Compréhension des textes narratifs à la maternelle : une didactique en construction

Quelques dispositifs
La question de la progressivité

Matthieu Verrier et Hélène Weis

Objectifs de l’après-midi

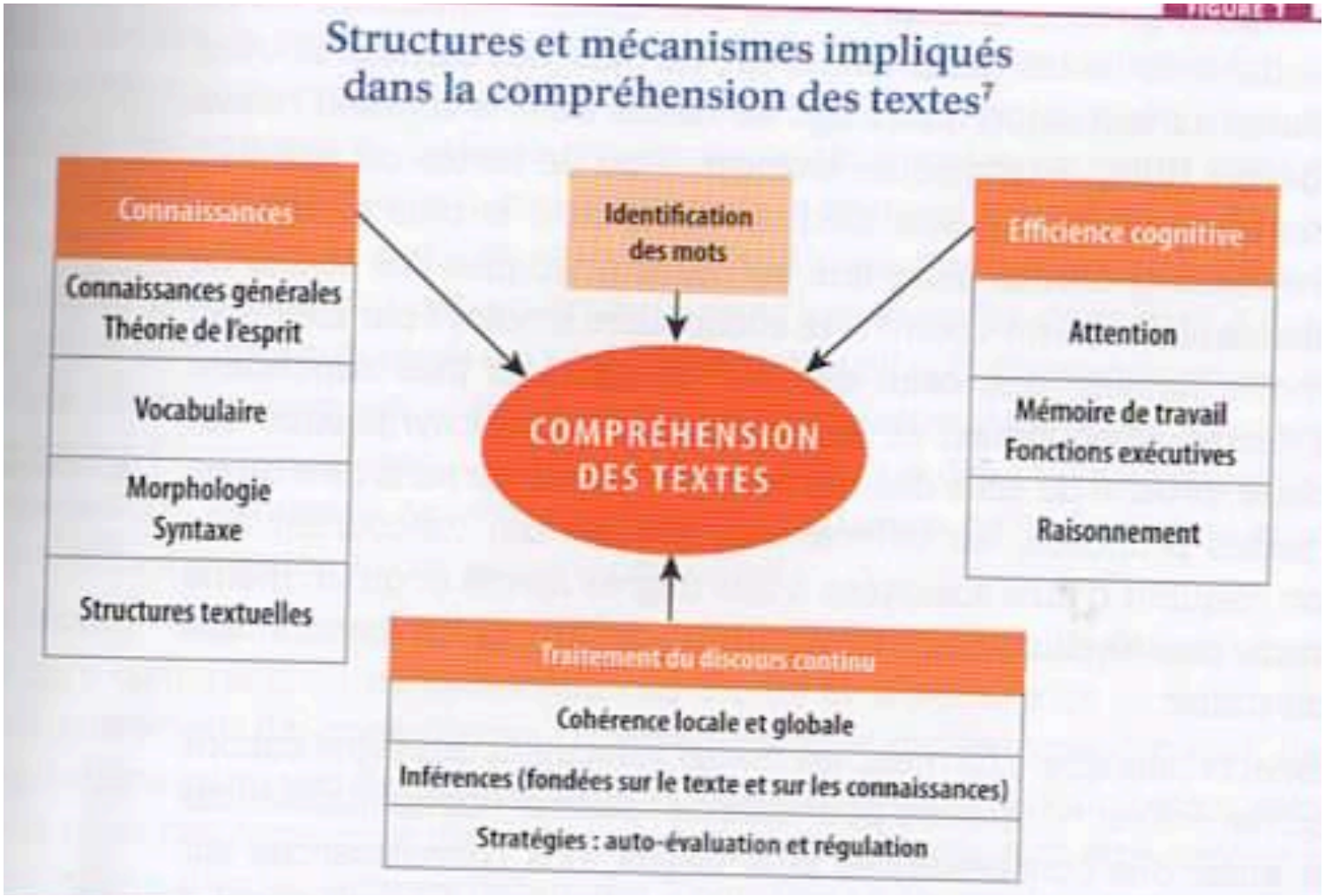
- Une histoire de la compréhension de textes narratifs et de la didactique de la compréhension
- Une progression par niveau de classe de la lecture d’albums
- Présentation des activités permettant d’apprendre et d’évaluer la compréhension

Préambule : La compréhension

- Les enjeux essentiels de la compréhension à l'école maternelle

- La théorie et les programmes

Modèle de la compréhension
Maryse Bianco et Laurent Lima



Mobiliser le langage dans toutes ces dimensions

L'écrit

Ecouter l'écrit et comprendre

Objectif(s) visé(s) :	Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle :
Ecouter de l'écrit et comprendre	Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

- s'insérer dans l'histoire au fil de la lecture par l'adulte : répéter, mimer, commenter, questionner ;
- pointer sur l'image (illustration/photo) des éléments en lien avec le texte ;
- identifier les éléments clés de l'histoire : personnage principal, personnages secondaires, actions, lieu… ;
- identifier des informations susceptibles de répondre à un questionnement ;
- replacer quelques scènes clés de l'histoire lue dans son scénario partiellement recomposé avec des images ;

- trouver l'image qui illustre le début (nœud) et la fin (dénouement) de l'histoire et justifier son choix ;
- identifier les émotions des personnages en prenant appui sur les mots du texte ;

- prêter des intentions à des personnages archétypaux et en déduire des actions à venir dans l'histoire lue ;
- en cours de lecture, anticiper un déroulement d'actions dans des scénarios connus (la ruse, la colère, la peur du noir…) ;
- établir des liens entre des histoires lues (personnages, scénario) ;
- reformuler l'histoire avec ses propres mots (avec ou sans outils/supports) ;
- imaginer un autre épisode (avec autre personnage), une autre fin (si…) ;
- dire ce qu'il aurait fait à la place de tel personnage à un moment clé de l'histoire.

