : 20 minutes

Ce qui est attendu des enfants : Écouter le texte lu ; accepter les tours de parole ; témoigner son envie de s'exprimer en levant la main ; prendre la parole de manière intelligible pour répondre aux questions ou formuler un avis, une idée ; écouter ses pairs ; collaborer en complétant, en ajoutant, en s'opposant aux propos de ses camarades pour construire le sens du texte ensemble.

Objectifs de l'activité : Habituer les élèves à la réception du langage écrit ; Créer une culture commune de l'écrit ; Prendre part à des échanges verbaux en endossant les rôles de locuteur et interlocuteur ; Apprendre à construire collectivement le sens d'un texte au fil de l'histoire ; Manifester sa compréhension de l'écrit lu par un tiers en répondant à des questions le concernant ; Se faire comprendre sans autre appui que la langue lors de l'expression d'un avis, d'un sentiment, d'une idée.

Cycle : 1

Période de l'année scolaire : 4

Niveau de classe : GS

Moment de la journée : Fin d'après-midi

Dispositif : Groupe de 9

Type d'activité : Découverte, lecture

	magistrale, échanges oraux.
<u>Matériel</u> : Ouvrage <i>La promesse</i> , de Jeanne Willis et Tony Ross	<u>Consigne</u> : « Je vais vous lire une histoire et vous devrez répondre à des questions à propos de celle-ci lorsque je vous les poserai. N'hésitez pas à m'interrompre en levant la main si vous voulez partager quelque chose. »
<u>Déroulement</u>	
<i>Collectif</i> : <u>2 min</u> : Présentation des consignes.	
Rôle du PE : L'enseignante expose distinctement les consignes et facilite l'entrée dans le récit en invitant à observer la couverture.	
Rôle de l'élève : L'élève écoute attentivement les consignes.	
<i>Collectif</i> : <u>15-20 min</u> : Lecture magistrale interrompue de l'ouvrage	
Rôle du PE : L'enseignante lit à haute voix l'album et entrecoupe sa lecture de 9 questions rédigées en amont sur des <i>post-its</i> et placées à des endroits stratégiques. Elle accueille les interventions en lien avec le sujet de chaque élève, tout en dirigeant les échanges. Elle encourage les élèves à s'exprimer et valorise leurs interventions. Elle doit montrer les illustrations au groupe après chaque page lue et théâtraliser pour favoriser la compréhension et l'écoute.	
Rôle de l'élève : L'élève écoute le récit lu et lève la main pour intervenir ou répondre aux questions posées. Il porte attention à ce que disent ses camarades pour pouvoir réagir.	
<i>Collectif</i> : <u>2 min</u> : Invitation à échanges ouverts et synthèse	
Rôle du PE : L'enseignante invite les élèves à s'exprimer sur leur ressenti global, à ajouter tout commentaire susceptible d'avoir de l'intérêt dans le cadre de la découverte de l'album. Elle effectue une synthèse et conclut la séance.	
Rôle de l'élève : L'élève exprime tout avis, idée et ressenti vis-à-vis de l'histoire. Il écoute attentivement l'enseignante et ses camarades.	

4. Retranscriptions du déroulement des deux lectures :

Séance 1 : Groupe 1 « Lecture ininterrompue de *La promesse* ».

PE : Alors *La promesse*, c'est le titre de l'histoire.

(Lecture de l'œuvre)

Alors maintenant je vais vous poser des questions pour voir si vous avez compris l'histoire.

Vous êtes prêts ? On lève la main pour répondre aux questions.

Alors que signifie à votre avis le mot « saule » ? Qu'est ce que c'est un « saule » ? Est-ce que vous avez compris ? ... Qu'est-ce que vous avez pu deviner grâce à l'histoire et aux images ?

... Alors est-ce que quelqu'un a compris ? ... Non ? ...

Élèves indéterminés : Euhhh ...

PE : Alors est-ce que vous savez ce qu'est un têtard ? Qui peut me dire ce que c'est un têtard ?

...

Élève 1 : Un truc ... un ... un ... une boule noire.

PE : Alors c'est une boule noire, est-ce que vous savez autre chose ? Alors tu as raison c'est une boule noire...

Élève 2 : Elle avait ... deux bras.

PE : D'accord.

