



HAL
open science

Exploiter l'album au cycle 1, accéder à l'implicite en développant des stratégies de compréhension

Justine Deleau

► **To cite this version:**

Justine Deleau. Exploiter l'album au cycle 1, accéder à l'implicite en développant des stratégies de compréhension. Education. 2022. dumas-04279188

HAL Id: dumas-04279188

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04279188>

Submitted on 10 Nov 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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

MÉMOIRE DE MASTER MEEF 1^{ER} DEGRÉ

***EXPLOITER L'ALBUM AU CYCLE UN,
ACCEDER A L'IMPLICITE EN DEVELOPPANT
DES STRATEGIES DE COMPREHENSION.***

Prénom et Nom de l'étudiant : Justine DELEAU

Site de formation : ARRAS

Section : 1

Nom du directeur de mémoire : Mme Olivier

Remerciements :

Je tiens à adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont soutenue dans la réalisation de ce mémoire.

A madame Isabelle Olivier, ma directrice de mémoire, pour son aide, sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de mon mémoire.

A madame Danielle Mizéra, ma tutrice terrain, pour le partage de son expérience, ses conseils avisés et bienveillants.

A l'ensemble des professeurs de l'INSPE d'Arras, pour les connaissances qu'ils ont pu me transmettre tout au long de ma formation de master qui ont éclairé la réalisation de ce travail de recherche.

A madame Anne Sophie Lopes, professeure des écoles et tutrice de stage lors de ma première année de master, pour sa bienveillance, sa disponibilité, ainsi que ses conseils avisés et le partage de son expérience.

A Laurence et Laurent Deleau, mes parents, professeurs des écoles, qui m'ont accompagnée et conseillée durant mes deux années de master et qui ont su me transmettre le goût pour ce métier.

A Marion Lecocq, professeure des écoles et binôme sur le terrain durant l'année de master 2, pour son soutien sans faille et pour notre collaboration enrichissante.

A Loryne Therage, professeure des écoles stagiaire, binôme de travail durant les deux années master pour son soutien précieux et pour nos échanges constructifs et enrichissants.

Enfin, je tiens à remercier l'ensemble de mes proches : mon conjoint, ma famille et mes amis pour leur confiance et leur soutien durant mes deux années de Master.

Table des matières

INTRODUCTION :	1
I. Le point de départ de la recherche : intérêt pour les albums et constat des difficultés de compréhension de lecture chez les élèves durant les stages	2
A. Intérêt pour les albums de jeunesse	2
B. Questionnement autour de l'apprentissage de la compréhension de lecture durant mes stages	3
II. Les lectures qui ont permis d'ajuster mon questionnement de recherche	6
A. Lecture d'un article de recherche en lien avec les premiers constats	6
B. L'album de jeunesse support de littérature riche et complexe	7
1. Les richesses de l'album	7
2. Les procédés implicites et l'album de jeunesse	9
C. L'enseignement de la compréhension de lecture.....	11
1. L'apprentissage de la lecture indissociable de l'apprentissage de la compréhension	12
2. Place de la compréhension de la lecture dans les programmes officiels pour les élèves apprenti lecteurs	12
3. Place de la compréhension de lecture chez les élèves non-lecteurs.....	13
D. La lecture partagée : définition et lien avec le projet de lecture.....	15
E. Apprendre à comprendre et à interpréter : les stratégies de compréhension et l'organisation des apprentissages	16
1. Apprendre à comprendre et à interpréter, les stratégies et les axes à travailler avec les élèves	16
2. Apprendre à comprendre et à interpréter, organisation de l'enseignement, implication de l'enseignant et progression dans les apprentissages.....	18
F. L'outil <i>Narramus</i> : apprendre à comprendre et à raconter.....	20
1. Présentation de l'outil <i>Narramus</i>	20
2. Les compétences mobilisées par l'outil <i>Narramus</i> chez les élèves	21
III. La formulation de la problématique, des hypothèses de recherche	27
IV. L'investigation : présentation du projet de recherche, recueil des données, analyse et bilan de la démarche	28
A. Contexte d'application de l'investigation.....	28
B. Choix des ouvrages, justification du corpus utilisé pour l'investigation.....	30
C. Démarche envisagée pour l'investigation : les compétences mobilisées lors de la séquence sur l'album <i>La sieste de Moussa</i> et description de l'organisation d'une séance type via l'outil <i>Narramus</i>	31

D.	Présentation générale des séquences menées en lien avec le projet et les hypothèses de recherche	34
1.	Présentation de la séquence <i>La sieste de Moussa</i> menée en période 2.....	34
2.	Présentation de la séquence <i>La chasse au caribou</i> menée en période 3 et 4.....	47
E.	Analyse et bilan de la démarche	61
1.	Bilan de l'analyse des résultats en lien avec les hypothèses de recherche	61
2.	Les limites et axes d'amélioration de la démarche.....	63
3.	Bilan sur les apports de ce travail dans l'enseignement de la littérature à l'école et découverte des moyens pour susciter la motivation des élèves dans ce domaine.....	65
4.	Apports personnels et compétences professionnelles développées en lien avec ce travail de recherche	66
CONCLUSION :		68

INTRODUCTION :

Lire est un apprentissage fondamental perçu par la société comme une des compétences à acquérir pour réussir à l'école et plus largement dans la vie. Il est vrai que la lecture est aujourd'hui indispensable à nos vies. Le cours préparatoire est un niveau scolaire qui aspire à la plus grande des exigences et une certaine pression puisque c'est à cet âge et durant cette année scolaire que l'élève apprend à lire dans la majorité des esprits.

Cependant, contrairement à ce que pourrait penser l'opinion publique, l'apprentissage de la lecture débute bien avant la classe de CP. En effet à la fin du cycle 1, l'élève doit être capable de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. J'ai pu constater durant mes stages de master 1 qu'un bon nombre d'élèves quel que soit le cycle rencontraient des difficultés dans la compréhension d'écrits. C'est pourquoi dans le cadre de la validation du master MEEF 1^{er} degré, j'ai choisi de porter l'objet de mon travail de recherche sur l'enseignement de la littérature et plus précisément sur l'enseignement de la compréhension de la lecture grâce aux albums.

J'ai obtenu le concours de recrutement de professeur des écoles à l'issue de ma première année de master et j'ai été affectée en tant qu'enseignante fonctionnaire stagiaire en cycle 1 dans une classe de grande section à la rentrée de septembre 2021. Cette affectation m'a permis de mettre en place une investigation concernant mon questionnement sur l'enseignement de la compétence : comprendre des écrits dès le plus jeune âge. L'objet de recherche s'est naturellement imposé à moi, j'ai réellement souhaité me questionner et m'investir dans la façon dont nous pourrions contribuer à la construction des stratégies de lecteurs dès le cycle 1. Je vais maintenant introduire les différentes parties de ce travail de recherche.

Dans une première partie je souhaite revenir sur mes constats et la genèse de mon questionnement. Je développerai ensuite dans une seconde partie une présentation des fondements théoriques qui m'ont permis de préciser et d'approfondir mon questionnement.

A la suite du constat et des recherches effectuées je développerai dans une troisième partie les hypothèses de recherche émises en lien avec la problématique : **En quoi une approche de l'album de jeunesse par une lecture partagée peut-elle être vectrice de la compréhension de l'implicite chez les élèves non-lecteurs ?**

Enfin dans une dernière partie, je procèderai à une présentation de l'investigation menée sur le terrain, aux données recueillies auprès des élèves et à une analyse complète de ma démarche.

I. Le point de départ de la recherche : intérêt pour les albums et constat des difficultés de compréhension de lecture chez les élèves durant les stages

Dans un premier temps, je vais présenter les deux axes qui ont fait naître en moi un questionnement permettant de construire ce travail de recherche.

A. Intérêt pour les albums de jeunesse

Tout d'abord, en choisissant le séminaire de littérature, je me suis orientée vers les différents supports présentés aux élèves à l'école primaire pour travailler la littérature. Celui qui a attiré tout particulièrement mon attention est l'album jeunesse. J'ai été séduite par son format et notamment par le rapport interdépendant entre le texte et l'image. De plus j'ai constaté qu'il existait énormément d'albums, présentant des thèmes très variés permettant une acculturation des élèves pour la littérature. L'album s'adresse à un vaste public, les auteurs de ce support trouvent des procédés adaptés à l'âge des enfants pour aborder tous types de sujets : merveilleux, moraux, de société, en lien avec l'actualité ... Nous remarquons aussi un attachement de plus en plus esthétique pour les illustrations des albums afin de développer dès le plus jeune âge l'imaginaire et la sensibilité mais aussi l'intérêt pour les livres, la littérature et la lecture.

J'ai eu l'occasion d'assister à plusieurs lectures d'album durant mes stages de master 1. Pour illustrer un exemple de richesse du support qu'est l'album, il me vient à l'esprit l'ouvrage que j'ai pu découvrir en cycle 1. L'enseignante travaillant sur les arts dans le cadre du projet d'école avait choisi un album intitulé *Le Carnaval des animaux*, de Camille Saint-Saëns, Yann Walcker, et Marion Billet.¹ En plus d'associer texte et image pour établir le récit, cet album est inspiré de l'œuvre célèbre musicale de Camille Saint-Saëns. L'album permet ici un enseignement transversal pour mettre en relation la littérature et l'éducation musicale.

J'ai eu l'opportunité de mener une lecture offerte d'un album durant mon stage en cycle 2, j'avais choisi l'album *Dinette dans le tractopelle* de Christos et Mélanie Grandgirard² toujours dans cet objectif de transversalité entre les enseignements. L'histoire se déroule dans un catalogue de jouets avec les pages roses pour les filles et les pages bleues pour les garçons, il met en scène une poupée et un conducteur d'engins qui finissent par jouer ensemble à la dinette et aux tractopelles. Ce récit m'a permis d'étendre la lecture à un thème d'enseignement

¹ Résumé de l'album et couverture disponible en Annexe I.

² Résumé de l'album et couverture disponible en Annexe I.

civique et moral qu'est l'égalité fille, garçon et la mixité des jouets pour établir un débat entre les élèves de CP sur ce sujet.

Par ces expériences, j'ai constaté que l'album est un support très riche que j'ai apprécié découvrir et sur lequel j'ai porté l'intérêt de ma recherche. J'ai ensuite orienté mon questionnement, toujours à partir des expériences de stage, sur l'enseignement d'une compétence en lien avec la littérature : l'apprentissage de la compréhension de lecture.

B. Questionnement autour de l'apprentissage de la compréhension de lecture durant mes stages

J'ai poursuivi mon questionnement lors de mon stage en CM2. Durant la première année de master MEEF1, j'ai pu assister à une séance de lecture partagée visant la compréhension d'un roman de littérature jeunesse intitulé *La nuit du rendez-vous* de Hélène Montarde.³ Durant cette séance de lecture en groupe classe chaque élève lisait une page du livre à tour de rôle, puis le professeur stoppait la lecture et questionnait les élèves sur ce qu'ils avaient compris du récit. J'ai pu constater que bon nombre d'entre eux avaient du mal à accéder au sens du texte et à le comprendre, ce roman fait intervenir des procédés de sens propre/ figuré dans le récit et d'ironie, cette dimension implicite n'était que très peu comprise par les élèves.

Après en avoir discuté avec le professeur, il m'a souligné qu'il avait remarqué que débattre à l'oral sur le récit améliorerait la compréhension des élèves. En effet son étayage et l'intervention de plusieurs élèves durant la phase de retour sur la lecture permettait de construire peu à peu la compréhension du récit de façon collaborative. L'enseignant avait tenté de recueillir en début d'année la compréhension des élèves par écrit, en leur proposant des questionnaires individuels mais il s'était aperçu que beaucoup d'entre eux rencontraient des difficultés avec l'exercice et il s'était donc orienté vers des échanges oraux et une lecture en groupe classe pour travailler la compréhension.

Ce constat de difficulté de compréhension de l'écrit chez les élèves a été appuyé par l'enseignante qui m'a accueillie dans la classe de CP.

L'enseignante avait exercé, elle aussi, plusieurs années dans des classes de cycle 3 et avait établi le constat que la compréhension de lecture posait souci à bon nombre d'élèves. De ce fait, elle mettait un point d'honneur à travailler sur cette compétence dès la classe de CP dans

³ Résumé du roman et couverture disponible en Annexe I.

laquelle elle enseigne depuis trois ans. Dans cette classe, j'ai assisté à une séance de lecture compréhension de l'album de Michèle Simonsen, Magali Le Huche *Les deniers de compère Lapin*⁴. En début d'année, le décodage et la lecture étant difficile dans une classe de CP c'est l'enseignante qui prend en charge la lecture partagée de l'album.

La compréhension du récit est travaillée dans cette classe à l'aide de la méthode Narramus, qui prône la mobilisation des compétences langagières et lexicales. Elle encourage notamment le langage d'évocation pour rendre l'élève acteur de sa compréhension avec l'objectif final de rappeler le récit en le racontant oralement à un autre enfant ou à sa famille par exemple. J'ai pu constater encore dans ce cas concret que les élèves prenaient aisément la parole pour raconter ce qu'ils avaient compris de l'histoire. Ayant travaillé le lexique et le vocabulaire au préalable avec la méthode Narramus, les élèves avaient même accès à la compréhension fine, notamment des états mentaux des personnages et à l'implicite quant à la ruse du personnage principal dans le récit.

J'ai donc pris du recul, et me suis questionnée pour pouvoir associer le support littéraire sur lequel mon intérêt s'est porté : l'album. Mais aussi sur une compétence essentielle parfois difficilement accessible pour les élèves qu'est la compréhension de lecture. Il s'agit pour l'élève par la compétence de compréhension de l'écrit, non pas de comprendre seulement les écrits de littérature mais aussi de pouvoir transposer cette compétence pour comprendre des écrits dans les autres domaines d'enseignement tel qu'un document d'histoire par exemple, ou encore un énoncé de mathématiques. Les difficultés de compréhension de lecture rencontrées par les élèves pourraient se répercuter et engendrer des difficultés dans tous les autres domaines d'enseignement, j'ai donc souhaité me tourner vers cette compétence qui contribue pleinement à la réussite des élèves.

J'ai pu constater à plusieurs reprises et grâce au partage d'expérience des enseignants qui m'accueillaient dans leur classe, que la lecture partagée avec un retour sur le sens à l'oral pouvait être un réel appui pour favoriser la compréhension de l'implicite chez élèves et notamment dans le cadre de la lecture d'un album jeunesse. Les enfants de la classe de CP étaient d'ailleurs très enthousiastes dans les échanges autour de cet album, l'activité ayant lieu au coin regroupement cela permet un climat propice à la lecture partagée mais aussi une facilité dans les échanges pour construire ensemble la compréhension.

⁴ Résumé de l'album et couverture disponible en Annexe I.

Les premiers questionnements qui ont émergé à la suite de ces constats sont les suivants :

- L'album est-il un support favorisant la compréhension de l'implicite chez les élèves ?
- L'album peut-il permettre d'initier la compétence de compréhension de lecture chez les élèves non-lecteurs ?
- La lecture partagée d'un album permet-elle de transmettre la dimension de la lecture plaisir aux élèves ?
- Le rappel de récit encourage-t-il la compréhension de l'implicite du récit ?

Je me suis donc orientée vers des lectures sur le sujet. Je vais maintenant les présenter, définir les mots clés associés afin d'aboutir à un questionnement plus ciblé et formuler une problématique de recherche.

II. Les lectures qui ont permis d'ajuster mon questionnement de recherche

A. Lecture d'un article de recherche en lien avec les premiers constats

Tout d'abord j'ai lu un article de recherche de P. Dupont⁵ intitulé « Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs ». Dans cet article de recherche publié dans la revue didactique du français *Repères*, l'auteur met en évidence plusieurs points en lien avec mon questionnement initial. Tout d'abord P. Dupont évoque le fait que les classes de CP minimisent très fréquemment l'aspect « compréhension de lecture » et se focalisent davantage sur le décodage.

Toujours dans le cadre théorique de son article, l'auteur revient aussi sur le support qu'est l'album et précise que le fonctionnement même de l'album contribue selon lui à la compréhension de la lecture. Il le décrit comme un support qui va solliciter chez les élèves les différentes capacités nécessaires à la compréhension. Selon l'auteur le choix de l'album doit même s'orienter vers des récits résistants, qui vont poser des problèmes de compréhension pour les élèves, ils devront ainsi interagir dans un cadre participatif d'échanges oraux construit par l'enseignant pour développer des stratégies de compréhension.

Les échanges oraux, dits oraux réflexifs sont décrits par l'auteur comme permettant aux élèves d'acquérir des stratégies de compréhension de l'album. P. Dupont s'attache ensuite à définir les deux concepts dominants :

- le cadre participatif, un espace de travail qui reflète des échanges construits pour dégager un objet d'apprentissage (la compréhension du récit) et se l'approprier ;
- et les oraux réflexifs classés en trois catégories : les oraux de travail, qui interviennent immédiatement dans les situations langagières pour présenter aux élèves l'apprentissage visé afin qu'ils le perçoivent rapidement. Puis, les oraux intermédiaires, qui mobilisent une connaissance ou compétence dans un second temps, qui a déjà été identifiée par les élèves. Et enfin, les oraux normés qui concrétisent le processus d'apprentissage, et l'acquisition d'une compétence, par une maîtrise autonome ou partiellement autonome du langage d'évocation.

⁵ Pascal Dupont, « Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs », *Repères*, 51 | 2015, 131-156. /, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté en novembre 2020. URL : <http://reperes.revues.org/909>

Dans ce même article de recherche l'auteur s'appuie sur deux situations professionnelles reflétant l'apprentissage de la lecture dans deux classes de CP. Ces deux situations mobilisent un cadre participatif : soit ritualisé dans la classe, ou organisé en séquences avec une finalité de projet. L'instauration du cadre participatif encourage l'utilisation des oraux réflexifs, réels outils permettant d'établir une progression des élèves dans les stratégies de compréhension de lecture. L'article confronte donc la présentation théorique des concepts à leur mise en pratique dans deux classes de CP.

P. Dupont illustre par les situations de classe que l'utilisation d'un cadre participatif et la mobilisation d'oraux réflexifs sont de réels facteurs contribuant à l'apprentissage de la lecture compréhension. Ce fonctionnement a permis aux élèves de s'investir dans les situations problèmes proposées par les enseignants pour développer des stratégies collectives. Ces mêmes stratégies ont permis aux élèves de progresser en collaboration avec leurs pairs, ce qui leur a laissé le temps d'apprendre chacun à leur rythme.

La découverte de cet article m'a permis de préciser l'objet de mon travail recherche. Il articule à la fois la plus-value qu'apporte l'album dans le cadre de la compréhension de la lecture et présente l'intérêt des situations langagières et de lectures partagées ainsi que les compétences qui y sont associées. L'auteur met aussi en lumière un lien important entre la mobilisation du langage oral et la compréhension de l'écrit.

J'ai poursuivi mes lectures pour préciser encore mon questionnement initial, j'ai donc ensuite axé mes recherches sur l'album, l'apprentissage de la compréhension de lecture, la lecture partagée et les stratégies de compréhension et d'interprétation des albums. Je vais maintenant définir l'album, support de littérature au centre de mon questionnement.

B. L'album de jeunesse support de littérature riche et complexe

1. Les richesses de l'album

L'album de littérature jeunesse est un support souvent sous-estimé et parfois simplement assimilé à un livre pour les enfants par ses nombreuses illustrations. L'album est certes un support imagé, alliant texte et illustrations, mais parfois, l'album peut ne présenter que des illustrations : il s'agit alors d'albums dits sans texte. Penser que, par la présence d'illustrations, l'accès au sens et à la lecture est facilité est une illusion. Certains pourraient également croire ces ouvrages sont à destination du jeune public donc les thèmes abordés y sont insignifiants ou

enfantins, cependant il n'en est rien. L'album est un support surprenant qui s'adresse non seulement à des élèves non-lecteurs mais aussi à des élèves de tous les âges. D'ailleurs, si nous nous intéressons aux listes d'œuvres de références proposées par l'éducation nationale⁶, nous pouvons constater que dans les ouvrages proposés au cycle 3, figurent de nombreux albums de jeunesse.

Afin de définir plus précisément ce support je me suis intéressée à un article de Sophie Van der Linden, intitulé « L'album, le texte, l'image » publié dans la revue *Le français aujourd'hui* en 2008⁷. L'auteure y décrit l'album comme un support littéraire spécifique qui articule une relation entre le texte et l'image au-delà d'une simple confrontation. Elle distingue trois procédés utilisés dans les albums pour forger un lien entre le texte et l'image :

- Le premier procédé correspond à la subordination de l'image par rapport au texte, on parle de redondance, le sens du texte est en grande partie reflété par l'illustration ;
- Un autre procédé permet de construire la sémantique par complémentarité entre le texte et l'image qui sont interdépendants pour l'élaboration du sens ;
- Enfin le dernier procédé présenté par l'auteure est la dissociation, l'image diverge totalement du texte et implique une compréhension implicite chez le lecteur.

L'auteure de l'article distingue bien les simples livres illustrés des albums. Elle valorise les albums par leur capacité à établir une réelle interaction entre le récit et les illustrations. Ce support est donc selon elle « le lieu de tous les possibles ».