Les programmes de 2015 et leurs documents d'accompagnement

La compréhension des récits constitue l'objectif majeur de l'école maternelle : « comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu »

Les programmes évoquent la lecture répertoire, la lecture compréhension (médiatisée) et la lecture autonome, **la séquence de compréhension (construction du personnage, liens chronologiques et causaux).**

Ils préconisent un travail en progressivité. Ils écartent les entrées dans le livre uniquement thématiques et liées à d'autres domaines d'apprentissage.

Ils proposent une liste de 250 titres classés de l'oral à l'écrit, en donnant trois niveaux de récits possibles.
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf

BO du 26 avril 2018
Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome

- Insiste sur la lecture une fois par jour à l'école maternelle
- Le lien affectif de plaisir partagé et d'échange
- Le rôle de préparation à l'apprentissage de la lecture
- La nécessité d'une progressivité dans le choix des textes

I. Quelques pierres dans un parcours historique

- Sans promesse d'exhaustivité
- Sans l'illusion rétrospective d'un progrès continu
- En ayant conscience de la complexité de l'objet

Une prise de conscience de :
-la littérature de jeunesse, avec ses évolutions
-la notion même de compréhension de texte, en plus de l'apprentissage de la lecture-déchiffrage
-la nécessité de travailler à l'apprentissage de la compréhension : apport de la recherche sur les pratiques les plus efficaces
-la nécessité de faire évoluer les programmes en fonction de tous les éléments précédents

A. Au XXème siècle, une école qui rejoint lentement la littérature de jeunesse

Randolf Caldecott, Hey, Diddle, diddle, 1882

Une littérature de jeunesse européenne qui commence à s'intéresser à l'enfant jeune

Programmes et instructions 1908

Exercices de langage, récits, contes

PS : exercices de prononciation à l'aide des images et des exercices de mémoire

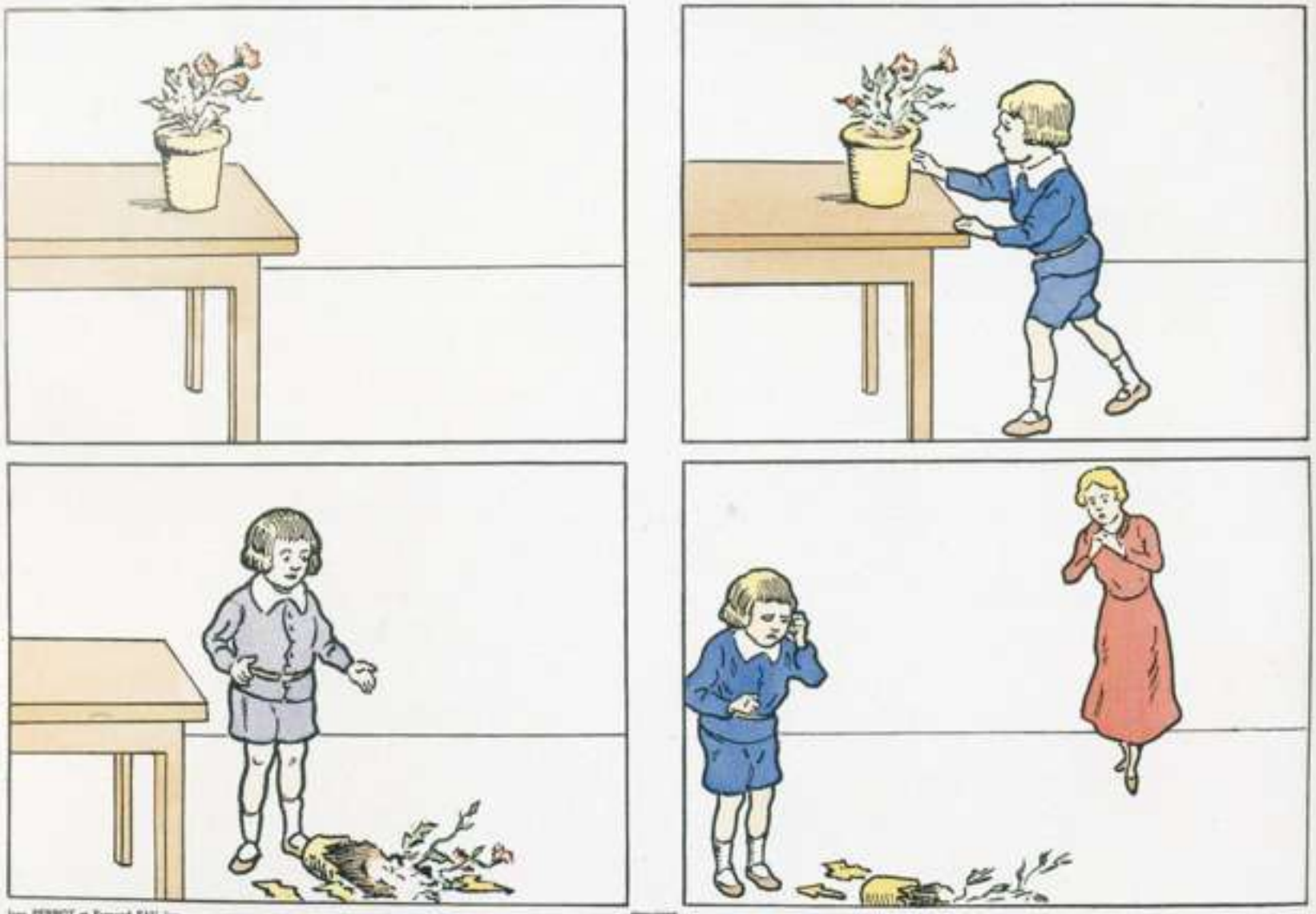
GS : récits et lectures enfantines faits par la maîtresse et suivis de causeries avec les enfants

Programmes de 1923 : morale CP, CE, CM /élocution et rédaction

Causeries et récits. Contes moraux….
entretiens familiers tirés de récits.
Exercices simples d'élocution portant sur des événements familiers à l'enfant
Récits d'événements de la vie quotidienne

Un exemple de manuel unique qui servira jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale

Jean Perrot, Fernand Fau, *Trente histoires sans paroles*, Nathan, 1910



Jean PERROT et Fernand FAU Jun.