Élève 2 : Deux jambes.

PE : D'accord.

Élève 3 : Elle avait perdu sa queue.

PE : D'accord. Alors c'est une boule noire, elle a deux jambes, deux bras, elle a perdu sa queue dans l'histoire.

Élève 2 : Elle était verte.

Élève 4 : Elle a un seul œil.

Élève 1 : Elle était triste.

PE : Alors on parle du têtard là, est-ce que vous avez compris autre chose à propos du têtard ?

Élève 2 : Le têtard il avait coulé.

PE : C'est tout ? Alors on continue. Quelle promesse fait le têtard à la chenille ? ... Qu'est-ce qu'il promet le têtard à la chenille ? Qu'est-ce qu'il lui dit ?

Élève 5 : Ne change rien.

PE : Alors qu'est-ce que le têtard promet, c'est peut être ça mais je n'ai pas compris [élève 5].

Élève 2 : Ne plus changer.

Élève 1 : Il est ... il ... sa maison elle est en bas.

PE : Quelle promesse fait le têtard à la chenille ?

Élève 5 : Ne pas changer.

PE : On continue ... Est-ce que c'est normal à votre avis de demander à quelqu'un de ne jamais changer ? ... Est-ce que vous trouvez ça normal ? ... À votre avis ?

Élève 2 : Bah ...

PE : Ce serait normal si quelqu'un vous demandait de ne jamais changer ? Si on vous disait « Surtout ne change jamais, tu dois rester comme tu es » ? Tu trouves ça normal toi [élève 1] ?

Élève 1 : (hoche la tête)

PE : Qui est d'accord avec [élève 1] ?

(Majorité de « oui »)

PE : Qui n'est pas d'accord ?

(Deux élèves lèvent la main)

Élève 6 : Moi je suis pas d'accord.

PE : Pourquoi ? ... Très bien, on peut ne pas être d'accord comme pas d'accord, peu importe, mais tu sais pourquoi ? ... Alors pourquoi tu trouves que ce n'est pas normal de demander à quelqu'un de ne pas changer ?

Élève 6 : Faut rester avec, faut rester avec la ...

PE : Alors ... les autres, qui n'est pas d'accord ?

Élève 7 : (lève la main, mais ne parvient pas à formuler sa phrase)

PE : Qui trouve que ce n'est pas normal de demander à quelqu'un de ne jamais changer ?

Élève 5 : Je suis pas d'accord parce que moi je change jamais mon pull.

PE : Tu ne changes jamais ton pull ? Tu trouves que ce n'est pas normal c'est ça ?

Élève 5 : Quand je change pas mon pull bah il est sale.

PE : Oui. Alors est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille après la troisième fois où le têtard ne respecte pas sa promesse et pourquoi ? Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille après la troisième fois où le têtard ne respecte pas sa promesse et pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe quand le têtard ne respecte pas sa promesse pour la troisième fois ? Qu'est-ce qu'elle fait la chenille ?

Élève 2 : Elle pleure.

PE : Elle pleure et puis ...

Élève 5 : Et elle s'en va.

PE : Est-ce que vous êtes d'accord avec sa réaction et pourquoi ? ... Est-ce que vous auriez fait comme elle ? ... Est-ce que vous auriez fait pareil, vous seriez partis ou pas ?

Élève 2 : Oui.

PE : Pourquoi ?

Élève 2 : Parce que il ... comme il a pas tenu sa promesse et ben je pars ... car il n'a pas tenu sa promesse.

Élève 5 : Moi je suis pas d'accord avec le têtard parce qu'il n'a pas tenu sa promesse de la chenille.

Élève 3 : Moi je suis pas d'accord avec la chenille parce que s'il fait pas de promesse ...

PE : S'ils ne **tiennent pas** la promesse.

Élève 3 : Bah il part.

PE : Qui trouve que ce n'est pas normal de partir si quelqu'un ne tient pas sa promesse ?

Élève 1 : (lève la main mais ne parle pas)

PE : Qu'est-ce qui se passe quand la chenille dort ? Que se passe-t-il quand la chenille dort ?

Élève 3 : Tout a changé... Tout a changé.

Élève 2 : Le têtard a changé.

Élève 5 : La chenille est devenue un papillon ... Oui, mais la grenouille l'avait mangé.