A la différence du livre illustré qui présente, par la séparation entre la double page, une césure nette entre le texte d'une part et l'image d'autre part, l'album propose lui, une dimension expressive presque infinie. Cette richesse expressive repose sur le procédé utilisé dans le rapport existant entre le texte et l'illustration, mais aussi sur l'organisation interne des albums et de ses doubles pages. Dans le fonctionnement de ce support, la mise en page joue un rôle primordial dans le discours véhiculé, le choix de l'illustrateur est important pour déterminer le type de

⁶ Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, *la littérature à l'école liste de référence Cycle 3* (consulté le 29 janvier 2021) URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_1_ecole_liste_de_reference_C3_11_0323_171582.pdf

⁷ Sophie Van der Linden, « L'album, le texte, l'image », *Le français aujourd'hui* 2008/2 (n° 161, pages 51 à 58. (Consulté en janvier 2021.) URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

rapport entretenu entre le texte, l'image et la priorité pour entrer en lecture par l'un ou par l'autre. Quand le texte se lit avant l'image il est perçu comme prioritaire, l'image étudiée au second plan vient ensuite appuyer, compléter ou modifier le sens du texte. À l'inverse, l'image peut être elle aussi la première approche et dans ce cas le texte est lu dans un second temps et apportera des précisions à l'interprétation de l'illustration pour en construire le sens.

En ce qui concerne le lecteur, l'album le place au cœur du déchiffrement énigmatique de l'articulation entre le texte et l'image. En effet le lecteur est impliqué, parfois même plus omniscient que le narrateur, il peut percevoir dans les illustrations des éléments que le texte ne révèle pas. Et cette contradiction entre le texte et l'image rend le lecteur complice. L'interrogation qui est parfois soulevée par le narrateur du texte, nécessairement lu par l'adulte, trouve très souvent sa réponse dans les illustrations, accessibles au destinataire non-lecteur que représente le jeune enfant. Cette volonté de coopération des non-lecteurs ou apprentis lecteurs dans la construction du sens permet d'initier les premiers pas vers l'apprentissage de la compréhension de lecture. Ainsi, l'album devient un support motivant et qui explicite clairement ce que peut représenter un projet de lecture pour l'enfant : lire pour le plaisir.

Si toutefois les albums représentent des supports impliquant le lecteur, ils peuvent aussi rester énigmatiques lorsque le propos est peu explicite et qu'il nécessite une compréhension fine : on parle alors d'implicite qui peut se manifester dans les albums par différents procédés que nous allons maintenant développer.

2. Les procédés implicites et l'album de jeunesse

Comme évoqué ci-dessus, l'album est un support qui sait séduire les élèves, qui les motive dans l'apprentissage de la compréhension mais aussi dans le projet de lecture. Néanmoins si l'album est très prisé, il reste un support littéraire plus complexe qu'il n'y paraît car tout n'y est pas toujours explicité ouvertement. Le récit ne met systématiquement pas aux yeux du lecteur toutes les informations pour construire le sens, certaines clés de la compréhension passent par des informations sous entendues, on parle alors d'implicite.

Par définition, ce qui est implicite est défini par le dictionnaire Larousse⁸ comme « ce qui est contenu dans un propos, un discours sans y être dit ». Pour citer Umberto Eco, le texte

⁸Dictionnaire Larousse, *Définition implicite*, en ligne (consulté le 29 janvier 2021) URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/implicite/41914>.

est « une machine paresseuse »⁹ ce qui signifie que le texte ne peut pas tout dire, tout présenter au lecteur, il s'agit aussi bien souvent d'une volonté de l'auteur. L'implicite dans un album peut se cacher dans le récit ou dans l'illustration, plusieurs procédés peuvent être utilisés par les auteurs. Dans un mémoire consacré à l'implicite dans les albums de jeunesse¹⁰ nous retrouvons une liste non exhaustive de ces différents procédés que je vais maintenant développer.

Premièrement, l'auteur peut passer certains passages sous silence voire la fin du récit. C'est le cas dans l'album à structure répétitive *La grenouille à grande bouche* de Francine Vidal et Elodie Nouhen¹¹. Après avoir demandé à de multiples animaux de quoi ils se nourrissent, la grenouille à grande bouche croise un crocodile, qui lui répond qu'il se nourrit de grenouilles à grande bouche. La chute de l'histoire est passée sous silence on ne sait pas ce qu'il advient de la grenouille laissant au lecteur l'interprétation de cette dernière scène et sa continuité.

Certains albums peuvent aussi être en lien avec d'autres c'est ce que l'on appelle l'intertextualité. Cela suggère que le lecteur possède des connaissances sur l'album évoqué dans celui qu'il est en train de découvrir. Ce procédé contribue à l'éveil de la mémoire du lecteur et au développement de sa culture littéraire. C'est par exemple le cas dans *Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart¹², l'auteur fait références à plusieurs personnages du récit comme le Petit Chaperon Rouge ou encore les trois petits cochons qui sont rencontrés dans d'autres albums.

L'album de Geoffroy de Pennart mobilise également un procédé qui soulève de l'implicite : le changement de point de vue. L'histoire est racontée du point de vue du personnage du lapin dans *Le loup est revenu* alors que dans l'album *Je suis revenu !*¹³ du même auteur, le point de vue du narrateur est celui du loup, amenant le lecteur à mettre en lien ces deux albums et à cibler la convergence ou la divergence des points de vue des personnages et l'impact sur la sémantique.

L'humour est également un des procédés auquel l'auteur peut avoir recours, il crée un décalage, bouleversement dans la représentation de la norme et établit un hors-sens pouvant

⁹ Umberto Eco, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* traduction Par Myriam Bouzaher, 1979, Editions Grasset.

¹⁰ COMPAGNAT Laëticia, *L'implicite dans les albums de jeunesse*, 2005, [Mémoire Master MEEF, IUFM de Bourgogne]. URL : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00340.pdf

¹¹ Francine Vidal, Élodie Nouhen. *La grenouille à grande bouche*, 2007, Paris, Magnard, Luçon : Impr. Pollina.

¹² Geoffroy de Pennart *Le loup est revenu !* 1996, Paris, Kaléidoscope : l'école des loisirs, Maxeville : Impr. J. Lamour.

¹³ Geoffroy de Pennart *Je suis revenu !* 2000, Paris : Kaléidoscope.

engendrer un sentiment de rire chez le lecteur directement en lien avec l'absurde de la situation. Par exemple, dans l'album de Quentin Gréban *Dis Papa, pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes ?*¹⁴, deux univers, animal et humain, s'opposent par le questionnement d'une fillette à son papa. Les connaissances encyclopédiques relatives au monde animal et les expériences du lecteur relatives au monde humain provoquent un effet insolite sur les questions posées par la fillette, les réponses du papa apparaissent donc comme fantaisistes.

Enfin lorsque l'auteur mobilise différents mots pour désigner un des personnages, ou des éléments importants de l'histoire il réalise des anaphores, cela nécessite pour le lecteur de bien avoir identifié l'antécédent et de le garder en mémoire afin de construire sa compréhension. C'est le cas dans l'album *Le Cerisier* d'Alba Garcia-Puig.¹⁵ L'élément central de l'album est le cerisier qui est successivement désigné par « un tout petit cerisier, le cerisier, son arbrisseau, son petit arbuste, son petit arbre, un grand beau et fort cerisier. » mobilisant pour le lecteur la connaissance du champ lexical de l'arbre et c'est un exercice qui peut s'avérer difficile pour certains élèves.

Ces différents procédés nécessitent de mettre en place des stratégies de compréhension fine, cela passe notamment par la réalisation d'inférences internes, et inférences externes. Les compétences inférentielles font partie des stratégies qui permettent de comprendre l'implicite. Pour comprendre et cibler ces différentes stratégies de lecture et d'accès au sens des albums, il convient de définir ce qu'est la compréhension de lecture et questionner les modalités de son enseignement.

C. L'enseignement de la compréhension de lecture

Avant de m'intéresser aux stratégies mobilisées dans la compréhension de la lecture, je me suis tout d'abord intéressée à l'enseignement de la lecture. En m'appuyant sur les enseignements reçus durant ma formation à l'INSPE, ainsi que sur les documents et instructions officiels qui détaillent et précisent les modalités d'apprentissage de la lecture, je vais revenir sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

¹⁴ Quentin Gréban *Dis papa, pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes ?* 2006, Namur (Belgique) : Mijade ; [Lagny-sur-Marne] impr. en Belgique.

¹⁵ Alba Garcia-Puig, *Le cerisier*, 2015, Vanves : Hachette éducation

1. L'apprentissage de la lecture indissociable de l'apprentissage de la compréhension

Tout d'abord, nous savons qu'il existe trois méthodes principales d'apprentissage de la lecture. Deux méthodes ont été très utilisées durant le XX^e siècle, d'abord la méthode syllabique dans la première partie des années 1900 puis la seconde, la méthode globale à partir de 1970.

La méthode syllabique est basée sur l'apprentissage exclusif du principe alphabétique. Elle considère que la lecture, c'est d'abord déchiffrer le code en allant du décodage du texte par les plus petites unités de la langue pour parvenir à au sens. L'inconvénient de cette méthode est que les mots rencontrés par les élèves sont en grande majorité réguliers car plus facile à décoder, le lexique est de ce fait assez pauvre et on en dégage peu de sens des textes proposés.

La seconde méthode qui est appelée la méthode globale, passe par une compréhension du texte et par une lecture directe : lire c'est d'abord comprendre. L'inconvénient majeur de cette méthode est le faible développement des automatismes, lire se base uniquement sur la compréhension, les mots inconnus ne sont pas décodés mais déduits par hypothèse de sens.

Actuellement, la méthode interactive est celle qui est préconisée dans les classes de CP, il n'y a pas de méthode imposée par l'éducation nationale ou valorisée plus qu'une autre, néanmoins la méthode à encourager est celle qui se rapproche le plus étroitement des instructions officielles. La méthode intégrative ou interactive préconise un apprentissage simultané du principe alphabétique et de la compréhension de textes. Ainsi, lire est considéré comme une interaction constante entre le décodage et la compréhension. Cette méthode intègre les points positifs des méthodes évoquées auparavant, elle est étroitement liée à ce que nous retrouvons dans les préconisations du programme officiel de l'éducation nationale¹⁶. Nous allons maintenant détailler ces recommandations pour mieux cibler la place donnée à la compréhension de lecture dans les instructions officielles.

2. Place de la compréhension de la lecture dans les programmes officiels pour les élèves apprentis lecteurs

Parmi les compétences visées au cycle des apprentissages fondamentaux, nous retrouvons « identifier des mots de manière de plus en plus aisée » et « comprendre un texte et contrôler sa compréhension ». Les connaissances et compétences qui y sont associées sont de

¹⁶ Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, Bulletin officiel de l'éducation nationale, cycle des apprentissages fondamentaux. BO n°31 du 30 juillet 2020. [En Ligne] https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?Pid_bo=39771 . P 9 (Consulté le 8 janvier 2021 janvier 2021.)

maîtriser le décodage, de mettre en œuvre une démarche explicite pour comprendre un texte, et d'être capable de faire des inférences. Les inférences sont de deux types :

- Les inférences externes qui consistent à mettre en relation les éléments du texte et les éléments de connaissances du lecteur acquis par son vécu, ses expériences ;
- Les inférences internes qui consistent à créer des liens entre les différents éléments présents dans le récit, ce qui revient à établir des connexions avec d'autres passages du récit pour accéder à la compréhension.

Les instructions officielles insistent sur les compétences de l'apprenti-lecteur dans le contrôle de sa compréhension. En effet, l'élève de cycle 2 doit être capable de justifier sa compréhension en s'appuyant sur le récit, en effectuant des retours au textes, il doit aussi pouvoir formuler ses difficultés et maintenir une posture réflexive et vigilante pour comprendre ce qu'il lit. Ainsi les apprentis lecteurs sont confrontés à un apprentissage explicite de la compréhension de lecture. Je me suis donc questionnée sur la place de ces apprentissages à l'école maternelle, précédant le cycle des apprentissages fondamentaux.

3. Place de la compréhension de lecture chez les élèves non-lecteurs

Dans les programmes officiels de l'éducation nationale, nous retrouvons dès le cycle 1, dans le domaine un « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » la compétence « écouter de l'écrit pour le comprendre ». L'attendu de fin de cycle qui y est associé est de « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. ».

J'ai pris connaissance de l'une des fiches Eduscol intitulée : *La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement au cycle 1.*¹⁷ Ce document souligne que la compréhension des écrits de fiction est difficile au cycle 1, mais qu'il est important de pratiquer cette compétence avec les élèves pour les préparer aux utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2. L'enjeu étant d'habituer les élèves à la réception du langage écrit pour en comprendre le contenu.

L'apprentissage de la compréhension au cycle 1 est majoritairement centré sur deux aspects : la structure du schéma narratif et le repérage du personnage principal (ses états mentaux et ses relations avec les autres personnages du récit). Pour atteindre ces deux objectifs,

17 Ministère de l'éducation nationale, *La littérature de jeunesse La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement au cycle 1.* Mai 2017 [en ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf (consulté le 15 janvier 2021).

les instructions officielles préconisent dès la petite section, de lire plusieurs livres illustrés ou albums mettant en scène le même personnage pour aider les élèves à l'identifier dans différentes représentations.

Pour ce qui est du schéma narratif, appréhender l'histoire dans sa globalité est une difficulté rencontrée par la plupart des élèves de grande section ce qui les empêche souvent de comprendre les histoires. Les recommandations, pour permettre aux élèves d'apprendre progressivement à comprendre les récits de fiction, sont de valoriser les albums avec une cohérence narrative (situation initiale, déroulement, chute), vécue par un ou deux personnages et dans un temps relativement restreint avec un nombre limité d'évènements et de lieux.

La fiche Eduscol souligne également quelques principes fondamentaux : la fiction est une priorité en maternelle, dire et lire des histoires sont au service de la littérature. Pour favoriser la compréhension de la lecture au cycle 1, l'enseignant doit favoriser le partage d'une lecture complète plutôt qu'une lecture morcelée des ouvrages. Les démarches de lecture doivent être variées et le rôle de l'enseignant y est important.

Nous retrouvons, dans le document issu d'Eduscol trois façons de procéder dans la dramatisation des albums :

- Lire et montrer les images simultanément, procédure qui respecte le fonctionnement typique de l'album et qui est donc la plus littéraire. L'attention de l'enfant face au rapport texte-image est très sollicitée pour construire le sens.
- Lire le texte puis dévoiler les images aux enfants : cette deuxième façon de procéder vise la compréhension de l'histoire prioritairement par les mots. Le processus de compréhension s'établit d'abord par la représentation mentale de l'écrit et non par la représentation iconographique de l'album.
- Montrer les images puis lire le texte : l'enfant construit le sens par l'observation des illustrations, il apprend à observer une image, prendre en compte les informations qu'il connaît déjà et à construire du sens. L'enseignant peut faire soulever des hypothèses sur le récit en lien avec les illustrations et les vérifier ensuite par la lecture.

Ainsi, nous pouvons souligner un attachement des programmes officiels à initier la compréhension de l'écrit dès le cycle 1, permettant de faire entrer progressivement les élèves dans le processus de l'apprentissage de la lecture. Je me suis ensuite intéressée aux dispositifs mettant en jeu la compréhension de lecture en classe, et notamment la lecture partagée qui

permet de construire explicitement les stratégies de compréhension de lecture mais aussi de bâtir un réel lien avec le projet de lecture.

D. La lecture partagée : définition et lien avec le projet de lecture

Une lecture dite partagée vise à expliciter les stratégies de compréhension de lecture. La démarche consiste à choisir un support : grand livre ou une version numérique de l'album pour projeter le contenu à la classe. Les élèves sont réunis au coin regroupement, symbolisant le partage du moment de lecture. L'enseignant est le premier médiateur entre le livre et l'élève, c'est un lecteur expert, sa posture sera observée et reprise par les élèves qui seront par la suite eux aussi face au texte, tout comme s'ils prenaient en charge la lecture. Cette organisation permet, par imitation, de construire peu à peu une posture de lecteur autonome chez les élèves.

La lecture partagée, est une lecture commune, c'est-à-dire que tous les élèves progressent en même temps dans la découverte de l'album. Dans un premier temps la lecture magistrale sans présentation du support fera naître les premières représentations mentales pour les élèves qui serviront à bâtir le sens. L'enseignant peut également comme nous l'avons évoqué plus haut en lien avec le document Eduscol, privilégier de dévoiler uniquement le texte ou l'illustration puis progressivement la suite du récit pour provoquer la compréhension des élèves au fur et à mesure de la lecture. L'enseignant pourra aussi pointer au fur et à mesure de la lecture les mots et s'assurer que tous les yeux des élèves suivent le texte, ce qui contribue pleinement à la construction de la posture de lecteur et à la perception de la fonction de l'écrit : transcrire un message oral avec du sens.

Ce moment de partage de lecture, participe aussi au processus d'acculturation de l'élève, et lui permet d'entrer dans une culture commune littéraire. Il est important d'avoir à l'esprit que le contexte socio-culturel entre en jeu dans la lecture, l'élève peut déjà en entrant à l'école lire par imitation car il est confronté chez lui à la lecture de ses parents ou de ses frères et sœurs plus âgés. En revanche, lorsque l'élève n'est pas familiarisé à la lecture, pratiquer en classe une lecture partagée lui permet de découvrir des ouvrages, thèmes, personnages qui pourront lui plaire éveillant ainsi son appétit de lecteur.

Lire n'est cependant pas toujours associé au plaisir. Les moments de lecture partagée en classe ne sont ainsi pas systématiquement acceptés par les élèves. Nous pouvons faire référence

à Daniel Pénac, qui dans *Comme un roman*¹⁸ insiste sur le fait que la lecture ne doit en aucun cas représenter un devoir, au risque de faire détester les livres et la lecture à un élève si on l'y oblige. Une lecture doit faire écho à un projet de lecture et être assimilée au plaisir de lire. Dans ce roman, l'auteur conclut son propos en présentant les dix grands droits du lecteur. Il revient sur la base du projet de lecture : lire pour soi et non par obligation.

La morale se dégageant de cet ouvrage est de ne pas blâmer, ou obliger à lire ceux qui ne lisent pas si nous souhaitons qu'ils lisent un jour. Lorsque l'élève n'est pas lecteur, ou qu'il est en apprentissage de la lecture, il convient donc que l'enseignant instaure un cadre rassurant, ritualisé. Placer l'élève dans un cadre construit, convivial, partagé par ses camarades lui permet d'être acteur de sa compréhension et lui permet développer progressivement les stratégies de compréhension de lecture.

Après avoir détaillé les modalités d'apprentissage de la lecture compréhension chez les élèves de cycle 1 et 2, ainsi que le cadre privilégiant cet apprentissage nous allons maintenant développer quelles sont les stratégies de compréhension qui sont explicitées aux élèves et comment l'enseignement de la compréhension est organisé en termes de progression.

E. Apprendre à comprendre et à interpréter : les stratégies de compréhension et l'organisation des apprentissages

1. Apprendre à comprendre et à interpréter, les stratégies et les axes à travailler avec les élèves

Comme nous venons de l'évoquer, la lecture n'est pas perçue de la même façon par tous les élèves. Amener le partage de lecture littéraire est essentiel dès le cycle 1 pour familiariser au plus tôt les élèves dans la réception et la compréhension des écrits. Cette préconisation est développée dans un article issu de la revue *Repères* rédigé par Éline Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix, intitulé « La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? »¹⁹.

Dans l'article, les auteures soulignent l'importance de la lecture littéraire à l'école primaire. Elle permet, selon elles, d'initier une acculturation de tous les élèves à la littérature

¹⁸ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1995.

¹⁹ Éline Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix, « La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? », *Repère* n° 59, 2019, pages 7 à 22. (Consulté en janvier 2021.) URL : <https://journals.openedition.org/reperes/1926>

contribuant à la réduction des inégalités. Travailler avec l'album, est vivement recommandé par les auteures car ce support peut s'avérer complexe et pertinent pour développer des stratégies de compréhension auprès des élèves. Avec la grande variété de thématiques des albums l'élève est régulièrement amené à faire des inférences externes, à s'appuyer sur ses connaissances du monde, ce qui représente une stratégie majeure de compréhension de l'écrit. Selon les auteures de cet article, mobiliser les compétences cognitives et culturelles chez les élèves nécessite une progression dans l'élaboration des stratégies afin de rendre la compréhension plus accessible.

Dans cet article figure également l'importance du lien entre comprendre et interpréter. Il s'agit pour le lecteur de construire une représentation mentale, raconter ce qu'il vient de découvrir, pour comprendre le contenu de l'histoire et en faire ressortir le thème. Les stratégies pour comprendre un récit se fondent sur l'élaboration d'une représentation mentale qui nécessite elle-même de développer trois compétences chez le lecteur :

- La maîtrise de la structure du récit : l'identification du schéma narratif (correspondant à la chronologie des événements) et l'identification du schéma actanciel (rassemblant les rôles et relations entre les personnages permettant de construire la narration) ;
- La capacité à faire des inférences : internes (mémoriser et réinvestir les informations pertinentes dans le récit pour bâtir la construction de la compréhension en mettant en lien les éléments importants.) et inférences externes (en lien avec les compétences encyclopédiques et expérimentales du lecteur.).
- L'auto-évaluation de la compréhension, c'est-à-dire la capacité de l'élève à expliciter les éléments limpides et les informations qui restent vagues dans sa compréhension.

L'article de recherche confronte plusieurs didacticiens pour appuyer le propos des auteures. Il fait référence dans un premier temps à Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, spécialistes en didactique et enseignement de la lecture. Ils insistent sur l'importance de réaliser des inférences internes et externes pour faire naître la représentation mentale. Pour ces didacticiens, comprendre ce qui est implicite dans le récit nécessite la représentation mentale pour comprendre et interpréter.