Paris. — Fernand NATHAN, Éditeur

11. Maladresse!

Ungeschickt! — Awkwardness! — ¡Torpeza! — Disadattagine.

Images et textes très différents d'une littérature de jeunesse bourgeoise pour la lecture en famille

P.J. Stahl
L. Froelich
Les aventures
de Mlle Lili

Pauline Kergormard et Suzanne Brès : un début très précis de la didactique de la compréhension

- Appui sur l'image depuis Marie-Pape Carpentier
- Historiettes proches des enfants, récit fractionné en saynètes
- Code précis en terme de lisibilité (Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire, Buisson, 1880)
- Récit oral, articulé sur l'écrit (textes de P. Kergomard)

P. Kergomard, *Cinquante images expliquées*, Hachette, 1900 (2e édition)

Juliette, sa Poupée, son Chat et son Canari.

SECTION DES PETITS (*de 2 à 4 ans*)

Cette jolie petite fille se nomme Juliette. Juliette aime son papa et sa maman d'abord. Juliette aime aussi son chat, sa poupée et son canari.

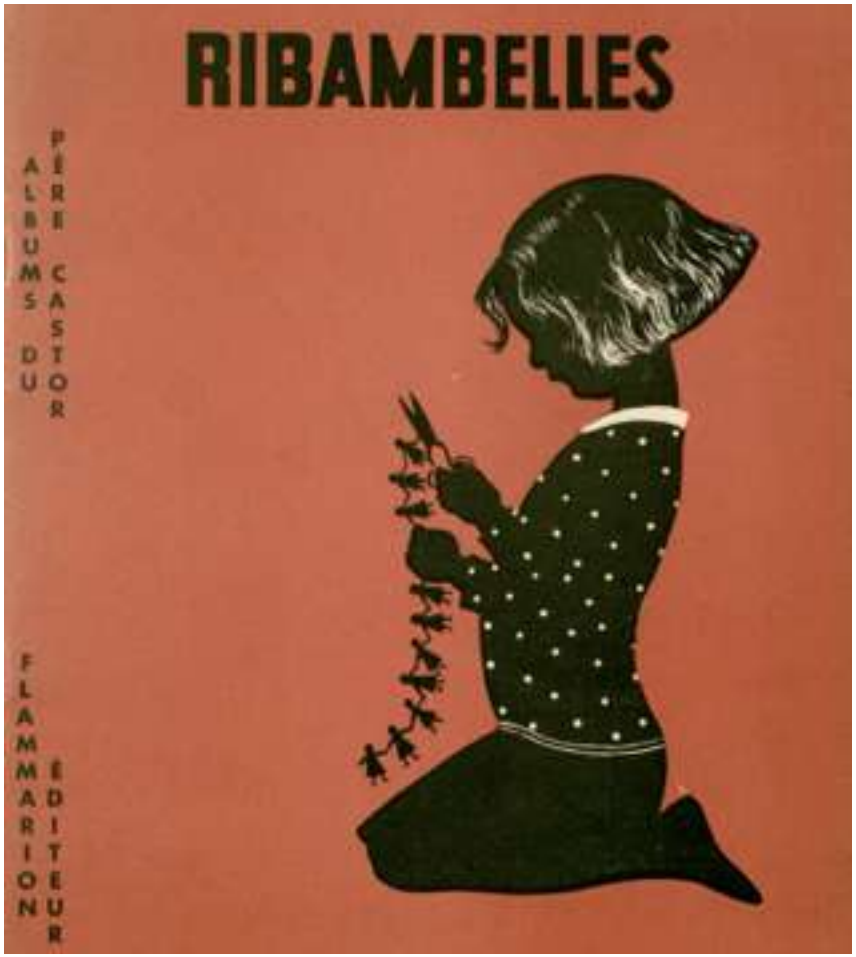
Le chat de Juliette se nomme Blanchet. C'est un beau chat avec de longs poils blancs et une grande queue. Comme Blanchet est très content d'être sur les genoux de Juliette, il fait *miaou! miaou!* d'une voix douce. Mais monsieur le chat n'est pas toujours gentil. Quand il se fâche il fait *miaou! miaou!* si fort qu'on l'entend dans toute la maison.

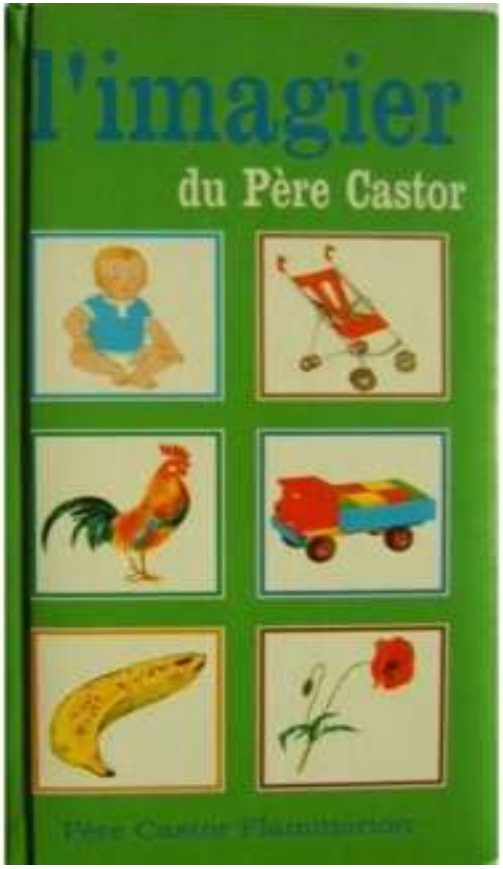
La poupée se nomme Claire. Claire ne parle pas, Claire ne chante pas, parce que les poupées ne sont pas en vie.

Juliette, sa poupée, son chat et son canari.