PE : Alors qu'est-ce que c'est un nénuphar ? Est-ce que vous avez compris ce que c'est un nénuphar ?

Élève 2 : Une fleur.

PE : Une fleur comment ?

Élève 2 : Hum ... Une fleur ...

Élève 1 : Une fleur qui est coupée et un peu ronde.

PE : Qui est la grenouille à la fin de l'histoire ?

Élève 2 : Le têtard.

PE : Très bien. Qu'est-ce que vous avez ressenti à la fin de l'histoire ? Qu'est-ce que vous avez ressenti à la fin de l'histoire ? Comment vous vous êtes senti à la fin de l'histoire ?

Élève 2 : Bien.

Élève 1 : Moi je me suis senti mal parce que le têtard est parti.

PE : Les autres vous vous êtes sentis comment ?

Élève 7 : Bien.

PE : Pourquoi ? Alors qu'est-ce qui se passe à la fin de l'histoire ?

Élève 5 : Il dit que c'est la vie.

PE : Oui et puis ? ... C'est tout ce que vous avez à me dire ? Est-ce que vous voulez me dire autre chose à propos de cette histoire ? ... Alors on va s'arrêter là.

Séance 2 : Groupe 2 « Lecture interrompue de *La promesse* ».

PE : Alors le titre de l'histoire c'est *La promesse*.

(Lecture de l'œuvre)

Alors qu'est-ce que c'est qu'un saule ?

Élève 1 : C'est quelque chose où on met de l'eau.

Élève 2 : C'est quelque chose où on met de l'eau.

PE : Alors deuxième question : qu'est ce que c'est qu'un têtard ? Qu'est-ce que c'est qu'un têtard ?

Élève 1 : C'est ... c'est quelque chose qui vit dans l'eau.

PE : D'accord très bien. Est-ce que vous savez autre chose du têtard ? ... Qu'est-ce que c'est un têtard ? Tu as raison ça vit dans l'eau [élève 1].

Élève 3 : Ca ressemble à un ... à un ... requin.

Élève 1 : Ca ressemble à une plume, sur l'image on voit que ça a presque des traits comme une plume.

PE : Des traits ?

Élève 1 : Oui, sur l'image là.

PE : Est-ce que vous savez autre chose sur le têtard ? Alors on continue.

(Lecture de l'œuvre)

Alors quelle promesse fait le têtard à la chenille ? Quelle promesse fait le têtard à la chenille ?

Élève 4 : Elle veut pas qu'il change.

Élève 2 : Pas changer.

Élève 1 : Le têtard il lui dit « Je ne ... je ne veux pas que tu changes » alors et euh il il ah non ...

Élève 5 : La chenille elle a dit oui.

PE : Alors est-ce que c'est normal à votre avis de demander à quelqu'un de ne jamais changer ? Alors à votre avis est-ce que c'est normal de demander à quelqu'un de ne jamais changer ?

Élève 6 : Oui.

PE : Oui pourquoi ?

Élève 6 : Parce que ... euh ... je m'en rappelle plus.

Élève 1 : Parce que on l'aime bien.

PE : Alors est-ce que vous trouveriez normal qu'on vous demande à vous de ne jamais changer ? Alors si on vous disait à vous « Surtout ne change jamais. » qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que vous trouvez que c'est normal de demander ça à quelqu'un ?

Élève 3 : Nan.

PE : Pourquoi ?

Élève 3 : Parce que ... parce que ...

Élève 1 : Parce que parce que quand on va être grand bah on va changer, on va grandir et on va être grand, si par exemple [camarade de CP] elle me demande de jamais changer bah si un jour je vais changer, je vais grandir, je vais devenir bah euh ... je vais devenir un adulte.

PE : Très bien, alors on continue.

(Lecture de l'œuvre)

PE : Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille après la troisième fois où le têtard ne respecte pas sa promesse ? Vous avez compris, pour trois fois le têtard ne respecte pas sa promesse. Alors est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille ?

Élève 1 : Je suis pas d'accord parce que parce que parce que le premier il lui a brisé le cœur mais après c'est l'autre qui lui brise le cœur donc ça veut dire qu'il s'est vengé et venger bah c'est pas bien.

PE : Alors qu'est-ce qu'elle fait, comment elle réagit la chenille ? Qu'est-ce qu'elle décide ?