L'article évoque ensuite d'autres didacticiens comme Vandendorpe ou Catherine Tauveron. Ils présentent la compréhension comme un processus automatisé. Ce processus automatisé est basé sur l'identification du mobile personnage principal mis en relation avec les autres personnages et leurs rôles pour construire une structure sémantique.

Ces chercheurs distinguent la compréhension : processus automatisé, de l'interprétation : processus conscient.

En somme, la compréhension serait donc perçue comme la construction du sens à partir des éléments explicites du texte, elle est partagée par une communauté de lecteurs. L'interprétation quant à elle renvoie davantage à la compréhension de l'implicite, elle amène à un accord intersubjectif des lecteurs selon le partage de leurs expériences et la multiplicité de leurs points de vue.

Dans les instructions officielles, les versants compréhension et interprétation sont bien présents, au cycle 3 le programme souligne explicitement dans les attendus de fin de cycle que l'élève doit être capable de lire comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. C'est un objectif que l'élève doit maîtriser au terme de sa scolarité à l'école primaire. Nous allons maintenant nous intéresser à la façon dont l'enseignement de la compréhension est organisé, la continuité et la progression dans les apprentissages.

2. Apprendre à comprendre et à interpréter, organisation de l'enseignement, implication de l'enseignant et progression dans les apprentissages

L'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation d'un récit, est un processus qui nécessite une progression, l'article d'Élaine Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix revient sur cette modalité. Les auteures abordent les différents sens qui peuvent être assimilés au vaste terme « progression », en ciblant trois axes didactiques : épistémologie, pédagogie, psychologie.

- Le premier axe, épistémologique, est en corrélation directe avec la progression de l'apprentissage du contenu retrouvé dans les instructions officielles ;
- Le deuxième axe, pédagogique, est assimilé à la programmation de l'enseignant, il s'agit de la répartition et de l'organisation de la chronologie des séquences d'apprentissage proposées dans l'année ;
- Le troisième axe, psychologique, renvoie à la progression d'un élève dans l'acquisition de l'apprentissage il relève d'avantage du développement des habiletés de l'élève.

Ces trois axes co-existent et sont en relation constante pour aboutir à l'apprentissage progressif de la lecture compréhension.

Le rôle de l'enseignant dans la préparation des séances de lecture est primordial. L'école doit permettre aux élèves de se construire une culture littéraire. Cet objectif apparaît dans les instructions officielles : Les élèves doivent être confrontés à des écrits différents et nécessitant une posture adaptée pour recevoir le texte.

L'enseignant doit identifier ce qui fait la spécificité des ouvrages présentés aux élèves afin de cibler les apprentissages et les mettre en lien avec les recommandations. Le professeur doit aussi organiser les apprentissages de façon chronologique sur l'année. Cette progression permet d'explicitier peu à peu les stratégies et développer des compétences de compréhension en fonction du développement des élèves. Ils pourront réinvestir ces procédés lors de lectures similaires qui leur seront proposées. Cela permettra aux élèves d'approfondir leurs propres stratégies et d'être acteur dans l'acquisition de la posture de lecteur expert.

Élaine Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix révèlent que quel que soit l'aspect de la progression envisagé par l'enseignant, le recours à l'album jeunesse contribue pleinement au développement des habiletés en lecture. Le rôle d'étayage de l'enseignant est essentiel, avec l'accompagnement de l'adulte pour découvrir des ouvrages, l'élève développe simultanément avec ses pairs des stratégies et procédures qu'il sera ensuite en mesure de réinvestir de façon autonome.

Selon les auteures de l'article, l'apprentissage de la compréhension passe également par la multiplication des occasions d'insérer les élèves dans un cadre collectif et participatif autour d'un l'album. Ce cadre est instauré par l'enseignant, selon les auteurs certaines variables sont incontournables pour organiser les situations d'apprentissage :

- Les conditions matérielles : un accès à des albums permettant aux élèves de s'approprier le support de façon physique pour le manipuler ou de façon projetée avec l'outil numérique. Ces conditions impliquent aussi la préparation matérielle de l'enseignant : la réalisation de supports didactiques, les contenus en lien avec les instructions officielles, l'organisation et l'enchaînement de séquences, la préparation d'un corpus d'albums ;
- La formation initiale et continue des enseignants est un aspect primordial afin qu'ils puissent s'approprier les savoirs et pratiques littéraires à développer à l'école primaire. La formation de l'enseignant lui permet de penser et d'instaurer une progression didactique. Le professeur est en mesure de percevoir la complexité de l'album jeunesse et s'implique pour construire des séquences visant le développement des stratégies de compréhension et des compétences des élèves en lien avec les spécificités des albums sélectionnés ;

- L'évaluation des besoins et la chronologie des apprentissages : d'un point de vue organisationnel, afin de produire une progression pertinente et basée sur les besoins des élèves, la spécificité et la difficulté des albums présentés doit être progressive. Cela implique d'envisager et de cibler les différentes compétences que l'on cherche à développer avec les élèves dans chaque séquence proposée.

Les stratégies de compréhension à développer avec les élèves sont donc progressives, elles nécessitent une implication de l'enseignant dans la construction des séquences. Nous avons relevé grâce à l'article de Éline Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix, que les stratégies étaient centrées autour de trois piliers qui sont les compétences de repérage dans la structure du récit, les compétences inférentielles et l'auto-évaluation de la compréhension. Après avoir échangés avec les professionnels sur le terrain, je me suis ensuite intéressée à la méthode Narramus, créée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Cette méthode reprend de nombreux aspects évoqués précédemment. Elle a pour objectif d'apprendre à comprendre pour apprendre à raconter dans un contexte de lecture partagée. Elle est vivement recommandée afin d'enseigner la compréhension de lecture dès le cycle 1.

F. L'outil *Narramus* : apprendre à comprendre et à raconter

1. Présentation de l'outil *Narramus*

En 2016 une étude menée par Roland Goigoux a mis en avant un déficit de l'apprentissage de la compréhension en CP²⁰. Les résultats de cette étude illustrent que le déchiffrage, décodage est en général mieux assimilé que la compréhension de la lecture révélant chez les élèves des difficultés pour entrer dans la lecture utile et dans la production d'écrits. L'étude démontre l'importance d'un enseignement précoce de la compréhension pour contribuer au développement du langage oral et écrit. Elle met aussi en évidence la contribution de cet enseignement précoce sur la réussite scolaire des élèves à postériori.

Les concepteurs de la méthode *Narramus* présentent les compétences spécifiques, les stratégies à enseigner aux jeunes élèves, ils introduisent également aux enseignants des outils pédagogiques permettant de soutenir ces apprentissages. La méthode propose d'apprendre aux élèves à comprendre mais aussi à raconter pour atteindre une maîtrise langagière proche du

²⁰ Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron, Roland Goigoux. *Narramus PS-MS : apprendre à comprendre et à raconter* "Le Machin" - Paris : Retz, DL 2018.

langage écrit. Progressivement, il est demandé aux élèves de passer d'interactions collectives à des conduites langagières individuelles (avec étayage de l'enseignant ou des pairs) pour aboutir à une prise de parole autonome. La finalité de cette prise de parole mono-gérée de l'élève mobilise le langage d'évocation qui est très proche du langage écrit. Tout cela contribue au développement des compétences orales et des compétences mobilisées dans la production d'écrit. De plus l'objectif pour l'élève étant de pouvoir raconter seul.e à la maison l'histoire étudiée, la méthode encourage la co-éducation, développe le sentiment de compétence de l'élève et sa motivation, directement en lien avec la réussite scolaire.

R.Goigoux et S.Cèbe ont donc ciblé des dispositifs pédagogiques efficaces pour apprendre à comprendre des textes, selon eux ces dispositifs sont centrés sur :

- La discussion systématique guidée par l'enseignant pour favoriser le traitement et la compréhension fine de l'album étudié. Nous pouvons établir ici un lien direct avec l'instauration d'un cadre participatif et le concept de lecture partagée recommandés par les autres auteurs déjà évoqués ;
- Faire réaliser aux élèves des tâches cognitives telles qu'inférer ou raconter ;
- Accorder une place centrale à l'explicitation et mémorisation du lexique présent dans le récit.

Concrètement il s'agit de travailler différentes compétences avec les élèves : les compétences narratives en réception, les compétences narratives en production, les compétences lexicales, syntaxiques et les compétences inférentielles. Ces compétences sont systématiquement travaillées dans chaque album étudié par une lecture partagée didactisée par la méthode Narramus. La mobilisation de ces compétences encourage l'acquisition d'automatismes pour l'élève dans la compréhension, y compris de ce qui n'est pas dit explicitement par les auteurs.

2. Les compétences mobilisées par l'outil Narramus chez les élèves

Les compétences ciblées par Narramus se divisent en quatre grandes catégories : les compétences narratives en réception, les compétences narratives en production, les compétences lexicales et syntaxiques et les compétences inférentielles. Je me suis procuré un des ouvrages détaillant la méthode de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux²¹ qui présente ces

²¹Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Isabelle Roux-Baron, *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter Le Machin*, juin 2018, Imprimerie de Chirat, Edition Retz.

compétences mobilisées et qui les illustre autour de l'album *Le machin* de Stéphane Servant et Cécile Bourbon.²² Cet album vise la compréhension de l'écrit dès le plus jeune âge puisque les auteurs préconisent de l'employer dès la petite section.

Résumons dans un premier temps l'histoire de cet album à structure répétitive : un jour près d'un lac, Bobo l'éléphant ramasse un drôle de « machin » qui est un morceau de tissu rayé. Il se demande ce que c'est. Il finit par s'en faire un chapeau. Les autres animaux ne sont pas du même avis, Kiki l'alligator s'imagine que c'est une cape, Zaza la brebis, une jupe, Juju le canard, une écharpe et Lili la fourmi une couverture. L'arrivée d'un petit garçon tout nu met fin au débat puisque « le machin » est en réalité la culotte du petit garçon. Cet album est un album à structure répétitive, chaque épisode se succède de façon similaire jusqu'au dénouement.

Revenons sur les compétences travaillées chez les élèves dans le cadre de l'application de l'outil *Narramus*.

Tout d'abord, les compétences orales en réception. Il s'agit pour les élèves de mettre en relation des connaissances antérieures avec les énoncés entendus lors de la lecture par l'adulte pour construire la compréhension. Les auteurs parlent de « fabrication d'un dessin animé » dans la tête des élèves, c'est-à-dire la création d'une représentation mentale de ce qui vient d'être entendu puis de découvrir l'illustration de l'album. Afin de contribuer au développement de compétences orales en réception chez les élèves, la présentation du récit est toujours dissociée de la présentation des illustrations. Le récit est tout d'abord lu ou projeté, ensuite raconté par l'enseignant, les élèves évoquent et partagent leurs représentations mentales puis ils découvrent enfin la double page de l'album avec les illustrations. Cette modalité répond bien à l'attendu de fin de cycle 1 qui est de « Comprendre un texte lu sans autre aide que le langage entendu. ».

Avec l'outil *Narramus*, les élèves sont concentrés sur l'écrit entendu, ils fabriquent leur représentation mentale dynamique (les différents personnages, leurs intentions et leurs actions). Dans un second temps, ils valident ou invalident leur compréhension, en observant et décrivant les images. Cette façon de procéder entre pleinement dans un processus d'auto-évaluation de la compréhension. Ils construisent leur compréhension et sont acteurs dans le processus d'apprentissage.

Concrètement et en pratique, prenons l'exemple de l'ouvrage *Le machin*, dans le premier épisode, le texte présente deux personnages : Bobo l'éléphant qui a mis « le machin » sur sa

²² Stéphane Servant et Cécile Bourbon, *Le machin*, 2009, Paris, Edition Didier jeunesse.

tête croyant que c'est un bonnet, Kiki l'alligator lui demande ce qu'il a sur la tête et Bobo lui répond que c'est un bonnet, alors l'alligator se met à rire et l'éléphant part bouder dans la forêt en jetant le machin par terre. Pour ce premier épisode l'illustrateur ne représente que la discussion entre les deux personnages alors que les enfants s'attendent à découvrir une représentation de ceux-ci en colère et la forêt dans laquelle part bouder l'éléphant. Ici, l'illustration ne traduit pas les états mentaux des personnages tels qu'ils sont décrits dans le récit. On pourrait s'attendre à cerner des indices sur l'illustration quant à la colère et la moquerie mais ce n'est pas explicitement représenté.

Avec *Narramus*, les épisodes de l'histoire sont évoqués distinctement, le travail avec les élèves est coûteux et leur demande de l'attention, l'intégralité du récit ne peut pas être traitée en une seule fois. Pour pouvoir atteindre l'objectif de raconter l'histoire seuls, les élèves doivent apprendre à faire des liens entre les différents événements de l'histoire. Ainsi un album à structure répétitive, tel que *Le machin* est un outil qui permet d'aborder la chronologie de récit. L'histoire est rythmée par l'apparition progressive des personnages par l'aspect croissant de leur taille. Néanmoins, dans *Le machin* cette structure est inversée puisque on débute par la rencontre de l'éléphant et le dernier personnage rencontré est la fourmi. Cette arrivée progressive des personnages et la structure répétitive est une aide de mémorisation pour les élèves, elle leur permet de construire les premiers jalons de la compréhension du schéma narratif.

Détaillons maintenant les compétences narratives en production. Si la représentation mentale et la mémoire des événements et de leurs enchaînements est nécessaire pour la compréhension des élèves, cela ne garantit pas automatiquement la capacité de narrer l'histoire. La production orale mobilise des compétences langagières acquises progressivement par les élèves durant le cycle 1 et principalement le langage d'évocation, qui se rapproche du langage écrit.

D'après la définition de M. Brigaudiot, un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire avec ses propres mots à l'oral ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. Cette activité concrétise la tâche de l'écoute et de compréhension de la lecture oralisée. Avec l'outil *Narramus*, les élèves coopèrent pour réunir les idées du texte. Ils apprennent à organiser les informations, à construire leur discours grâce au le rappel du récit ils pratiquent le langage d'évocation. Tout cela, encourage le développement de compétences qui leur seront utiles en production d'un écrit : la planification et l'organisation des idées, la mise

en texte avec les idées hiérarchisées pour aboutir finalement à un tout dans un langage adapté à la forme souhaitée. Le rappel de récit encourage la mémorisation du lexique et le développement du langage. La reformulation permet à l'élève d'employer en contexte les termes initialement inconnus pour relater les événements mémorisés. Ces nouveaux termes vont être intégrés par les élèves et réemployés lors des futurs rappels de récit pour raconter seul.

Dans l'emploi de l'outil *Narramus*, l'activité de rappel de récit est soutenue par des tâches de mise en scène, notamment avec des marottes, marionnettes, jeu dramatique avec des masques...). En pratique dans *Le Machin*, comme dans tous les albums qui utilisent la méthode *Narramus* il est possible de réaliser des marottes ou des marionnettes pour permettre aux élèves de mettre en scène les différents éléments et les personnages du récit, cela aide à soutenir l'activité de rappel de récit. Je me suis procuré deux exemples de supports de ces marottes et marionnettes, photographiés et joint en annexe II. La réalisation d'une mise en scène permet à l'élève d'utiliser le langage d'évocation, de reformuler et cela facilite également la mémorisation du récit. Dans ces mises en voix l'élève doit aussi expliciter des éléments implicites du récit pour que l'interlocuteur saisisse tous les détails de l'histoire.

Les auteurs Sylvie Cèbe et Roland Goigoux soulignent qu'en maternelle rares sont les élèves qui mènent de façon auto-gérée le processus du récit dans son intégralité, souvent les autres élèves aident à corriger ou ajoutent les éléments omis. Dans l'exploitation de l'outil *Narramus*, à la fin de chaque module l'enseignant doit encourager un seul élève à restituer à l'oral ce qu'il a compris, sans être interrompu, le reste de la classe intervient ensuite pour corriger ou compléter. Puis un autre élève prend en charge le rappel d'un autre épisode dans sa globalité : cette organisation instaure le respect de la prise de parole, l'attention de l'élève quant à la prise de parole d'un de ses pairs, ce sont des aspects socialisants qui développent les compétences orales des élèves.

Intéressons-nous maintenant aux compétences lexicales et syntaxiques. D'après R. Goigoux et S. Cèbe, les difficultés de compréhension des élèves remontées par les enseignants en maternelle sont essentiellement liées à une méconnaissance du vocabulaire. Les auteurs relèvent des inégalités scolaires dans l'acquisition du langage, en effet ils soulignent que les élèves provenant de milieux favorisés ont un bagage lexical beaucoup plus important que les élèves provenant de milieux défavorisés. Les auteurs s'appuient sur des recherches menées par Stal et Nagy en 2006, ainsi que par Pullen et al en 2010 pour exprimer que la compréhension et le développement du vocabulaire sont très liés. Un enfant qui comprend acquiert plus

rapidement les nouveaux mots, et plus l'enfant aura un stock lexical important plus il comprendra l'écrit. A l'inverse, les élèves qui présentent une carence encyclopédique et lexicale peinent dans la compréhension mais également dans l'acquisition de vocabulaire.

Multiplier les occasions de lecture ne suffit pas pour développer les compétences langagières et le vocabulaire chez les élèves, c'est pourquoi avec l'outil *Narramus*, les auteurs introduisent toujours l'étude d'un épisode du récit via une phase d'enseignement du vocabulaire. Tous les mots susceptibles d'être inconnus par les élèves sont illustrés par une photo, une vidéo... cet enseignement est réalisé de manière explicite avec les élèves car l'enseignant leur fait ouvrir leur « boîte à mots ». Elle est matérialisée au niveau de la tête en référence à la mémoire, pour stocker les nouveaux mots qui les aideront à comprendre l'histoire. L'activité de vocabulaire est ritualisée, les élèves sont invités à la fin de la séance de vocabulaire à prononcer à haute voix les mots appris en les associant à l'image désignée par l'enseignant. Le vocabulaire peut être également réinvesti dans des activités de motricité. Par exemple dans *Le machin*, les différentes actions réalisées par les personnages telles que « aller bouder dans la forêt », « mettre une cape sur son dos », « s'allonger sous une couverture », peuvent être reproduites par les élèves afin de poser une action concrète sur des mots nouveaux pour les jeunes élèves. Ainsi, l'apprentissage en amont de termes confus pour les élèves, permet de développer des compétences langagières et lexicales nécessaires au développement de stratégies de compréhension.

Enfin, nous allons insister sur les compétences inférentielles. Il ne suffit pas de connaître tous les mots d'un texte pour le comprendre. La production d'inférences internes et externes assure la construction de représentations mentales cohérentes de l'ensemble des informations perçues. Les compétences inférentielles permettent au receveur du récit de tirer des conclusions de ce qui n'est pas écrit par l'auteur. La compréhension du schéma actanciel et des états mentaux des personnages, permet de créer ces inférences cela suppose aussi le développement du décentrement de l'élève : tout le monde ne pense pas comme lui.

Concrètement dans *Le Machin*, ce sont les compétences inférentielles qui permettent à l'élève de comprendre comment se sent Bobo l'éléphant quand il est moqué par Kiki l'alligator car il a mis « le machin » sur sa tête en guise de bonnet. L'élève constate que Bobo préfère aller bouder dans la forêt, alors qu'il est beaucoup plus imposant que Kiki, et qu'il pourrait l'écraser d'un coup de patte. Seulement grâce à la socialisation et à son vécu l'élève sait ou apprend qu'il n'est pas permis d'être violent quand on ressent des émotions négatives. Cette capacité de

convoquer ses expériences se développant progressivement chez tous les élèves, les auteurs de l'outil Narramus ont envisagé plusieurs activités permettant à l'enseignant de solliciter des compétences inférentielles. Ces activités permettent aux élèves de combler les blancs laissés par les auteurs pour appréhender l'état mental de chacun des personnages.

Par exemple, dans *Le Machin*, un des élèves peut être amené à jouer Bobo l'éléphant et à reproduire l'émotion vécue quant à la situation, l'élève peut ensuite basculer à la place de l'alligator Kiki pour comprendre ce que cet autre personnage ressent. Cela permet aux élèves de comprendre ce que l'auteur n'écrit pas. C'est une activité selon S.Cèbe et R.Goigoux, assez difficile pour l'enfant qui se décentre progressivement. L'un des personnages peut dans un premier temps être joué par l'enseignant pour matérialiser l'attendu de l'exercice. D'autres activités sont elles, centrées sur les relations causales permettant de comprendre l'enchaînement logique du récit. Concrètement dans *Le Machin*, Les élèves peuvent expliquer à chaque rencontre : pourquoi un animal se moque de l'autre, pourquoi l'alligator se moque de l'éléphant en l'insultant de « grosse patate », pourquoi la brebis se moque de l'alligator en l'insultant de « gros cornichon » ... Cette activité mobilise une fois de plus les compétences inférentielles, car elle sollicite la connaissance de la morphologie des personnages, ici des animaux, mise en lien avec des objets communs tel que le cornichon, vert et longiforme tout comme l'alligator.

R. Goigoux et S. Cèbe proposent un guide très détaillé de la méthode Narramus, pour chacun des ouvrages qu'ils ont travaillés. Ce guide est un outil complet qui permet à l'enseignant de s'approprier la méthode pour la mettre en place dans la classe avec les élèves et leur permettre de comprendre les histoires qui sont lues. L'emploi de cette méthode permet de construire pour les plus jeunes les jalons de la posture de lecteur, les initie aux stratégies de compréhension, pour remobiliser leurs compétences et devenir lecteur expert.