Questionnaire. — Mes enfants, montrez-moi la petite fille. — Comment se nomme-t-elle ? — Qui aime-t-elle ? — Est-ce que l'on voit le papa de Juliette sur l'image ? — Et sa maman ? — Où est la maman ? — Près de quoi est-elle assise ? — Pourquoi s'est-elle mise près de la fenêtre ? — Montrez le chat. — Comment s'appelle-t-il ? — De quelle couleur est-il ? — Pourquoi est-il content ? — Comment crie-t-il, quand il est content ? — Et quand il est fâché ? — Montrez la poupée. — Comment s'appelle-t-elle ? — Est-ce qu'elle remue ? — Est-ce qu'elle parle ? — Pourquoi ne remue-t-elle pas ? — Pourquoi ne parle-t-elle pas ? — Montrez le canari. — De quelle couleur sont ses plumes ? — Où est-il ? — Que fait-il ? — Chantez comme le canari. — Qu'est-ce que Juliette donne à manger au canari ? — Pourquoi est-il content ? — Que fait-il quand il est content ? — Pourquoi Juliette n'ouvre-t-elle pas la cage ? — Qui lui a recommandé de ne pas ouvrir la cage ? — Comment appelle-t-on les enfants qui obéissent à leur maman, à leur papa, à leurs maîtresses ?

1930 : les albums du Père Castor : conciliation album et école

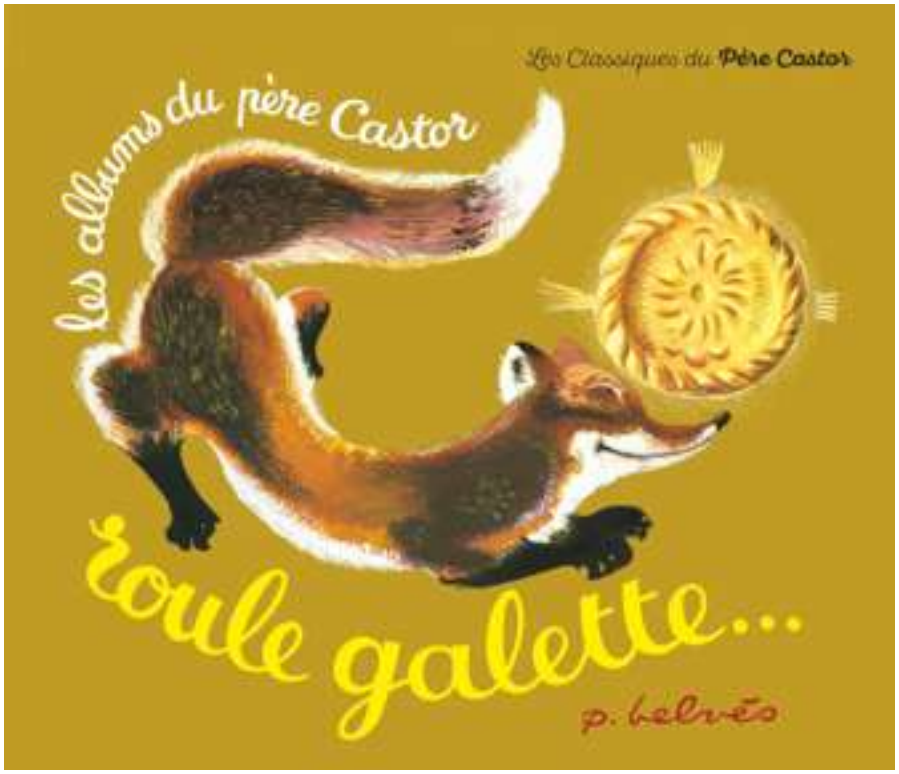




Activité de l'enfant
Apprentissage lexical

Noix de Coco cherche un ami : où l'art rejoint sobriété et lisibilité

Histoires traditionnelles
Redondance texte-image



- N’est pas une histoire de galette des rois, mais un conte russe traditionnel
- Fabrication du pain, mais surtout conte en randonnée sur qui mangera qui
- Question du renard rusé

Recherches autour de l'oral, années 1970 :

Laurence Lentin, **Histoires à parler**, années 1970 : Asforel et Pomme d'Api

« Extraordinaire et jusqu'à présent irremplaçable entraînement au langage que représente l'histoire racontée, re-racontée, racontée encore et encore. »
L Lentin, 1972
Laurence Lentin et Lokra, illustr. de Françoise Luxereau

Les oralbums

- André Ouzoulias et Monique Vidalie, Retz, 2007

L’école maternelle intègre les pratiques des bibliothécaires à partir des années 1970-1980

- « lecture plaisir » ou « offerte » sans scolarisation
- intégration des albums parus aux Etats Unis : souvent iconotextes avec narrateur iconique et textuel différent

Des enseignantes de maternelle à la pointe de la littérature de jeunesse dans une période clé : du réel à l'imaginaire, un code graphique totalement différent

Et dans le même temps…

- « Depuis longtemps, on sait que la plupart des enfants dont les parents sont lecteurs et qui ont été familiarisés avec les livres dans leur famille apprennent tôt ou tard à manier la langue écrite facilement, et qu'il y a une corrélation significative entre la réussite dans cet apprentissage et le niveau culturel des parents. »

  Diatkine, 1999

- Joie par les livres, qui succède à l'Heure Joyeuse

  http://cnlj.bnf.fr
- Revue des livres pour enfants et Centre national du livre
- Renouveau de l'édition
- Renouveau de la presse

B. Dans les années 2000, sur le terrain, synthèse : plusieurs approches conjuguées

- **Approche moralisante et comportementale** : reste présente, mais s'est transformée en ateliers philo
- **Approche culturelle des bibliothécaires** : lecture plaisir, une fois par jour, en changeant d'ouvrage et en s'appuyant sur le fonds de la bibliothèque de classe ou de la BCD
- **Approche thématique et utilitariste, que l'on peut confondre avec un projet pluridisciplinaire** : *Boucle d'Or* nous sert à apprendre des choses sur les ours, à écrire le mot ours, à faire des collections et des correspondances, à faire des boucles en graphisme, à apprendre une chanson