Élève 1 : Bah elle décide que ce soit plus sa belle perle noire mais après, mais après ...

PE : Alors [élève 6] qu'est-ce qu'elle décide la chenille ?

Élève 6 : Elle décide d'être gentille.

PE : Tu crois ? Les autres, qu'est-ce qu'elle fait la chenille, comment elle réagit ? Alors le têtard ne tient pas sa promesse trois fois de suite, qu'est-ce qu'elle décide de faire la chenille ?

Élève 6 : Du coup elle est pas contente parce qu'il a pas tenu sa promesse.

PE : Elle est pas contente et du coup qu'est-ce qu'elle fait ?

Élève 6 : Elle part.

PE : Elle part ! Alors est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille, de partir ?

Élève 6 : Oui, parce que sa belle perle noire bah elle lui a brisé le cœur.

PE : Les autres. Est-ce que vous êtes d'accord avec la réaction de la chenille ... ou pas d'accord ?

Élève 1 : Bah non moi je suis pas d'accord. Parce que parce que ça c'est méchant. C'est méchant, les deux ont été méchants chacun leur tour. D'abord c'est la perle noire mais elle l'avait pas fait exprès mais la chenille elle devrait lui pardonner parce que c'est pas de sa faute

c'est de la faute du temps et de son corps. C'est pas de sa faute c'est de la faute de autre chose.

PE : D'accord.

Élève 8 : Moi je suis d'accord.

PE : Pourquoi ?

Élève 8 : Avec la réaction de la chenille, elle avait bien raison que le têtard ne tenait pas sa promesse.

PE : Alors on continue.

(Lecture de l'œuvre)

Alors qu'est-ce qui se passe quand la chenille dort ? Que se passe-t-il quand la chenille dort ?

Élève 2 : La vie a changé.

Élève 1 : Bah là bah on a vu qu'elle était transformée en papillon. Bah ça veut dire que ...

PE : Écoute bien ma question, qu'est-ce qui se passe quand elle dort ?

Élève 1 : Bah elle se transforme en papillon.

PE : On continue.

(Lecture de l'œuvre)

Alors qu'est-ce que c'est un nénuphar ?

Élève 6 : C'est une feuille verte ?

Élève 1 : C'est une fleur que les grenouilles se posent dessus pour attraper des mouches mais que les hippopotames adorent manger ça veut dire qu'ils peuvent en manger une pendant qu'ils sont dessus et ça c'est méchant.

PE : (Lecture de l'œuvre)

Élève 1 : C'était sa belle perle noire ...

PE : C'était qui ?

Élève 1 : Bah c'était sa belle perle noire mais comme elle était fâchée bah elle a sauté sur lui pour se venger encore mais bah elle l'a mangé et du coup il est plus vivant.

Élève 2 : Les papillons.

PE : (Lecture de l'œuvre)

Alors qui est la grenouille à la fin de l'histoire ?

Élève 1 : Sa perle noire.

Élève 2 : La chenille.

Élève 8 : Le têtard.

PE : (Lecture de l'œuvre)

Alors qu'est-ce que vous ressentez à la fin de l'histoire ? Qu'est-ce que vous ressentez à la fin de l'histoire ?

Élève 1 : Moi je ressens que je suis triste parce que quand même c'est à la fin de l'histoire c'est très pauvre parce qu'elle se fait manger la chenille.

PE : Les autres, qu'est-ce que vous ressentez à la fin de l'histoire ? Comment vous vous sentez à la fin de l'histoire ? Qu'est-ce que vous pensez de la fin de l'histoire ? Elle est comment ?

Élève 2 : Triste.

PE : Pourquoi ?

Élève 2 : Bah ... bah ... bah parce que elle a mangé le papillon.

PE : Elle a mangé qui finalement ?

Élève 2 : La belle perle noire.

Élève 7 : Moi je suis triste parce que en fait euh la grenouille elle avait mangé la chenille.

PE : Et qui est la chenille pour le ... pour la grenouille ? Qui elle était ?

Élève 1 : Bah moi je sais pas pourquoi elle a été très méchante.

Élève 7 : C'était son joli arc-en-ciel.

PE : Alors on va s'arrêter là et tout le monde va se ranger.