III. La formulation de la problématique, des hypothèses de recherche

Pour donner suite à ces lectures, et à mon constat de départ j'en suis venue à me questionner sur le lien entre la lecture partagée des albums et la compréhension de lecture, notamment de l'implicite chez les élèves non-lecteurs.

Ce qui m'a conduit à formuler la problématique : **En quoi une approche de l'album de jeunesse par une lecture partagée peut-elle être vectrice de la compréhension de l'implicite chez les élèves non-lecteurs ?**

Grâce aux différents apports théoriques et aux lectures, j'en suis venue à formuler trois postulats :

- L'importance accordée à l'étude du vocabulaire en amont de la lecture permet aux élèves de comprendre les éléments importants du récit en contexte et permet d'accéder à l'implicite ;
- Comprendre les états mentaux et les comportements des personnages par la mise en voix dans un cadre participatif permet une compréhension de l'implicite dans le récit ;
- La lecture partagée donne naissance à des débats interprétatifs permettant de construire une représentation mentale individuelle de l'histoire. Cette représentation mentale ensuite confrontée à celle des autres élèves et aux illustrations de l'album permet de comprendre en profondeur le récit, et le rapport texte/image.

Ces trois hypothèses sont vérifiées par une analyse suite à un travail mené auprès des élèves dans la classe de cycle 1 dont je suis l'enseignante. L'expérimentation portera sur l'application de l'outil *Narramus* pour travailler la compréhension de l'écrit. Par la lecture partagée d'un album, en utilisant cette méthode, je souhaite vérifier le développement des compétences narratives, lexicales et inférentielles des élèves. Je souhaite employer la finalité de la méthode *Narramus* comme outil de vérification du développement de ces compétences : faire raconter l'album pour permettre à l'élève d'être pleinement actif/ve dans l'élaboration du processus de compréhension. Par la narration j'aimerais constater si les élèves verbalisent et explicitent l'implicite contenu dans le récit. Cela me permettrait de revenir sur les hypothèses et de constater si ces paramètres ont permis aux élèves de construire leur posture de lecteur et d'élaborer les premières stratégies de compréhension de l'écrit.

IV. L'investigation : présentation du projet de recherche, recueil des données, analyse et bilan de la démarche

A. Contexte d'application de l'investigation

Je débute mon année de master 2 MEEF 1^{er} degré, à la suite de l'obtention du CRPE en tant qu'enseignante fonctionnaire stagiaire. J'ai donc été affectée à mi-temps en cycle 1 pour l'année scolaire 2021/2022 dans une classe de grande section, j'enseigne le lundi et le mardi. L'école dans laquelle j'ai été affectée appartient à un réseau d'éducation prioritaire (REP), dans le cadre de la politique relative à la réduction des inégalités scolaires dans les réseaux d'éducation prioritaire, je bénéficie du dispositif de dédoublement des classes de grande section, j'enseigne donc dans une classe composée de 15 élèves.

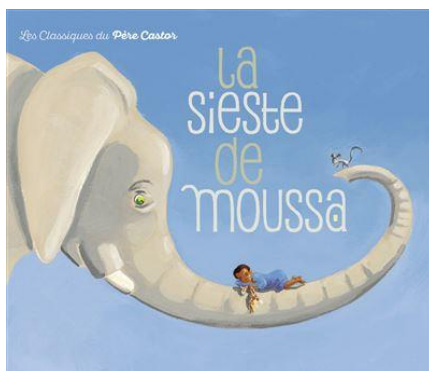
L'explicitation est l'une des caractéristiques fondamentales encouragée dans les réseaux d'éducation prioritaire, enseigner plus explicitement et donner du sens à l'enseignement contribue à la réduction des inégalités scolaires et à la réussite des élèves. La carence lexicale est souvent omniprésente chez les élèves dans les écoles des réseaux d'éducation prioritaire, l'enrichissement du lexique est une des priorités de l'enseignement au sein de ces réseaux. Ainsi la mise en place de l'outil *Narramus* me semble être tout à fait pertinente dans mon contexte d'exercice pour l'enseignement de la lecture compréhension. La séquence que je vais présenter aux élèves dans le cadre de mon investigation a donc pour objectif (explicité aux élèves) d'apprendre à comprendre pour apprendre à raconter un album.

L'outil *Narramus* est également un dispositif qui s'inscrit dans le cadre du projet de l'école dans laquelle j'interviens, l'un des axes s'intitule « La réussite de tous avec tous les partenaires ». Les parents sont des partenaires qui peuvent être sollicités, durant la mise en place d'une séquence en lien avec l'outil *Narramus*. Afin de renforcer les liens de coéducation, il est possible de mettre en place un projet qui associe l'école et les familles autour de la compréhension d'un album. Les élèves peuvent amener à la maison en fin de séquence une petite maquette de l'album étudié pour raconter à leur famille l'histoire qu'ils ont appris à comprendre et raconter. Ce projet valorise l'élève et permet à la famille de découvrir concrètement le travail effectué en littérature dès l'école maternelle.

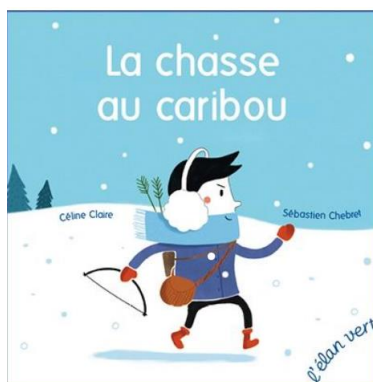
Parmi la liste des ouvrages adaptés par R Goigoux et S. Cèbe à l'outil *Narramus*, plusieurs sont destinés à être étudiés en grande section. Les auteurs estiment le niveau de classe pour lequel l'ouvrage est adapté. Ainsi nous trouvons des ouvrages destinés à un niveau moyenne section/grande section, et des ouvrages destinés à un niveau grande section/CP. J'ai choisi

d'appliquer deux séquences en suivant l'outil *Narramus* pour un ouvrage destiné à la moyenne/grande section. Les élèves de ma classe n'ont jamais étudié les albums via la méthode *Narramus* depuis leur début de scolarité. Il me paraît donc essentiel de commencer la compréhension de l'écrit via l'outil *Narramus* en me basant sur des ouvrages accessibles.

J'ai choisi pour une première séquence d'étudier l'album qui s'intitule *la Sieste de Moussa*²³. Je vais procéder en suivant scrupuleusement la méthode décrite dans le guide *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter la sieste de Moussa*.²⁴



Ensuite j'ai choisi de prolonger le travail en compréhension de l'écrit par une deuxième séquence en étudiant l'album *La chasse au caribou* de Céline Claire et Sébastien Chebret. J'ai choisi de suivre également les préconisations des concepteurs de l'outil *Narramus* pour proposer cette séquence aux élèves j'ai donc suivi les recommandations du guide *Apprendre à comprendre et à raconter la chasse au caribou*.²⁵



²³ Zemanel, M.Brunelet, *La sieste de Moussa*, août 2017, Imprimerie de Chirat, Edition Retz.

²⁴ S.Cèbe et R.Goigoux, *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter la sieste de Moussa*, août 2017, Imprimerie de Chirat, Edition Retz.

²⁵ S.Cèbe et R.Goigoux, *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter la chasse au caribou*, juillet 2018, Imprimerie de Chirat, Edition Retz.

B. Choix des ouvrages, justification du corpus utilisé pour l'investigation

Comme je l'ai précisé précédemment j'ai choisi d'orienter la première partie de l'investigation autour de l'album *La sieste de Moussa*. Pour résumer l'album choisi, l'histoire de Moussa se passe en Afrique, Moussa est un petit garçon très fatigué. Il souhaite faire la sieste, alors qu'il est presque endormi, il entend un bruit qui le dérange : c'est une souris. Pour chasser la souris qui l'empêche de dormir, Moussa fait appel à son chat mais ce dernier est trop occupé à ronronner et à griffer. Il fait donc intervenir son chien pour faire fuir le chat, mais le chien est encore plus bruyant. Moussa appelle donc un lion pour faire fuir le chien. Quand Moussa se retrouve avec un éléphant dans sa chambre il n'a plus qu'à rappeler la souris pour le faire fuir et enfin pouvoir dormir. La mise en place d'une séquence menée à l'aide de l'outil *Narramus* s'étend sur une période assez longue cette première partie de l'investigation est proposée en période 2 aux élèves de la classe.

Afin de poursuivre le recueil de données et l'investigation, je procède à l'étude d'un second album. En suivant la même méthode je souhaite voir si les processus et stratégies développées en compréhension s'automatisent et deviennent plus efficaces chez les élèves à court terme. J'ai donc choisi en période 3 et 4 de mener avec les élèves l'étude un autre album à structure répétitive dont le héros est un petit garçon confronté à différents animaux. Il s'agit de l'album *La chasse au caribou* de Céline Claire et Sébastien Chebret. Pour résumer l'album, un jeune garçon se lance dans une quête : chasser un caribou, cependant il va croiser sur sa route un certain nombre d'animaux le ralentissant pour atteindre son objectif. Ces animaux vont regretter d'avoir croisé la route du petit garçon, il n'aura aucune pitié pour eux. Cependant quand le petit chasseur trouve le caribou, il change sa vision des choses, une belle amitié débute alors entre les deux personnages qui étaient supposés s'affronter.

J'ai choisi de mener mon investigation autour de ces deux albums car les héros sont des enfants auxquels les élèves peuvent s'identifier. De plus les albums présentent tous les deux une structure répétitive : le héros rencontre des animaux successivement qui vont le freiner pour atteindre son objectif. Le fait de proposer deux structures similaires aux élèves va me permettre d'évaluer plus distinctement la progression dans les stratégies mises en place pour apprendre à comprendre et raconter les histoires. Si le premier album constitue une découverte de l'outil *Narramus* pour apprendre à comprendre et à raconter, l'étude du second album sert d'appui et d'approfondissement des stratégies de compréhension sollicitées.

C. Démarche envisagée pour l'investigation : les compétences mobilisées lors de la séquence sur l'album *La sieste de Moussa* et description de l'organisation d'une séance type via l'outil *Narramus*

Les compétences qui seront progressivement mobilisées avec les élèves sont les suivantes :

- Comprendre un récit sans autre aide que le langage entendu (compétences narratives en réception) ;
- Produire un discours pour raconter ce qui a été compris. (Compétences narratives en production) ;
- Enrichir le lexique. (Compétences lexicales et syntaxiques) ;
- Comprendre le texte en profondeur (Compétences inférentielles).

J'ai choisi de réaliser les séances de la séquence en classe entière, ayant un petit effectif cela me permet de multiplier et d'enrichir les échanges lors des débats interprétatifs qui surviennent durant les séances.

Les séquences sont en moyenne composées de neuf séances, j'ai suivi la progression détaillée dans le guide de l'enseignant de l'outil *Narramus*, adapté à la *Sieste de Moussa* et *La chasse au caribou*. Il y a cependant des séances que j'ai choisi de diviser en deux temps d'apprentissage afin de majorer l'attention des élèves. La première séance en est un exemple car elle introduit systématiquement la mémorisation du lexique, elle mobilise les premiers mots nécessaires à la compréhension du début de l'histoire. J'ai choisi de séparer cette première étape de la séance avec la deuxième étape qui consiste en la découverte des premières pages de l'album. J'ai réalisé ces deux parties à des temps différés mais sur la même journée de classe.

La plupart des séances présentées dans le guide de l'enseignant suivent la même organisation. Tout particulièrement pour les séances qui s'intéressent à la découverte d'une nouvelle partie de l'histoire. J'ai donc choisi de détailler précisément, en reprenant les éléments du guide, l'organisation d'une séance de découverte d'un chapitre de l'histoire. Mon intention est d'illustrer la façon dont je vais procéder pour réaliser une séance en classe selon les préconisations du guide enseignant réalisé par S. Cèbe et R. Goigoux.

La séance débute par un temps consacré au rappel des séances précédentes. Il s'agit de faire verbaliser les élèves sur ce qui a été vu jusqu'à lors. Cela permet aussi d'explicitier la progression pour atteindre l'objectif final de comprendre pour raconter l'histoire.

Ensuite, le début de la séance est centré sur les compétences lexicales : remobilisation des termes appris depuis le début de la séquence et découverte des nouveaux mots pour comprendre l'histoire. Par exemple, durant la première séance pour l'étude de l'album *La sieste de Moussa* les élèves découvrent les mots et expressions suivants « Couché dans son lit, les yeux presque fermés, les yeux fermés, une souris, grignoter, crier, refuser. ». Pour faire mémoriser ces mots aux élèves j'ai suivi la démarche décrite dans le guide d'application de l'outil *Narramus*. J'ai tout d'abord annoncé explicitement aux élèves la phase de mémorisation du vocabulaire. En leur montrant le logo associé à cette étape dans la séance²⁶. Le logo est une boîte où figure la couverture de l'album de la sieste de Moussa. J'ai ensuite expliqué aux élèves qu'avant de découvrir le début de l'histoire de Moussa, ils doivent eux aussi créer une petite boîte dans leur mémoire. La boîte porte le nom « la sieste de Moussa » comme l'album, ils vont y ranger tous les mots que je vais leur apprendre, c'est important d'apprendre ces mots car ce sont ces mots qui aident à bien comprendre l'histoire et à bien la raconter.

Pour faire apprendre un mot, je montre aux élèves l'image associée, je prononce le mot puis je le définis. Les élèves répètent le mot, puis ferment les yeux et se remémorent l'image associée. Ensuite ils réouvrent les yeux et verbalisent de nouveau le mot. Il faut procéder de la même façon dans chaque séance, pour chaque nouveau mot ou expression afin d'automatiser la mémorisation du vocabulaire qui enrichi le lexique des élèves.

Ensuite, la méthode *Narramus* préconise d'explicitement l'objectif de la séance pour introduire la deuxième partie. Il faut bien expliquer aux élèves que nous allons découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour apprendre à la raconter. Vient juste après une phase qui mobilise les compétences narratives en réception. Je présente le logo « l'enseignante lit », et j'affiche le texte sans les images à l'écran. Les séances sont réalisées dans une salle où il est possible de projeter l'écran de mon ordinateur afin que les élèves aient accès au texte simultanément durant ma lecture. Je les invite durant cette étape à créer « le dessin animé » de ce que je leur lis, dans leur tête, comme le préconise les auteurs de la méthode. En réalité il s'agit ici pour l'élève d'élaborer une première représentation mentale de l'histoire.

Pour compléter cette représentation mentale, je présente ensuite le logo « l'enseignante raconte » et je reformule ce qui vient d'être lu aux élèves. Cette phase permet à l'élève de préciser la représentation mentale qu'il a construite et d'éclaircir certains aspects qui peuvent être incompris. Puis les élèves sont questionnés et ils sont invités à verbaliser ce qu'ils

²⁶ Cf Annexe IV, Liste des pictogrammes consignes communs à tous les ouvrages adaptés pour l'outil *Narramus*.

imaginent trouver sur l'illustration. Plusieurs élèves sont interrogés et leurs représentations mentales confrontées. Enfin les élèves découvrent ensemble l'illustration et confrontent et comparent leurs représentations initiales à l'album.

Après cette seconde étape de la séance, les auteurs concepteurs proposent que les élèves puissent se mettre à la place des personnages et verbaliser ou exprimer ce qu'ils disent où pensent à un moment clé du récit. Ainsi les élèves mobilisent des compétences inférentielles nécessaires pour lever l'implicite. Même si l'auteur n'écrit pas les pensées des personnages, les élèves font appel à leurs expériences, leur vécu, leurs réactions psychologiques pour connaître les états mentaux passés sous silence.

Dans la dernière étape de la séance, les élèves racontent ce qu'ils savent du début de l'histoire. La prise de parole est mono-gérée, c'est à ce moment que l'élève mobilise ses compétences narratives en production et fait appel au langage d'évocation. Les camarades peuvent intervenir pour compléter ou modifier en cas de désaccord ce qui a été verbalisé par l'élève interrogé. Les élèves sont pleinement acteurs du processus de compréhension et c'est entre eux, au fil des séances, qu'ils composent pour apprendre à comprendre et raconter l'album.

Enfin, dans le but de mémoriser davantage les éléments et la chronologie de l'histoire, la séance se conclut par une mise en voix durant laquelle les élèves peuvent, ensemble, jouer depuis le départ l'histoire grâce aux masques fournis²⁷. Chacun se met à la place d'un personnage pour reconstituer le plus fidèlement possible le récit. Cette mise en scène peut aussi se faire via une maquette avec des petits personnages similaires à ceux de l'histoire.

Après avoir présenté la structure d'une séance menée en lien avec l'outil *Narramus*, je vais maintenant préciser les observations de séances qui correspondent aux hypothèses de recherche que j'ai formulées. Je vais également détailler les outils qui m'ont permis de recenser mes observations pour ensuite procéder à l'analyse. Ces outils sont constitués de retranscriptions d'enregistrements de séances menées en classe, ainsi que de grilles d'observation des élèves pour évaluer l'objectif de comprendre et raconter l'album en évoquant l'implicite.

²⁷ Cf Annexe V : matériel pouvant intervenir pour mettre en scène ou jouer l'histoire *La sieste de Moussa*.

D. Présentation générale des séquences menées en lien avec le projet et les hypothèses de recherche

1. Présentation de la séquence *La sieste de Moussa* menée en période 2

Je vais dans un premier temps présenter sous la forme d'un tableau la structure de la séquence que j'ai mise en place durant la deuxième période de l'année. Je me suis emparée du guide *Narramus* consacré à *La sieste de Moussa*. J'ai choisi de suivre le scénario pédagogique proposée par R. Goigoux et S. Cèbe pour exploiter l'album en classe.

Voici le tableau résumant la progression de la séquence, les objectifs généraux et les objectifs fixés durant chaque séance.

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS	
Compréhension de l'écrit.	
Titre : Apprendre à comprendre et à raconter <i>La sieste de Moussa</i>.	
Période 2/3	Niveau de classe : Grande section.
Nombre de séances : 9.	Pré requis des élèves : Utilisation d'une adaptation de la méthode <i>Narramus</i> en période 1 sur l'album la couleur des émotions. Installation avec les élèves des fondements de la méthode et outils pédagogiques tels que l'utilisation de la boîte à mots, l'utilisation de marottes pour narrer l'histoire...
Objectifs de fin de séquence : Raconter individuellement l'histoire de Moussa.	
Compétences à acquérir dans le domaine 1 : <ul style="list-style-type: none"> • Compétences narratives en réception. • Compétences narratives en production. • Compétences lexicales et syntaxiques. • Compétences inférentielles. 	
Compétences dans le domaine du langage et de l'écrit, lexique mobilisé : <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire spécifique introduit dans chaque séance : <ul style="list-style-type: none"> Séance 1 : Couché dans son lit, les yeux presque fermés, les yeux fermés, une souris, grignoter, crier, refuser. Séance 3 : Accourir à petits pas, apparaître et disparaître, ronronner, griffer, s'étirer, se reposer. Séance 4 : Siffler, se poster devant l'entrée, s'enfuir par la fenêtre, aboyer, décamper, mordiller. Séance 5 : Arriver en trois bonds, rugir, marcher à pas lents, filer comme le vent, barrir, écraser, se carapater, la terreur, rêver. 	
Matériel à prévoir : <ul style="list-style-type: none"> - Les pictogrammes des consignes. - Les images pour mémoriser le vocabulaire format numérique. - Les cartes mémoire des mots format papier. - L'album <i>La sieste de Moussa</i>. - L'histoire à écouter format MP3. - Les masques des personnages. - La maquette et les figurines à l'effigie des personnages. 	

Documents et ressources utilisées dans la construction de la séquence :	
- R Goigoux, S.Cèbe, <i>Narramus apprendre à comprendre et à raconter « La sieste de Moussa »</i> , Retz, Août 2017.	
PROGRAMMATION DES ACTIVITES DE LA SEQUENCE :	
Séance 1 : Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire	Objectif spécifique : Mémoriser les premiers mots nécessaires à la compréhension du début de l'histoire.
Séance 2 : Découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre.	Objectif spécifique : Découvrir et mettre en mémoire les évènements des pages 1 à 4 de l'histoire de Moussa.
Séance 3 : Se mettre à la place des personnages.	Objectif spécifique : Se mettre à la place de deux premiers personnages pour mieux comprendre l'histoire.
Séance 4 : Découvrir la suite de l'histoire.	Objectif spécifique : Découverte de la suite de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.
Séance 5 : Découvrir la suite de l'histoire.	Objectif spécifique : Découverte de la suite de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.
Séance 6 : Découvrir la fin de l'histoire.	Objectif spécifique : Mobiliser ses connaissances textuelles et lexicales pour prévoir la suite et fin de l'histoire. Découvrir la fin de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire.
Séance 7 : Connaître l'ordre d'arrivée des personnages.	Objectif spécifique : Mémoriser l'ordre des évènements pour raconter l'histoire.
Séance 8 : Comprendre l'implicite de l'histoire.	Objectif spécifique : Rendre explicite l'implicite du texte, comprendre ensemble, ce que l'auteur n'écrit pas mais que l'on peut comprendre quand même.
Séance 9 : S'entraîner à raconter toute l'histoire. Evaluation sommative.	Objectif spécifique : Raconter individuellement toute l'histoire.
Prolongements / Réinvestissement.	
- Révision du lexique par le mime en séance de motricité : exemple des mots à mettre en mouvement : Couché dans son lit, les yeux presque fermés, les yeux fermés, grignoter, crier, accourir à petits pas, griffer, s'étirer, se reposer, siffler, se poster, s'enfuir, aboyer, décamper, arriver en trois bonds, marcher à pas lents, filer comme le vent, se carapater.	