Chronologie pour 2000-2018

IO

2000 : apprentissages littéraires

2008 : compréhension et progressivité des activités

2015 : compréhension et progressivité des textes, nouvelle maternelle

2018 : évaluations GS, CP et CE1

Recherches

Brigaudiot/Tauveron

CRESAS : Canut/ Vertalier, puis Boiron

Terwagne et Joole

Goigoux Cèbe

Petitat et Baroni

La recherche…

- intègre les résultats des anglo-saxons
- La compréhension devient **une des dimensions fondamentales de l'apprentissage de la lecture**
- Début des évaluations PIRLS en 2001, concernant la compréhension en lecture
- Les chercheurs viennent voir ce qu'il en est dans les classes

- Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 1990
- Michel Fayol, *Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit*, in Michel Kail, Michel Fayol, *L'acquisition du langage*, t. 1 : le langage en émergence, de la naissance à trois ans, PUF, 2000

1. Première étape conflictuelle : 2000-2008

- Aboutit actuellement à la séparation des apprentissages littéraires et des apprentissages concernant la compréhension
- Faut-il revenir à des objets « fabriqués pour l'école »?

Recherche PROG et Mireille Brigaudiot

Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Hachette, 2000
Langage et école maternelle, 2015

- Comprendre le langage écrit et se construire des représentations sur l'acte de lire

- - souligne que la recherche est pratiquement vierge dans ce domaine
- - propose un plan des activités de l'enfant pendant l'écoute d'histoires
- pose les questions concernant diégèse et récit écrit, langue orale et langue écrite, apprentissage de la lecture de l'image, univers de référence de l'ouvrage et des enfants, apprentissage de la trame narrative, et tout ce qui concernant la dimension linguistique du texte.
- **Propose des démarches et un travail en séquence autour des albums :**

- résumer et raconter avant de lire, lire sans les images, proposer une vraie lecture d'images
- travailler la permanence du personnage : jouer avec des marottes, jouer l'histoire
- proposer plusieurs résumés
- trouver un titre
- dessiner des moments difficiles de l'histoire
- **travail sur le « rappel de récit » qui va devenir un objectif des programmes et des évaluations**

2002 : Introduction des apprentissages littéraires et de la littérature de jeunesse dans les programmes de l'école élémentaire

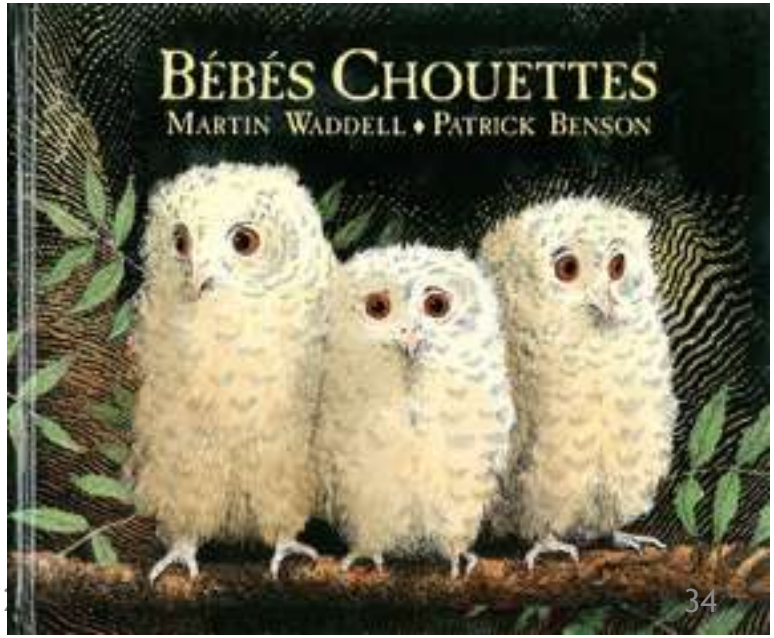
- Recherche Tauveron, C., (dir) (2002), *Lire la littérature à l'école: de la GS au CM*, Paris : Hatier.
- albums résistants (réticents et proliférants)
- iconotextes

« Papa! », Philippe Corentin

Entre apprentissages culturels et apprentissages narratifs

2005

Pendant toute cette période, constitution d'un corpus de classiques soutenu par la formation des maîtres.



Dans les programmes 2002, l'affirmation des compétences littéraires en priorité

Objectif général : Lire et interpréter

Importance du sujet lecteur et de son horizon d'attente

Emission d'hypothèses et démarche démonstrative

Lecture en réseau privilégiant l'intertextualité

- Formation IUFM et épreuve LJ concours PE jusqu'en 2006
- Documents d'accompagnements des programmes 2002, 2004 et 2006

MAIS

Diverses recherches, initiatives et levées de bouclier

- Issues de la recherche Laurence Lentin et du CRESAS
- Difficultés des albums récurrentes : énonciation, incises, reprises pronominales et nominales, codes de l'image, écart oral-écrit.
- Définition de critères pour lisibilité des albums en fonction de l'âge
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. , et Vertalier M., (2012), *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. Paris : Scéren-CNDP (Des repères pour agir)

Une autre initiative : les ORALBUMS de Philippe Boisseau chez Retz : une « traduction des albums »

Bonnery, S. (2010) *Littérature de jeunesse :*
le niveau monte ! L'école au défi de l'enseigner à tous.

2. Donc, IO 2008, prédominance de la compréhension

- PS : Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté ; guidé par le maître pour par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée

- MS : Comprendre :
- Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologiques de scènes associées à des images

- GS : Comprendre
- Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin).

Focalisation de plus en plus précise sur les compétences narratives et les obstacles de compréhension

Serge Terwagne, *Le récit à l'école maternelle*, De Boeck, **2008**
Lecture de récits en maternelle, le Français aujourd'hui, n° 179, 2012

Préoccupations

[choix d'un corpus]

Appui sur les **scripts, développement en scénarios**

[travailler des sous-compétences]
Apprendre aux élèves à se poser les questions eux-mêmes

Favoriser le lien causal (inhérent à l'histoire), la relation affective et l'identification (position de lecteur), la relation à l'expérience vécue (connaissances du lecteur, contexte), aux histoires déjà lues (culture du lecteur)

1. Transactions textuelles, iconiques (images) *Clarifications d'informations implicites* Motivation des personnages	Pourquoi a-t-il fait cela ?	MAGICIEN DES POURQUOI
2. Transactions intertextuelles *Analogies avec d'autres récits*	Est-ce que cela te fait penser à une autre histoire ?	PAPILLON DES HISTOIRES DÉJA-LUES
3. Transactions personnelles *Analogies avec des évènements de ma propre vie*	Et vous, avez-vous déjà... (vécu quelque chose comme cela) ?	CLOWN DÉJA-VU
4. Transactions expressives *Réactions affectives à l'égard du récit* Projections	Qu'auriez-vous fait à la place de...	LAPIN ASAPLAS

Cette démarche est vulgarisée par Patrick Joole et le groupe maternelle du 95

2. Une recherche dont nous attendons avec impatience
la publication

1) **Le moment où se fait le lien entre les étapes du script et les verbes associés à chacune de ces étapes**
2) **Le travail à faire sur l'intention du personnage et la perception du rapport de causalité entre deux étapes de l'histoire**
3) **Le transfert des compétences acquises du script au scénario, d'un scénario à un autre scénario**

Script-Scénario
(schéma issue d'une animation, février 2018, Circonscription de Gex sud : ac-lyon.fr)

Script = récit du quotidien.
Ni élément perturbateur ni complication.
Ne peut être compris que d'une seule manière.

Scénario = récit d'imagination ou littéraire.
Interprétation du script.
Plusieurs significations possibles.

Au centre de la structuration et de la cohérence du récit : l'explication causale

En 2011, l'institution repose des questions autour des pratiques des bibliothécaires, très ancrées dans les classes

- « Tout se passe comme si, là comme dans la pédagogie de l'oral, les maîtres avaient **une grande confiance dans une sorte d'imprégnation** : si les enfants entendent parler, ils sauront parler et s'ils entendent des histoires, ils auront une culture littéraire. » Bouysse V., Claus P., Szymankiewicz C. (2011) *L'école maternelle*. Rapport n° 2011-108 à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, p. 131. (cité également par Goigoux, *Narramus*)

Lectures partagées en famille : rémanence de l'inégalité sociale

- Echanges entre parents et enfants portant sur le sens de l'histoire, le vocabulaire, les illustrations
- Familles de milieux populaires ont une approche plus descriptive, concrète, décontextualisée
- Familles de milieux favorisés privilégient les productions d'hypothèses et d'inférences, ainsi que des invitations à résumer et à rappeler les idées importantes

3. Résultats de la recherche *Lire Ecrire au cours préparatoire* 2014 [IFE, Goigoux]

- compétences initiales des élèves en compréhension de textes entendus, prédictrices de leur réussite en lecture-compréhension à la fin du CE1 (plus que le décodage et la conscience phonologique)
- corrélées au statut socio-économique des parents et niveau de formation initiale de la mère

Des manuels en voie de parution

- Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Narramus : apprendre à comprendre et à raconter, Retz, 2017
- Un livret par ouvrage proposé par niveau, avec album inclus : PS-MS, MS-GS, GS-CP
  - Le machin, Didier jeunesse, PS-MS
  - La sieste de Moussa, Père Castor, La chasse au caribou, MS-GS
  - Les deniers de Compère Lapin, La chèvre biscornue GS-CP

Un outil issu d'une recherche-action

- Deux chercheurs
- Un prototype qui est soumis à amélioration
- 30 maîtres et maîtresses chevronnés
- 200 maîtres expérimentés

Fort étayage du CD ROM

- Présentant le texte et les images
- Présentant des images spécifiques pour l'apprentissage du vocabulaire
- Présentant un code pour les actions à construire avec les élèves

Méthodologie

- **Compétences travaillées**
- compétences narratives en réception : « faire un dessin animé » dans sa tête
- compétences narratives en production

c'est-à-dire le récit, lien chronologique et causal

Et pensées et motivations des personnages

- compétences lexicales et syntaxiques
- compétences inférentielles

c'est-à-dire le texte dans ses difficultés

Démarches :

- le vocabulaire est enseigné systématiquement en début de chaque séance
- Lecture-feuilleton en collectif : début-milieu fin
- le maître lit et raconte, il fait bien la différence
- Entre lire et raconter, le maître fait prévoir l'image
- Les élèves s'exercent à jouer les rôles des personnages avec masques et maquettes
- les élèves reformulent et racontent individuellement

Chaque module : 20 moments de travail sur quatre semaines

- Toujours contes en randonnée : donc situations répétitives
- Pas d’indications concernant la construction de la séquence
- Pas d’indications concernant la progressivité

La sieste de Moussa, MS

Structure de la séquence identique, séquence un peu plus courte, mais situation finale reprise et interprétée

Conte en randonnée, avec un refrain « Avec un bruit comme ça, Moussa ne s'endort pas ». Accumulation grandissante des opposants et retour à la situation initiale (souris, chat, chien, lion, éléphant, souris) . Rythme d'une image à fond perdu et d'une image illustrée. Première image difficile puisque contexte éloigné des élèves.

Les deniers de Compère Lapin, GS, CP

Conte en randonnée, avec deux situations qui se répondent : compère Lapin soutire de l'argent au ver de terre à la poule, au renard, au loup et au chasseur; mais quand il a tout dépensé, il fait dévorer ses créanciers les uns par les autres.

Un des obstacles ici est bien le héros déceptif et l'histoire qui n'est pas réellement achevée, d'un point de vue normatif.