- Organiser ponctuellement, entre les séances, des entraînements à la narration. Par groupe, à l'aide de la maquette et des personnages. Pendant ce temps, en atelier dirigé, un groupe avec l'enseignant joue l'histoire avec les masques, les élèves se répartissent les rôles, et l'enseignant prend le rôle du narrateur.
- Inviter les élèves à jouer seul ou à deux, avec la boîte « mémoire des mots ». Plusieurs activités peuvent être proposées. Seul, l'élève peut trier les mots par catégories : les actions, les personnages... A deux, un élève sort une carte de la boîte, les unes à la suite des autres, son camarade doit nommer les mots le plus vite possible. Il gagne seulement les cartes dont il connaît le mot. A plusieurs, à tour de rôle les élèves piochent une carte la regardent sans la dévoiler aux autres et ils miment pour faire deviner le mot pioché.

J'ai choisi de présenter quelques éléments saillants de cette séquence pour les analyser et établir un constat en lien avec mes hypothèses de recherche.

a. Données recueillies en lien avec la première hypothèse de recherche

Pour la première de mes hypothèses de recherche : « L'importance accordée à l'étude du vocabulaire en amont de la lecture permet aux élèves de comprendre les éléments importants du récit en contexte et permet d'accéder à l'implicite. »

Je souhaite tout d'abord revenir sur l'ensemble de la séquence en termes d'acquisition lexicale. Le scénario pédagogique présent dans l'outil *Narramus*, quel que soit l'album étudié, propose une démarche précise pour permettre aux élèves de retenir le vocabulaire.

Comme je l'ai évoqué plus haut, l'enseignant présente une image qui symbolise le mot à apprendre. L'enseignant verbalise le mot à apprendre et en propose une définition accessible pour les élèves. A la fin de la définition, l'enseignant répète le mot et le fait verbaliser aux élèves. Durant cette étape de verbalisation les élèves ouvrent une boîte à mot dans leur tête (symbolisé par un geste de la main près de la tête) pour y ranger le nouveau mot appris. Puis les élèves ferment les yeux, imaginent l'image qui illustre le mot. Ils répètent le mot les yeux fermés et ouvrent ensuite à nouveau les yeux pour revoir l'image. Cette façon de procéder concerne l'ensemble des mots appris durant la séquence. Si le support numérique est exploitable, certains mots possèdent une animation vidéo ou sonore à présenter aux élèves pour mieux se les représenter et les retenir.

J'ai constaté tout au long de la séquence que les élèves avaient retenu au fur et à mesure les mots appris avec aisance. En effet, à chaque séance durant le temps consacré à la révision du vocabulaire, les élèves sont capables d'associer le mot à l'image qui leur est présentée.

L'élève qui est interrogé pour verbaliser le mot est également capable de le définir, au mieux, ou de le mimer aux camarades s'il n'est pas capable de l'expliquer avec ses propres mots.

Afin de constater une compréhension et une assimilation du vocabulaire, j'ai aussi choisi de réinvestir les termes dans une séance de motricité en échauffement. Pour faire parcourir la salle d'un bout à l'autre, les élèves désignés devaient mimer l'action. Par exemple « J, M et I, vous devez me rejoindre en accourant à petits pas ». Dans cette séance j'ai fait le choix d'interpeller les élèves par groupe de trois ou quatre au maximum pour avoir une meilleure perception de leur compréhension de la signification des termes lors leur mise en mouvement.

Enfin en ce qui concerne le vocabulaire, j'ai pu recueillir durant la dernière séance de la séquence, le récit individuel de toute l'histoire, des données qui m'ont permis de constater un lien entre le vocabulaire assimilé durant la séquence et la qualité de la narration proposée par les élèves. J'aimerais donc revenir sur la dernière séance de la séquence. Durant le récit des élèves, lorsqu'ils manipulent la maquette et les figurines des personnages²⁸, j'ai recensé dans une grille d'observation les mots appris et réemployés à juste titre par chacun des élèves pour narrer *La sieste de Moussa*.

Voici les éléments lexicaux recueillis lors de la narration durant la dernière séance.

Initiale du prénom des élèves de la classe.	Vocabulaire employé correctement en situation pour narrer <i>la Sieste de Moussa</i>.	Commentaire.
S	0	Elève absent durant quinze jours pendant la séquence pour cause de varicelle. N'a pas travaillé le vocabulaire avec la méthode proposée dans l'outil <i>Narramus</i> .
J1	« La souris qui grignote et crie. Je refuse, le chat accourt à petits pas, l'éléphant qui marche à pas lents. »	
M1	« Non je refuse, le chat accourt à petit pas, le lion arrive en trois bonds. Avec un bruit comme ça Moussa ne s'endort pas ».	
J2	« le chat accourt à petit pas, ronronne et s'étire sur le matelas. Le chien qui est posté devant l'entrée. Le lion arrive en trois bonds. Le lion rugit et tourne en rond. »	

²⁸ Cf annexe VI : Maquette utilisée durant la séquence pour narrer l'histoire *La sieste de Moussa*.

H	« La souris grignote et crie. Je refuse, le lion arrive en trois bonds, l'éléphant se carapate sans tarder. »	
V	« Il refuse »	
Y		Elève absente durant l'évaluation lors du recueil des données.
J3	« Le lion arrive en trois sauts »	
I1		Elève absente durant l'évaluation lors du recueil des données.
E	« Non, non, non, je refuse »	
L1	0	
M2	« Non je refuse »	
I2	« Le lion rugit, tourne en rond »	
F	« Non, non, je refuse »	
L2		Elève absent durant l'évaluation lors du recueil des données.

À la suite de ces observations j'ai constaté que le verbe « refuser » avait été à de nombreuses reprises réemployé par les élèves et associé systématiquement à une négation. Lorsque l'animal ne souhaite pas s'en aller la plupart des élèves le manifestent en utilisant la locution « Non je refuse ». Parmi les termes appris, voici le bilan de ceux réinvestis par les élèves et associés au bon personnage :

- « L'arrivée en trois bonds du lion » par quatre élèves sur les douze.
- « Le chat qui accourt à petits pas » par deux élèves sur les douze.
- « L'éléphant qui marche à pas lents » par un élève sur les douze.

Une donnée me permet aussi de témoigner de l'efficacité de l'apprentissage du vocabulaire, L'élève absent pendant 15 jours durant les phases d'apprentissage du vocabulaire de la séquence n'a utilisé aucune des expressions citées dans l'album pour raconter l'histoire.

Il est tout de même important de souligner que l'un des biais de cette observation est le niveau de compétence en production orale des élèves. Les narrations ayant réinvesti le plus de vocabulaire correspondent systématiquement à des narrations d'élèves ayant un profil de réussite en expression orale quel que soit le domaine d'enseignement.

Dans ces premières données recueillies, l'étude du vocabulaire en amont semble enrichir la compréhension et l'explicitation dans la narration des élèves. Associés aux différents termes, la gestuelle et les expressions faciales des élèves lors du récit individuel signalent qu'ils ont bien perçu la situation et les événements de l'histoire. Dans la suite de mes investigations,

l'étude du second album : *La chasse au Caribou* de Céline Claire et Sébastien Chebret²⁹, qui suit le scénario pédagogique *Narramus* proposé par R.Goigoux et S.Cèbe, me permet de préciser et d'enrichir mes données liées à l'exploitation du lexique.

b. Données recueillies en lien avec la seconde hypothèse de recherche

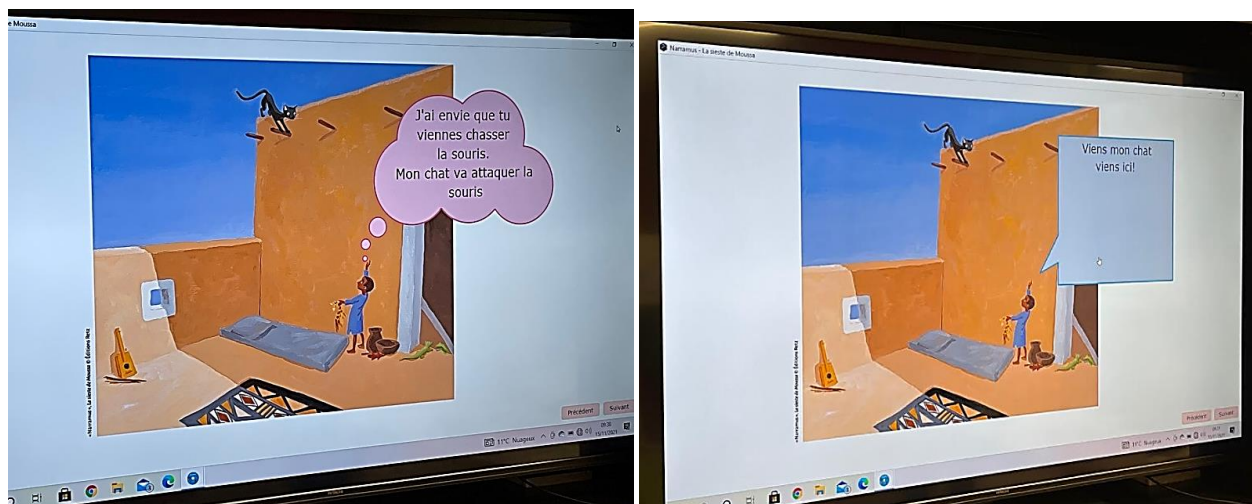
La seconde hypothèse de recherche concerne la compréhension des états mentaux et des comportements des personnages. J'ai émis l'hypothèse que leur mise en voix dans un cadre participatif permet une compréhension de l'implicite dans le récit.

Durant cette séquence, dans le scénario pédagogique, certaines séances proposent de faire reformuler et verbaliser aux élèves les dires et les pensées des personnages. C'est le cas de la séance quatre. Dans cette séance les élèves découvrent que *Moussa*, le personnage principal qui souhaite dormir et qui est dérangé par les bruits de sa souris, décide d'appeler son chat. Une partie de la séance s'intitule « Découvrir la suite de l'histoire et se mettre à la place des personnages ». Dans cette séance, grâce au support numérique l'enseignant doit projeter le début du texte de la troisième double page de l'album. « [Moussa] appelle alors son chat ». Les élèves doivent ensuite imaginer l'illustration, et verbaliser leurs représentations mentales. Puis, l'enseignant affiche l'illustration et la fait comparer aux représentations mentales des élèves. Grâce au support numérique, l'enseignant projette ensuite l'illustration accompagnée d'une bulle de pensée sur le personnage de *Moussa*.



²⁹ Cf Annexe VI : Couverture de l'album la chasse au caribou.

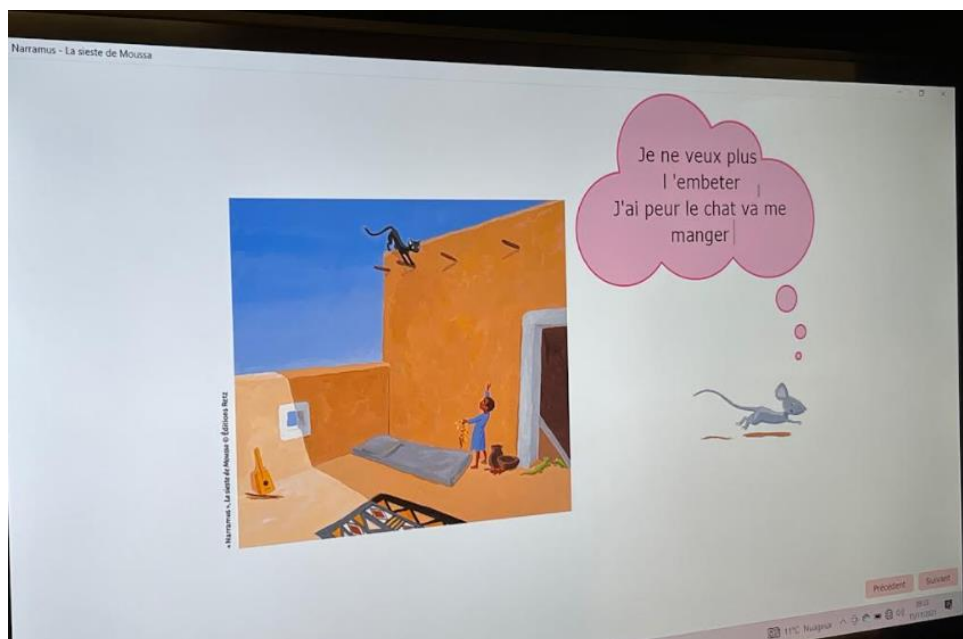
Je propose aux élèves de se mettre à la place du personnage et leur demande, selon eux, ce que peut penser *Moussa* quand il appelle son chat. Les propos sont retranscrits dans la bulle de pensée devant les élèves. Voici ce que j'ai recueilli durant la séance en classe pour ce que pense et ce que dit *Moussa*.



Les élèves ont perçu, que le fait d'appeler le chat n'est pas laissé au hasard par l'auteur. Les élèves comprennent que si le chat intervient c'est bien pour chasser la souris qui dérange *Moussa*. Le fait de se mettre à la place du personnage concourt ici à la compréhension de l'implicite. Le chat va faire peur à la souris, les souris craignent les chats, donc la souris va fuir. Les réponses fournies par les élèves durant cette séance vont directement en ce sens.

Ensuite je projette la suite du texte, les propos de l'auteur, pour valider ou invalider les propositions des élèves. « [Moussa] appelle alors son chat, qui accourt à petits pas. La souris disparaît aussitôt qu'elle le voit ». Puis l'animation de la souris qui s'enfuit apparaît à l'écran.

Afin d'expliciter l'implicite, je demande aux élèves de se mettre aussi à la place de la souris. Je projette la double page du livre de la souris qui s'enfuit avec une bulle de pensée. Voici les propos que j'ai recueillis avec les élèves durant cette étape lors de la réalisation de la séance :



Ici les élèves expriment clairement leur compréhension de l'implicite par la verbalisation des pensées de la souris : Elle fuit car elle a peur, elle craint que le chat la mange. La souris préfère se sauver plutôt que de continuer à embêter Moussa.

Je constate donc avec ces premières données que l'organisation des séances permet aux élèves de verbaliser l'implicite en se mettant à la place des personnages. La compréhension des états mentaux révèle ce qui n'est pas dit par l'auteur. Ici, les élèves font appel à des inférences externes. En effet, le fait que les souris craignent les chats est un fait populaire, on le retrouve dans de nombreuses histoires enfantines auxquels les élèves ont sûrement déjà été confrontés. Ils mobilisent leurs expériences en littérature et leur vécu pour comprendre la situation face à laquelle ils se retrouvent dans *La sieste de Moussa*. J'aimerais insister également sur les données que j'ai relevées durant les prolongements du scénario pédagogique mis en place. J'ai proposé aux élèves d'utiliser les masques pour jouer le rôle des personnages de l'histoire. L'enseignant narre l'histoire, les élèves jouent les personnages, verbalisent leurs états mentaux et leurs paroles.

Voici la retranscription d'un passage que j'ai recueilli lors d'une mise en voix en l'histoire en classe à l'issue de la séance cinq.

Légende de la retranscription : N = le narrateur (moi-même, l'enseignante.), M= l'élève qui joue Moussa, S= l'élève qui joue la souris, C = l'élève qui joue le chat, CH= l'élève qui joue le chien.

N : « Couché dans son lit, Moussa est bien fatigué. Ses yeux sont presque fermés. Soudain il entend un bruit qui vient le déranger : ça grignote et ça crie, c'est une souris ! Moussa se lève et décide de lui demander gentiment... »

M : « Oh non qu'est-ce que c'est ce bruit ?! Il y a une souris dans ma chambre. Je vais pas pouvoir m'endormir. Petite souris s'il te plaît tu peux partir ?

S : « Non ! »

M : « S'il te plaît je veux dormir ! »

S : « Non je refuse ! »

M : « Dans ce cas, j'appelle mon chat, tu vas voir ! Petit chat vient vite ! ». *L'élève qui joue le chat arrive alors.*

S : « J'ai trop peur je pars » - *L'élève qui joue la souris s'enfuit.*

M : « Je vais me reposer maintenant » *L'élève qui joue le chat mime de griffer le matelas et ronronne.* « Oh non du bruit, moi je suis fatigué... c'est le chat. Petit chat tu veux bien t'arrêter de me réveiller la ? »

C « Non je refuse, c'est bien ici ». *L'élève qui joue le chat continue de mimer qu'il griffe le matelas.*

M : « Puisque c'est comme ça j'appelle mon chien ! » *L'élève essaie de siffler car dans l'histoire Moussa siffle son chien. L'élève qui joue le chien arrive alors.*

C : « Au secours le chien va me manger, je pars ! »

M : « Ah, j'en ai marre je veux dormir là. » *L'élève qui joue le chien jappe et aboie comme dans l'histoire.* « C'est pas possible ! le chien fait du bruit. Petit chien tu veux te promener s'il te plaît ? je veux dormir ».

CH : « Non je refuse » *Continue d'aboyer et de japper.*

M : « Ok j'appelle mon lion ! » *L'élève qui joue le lion arrive alors en sautant trois fois car le lion arrive en trois bonds dans l'histoire.*

CH : « AAAAAAH, un lion ! J'ai trop peur, vite ! » *L'élève qui joue le chien se sauve.*

Dans cette retranscription, nous pouvons souligner que les élèves s'attachent à verbaliser le ressenti des personnages. L'auteur n'écrit pas que les animaux ont peur, il présente

simplement le fait que quand un animal plus gros arrive l'animal dérangeur se sauve rapidement. Les élèves ont compris que les animaux se sauvent car ils ont peur et le verbalisent. La verbalisation a été encouragée car avant chaque mise en voix, j'explique bien aux élèves qu'il faut faire comme si l'on présentait l'histoire à quelqu'un qui n'a jamais lu l'album. J'ai donc précisé que dans les mises en voix les élèves doivent bien exprimer tout ce que pensent les personnages. Dans cet extrait ressort l'implicite de la situation grâce au jeu de rôle et à la mise en scène. La seconde hypothèse de recherche semble alors, dans cette première exploitation d'album, se révéler cohérente. Les données sont enrichies par l'exploitation du second album *La chasse au caribou* dans la suite du développement.

c. Données recueillies en lien avec la dernière hypothèse de recherche

La dernière hypothèse de recherche est la suivante : La lecture partagée donne naissance à des débats interprétatifs permettant de construire une représentation mentale individuelle de l'histoire. Elle est ensuite confrontée à celle des autres élèves et aux illustrations de l'album pour comprendre en profondeur du récit par le rapport texte/image.

En ce qui concerne cette dernière hypothèse, durant la deuxième séance j'ai pu recueillir des données pertinentes dans le cadre de ma recherche. La deuxième séance permet aux élèves de découvrir le début de l'histoire. Comme je l'ai évoqué dans la présentation d'une séance type, avec l'outil *Narramus*, l'enseignant dissocie la présentation du texte et de l'image. L'enseignant doit projeter le texte, le lire et pointer les éléments lus. Ensuite l'enseignant raconte et reformule ce qui a été lu. Les élèves créent « un dessin animé » dans leur tête : les représentations mentales, ce qu'ils ont compris de ce qu'ils ont entendu. Après ça, un temps d'échange autour des différentes représentations mentales est partagé avec la classe. Puis, les représentations sont confrontées à l'illustration de l'album et discutées.

J'ai choisi de proposer une retranscription d'un passage de la deuxième séance que j'ai mené pour présenter les données que j'ai relevées.

-Enseignante : « Je vais vous lire le début de l'histoire de *la sieste de Moussa*, mais je ne vais pas vous montrer l'image tout de suite parce que je suis sûr que vous pouvez la fabriquer vous-même en faisant apparaître dans votre tête les images de ce que je lis. C'est un peu comme si vous fabriquez un dessin animé de l'histoire dans votre tête ensuite nous discuterons puis je vous montrerai l'image de l'album ».

Lecture de la première double page : « Couché dans son lit, Moussa est bien fatigué. Ses yeux sont presque fermés. Soudain il entend un bruit qui vient le déranger : ça grignote et ça crie, c'est une souris. »

« Maintenant je vais raconter, pour vous expliquer et vous aider à encore mieux fabriquer l'histoire dans votre tête. Il était une fois un petit garçon qui s'appelait Moussa. Moussa habite dans un petit village en Afrique. Le lit de Moussa, est dehors sur la terrasse car il fait trop chaud dans sa maison, en Afrique dans le pays de Moussa il fait toujours chaud. Un jour, Moussa est très fatigué il a sommeil. Il veut faire la sieste, il veut dormir donc il se couche dans son lit. Moussa est presque endormi, il a les yeux presque fermés. Tout à coup il entend un drôle de bruit qui le dérange donc il ne peut pas s'endormir. C'est une souris, elle grignote et elle crie, alors Moussa avec ce bruit de souris il ne peut pas dormir. »

« Alors, à votre avis, que va-t-on voir sur l'image dans l'album ? »

Elève 1 : « Moi je pense qu'il y a Moussa qui dort ».

Elève 2 : « Oui il est dans son lit, mais son lit, il est pas comme nous il dort dehors »

Elève 3 : « Moi je pense qu'il y a une souris ».