Questions posées par les choix implicites de Narramus en LJ

- Le choix du conte en randonnée, qui n'est pas justifié théoriquement
- Pas de méthodologie concernant le travail de construction de séquence à partir du texte : quels sont les obstacles de compréhension?
- Pas d'explications concernant le choix des textes en progressivité
- Textes très brefs : impossible de traiter des textes longs de cette façon, sous peine d'une séquence infinie

Autres questions

- Apprentissage lexical hors contexte, dont les choix ne sont pas suffisamment explicites, toujours appuyé sur une image, donnée comme équivalente : cf. rusé (photo d'un chat au regard satanique)
- Peu de travail sur l'image à proprement parler, qui a ses codes : animaux dans *Le machin* (doudous?), BD de la « belle vie » menée par *Compère Lapin* qui fait plutôt sourire les adultes, etc…
- Séances collectives en grand groupe
- Décorticage pas à pas, qui peut beaucoup ennuyer les élèves habitués aux histoires, d'autant que les séances se ressemblent toutes.

Pourtant…..

4. Le conte en randonnée, un outil précieux qui réconcilie apprentissage de la compréhension et apprentissages littéraires

- André Petitat, Raphaël Baroni et le groupe « Récits, secret et socialisation » à Lausanne :
  - Les contes d'animaux mettent en scène des possibles interactifs caractérisés à partir d'une théorie génétique de l'action et de l'interaction

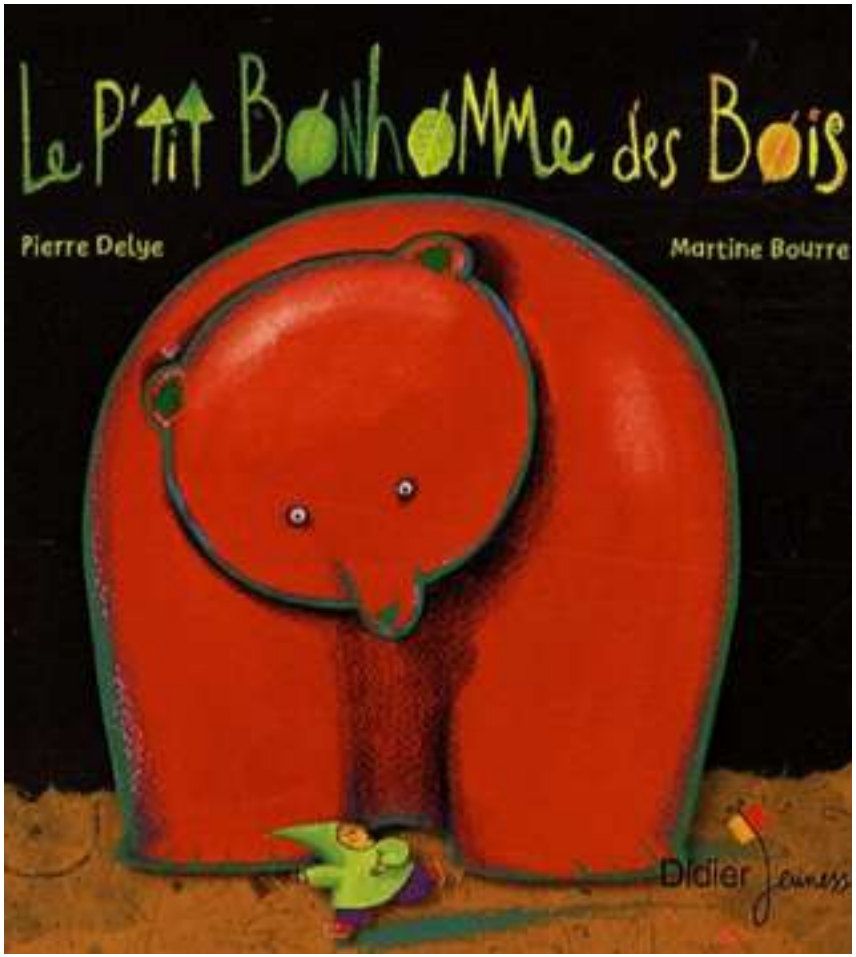
La classification des contes en randonnée revue par la recherche lie développement de l'enfant et compréhension de l'action

– Trois espaces de jeu pour des régularités qui ne sont pas encore des normes :
  - jeux autour des forces et des aptitudes motrices : *Le p'tit bonhomme des bois*
  - jeux autour des perceptions et des attentes comportementales : *La sieste de Moussa*
  - jeux symboliques : le mensonge : *Compère Lapin*

Il est probable que…

- La recherche script-scénario rejoint la recherche concernant les randonnées, à savoir les premiers récits adaptés au développement de l'enfant
- CEPENDANT, si ces recherches entraînent des choix précis concernant les ouvrages, il ne peut y avoir d'utilisation mécanique des scripts comme récitation des actions, mais plutôt comme repérage des liens dans un corpus, ce qui ramène au réseau des années 2000

Recherche 2011 Petitat



- Ecole Les Lavandes, Mantes

Sans Narramus

Evaluation de CP, 2017

Dégager le thème d'un texte entendu dont le sens est porté par des mots que l'élève est en mesure de reconnaître.

Banqoutils 2008, évaluations de GS

:

Raconter le Petit Chaperon Rouge en remettant les images dans l'ordre et repérer les deux images qui n'appartiennent pas à l'histoire

Pour comprendre un album, l'enfant se heurte à nombre **d'obstacles**

1. Obstacles propres au milieu et au développement de l'enfant :
peu de littératie, manque d'envie de grandir, compétence symbolique faible, confusion réalité, fiction, progression dans la théorie de l'esprit

3. Obstacles liés aux codes littéraires et iconiques
dont personnages stéréotypés
Schémas narratifs spécifiques
Codes de la représentation et relations texte-image
Codes relatifs à l'intertextualité

2. Obstacles liés au récit lui même (compréhension) :
- Permanence du personnage
- Motivation du ou des personnages
- Univers de référence opaque
- Enchaînement causal
- Enchaînement chronologique
- Intégration des événements

et construction des inférences

II. Une problématique pragmatique: proposition pour des programmations

Aux apprentissages culturels, il faut :