Elève 4 : « Et aussi un éléphant caché parce que y'en a un sur le livre »

Elève 1 : « ben non pas d'éléphant ! on a dit qu'il dort et une souris c'est tout »

Enseignante : « Alors pour l'instant, vous pensez voir Moussa dans sa chambre en train de dormir, avec une souris c'est bien ça ? »

Elève 1 : « oui c'est tout. »

Enseignante : « Et toi élève 4, tu penses que on va voir aussi un éléphant caché ? »

Elève 2 : « Maîtresse je dis qu'un éléphant c'est trop gros, on peut pas le cacher chez Moussa. »

Elève 3 : « Moussa il dort pas comme la souris elle crie. »

Elève 4 : « Pourquoi il y a un éléphant sur le livre ? »

Elève 1 : « Je sais pas. Peut être c'est un piège. »

Elève 4 : « t'façon il dort dehors Moussa et les éléphants c'est dehors »

Enseignante : « Très bien, nous allons voir en regardant l'image du livre si tout ce que vous avez dit s'y trouve » *Je décide de dévoiler l'illustration à ce moment.*



Enseignante : « Voilà l'image du livre, alors qu'en pensez-vous ? ».

Elève 1 : « J'avais dit y'a pas d'éléphant. »

Elève 4 : « Ben on voit rien, même pas Moussa. Juste la maison »

Elève 5 : « C'est la maison de Moussa ? Elle est bizarre »

Enseignante : « Je vous ai expliqué que Moussa vit en Afrique c'est un pays où il fait très chaud, les maisons ne sont pas comme les nôtres. Regardez bien cette image regardez partout »

Elève 6 : « Si maîtresse je vois Moussa qui dort ! »

Elève 1 : « Où ça ? »

Elève 2 : « Ah oui y'a son lit ! mais il est tout petit. On le voit presque pas. »

Enseignante : « Et toi élève 7, que pense tu de cette image ? Vois-tu tout ce que on avait dit ? »

Elève 7 : « Pas de souris. »

Enseignante : « Les autres vous êtes d'accord ? Elève 7 ne voit pas de souris »

Elève 1 : « Ben il a raison y'a pas de souris, ils ont oublié de la dessiner. »

Enseignante : « Regardez bien c'est comme si la photo avait été prise de très loin dans ce dessin. Moussa est minuscule, alors la souris si elle est plus petite peut être que l'on ne peut pas la voir sur ce dessin. »

Dans cette retranscription de la séance, le débat interprétatif qui est né entre les élèves leur a permis d'échanger sur leurs représentations mentales. Un des élèves s'est focalisé sur la couverture de l'album. Il n'a pas centré son attention sur la lecture, il a vu un éléphant sur

l'album donc automatiquement il pensait retrouver un éléphant dans l'album. Ses camarades le contredisent, les élèves ne se sont pas appuyés systématiquement sur le rappel de récit pour la contradiction. Cependant c'est la première année où ils appréhendent avec cette façon de lire les albums en dissociant texte et image. Durant cette deuxième séance je ne les avais pas sensibilisés à bien écouter ce que je lis ou dis pour discuter après avec leurs camarades. Dans les séances futures lors de débats interprétatifs j'attire davantage leur attention sur l'importance d'écouter pour justifier ce qu'ils pensent voir sur l'image. Dans cette séance j'ai beaucoup étayé et développé les points sombres pour les élèves. A l'avenir, pour recueillir des données en lien avec cette hypothèse j'inviterai à faire revenir les élèves sur ce que j'ai prononcé auparavant pour expliquer et justifier leurs représentations mentales.

Un des biais des lectures partagées et des débats interprétatifs en groupe classe est de provoquer l'effacement de certains élèves. Les élèves les moins à l'aise dans la prise de parole ne sont pas intervenus durant la séance. J'envisage dans la prochaine exploitation de l'album *La chasse au caribou* des temps en demi-classe pour permettre à chacun de pouvoir s'exprimer.

d. Bilan de la séquence d'expérimentation en lien avec l'album *La sieste de Moussa*

Le travail que j'ai mené durant la séquence de l'album *la sieste de Moussa* m'a permis de relever certaines données en faveur des hypothèses de recherche formulées. Cependant j'ai repéré quelques biais, une modification de l'organisation pour les modalités de groupement dans la prochaine séquence consacrée à l'exploitation de l'album *La chasse au caribou* me semble être pertinente. En ce qui concerne l'évaluation sommative de la séquence portée sur *la sieste de Moussa* j'ai pu constater que les élèves avaient appris à raconter l'histoire grâce au scénario pédagogique mis en place.

L'évaluation consiste pour les élèves à me raconter l'histoire individuellement, comme si je ne la connaissais pas en utilisant la maquette. Pour ce faire j'ai réalisé une grille d'observation avec les critères suivants :

- L'élève nomme tous les personnages ;
- L'élève respecte l'ordre chronologique ;
- L'élève emploie du vocabulaire appris durant la séquence (cf grille présentée plus haut en lien avec la première hypothèse de recherche) ;
- L'élève respecte le schéma similaire à chaque passage, le schéma attendu est le suivant : un animal dérange Moussa, Moussa lui demande de partir, l'animal refuse. Moussa appelle un

autre animal parce qu'il sait qu'il va faire peur à celui qui fait du bruit, l'animal arrive, l'animal qui faisait du bruit s'enfuit.

- L'élève explicite l'implicite : Les éléments attendus dans le récit des élèves sont les suivants : la peur des animaux quand ils voient le « prédateur » arriver ainsi que la situation finale : Moussa entend encore du bruit mais il s'agit du bruit de la souris, beaucoup moins gênant que tous les animaux qui sont passés dans la chambre auparavant alors il peut s'endormir.

Parmi les quinze élèves de la classe, trois n'ont pas pu être évalués car absents lors du recueil des données de l'évaluation. Sur un effectif de douze élèves, dix ont rempli tous les critères évoqués auparavant. Ce qui me permet de constater une atteinte de l'objectif grâce à la mise en place de la séquence via l'outil *Narramus* pour la majorité des élèves. Pour deux élèves, l'un d'eux a été absent durant plusieurs semaines au cours de la séquence, il a donc assisté uniquement à la première et à la dernière séance, je constate que sans le travail mené, cela complique la possibilité de pouvoir raconter seul l'histoire. En revanche, la deuxième élève a assisté à l'ensemble des séances, cependant lors de l'évaluation elle a réussi à évoquer les deux premiers personnages dans l'ordre, puis elle n'a plus suivi l'ordre. J'ai essayé de la guider en lui proposant le livre pour vérifier, cela l'a aidée. Mais elle n'a pas su m'expliquer le lien de cause à effet entre la fuite du personnage perturbateur et l'arrivée du suivant.

Je constate que l'objectif de raconter l'histoire est atteint pour la majorité des élèves de la classe. Pour poursuivre l'investigation et pour limiter certains biais liés à l'aisance dans la prise de parole de certains élèves j'ai choisi de diviser la classe en plusieurs groupes pour certaines séances de la prochaine séquence (consacrée à l'album *La chasse au caribou*). L'objectif est de favoriser les interactions notamment des petits parleurs.

L'expérimentation est poursuivie en période 3 et 4 avec l'exploitation de l'album *La chasse au caribou*, de Céline Claire et Sébastien Chebret en suivant l'exploitation pédagogique proposée par R.Goigoux et S.Cèbe.

2. Présentation de la séquence *La chasse au caribou* menée en période 3 et 4

Pour poursuivre l'investigation et enrichir les données à analyser j'ai choisi de proposer une deuxième séquence. Je vais donc à nouveau présenter sous la forme d'un tableau la structure de la séquence que j'ai mise en place sur la troisième et une partie de la quatrième période de l'année. Je me suis emparée du guide *Narramus* consacré à l'album *La chasse*

au caribou. J'ai choisi à nouveau de suivre le scénario pédagogique proposée par R. Goigoux et S. Cèbe pour exploiter l'album en classe.

Voici le tableau résumant la progression de cette deuxième séquence de compréhension de l'écrit, y figurent les objectifs généraux et les objectifs fixés durant chaque séance.

MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS	
Compréhension de l'écrit.	
Titre : Apprendre à comprendre et à raconter <i>la chasse au caribou</i> .	
Période 3/4	Niveau de classe : Grande section.
Nombre de séances (prévues) : 9.	Pré requis des élèves : Utilisation de la méthode Narramus en P2 sur l'album <i>la sieste de Moussa</i> . (Boîte à mots, utilisation de marottes pour narrer l'histoire...).
Objectifs de fin de séquence : Avoir compris et savoir individuellement raconter <i>La chasse au caribou</i> .	
Compétences à acquérir dans le domaine : <ul style="list-style-type: none"> • Compétences narratives en réception. • Compétences narratives en production. • Compétences lexicales et syntaxiques. • Compétences inférentielles. 	
Compétences dans le domaine du langage et de l'écrit, lexique mobilisé : <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire : <ul style="list-style-type: none"> Séance 1 : La chasse, un caribou, un arc, un carquois, des flèches, le froid ou avoir froid, on ne m'arrêtera pas, un chemin, brun, une ombre, inquiétant. Séance 2 : une pierre, une bosse, assommé. Séance 3 : La montagne, gris, menaçant, un lynx, un bâton. Séance 4 : un pansement, un bois, noir, angoissant. Séance 5 : une boule de neige, recouvert de neige, l'ours, une clairière, blanc, se terrer, immobile, silence, ajuster son tir, viser. Séance 6 : une larme, la neige, il neige, être ami.e.s, être heureux. 	
Matériel à prévoir : <ul style="list-style-type: none"> - Les pictogrammes des consignes. - Les images pour mémoriser le vocabulaire format numérique. - Les cartes mémoire des mots format papier. - L'album <i>La chasse au caribou</i> - L'histoire à écouter format MP3. - Les masques des personnages. - La maquette et les figurines à l'effigie des personnages. 	
Documents et ressources utilisées : <ul style="list-style-type: none"> - R Goigoux, S.Cèbe, <i>Narramus apprendre à comprendre et à raconter « La chasse au caribou »</i>, Retz, Juillet 2018. - <i>La chasse au caribou</i> de Céline Claire et Sébastien Chébet. 	
PROGRAMMATION DES ACTIVITES DE LA SEQUENCE :	
Séance 1 : Apprendre à mettre le vocabulaire en mémoire	Objectif spécifique : Mémoriser les mots nécessaires à la compréhension du début de l'histoire.
Séance 1bis : Ecouter lire et raconter les deux premières doubles pages.	Objectif spécifique : Découverte des pages 4 à 7 de l'album et mettre en mémoire les évènements.
Séance 2 : Comprendre que l'album ne raconte pas tout.	Objectif spécifique : Découvrir la suite de l'histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire, comprendre que l'auteur de l'album ne raconte pas tout.
Séance 3 : Prévoir la suite de l'histoire.	Objectif spécifique : Se servir de ce que l'on sait pour prévoir la suite de l'histoire, bien comprendre les éléments pour les mettre en mémoire.

Séance 4 : Raconter la suite de l’histoire. -	Objectif spécifique : Mobiliser de connaissances lexicales et textuelles pour raconter la suite de l’histoire bien comprendre les éléments pour les mettre en mémoire.
Séance 5 : Comprendre le basculement de l’histoire.	Objectif spécifique : Découvrir la suite de l’histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire. Comprendre le basculement de l’histoire.
Séance 6 : Découvrir la fin de l’histoire.	Objectif spécifique : Découvrir la fin de l’histoire et bien la comprendre pour la mettre en mémoire.
Séance 7 : Comprendre l’implicite de l’histoire pour mieux la raconter.	Objectif spécifique : Réfléchir sur le comportement des personnages. Comprendre le dénouement de l’histoire. Savoir raconter toute l’histoire.
Séance 8 : S’entraîner à raconter toute l’histoire.	Objectif spécifique : Raconter toute l’histoire.
Prolongements / Réinvestissement.	
<ul style="list-style-type: none"> - Organiser ponctuellement, entre les séances, des entraînements à la narration. Par groupe, à l’aide de la maquette et des personnages. Pendant ce temps, en atelier dirigé, un groupe, avec l’enseignant, joue l’histoire avec les masques, les élèves se répartissent les rôles, et l’enseignant prend le rôle du narrateur. - Mise en voix : Jouer l’histoire pour d’autres classes de grande section qui n’ont pas étudié l’album. 	

Je vais maintenant présenter les éléments de cette séquence en lien avec mes hypothèses de recherche. Ces éléments constituent des données qui s’ajoutent à celles recueillies dans la première séquence sur l’album *La sieste de Moussa*. L’objectif est ainsi d’enrichir le recueil de données pour préciser l’analyse.

Ce deuxième album proposé aux élèves suggère d’avantage l’implicite que dans l’histoire de Moussa. Dans *La chasse au caribou*, l’auteur passe volontairement sous silence les passages de l’altercation entre le petit garçon qui part à la chasse et l’animal qui lui barre la route. Ni le récit ni les illustrations explicitent le passage de l’affrontement entre le héros et l’animal. L’élève aperçoit sur la double page de l’album la rencontre lorsque le garçon est confronté à l’animal avec pour simple élément de narration « Non, non et non ! Je vais à la chasse au caribou, pas au ... (nom de l’animal rencontré). ». Puis sur la double page suivante on aperçoit le garçon qui s’enfuit et l’animal étourdi. La narration reste succincte « C’est décidé, je vais à la chasse au caribou ! Même le ... (nom de l’animal rencontré) ne m’arrêtera pas ! ».

Cet album est plus complexe que *la sieste de Moussa* car certains passages ne sont ni évoqués dans le récit ni dans les illustrations. C’est au lecteur de déduire et d’interpréter ce que l’auteur laisse sous silence. Il en est de même pour la situation finale de l’album : l’auteur n’explique pas pourquoi le petit chasseur si déterminé à la base, ne tue finalement pas le caribou. C’est uniquement avec les éléments textuels et imagés que le lecteur interprète et comprend les

raisons de ce retournement de situation. Je vais maintenant revenir sur les données recueillies en lien avec les différentes hypothèses de recherche.

a. Données recueillies en lien avec la première hypothèse de recherche

Pour rappel la première hypothèse de recherche concerne l'importance du lexique dans le processus de compréhension fine de l'écrit : « L'importance accordée à l'étude du vocabulaire en amont de la lecture permet aux élèves de comprendre les éléments importants du récit en contexte et permet d'accéder à l'implicite. ». Je propose de revenir sur la dernière séance de la séquence, tout comme je l'avais fait dans l'exploitation de la séquence sur l'album *la sieste de Moussa* car c'est dans cette séance que les élèves narrent l'histoire seuls. Cette séance permet de faire un bilan sur le réinvestissement du vocabulaire étudié, c'est à ce moment que je peux évaluer si les élèves s'emparent du vocabulaire enseigné s'ils l'ont compris pour le réemployer à bon escient.

Voici un tableau qui reprend ce que j'ai relevé dans les narrations des élèves en termes de lexique. J'ai retranscrit les expressions et mots qui avaient été appris durant la séquence et qui ont été repris par les élèves.

Initiale du prénom des élèves de la classe.	Vocabulaire employé correctement en situation pour narrer <i>La chasse au caribou</i>.	Commentaire.
S	« les ombres : inquiétante, menaçante, angoissante, immobile. Un carquois, une pierre, un bois, la montagne, la clairière. Ne m'arrêtera pas »	
J1	« Les ombres : inquiétante, menaçante. Une pierre, un pansement. Ne m'arrêtera pas. »	
M1	« Un arc, des flèches, un carquois, Les ombres : inquiétante, menaçante, angoissante, immobile. Se terre. Ne m'arrêtera pas. »	
J2	« Ne m'arrêtera pas. Les ombres : inquiétante, menaçante, angoissante, immobile. Une pierre, un bois, la clairière.»	
H	« Un arc, des flèches, un carquois, Les ombres : inquiétante, menaçante, angoissante, immobile. Je règle mon tir, je vise. »	
V	« Des flèches, un arc un carquois, je vise »	
Y		Elève absente durant toute la période 3.
J3	« La forêt, ne m'arrêtera pas, une ombre qui se terre »	

I1		Elève absente durant l'évaluation lors du recueil des données.
E	« Une pierre, un bâton, une boule de neige, ne m'arrêtera pas. »	
L1	« Ne m'arrêtera pas, une pierre, une montagne, une ombre qui se terre »	
M2	« un carquois, un arc des flèches. Ne m'arrêtera pas, ombre inquiétante, menaçante, qui se terre, une pierre, un bâton, une boule de neige »	
I2	« les ombres : inquiétante, menaçante, angoissante, qui se terre »	
F	« une pierre, un bâton, une boule de neige »	
L2	« Ne m'arrêtera pas, un bâton, une pierre, une boule de neige. »	

À la suite de ce recueil de données, j'ai constaté que l'expression « Ne m'arrêtera pas » citée dans chaque passage de l'histoire dans laquelle le héros a rencontré un obstacle avait été citée de nombreuses reprises réemployé par les élèves. Dans l'histoire le héros mentionne « Même le froid ne m'arrêtera pas, même le loup ne m'arrêtera pas, même le lynx ne m'arrêtera pas, même l'ours ne m'arrêtera pas, même la neige ne m'a pas arrêté. » Lorsque cette expression avait été explicité en classe avec le vocabulaire j'avais insisté sur la détermination du personnage. Dans les narrations des élèves, le ton a été insistant lorsqu'ils reprennent l'expression. Je distingue également la détermination sur leur visage et leurs sourcils se froncent. Cette expression a été reprise par neuf élèves parmi les treize évalués, le fait d'avoir explicité le sens de cette expression a permis aux élèves de cibler la détermination qui y est associée et de se projeter dans le héros et sa détermination quant à la chasse au caribou.

Une donnée me permet aussi de témoigner de l'efficacité de l'apprentissage du vocabulaire en amont, L'élève qui avait été absent pendant quinze jours durant la première séquence sur *la sieste de Moussa* n'avait utilisé aucune des expressions de l'album pour raconter l'histoire. Ce même élève a assisté à toutes les séances de compréhension de l'album *La chasse au caribou*. Lors de sa narration durant l'évaluation il a réemployé un bon nombre des expressions apprises durant la séquence.

Parmi le vocabulaire appris, d'autres termes ont été richement réinvestis par les élèves, notamment la description des ombres pour annoncer l'arrivée d'un nouveau personnage dans le récit. Neuf élèves sur les treize évalués, ont introduit dans leur récit l'arrivée du nouveau personnage par la vue d'une ombre. J'ai pu constater que les élèves n'employaient pas les adjectifs associés au hasard : ombre inquiétante, menaçante, angoissante, immobile et « qui se

terre ». En guise de prolongement et de réinvestissement, j'ai proposé durant une séance de motricité un jeu des statues pour créer des ombres. J'ai donc demandé aux élèves successivement de réaliser des statues pour créer une ombre inquiétante, menaçante, angoissante. Les élèves ont pris des postures associées, ils ont su m'expliquer que ces adjectifs renvoyaient à la peur. Une des élèves de la classe m'a même souligné « On pourrait aussi dire une ombre effrayante. » Nous avons travaillé en première période sur les émotions et le terme effrayant avait été associé à la peur. Le fait de faire du lien entre de nouveaux apports lexicaux et des connaissances déjà assimilées me permet de constater que le vocabulaire réinvesti hors contexte de la narration de *la chasse au caribou* prend du sens pour les élèves. Il en est de même lorsque je leur ai demandé de réaliser une statue pour créer une ombre immobile : les élèves ont réagi en me soulignant « Maîtresse une statue ne bouge pas alors l'ombre est immobile. ».

J'ai aussi étudié en classe une comptine avec les élèves durant la période trois dans laquelle Jean René chante « Il avance tout doucement, le petit ver de terre sur la grosse pierre ». En découvrant ces paroles les élèves m'ont fait remarquer que comme dans l'histoire du caribou il y a une pierre, que le ver de terre de la chanson avance donc sur un gros caillou. Je n'avais pas pensé à ce lien en proposant la comptine aux élèves. J'ai perçu à la suite de ces observations que l'apprentissage explicite du vocabulaire permet aux élèves de le transposer et de le convoquer dans d'autres situations auxquelles parfois je n'avais moi-même pas pensé, comme cette comptine par exemple. J'ai été forcée de constater qu'au-delà de comprendre l'implicite de l'histoire, l'apprentissage du vocabulaire en lien avec la littérature jeunesse permet aux élèves d'en percevoir le sens dans d'autres situations de la vie courante.

Les données recueillies semblent à nouveau confirmer ce que nous avons évoqué avec les la première séquence proposée aux élèves. Passons maintenant à la seconde hypothèse de recherche.

b. Données recueillies en lien avec la seconde hypothèse de recherche

La seconde hypothèse de recherche concerne les états mentaux des personnages. Pour rappel, j'ai émis l'hypothèse que la mise en voix dans un cadre participatif des états mentaux des personnages permet aux élèves de comprendre l'implicite du récit.

Dans la séquence *La chasse au caribou* créée par les enseignants concepteurs de la méthode *Narramus*, plusieurs séances proposent aux élèves d'explicitier les états mentaux des personnages. Comme je l'ai évoqué précédemment, l'album *La chasse au caribou* convoque à

de nombreuses reprises les inférences pour accéder à la compréhension fine de l'histoire et notamment des passages qui sont peu explicités par l'auteur.

J'ai donc choisi d'analyser des données recueillies sur les séances qui proposent aux élèves de faire verbaliser les pensées des personnages. C'est le cas de la séance 2, dans laquelle les élèves découvrent l'illustration du petit garçon qui rencontre le loup. Tout d'abord le héros aperçoit une ombre inquiétante, il est apeuré et se cache derrière le rocher.



Puis les enfants découvrent l'illustration suivante :



Les enseignants concepteurs de la méthode préconisent durant cette séquence de faire verbaliser aux élèves les pensées du héros puis du loup. Ainsi ils s'emparent des états mentaux des personnages pour mieux interpréter le passage sous silence qui sera laissé juste ensuite par l'auteur.

Comme le préconise la méthode, j'ai recueilli sous forme de dictée à l'adulte les propos des élèves pour rédiger dans une bulle de pensée ce qu'ils ont évoqué. Comme le niveau d'aisance des élèves dans la prise de parole me semblait être un biais pour recueillir les données dans la séquence de *La sieste de Moussa*. J'ai dans cette seconde séquence, travaillé en demi-classe sur ces séances, afin de permettre à tous de s'exprimer plus facilement, laisser un temps de parole à chacun pour construire un réel cadre participatif tel que je l'ai évoqué dans l'hypothèse de recherche. Cette façon de procéder m'a aussi permis de recueillir dans deux groupes différents les représentations mentales des élèves en ce qui concerne les pensées et les dires des personnages.

Voici les productions réalisées à l'issue de la séance deux :

Production du premier groupe :



Production du second groupe :



Nous pouvons souligner que dans les deux groupes les élèves ont repéré le changement d'état du héros. Dans l'illustration précédente le garçon se cache derrière un buisson et son

expression laisse deviner qu'il est apeuré. En observant les illustrations et en essayant de se mettre dans la tête du héros, les élèves ont ici perçu que le fait de le représenter avec les sourcils froncés, brandissant une pierre et pointant le gigantesque loup du doigt, n'est pas laissé au hasard par l'auteur. Le message passé est ici que le héros est en colère car le loup l'empêche d'atteindre son objectif. Quand les élèves imaginent les pensées du petit garçon c'est ce qui ressort, dans les deux groupes les élèves associent le fait de brandir la pierre à l'action qui va probablement suivre : la jeter sur le loup. Plus loin même ils envisagent la suite de l'histoire : le loup va ainsi s'enfuir ou être assommé pour le groupe 2.

Les élèves ont aussi porté leur attention sur l'attitude du loup : bras croisé, sourire en coin, il ne semble pas être apeuré par l'attitude du petit garçon. C'est ce qui ressort dans leurs phrases lorsqu'ils imaginent les pensées du loup : selon eux, le loup pense qu'il va pouvoir dévorer le héros. L'attention portée à l'observation des personnages permet aux élèves d'envisager la suite du récit, de se projeter dans les intentions de l'auteur. De cette situation d'affrontement entre le héros et le loup naît un débat interprétatif : qui va prendre le dessus ? Lors de cette séance parmi les deux groupes les avis étaient partagés environ la moitié des élèves se rangeait derrière une victoire du loup et l'autre derrière une victoire du garçon.

Pour donner suite au débat, les élèves découvrent ensuite cette illustration :



La double page de l'album vient confirmer l'hypothèse de certains élèves. L'auteur n'exprime en aucun cas ce qui s'est passé durant l'affrontement. Les élèves ont déduit en voyant la bosse du loup et son air assommé que le garçon lui avait jeté une pierre et cela l'avait fait fuir. Finalement je m'aperçois en réalisant cette séance que la deuxième hypothèse de recherche semble directement en lien avec la dernière hypothèse que j'ai formulée.

c. Données recueillies en lien avec la troisième hypothèse de recherche

Dans la troisième hypothèse de recherche, j'ai soulevé le fait que la lecture partagée donne naissance à des débats interprétatifs permettant de construire une représentation mentale de l'histoire. J'ai également souligné le fait que cette représentation mentale ensuite confrontée à celle d'autres élèves et aux illustrations de l'album, permet de comprendre en profondeur le récit, et le rapport texte/image.

Les données recueillies durant la deuxième séance vont en ce sens. Les élèves ont oralisé les états mentaux que peuvent éprouver les personnages à un temps du récit. A la suite de cette activité, les élèves se sont ensuite questionnés et ont confronté leurs avis pour prédire la suite de l'histoire. Chacun a donc exprimé ses représentations mentales, ce qu'il envisageait pour la suite. Puis les élèves ont découvert la double page suivante de l'album. Cette double page valide une des hypothèses émises par les élèves : le héros jette une pierre sur le loup, il en résulte une bosse sur la tête du loup qui est assommé et qui fuit. L'auteur ne valide pas directement cette hypothèse puisque le texte de cette double page ne décrit aucun aspect de l'affrontement entre le garçon et le loup. Le seul texte sur cette nouvelle double page est « C'est décidé je vais à la chasse au caribou, même le loup ne m'arrêtera pas ! ». Pourtant les élèves sont capables d'expliquer, d'interpréter ce que l'auteur a laissé sous silence. Autrement dit le débat autour de ce passage absent de la narration a permis aux élèves d'accéder à l'implicite.

J'ai pu relever d'autres données allant en ce sens lors de la séance trois. La situation proposée est similaire. Les élèves découvrent que le héros arrive cette fois dans la montagne. Il y aperçoit une ombre menaçante. Les enseignants concepteurs de la méthode proposent alors de faire verbaliser à nouveau les états mentaux des personnages aux élèves. Les élèves découvrent en premier lieu cette illustration :



Voici ce que les élèves ont verbalisé durant la séance trois en voyant l'inquiétude qui se dégage du visage du héros :



Après la découverte de cette illustration, les enfants sont amenés à envisager la suite de ce passage. Comme le vocabulaire « Lynx » a été présenté en début de séance, les élèves ont émis l'hypothèse que cet animal est un lynx qui va déranger le petit garçon. Directement, les élèves ont fait le lien avec l'épisode du loup et ont signalé que le garçon allait jeter quelque chose sur le lynx pour le faire fuir. Je constate ici que les débats ayant émergé du premier passage de l'histoire ont permis aux élèves de se forger plus rapidement une représentation mentale de la suite de l'histoire. Les stratégies de compréhension se construisent, les élèves font ici appel aux inférences internes puisqu'ils s'appuient sur un passage précédent dans l'album pour interpréter la suite d'un épisode.

Durant cette troisième séance, les élèves découvrent ensuite le texte « C'est un Lynx ! Non, non et non je vais à la chasse au caribou, pas au lynx ! ». Puis les élèves sont questionnés sur ce qu'ils imaginent de l'illustration. Rapidement un consensus émerge et ils émettent l'hypothèse qu'ils vont découvrir le lynx face au garçon. En effet, c'est ce qu'ils aperçoivent dans la double page suivante :

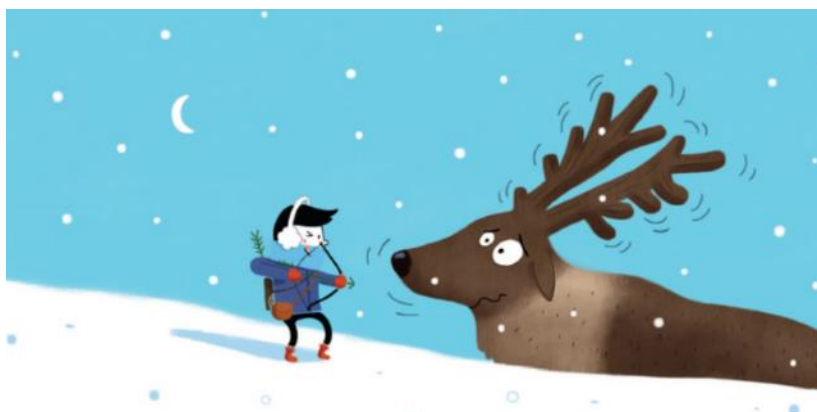


La phase qui suit consiste de nouveau à proposer aux élèves d'imaginer les pensées des personnages et de déduire la suite de l'histoire. Voici les productions réalisées durant la séance :



Rapidement, les élèves ont fait le lien avec l'épisode du loup qui précédait ce passage. Ils ont compris que, cette fois, si le garçon brandit un bâton, c'est qu'il va probablement l'utiliser pour faire fuir le lynx. Malgré le regard menaçant du lynx, quand j'ai questionné les élèves sur la suite de l'histoire, tous ont prédit que le garçon allait sortir vainqueur de l'affrontement avec l'animal. C'est ainsi que j'ai pu constater que les débats menés sur le passage avec le loup, ont permis aux élèves d'être plus rapides dans la représentation mentale et l'interprétation de ce nouveau passage de l'histoire. Alors que certains avaient prédit une victoire du loup, tous ici ont opté pour une victoire du héros face au lynx.

Toujours en lien avec cette troisième hypothèse de recherche j'ai pu relever d'autres données en faveur de l'intérêt du débat interprétatif pour une compréhension fine du rapport texte/image. Je décide donc de revenir sur la séance six consacrée à la découverte de la fin de l'histoire. Dans cette séance, nous arrivons au passage de l'album où le héros, après avoir vaincu le loup, le lynx et l'ours, se retrouve face à une ombre immobile et qui se terre, puis découvre le caribou. Les élèves découvrent l'illustration suivante :



Durant cette séance, après la découverte et description de l'illustration les élèves doivent prédire la suite de l'histoire. Voici une retranscription du passage de la séance :

Enseignante : « Nous venons de découvrir l'image de la rencontre entre le petit garçon et le caribou. Nous avons vu que le caribou semble avoir peur car il tremble, il sait que le garçon veut lui faire du mal. Que pensez-vous qu'il va se passer ensuite dans l'histoire ? »

Elève S : « J'espère qu'il va pas tuer le caribou. »

Elève V : « Ben il va a la chasse pour le tuer alors il va le tuer. »

Elève J : « Maîtresse peut être que le caribou il va s'enfuir comme les autres animaux. »

Enseignante : « Vous pensez que le caribou va s'enfuir ? »

Elève V : « Non moi je dis que il va le tuer car il va a la chasse »

Elève M : « Moi je veux pas que il tue le caribou le pauvre. »

Elève S : « Il va pas le tuer. »

Enseignante : « Et toi élève J2 , tu pense que le petit garçon va tuer le caribou ? »

Elève J2 : Hausse les épaules « Je sais pas, mais je veux pas »

Elève L : « Non le caribou il va se sauver »

Enseignante : « Si je reviens sur ce que vous avez dit, certains pensent que le caribou va se sauver, d'autres pensent que le petit garçon va le tuer. J'ai compris que des enfants ne veulent pas que le petit garçon tue le caribou. Je vous propose de découvrir la suite. »

Dans le guide des enseignants concepteurs, il est préconisé de ne pas faire durer cette phase de la séance trop longtemps et de ne pas valider ou invalider les hypothèses données afin de conserver le suspens.

Les élèves découvrent ensuite le caribou et le petit garçon de plus près, ils sont amenés à le décrire et à imaginer et verbaliser les pensées des personnages. Voici ce que j'ai pu retranscrire des propositions des élèves :



En découvrant le visage du petit garçon les élèves se rendent compte que son émotion n'est plus la même. Il ne semble plus si déterminé, il a même baissé son arc. En se mettant à la place des personnages, leurs représentations concernant le dénouement de l'histoire ont évolué. Les élèves sont alors à nouveau questionnés pour prédire la suite de l'histoire. Voici une retranscription de la suite de la séance :

Enseignante : « Nous venons de découvrir l'image du petit garçon et du caribou. A votre avis que va-t-il se passer ensuite dans l'histoire ? Est-ce que le petit garçon va tuer le caribou ? »

Elève J : « Non il ne va pas le tuer parce qu'il a une larme et il tremble ».

Elève H : « Bah en fait le petit garçon il n'a pas envie de le tuer, parce qu'il est triste aussi ».

Elève M : « Non il ne va pas le tuer parce qu'il a mal au cœur ».

Enseignante : « Pourquoi vous pensez que le petit garçon est triste aussi ? »

Elève S : « Parce que il a mal au cœur ».

Elève H : « Parce que il voit le caribou pleurer et quand il pleure ça rend le garçon triste aussi ».

Elève J2 : « Parce que il baisse son arc, donc il va plus tuer le caribou ».

Enseignante : « Alors vous pensez que ce garçon est gentil et qu'il ne va plus tuer le caribou ? »

Elève H : « Bah il est gentil que à la fin, parce que pour les autres animaux il est pas gentil ».

Elève J : « Quand même il est méchant parce que il tape et il menace les autres animaux ».

Elève M : « Mais là le caribou il pleure donc il va être gentil avec lui »

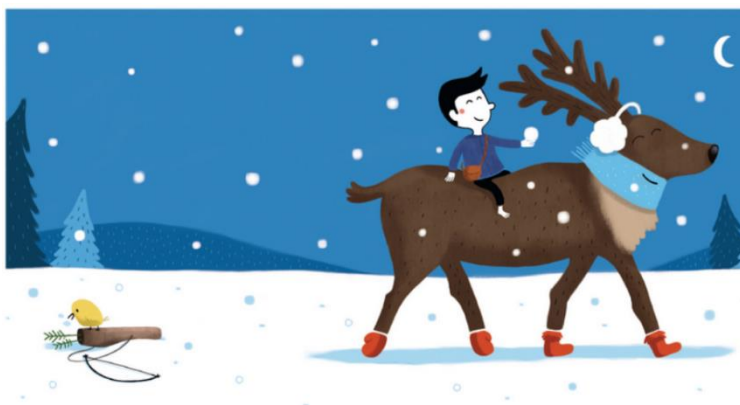
Elève L : « Il va arrêter, il baisse son arc et il va pas le tuer, lui il va le laisser parce que il pleure »

Enseignante : « Beaucoup d'entre vous pense que le garçon a changé d'avis. Et toi Elève F tu penses aussi que le petit garçon ne va pas tuer le caribou ? »

Elève F : « Oui, il va le laisser »

Enseignante : « Et bien nous allons découvrir ce qui se passe ensuite pour voir si vous avez raison. »

Les élèves découvrent l'illustration qui suit et qui vient confirmer leurs hypothèses. Elle est commentée par le groupe classe.



Une fois de plus l'auteur laisse sous silence le passage entre la rencontre du caribou et du petit garçon et le passage où ils s'entendent à merveille. J'ai, durant cette fin de séance, insisté sur le fait que l'auteur et l'illustrateur avaient une fois de plus choisi de ne pas raconter ce qui s'est passé entre le moment où l'enfant menace le caribou et le moment où il grimpe sur son dos. J'ai ensuite demandé aux élèves d'imaginer ce qui a pu se passer entre le caribou et l'enfant.

Le fait d'avoir explicité les représentations de chacun sur le retournement de la situation auparavant a permis aux élèves de confirmer les hypothèses et d'interpréter un passage laissé sous silence par l'auteur. Les élèves ont déduit : le garçon a changé d'avis car il a été triste de voir l'animal pleurer et avoir peur. Les deux personnages décident de devenir amis et le garçon abandonne son arc et ses flèches ainsi que son carquois car il ne veut plus chasser.

L'ensemble des données recueillies semble confirmer l'hypothèse que les débats interprétatifs menés en collectif mais aussi la confrontation entre les représentations mentales de chacun et les illustrations de l'album, permettent d'accéder à des passages laissés sous silence par l'auteur. Le fait de multiplier ces situations semble permettre aux élèves de développer et d'affiner peu à peu des stratégies pour expliciter l'implicite dans l'album.

E. Analyse et bilan de la démarche

1. Bilan de l'analyse des résultats en lien avec les hypothèses de recherche

Je vais dans un premier temps revenir sur les hypothèses de recherche. L'expérimentation que j'ai menée en classe m'a permis de valider certains aspects détaillés dans la partie précédente et que je vais résumer maintenant.

Tout d'abord, j'ai pu constater que l'outil *Narramus* accordait une place prédominante à l'étude du vocabulaire dans le processus de compréhension de lecture. Certains mots ou expressions utilisés dans les albums ne faisaient clairement pas partie du vocabulaire que des élèves de cinq ou six ans emploient spontanément. Or, je me suis aperçue qu'en étudiant le vocabulaire avant chaque découverte du nouveau chapitre, les élèves sont plus à même d'envisager la suite de l'histoire. La remobilisation des mots en contexte après avoir mené une phase d'explicitation permet de construire une représentation mentale plus fidèle de l'histoire. Je me suis également aperçu que certains des mots très abstraits au départ pour les enfants, prenaient tout leur sens lorsqu'ils étaient réemployés à bon escient dans les narrations individuelles à la fin de la séquence. Cela a été le cas dans les deux séquences que j'ai menées

en classe. La première hypothèse de recherche semble donc vérifiée puisque certains mots ou expressions appris ont été repris par les élèves dans leurs narrations, mais aussi dans de nouvelles situations de classe évoquées précédemment.

Ensuite, je souhaite revenir sur la mise en voix des états mentaux des personnages, et notamment sur l'impact dans la compréhension de l'implicite. Dans les séances menées et détaillées plus haut, j'ai souligné le fait que l'oralisation des pensées des personnages a aidé les élèves à entrer dans une compréhension plus fine de l'album et des intentions de l'auteur. Plus largement je me suis aperçue à chaque fois que les élèves jouaient l'histoire, que le fait d'avoir verbalisé dans les séances précédentes les états mentaux des personnages représentait une réelle plus-value dans les mises en voix.

En effet lorsque les élèves prennent les masques pour jouer l'histoire (masques mis autour du cou car ne pouvant être portés sur le visage durant cette période de crise sanitaire) ils s'attachaient systématiquement à faire ressortir l'émotion du personnage qu'ils jouaient. Les états mentaux des personnages étaient perceptibles grâce aux propos, au ton et gestes pour les élèves les plus à l'aise dans l'exercice de mise en voix, mais aussi par la manifestation de mimiques de visages pour les élèves plus réservés. Les élèves verbalisent des phrases associées aux émotions du personnages que l'on ne retrouve absolument pas dans les albums, par exemple : l'expression de la peur des animaux qui fuient dans *La sieste de Moussa*, ou encore la tristesse du caribou à la fin de l'album *La chasse au caribou*.

Le fait de s'attacher aux états mentaux dès l'étude d'album en cycle un, permet aux élèves, de poser les jalons des stratégies de compréhension pour percevoir de l'implicite dans les ouvrages. Il serait d'ailleurs intéressant de constater si ces stratégies de compréhension se maintiennent dans les niveaux supérieurs chez les élèves ayant bénéficié de séquences d'apprentissages en lien avec l'outil *Narramus*.

La troisième hypothèse de recherche concerne l'intérêt du débat interprétatif dans la compréhension fine du rapport texte/image de l'album. Avant d'engager mon investigation j'ai questionné mes collègues des niveaux précédents pour savoir si les élèves avaient déjà été initiés à la découverte d'un album par l'outil *Narramus*. Il s'avère que non, *La sieste de Moussa* a donc été le premier album que les élèves ont découvert par une dissociation de texte/image. Comme je l'ai évoqué dans le recueil de données, durant la première séquence certains élèves étaient très centrés sur l'image des albums. Le travail mené durant la séquence en insistant sur le rappel de récit a permis aux élèves de se décentrer un peu de l'illustration. De plus, le fait de

dissocier la lecture du récit de la découverte de l'illustration a engagé les élèves dans la construction d'une représentation mentale.

J'ai pu constater un réel progrès entre la toute première séance sur l'album *la sieste de Moussa* et sur les dernières séances menées sur l'album *La chasse au caribou*. Lorsqu'il s'agissait de verbaliser ce que les élèves imaginaient sur l'illustration à la suite de la lecture, les descriptions des représentations mentales étaient plus affinées, précises et centrées sur le texte en fin de deuxième séquence. Le fait d'avoir multiplié les situations a permis aux élèves de s'engager dans la construction et la confrontation des représentations mentales pour construire la compréhension fine.

Les hypothèses de recherche semblent être vérifiées, comme je l'avais cependant évoqué plus haut, ce projet de recherche comporte des limites sur lesquelles je souhaite revenir afin d'envisager des remédiations.

2. Les limites et axes d'amélioration de la démarche menée

J'aimerais revenir sur les limites et les améliorations envisagées dans le cadre de ce travail de recherche.

Comme je l'ai évoqué précédemment, notamment dans le détail de certaines séances, les compétences orales sont prédominantes dans les séquences menées. Au cycle un, les élèves construisent à leur rythme les compétences de production orale et tous ne possèdent pas la même aisance dans la communication. Durant certaines séances de la première séquence mais aussi au quotidien dans la classe, je sais que certains des élèves ont tendance à s'effacer quand il s'agit de prendre la parole devant un groupe. J'ai essayé de remédier à ce biais en proposant quelques séances en demi-classe durant la mise en place de la deuxième séquence. L'objectif était de permettre à tous une prise de parole, plus ou moins longue dans la verbalisation des représentations mentales ou encore dans l'oralisation des états mentaux de personnages de l'histoire.

Si j'avais à modifier d'autres paramètres toujours en lien avec cette limite, je pense que je jouerais également sur la durée et l'organisation des séances. Etant fonctionnaire stagiaire, et donc, à mi-temps sur la classe j'ai dû condenser les séances en lien avec la compréhension de l'écrit sur mes deux jours de classe. Pour gagner en efficacité dans l'expression et la répartition de la prise de la parole par chacun des élèves, je pense qu'il serait opportun de diviser certaines séances. Réduire la durée des séances permettrait de maintenir l'attention de tous les élèves y

compris ceux qui interviennent peu durant la séance. J'ai aussi pu constater qu'il était plus efficace de diviser le groupe classe en demi-classe pour doubler certaines séances proposées et permettre à tous une prise de parole. La gestion du temps a été une réelle contrainte dans l'élaboration de ce projet. J'ai été impactée dans la classe par la crise sanitaire durant la période de janvier-février, ce qui a engendré de nombreuses absences d'élèves et qui a désordonné l'organisation des séances de la deuxième séquence telles qu'elles étaient prévues.

Une autre limite à laquelle je me suis heurtée a été le fait d'étendre le projet d'apprendre à raconter l'histoire en dehors de la classe. Dans le guide de l'enseignant pour les albums exploités via l'outil *Narramus*, les enseignants chercheurs proposent en dernière étape de la séquence de raconter l'histoire tout.e seul.e à la maison à l'aide d'une petite maquette accompagnée d'un mot d'explication à destination des parents.³⁰ J'ai effectué cette activité pour l'album *la sieste de Moussa*, j'ai construit une maquette individuelle par élève (décor de la sieste de Moussa imprimé et plastifié ainsi que les personnages de l'album) et j'ai accompagné la maquette de la lettre. Je l'avais donnée aux élèves juste avant les vacances de décembre. Je n'ai eu aucun retour des parents au retour des vacances. Etant donné le contexte sanitaire dans les préoccupations majeures à cet instant de l'année (fermeture des classes, réalisation des autotests selon le protocole, attestations sur l'honneur...) je n'ai pas relancé les parents.

J'ai cependant songé à un dispositif qui pourrait être plus efficace pour que les enfants puissent raconter au domicile l'histoire étudiée en classe. Je pense qu'il aurait été plus pertinent de mettre en place un sac à histoire : créer un sac comprenant la maquette commune utilisée en classe, ainsi que les personnages et l'album. Cette façon de procéder pourrait permettre aux élèves, chacun leur tour, d'emporter à la maison le matériel. Au moment de la restitution du sac l'enseignant peut alors demander un petit retour sur cette expérience aux parents. Je reste mitigée quant à la faisabilité de ce projet, je reste déterminée mais j'ai conscience que certaines familles sont éloignées de la culture scolaire et qu'elles ne souhaitent parfois pas construire le lien entre l'école et le domicile.

Néanmoins, pour remédier à cette limite à laquelle je me suis heurtée en fin de séquence sur *la sieste de Moussa*, j'ai choisi de faire raconter l'histoire de *la chasse au caribou* en fin de séquence non pas au domicile mais à d'autres classes de l'école. J'ai donc réalisé plusieurs groupes pour présenter une mise en voix de l'histoire à des classes qui ne l'avaient pas étudiée.

³⁰ Annexe VIII : exemple de la lettre à l'intention des parents accompagnée de la maquette pour raconter l'histoire au domicile.

Les élèves ont été investis, plus que je l'avais imaginé dans cette activité. Même les élèves les plus effacés et rencontrant des difficultés de prise de parole en classe ont souhaité participer et jouer l'histoire pour d'autres camarades de l'école. Cela nous a permis aussi de demander à la fin du récit, ce que les camarades des autres classes avaient compris de l'histoire qu'ils n'avaient jamais entendue auparavant. La compréhension des camarades des autres classes a permis à mes élèves d'auto-évaluer leurs narrations.

Grâce à ce travail de recherche j'ai pu me remettre en question dans ma démarche et envisager des axes d'amélioration, j'aimerais donc maintenant développer plus en détails les apports de ce projet sur l'enseignement de la littérature à l'école primaire.

3. Bilan sur les apports de ce travail dans l'enseignement de la littérature à l'école et découverte des moyens pour susciter la motivation des élèves dans ce domaine

En effectuant ce travail de recherche je suis revenue sur certaines de mes représentations de l'enseignement de la littérature à l'école. Une des représentations que j'avais en entrant dans la formation était que l'album était un support consacré au cycle un. C'est grâce aux apports du séminaire littérature, à mes lectures et à la mise en place de ce projet de recherche que j'ai découvert que l'album constitue un objet d'étude très riche. Je pense que si je suis amenée à exercer en cycle 2 et 3 dans les années à venir, j'intégrerai quel que soit le niveau, l'album parmi les supports de littérature. Je souhaite que les élèves n'aient pas la même représentation initiale que moi concernant ce support. J'ai compris qu'il s'agissait d'un outil qui permet d'aborder de nombreux sujets avec les élèves quelle que soit la discipline concernée.

En ce qui concerne la littérature jeunesse, comme je les ai détaillés plus haut dans le cadre théorique, les procédés utilisés par les auteurs dans les albums sont multiples et permettent de construire de réelles stratégies de compréhension pour les élèves. La façon de présenter l'album aux élèves est aussi une variable à prendre en compte. Avant de participer à ce séminaire et de m'engager dans cette recherche, j'avais pour représentation la présentation simultanée du texte et de l'image dans l'exploitation des albums. Or, je me suis aperçue en effectuant mes recherches et mon investigation que la dissociation de la présentation du texte et de l'image développe des compétences chez les élèves. Elle permet, dès le plus jeune âge, de bâtir des stratégies de compréhension, comme l'élaboration de représentations mentales, la représentation des états mentaux des personnages pour accéder à une compréhension plus fine.

Je me suis également aperçue que certains procédés que j'ai pu mettre en place influencent la motivation des élèves. La mise en voix, l'utilisation d'une maquette³¹ représentent une réelle plus-value dans l'adhésion des élèves au projet de raconter l'histoire. Si je suis amenée à enseigner de nouveau en cycle un ou même en Cours Préparatoire, j'utiliserai à nouveau l'outil *Narramus* pour étudier des albums. J'envisage aussi dans l'enseignement de la littérature la possibilité de créer des supports similaires pour exploiter d'autres albums en ayant pour objectif de raconter l'histoire via un outil. Au cycle un, le développement des compétences orales est un axe majeur avec l'utilisation de supports motivants. L'organisation de mise en voix devant des camarades peut être un levier pour les élèves et les aider à entrer en communication pour oser s'exprimer devant un groupe.

La réalisation de ce travail m'a certes, permis de m'ouvrir à l'enseignement de la littérature, mais l'élaboration de ce travail de recherche m'a également apporté sur le plan personnel et m'a permis de développer des compétences professionnelles.

4. Apports personnels et compétences professionnelles développées en lien avec ce travail de recherche

En termes d'apports personnels, je me suis ouverte à un domaine pour lequel je n'avais pas d'appétence particulière étant jeune élève. Dans mes souvenirs, je me souviens avoir lu des ouvrages sans pour autant associer du plaisir à la lecture. J'ai un cursus scientifique : baccalauréat général scientifique, suivi d'un diplôme d'état d'infirmière. La littérature a donc été ensuite une discipline que j'ai peu pratiquée durant la scolarité au lycée ainsi que dans mes études supérieures. Cependant j'ai pris goût à la lecture en reprenant mes études en master MEEF et cela m'a donné envie de m'engager dans un projet de recherche littéraire lorsque j'ai découvert le séminaire de littérature durant mon année de master un.

J'avais déjà effectué un mémoire de fin d'étude dans le cadre de mon diplôme d'état d'infirmière, la réalisation de ce travail a donc été pour moi une deuxième approche de ce que représente un travail de recherche. J'ai eu plus de facilité à m'engager dans ce projet car j'avais déjà eu une première approche de la méthodologie du mémoire. Cela m'a aussi forcé à m'organiser pour avoir le temps d'envisager et de mettre en place toutes les étapes de ce projet. De mes deux expériences de rédaction de mémoire je retiens que la réalisation d'un travail de recherche est toujours enrichissante. Elle permet selon moi de se questionner, s'ouvrir à d'autres

³¹ (Exemple de la maquette de *la sieste de Moussa* en annexe VI et exemple de la maquette de *la chasse au caribou* en annexe IX)

pratiques, de partager des expériences avec des professionnels toujours en vue d'améliorer ses propres pratiques. Cette démarche contribue ainsi à proposer un enseignement de qualité et encourage la réussite de nos élèves.

S'impliquer dans ce projet de recherche m'a également permis de développer des compétences professionnelles figurant dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation. L'inscription de ce travail de recherche dans l'enseignement de la littérature m'a permis d'approfondir les compétences de « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » et « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement. ». Plus généralement, la réalisation du mémoire me permet de développer la compétence de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », compétence qui se développe tout au long de la carrière car elle est centrée sur la remise en question et l'amélioration continue des pratiques.

CONCLUSION :

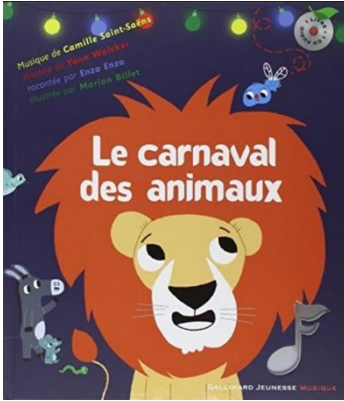
En conclusion, j'aimerais à nouveau souligner que ce travail de recherche m'a permis de questionner l'enseignement de la littérature auprès des élèves dès le plus jeune âge. J'ai compris que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension engageait pour l'élève une compréhension fine lors de la découverte d'albums. Afin de poursuivre l'observation et le questionnement des pratiques liées à l'enseignement de la compréhension de lecture, nous pourrions étendre notre réflexion en se demandant comment poursuivre dans les niveaux supérieurs. Il conviendrait ainsi de s'interroger sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de lecture chez les lecteurs experts en devenir.

De plus, l'intérêt d'apprendre à comprendre n'est pas seulement une compétence en lien avec les fondamentaux et la littérature. Le questionnement des élèves autour de la compréhension d'un écrit est transversal et s'étend à tous les documents qui leurs sont présentés durant leur scolarité. L'intérêt d'apprendre à comprendre développe de ce fait des compétences citoyennes, puisque cela permet aux élèves de s'investir dans la découverte de différents types de supports. La recherche autour de l'enseignement de la compréhension de lecture contribue à développer l'esprit critique de l'élève. La compréhension fine d'un récit est une première étape qui permet de se questionner sur les intentions d'un auteur et qui conduit à se questionner aussi sur la portée du message transmis.

ANNEXES ET BIBLIOGRAPHIE.

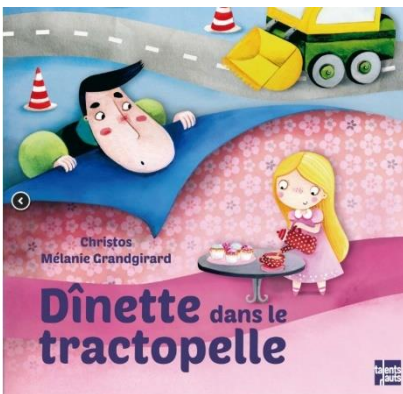
ANNEXE I : Présentation des albums évoqués dans la première partie.

Résumé de l'album : *Le Carnaval des animaux*, Camille Saint-Saëns, Yann Walcker, et Marion Billet, Gallimard Jeunesse musique, 2011.



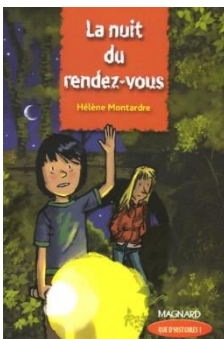
La quatrième de couverture indique : "Spécialement adaptée aux tout-petits, cette histoire inédite fait pétiller la musique de Camille Saint-Saëns. Humour, poésie et présentation des instruments : un mélange idéal pour faire découvrir la grande musique aux 3-6 ans ! ». Pour moderniser le texte qui accompagne la musique l'auteur Yann Walcker présente un récit spécifiquement écrit pour les petits.

Résumé de l'album : *Dinette dans Tractopelle*, de Christos et Mélanie Grandgirard, Talents Hauts, 2009.



A l'instar de toutes les poupées, Annabelle a la vie en rose, dans les pages roses du catalogue de jouets. Elle passe ses journées à jouer à la marchande ou à la dînette. Grand Jim lui, occupe les pages bleues du même catalogue. Il passe son temps à effectuer des travaux ou à poursuivre de méchants robots. Le quotidien de chacun de ces deux personnages se retrouve bouleversé et ils se laissent découvrir chacun l'univers de l'autre. Grand Jim et Annabelle finissent par s'échanger leurs jeux et s'amuse ensemble sans se poser de questions.

Résumé du roman : *La nuit du rendez-vous* de Héléne Montarde, Magnard, 2005.



Les deux héros de ce roman sont un garçon et une fille. Ils se rencontrent au cours d'une nuit insolite, il se mettent à la recherche de la mère du garçon, qui a disparu. L'éditeur de ce roman le décrit comme un roman policier qui en comporte toutes les caractéristiques. Il est adapté pour les jeunes lecteurs et leur permet d'aborder des thèmes auxquels ils s'identifient facilement : les relations parents/enfants, l'amitié, le mensonge, la culpabilité.

Résumé de l'album : *Les deniers de compère Lapin* de Michèle Simonsen, Magali Le Huche, Didier Jeunesse, 2009.

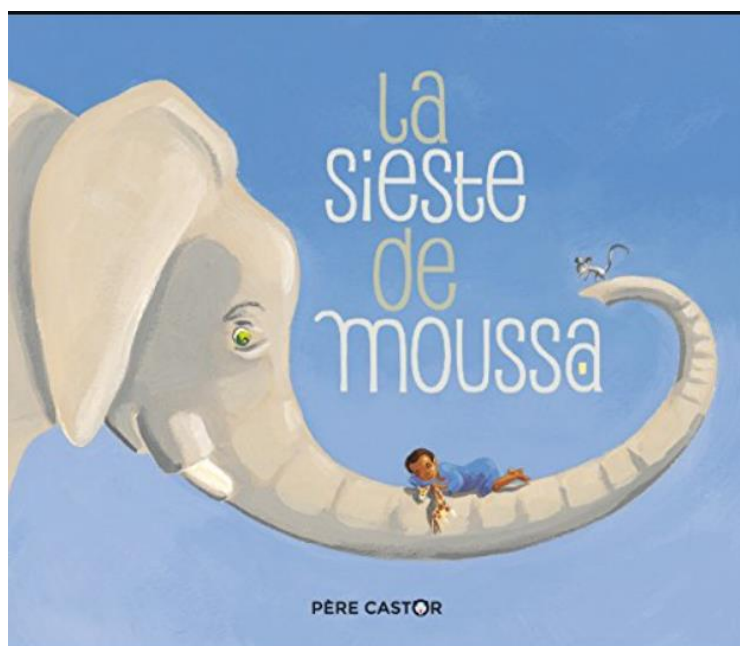


Le personnage principal, Compère Lapin est fauché ! Néanmoins c'est un lapin très rusé, il rencontre le ver de terre, réussit à l'apitoyer sur son sort, lui emprunte d'un denier puis s'en va en ensuite en demandant deux à la poule. Puis ce lapin devient il devient de plus en plus gourmand. Compère Lapin est très malin et ne compte pas rembourser ses dettes heureusement il possède plus d'un tour dans son sac. Cet album alerte sur l'appât du gain et l'appétit sans limites de certains.

ANNEXE II : Différents types de supports pour la mise en scène, lors du rappel de récit pour l'album *Le machin* de Stéphane Servant et Cécile Bourbon.



ANNEXE III : Couverture de l'album *La sieste de Moussa*.



ANNEXE IV : Pictogrammes consignes en lien avec l'outil *Narramus*.

Les pictos consignes



L'enseignant.e lit le texte.



L'enseignant.e raconte l'histoire (ou un extrait), sans support de texte.



La boîte « mémoire des mots » permet de stocker les images des mots appris et de les réviser.



Les élèves doivent imaginer le dessin qui illustre le texte.



Les élèves doivent imaginer le texte, prévoir la suite de l'histoire.



Un.e élève raconte seul.e l'histoire.



La classe complète le récit de l'élève.

ANNEXE V : Matériel pouvant intervenir pour mettre en scène ou jouer l'histoire *La sieste de Moussa.*

Exemple des masques Moussa et la Souris.



ANNEXE VI : Maquette utilisée durant la séquence pour narrer l'histoire *La sieste de Moussa.*



ANNEXE VII : Couverture de l'album *La chasse au caribou*.



Annexe VIII : Exemple de la lettre à l'intention des parents accompagnée de la maquette pour raconter l'histoire au domicile.

« Date

Madame, Monsieur,

Dans le cadre du projet actuel de la classe autour du livre *la sieste de Moussa*, les élèves ont appris à raconter l'histoire tout seul.

Ils apportent donc à la maison tout le matériel qui leur permettra de vous raconter ce qu'ils ont appris en classe et de prendre plaisir à partager cette histoire avec vous.

Je vous souhaite une bonne écoute.

Si vous en avez l'occasion j'aimerais beaucoup que vous veniez me dire comment cela s'est passé et ce que vous en avez pensé. »

Signature de l'enseignant. »

Annexe IX : Maquette réalisée et utilisée en classe par les élèves pour la narration de l'album *La chasse au caribou.*



BIBLIOGRAPHIE :

Albums :

- Alba Garcia-Puig, *Le cerisier*, 2015, Vanves : Hachette éducation.
- Céline Claire, Sébastien Chebret, *La chasse au caribou*, 2016, Paris : l'Élan vert.
- Francine Vidal, Élodie Nouhen. *La grenouille à grande bouche*, 2007, Paris, Magnard, Luçon Impr. Pollina
- Geoffroy de Pennart *Le loup est revenu !* 1996, Paris, Kaléidoscope : l'école des loisirs, Maxeville : Impr. J. Lamour
- Geoffroy de Pennart *Je suis revenu !* 2000, Paris : Kaléidoscope
- Quentin Gréban *Dis papa, pourquoi les zèbres ne font-ils pas du patin à roulettes ?* 2006, Namur (Belgique) : Mijade ; Lagny-sur-Marne impr. en Belgique.
- Stéphane Servant et Cécile Bourbon, *Le machin*, 2009, Paris, Edition Didier jeunesse.
- Zemanel, illustré par Madeleine Brunelet. *La sieste de Moussa*, 2018, Paris : Père Castor Flammarion.

Articles de Recherche :

- Éline Turgeon, Ophélie Tremblay et Séverine De Croix, « La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? », *Repères n° 59*, 2019, pages 7 à 22. (Consulté en janvier 2021.) URL : <https://journals.openedition.org/reperes/1926>
- Pascal Dupont, « Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs », *Repères n°51*, 2015, p.131-156., mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté en novembre 2020. URL : <http://reperes.revues.org/909>
- Sophie Van der Linden, « L'album, le texte, l'image », *Le français aujourd'hui* 2008/2 (n° 161, pages 51 à 58. (Consulté en janvier 2021.) URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

Ouvrages :

- Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Isabelle Roux-Baron, *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter Le Machin*, Imprimerie de Chirat, Edition Retz, juin 2018.
- Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron, Roland Goigoux. *Narramus PS-MS : apprendre à comprendre et à raconter "Le Machin"* - Paris : Retz, DL 2018.

Sitographie :

- Compagnat Laëticia, L'implicite dans les albums de jeunesse, 2005, [Mémoire Master MEEF, IUFM de Bourgogne]. (consulté en février 2021) URL: https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00340.pdf
- Dictionnaire Larousse, Définition implicite, en ligne (consulté le 29 janvier 2021) URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/implicite/41914>
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, Le cycle des apprentissages fondamentaux d'après BO n°31 du 30 juillet 2020 p.9 [En Ligne] (Consulté le 8 janvier 2021) URL: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?Pid_bo=39771.
- Ministère de l'éducation nationale, La littérature de jeunesse La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement au cycle 1. Mai 2017 [en ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_a_pprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf (consulté le 15 janvier 2021)
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, la littérature à l'école liste de référence Cycle 3 (consulté le 29 janvier 2021) URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/2/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C3_110323_171582.pdf

Résumé :

<p>Apprendre à lire est un des apprentissages fondamentaux du parcours scolaire de l'élève. L'apprentissage du décodage est souvent prédominant et au cœur des attentes des classes de cours préparatoire.</p> <p>Seulement, apprendre à lire, c'est apprendre à décoder mais aussi apprendre à comprendre. Les compétences de compréhension de lecture figurent d'ores et déjà dès le programme scolaire de l'école maternelle.</p> <p>L'objet de ce travail de recherche porte sur l'exploitation de l'album au cycle un, support souvent sous-estimé du fait de sa forme, considéré comme un simple livre pour enfants. L'album s'avère cependant être un support de littérature jeunesse riche à étudier. De nombreux albums soulèvent de l'implicite et une complexité dans le rapport texte/image qui ne sont pas perçus par les élèves s'ils n'y sont pas sensibilisés.</p> <p>Je me suis questionnée sur la façon d'exploiter l'album pour rendre les élèves acteurs dans la construction de leurs stratégies de lecteur dès le plus jeune âge.</p>	<p>Learning how to read is one of the basic skills in the educational pathway. One of the most predominant and also at the heart of the elementary school's expectations is learning how to decode.</p> <p>Nevertheless, learning how to read encompasses both the deciphering and understanding process. Reading comprehension skills already appears in the school curriculum of cycle 1.</p> <p>The aim of this research is the exploitation of the children's album of cycle 1; support that is often underestimated because of its structure which is considered as a simple children's picture book. However, this album turns out to be a valuable literature support for children to study. Numerous albums are characterised by the implicit and complexity present in the content/image that students cannot perceive if they are not familiar with it.</p> <p>I was wondering how to exploit the album to make students actor in their reading strategies from an early age.</p>
<p>Mots clés : Album, compréhension, lecture, cycle 1, maternelle, raconter, implicite.</p>	