- intégrer vie de la classe, développement de l'enfant et intégration scolaire, vie quotidienne
- intégrer la polyvalence et lier les apprentissages littéraires aux autres programmations sans revenir sur les « thématiques traditionnelles »
- ouvrir la progression sur une vraie programmation de lectures : une à deux séquences par période + les fameuses « lectures-plaisir » autour de réseaux très précisément construits

Où l’on se rend compte des difficultés de choix de corpus

- Désir de construire 5 séquences en progressivité avec des obstacles de compréhension adaptés
- MAIS : des ouvrages qui ne se laissent pas faire ! Sont à la fois des scripts, des randonnées, des thématiques utiles….. et l’accumulation des caractéristiques fait la difficulté.
- Cependant, la tradition scolaire nous montre qu’utiliser des outils pédagogiques ne permet pas une acculturation suffisante
- La question du marché du livre et des nouveautés : 11 000 nouveautés par an, albums 21% de la production, livres pour les bébés : 11%
- Les corpus se périment et il faut savoir décider concernant les classiques de l’avenir

Christophe Lécullée, *La maternelle, une école de littérature : des progressions pour surmonter les obstacles de compréhension*

Méthodologie qui est celle de la formation des maîtres depuis 2002-2003

- connaissance du développement de l'enfant
- lecture experte des albums
- repérage **des obstacles de compréhension spécifiques**
- mise en œuvre d'activités relatives à ces obstacles : séquences
- **Mise en place de progressions au sein d'une programmation**

PS

Objectifs	Titres selon niveau de la classe
Période 1 : apprendre à se séparer, à devenir élève Premières séries	TPS : Eric Carle, Les kangourous ont-ils une maman? Eric Hill, Où est Spot mon petit chien ? , Nathan *Chris Haughton, Un peu perdu, Thierry Magnier ** Albertine Deletaille, Petit chat perdu, Père Castor Malika Doray, Lapin, mon lapin Martine Bourre, Petit Ours Brun Barbro Lindgren, Elsa Erikson, Tom Bénédicte Guettier, L'âne Trottro
Période 2 : entrer dans le livre - tourner la page - permanence du personnage - suivre le chemin de l'histoire [à détailler, à observer, à placer dans le coin lecture de la classe, à reprendre]	Nadja, Deux mains, deux petits chiens Paul Stickland, Un ours, un chien Donald Crews, Un train passe Michaël Escoffier, Matthieu Maudet, Au seccours ! Mo Willems, Grenouille est trop grande Nick Deuchfield, Ant Parker, Charlie Poussin Ed Emberley, Va-t-en grand monstre vert Tomoko Ohmura, Faites la queue Tomoko Ohumura, Ca n'avance pas !
Temps de Noël : une séquence	Elsa Devernois, A trois on a moins froid O. Lallemand, C. Frossard, Petite taupe, ouvre-moi la porte
Période 3 : premiers récits en randonnée : accumulation... et hiver	Florence Desnouveaux, Cécile Hudrisier, La moufle Stéphane Servant, Le machin [Narramus]
Période 4 : premiers contes classiques	Rose Celli, Boucle d'Or
Période 5 : contes classiques	Les trois petits cochons

MS

Période 1 : révisions scripts et randonnées	Narramus : la sieste de Moussa
Période 2 : thématique : nuit et jour, peur du noir// randonnées simples	Anne Herbauts, Que fait la lune la nuit Kate Banks, Georg Hallensleben, Si la lune pouvait parler Martin Waddell, Tu ne dors pas, Petit Ours? Peggy Rathman, Au lit dans dix minutes Yuichi Kasano, A la sieste tout le monde
Avec une classe qui fait 2 assez vite Séquence 2 : motivation des personnages, peur du noir, réflexivité	Martin Waddel, Bébés chouettes
Temps de Noël	Grégoire Solotareff, Le dictionnaire du Père Noël
Période 3 : premiers personnages archétypaux Le grand méchant loup	Le loup et les sept petits cochons
Période 4 : premiers personnages archétypaux Le renard rusé	Petit bonhomme de pain d'épice (en réseau Roule Galette)
Période 5 : scripts et scénarios autour de la plantation	Praline Gay-Para, Quel radis, dis-donc ! Christian Voltz, Toujours rien Eric Carle, Une si petite graine Ilya Green, Sophie et les petites salades

GS

Période 1 : complexification des personnages Loup dévorateur ET rusé	Le petit chaperon rouge version Grimm, puis version Perrault Autres détournements des contes de loup Albums de Ramos Praline Gay-Para, Roulé, le loup Tony Ross, Le garçon qui criait "Au loup"! etc...
Période 2 : D'autres figures de la ruse	La soupe au caillou (plusieurs versions) Julia Donaldson, Gruffalo
Temps de Noël : travailler sur le message écrit	Yukiko Tanno, Mako Taruishi, La lettre du Père Noël, Ecole des Loisirs, 1999
Période 3 : autre personnage archétypal, l'Ogre	Jack et le haricot magique Philippe Corentin, L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau A. Vaugelade, Le déjeuner de la petite ogresse
Période 4 : situations problèmes autour de la lecture et de l'écriture	Vassilissa, Romain Simon, Le grand cerf et le lapin des champs, Père Castor Christian Voltz, Sacré Sandwich Lane Smith, C'est un livre
Période 5 : distinguer clairement réalité et fiction : récits de rêve et de magie	Philippe Corentin, Les deux goinfres Claude Boujon, Je mangerais bien une souris Anthony Browne, Marcel le rêveur Ole Könneke, Anton est magicien Keizaburo Teijima, Le rêve de renard

Progression TPS-PS, objectifs

Les premières compétences de lecteur

- 1. Comment ça marche? Circuler dans le livre
- 2. Premiers scripts, premières séries
- 3. Premières randonnées : répétitions, accumulation
- 4. Du script au scénario

Le livre nous concerne

- La rentrée : se détacher et devenir élève
- Continuer à prendre sa place dans la communauté : s'adapter à la vie de la classe
- Scripts et rituels :

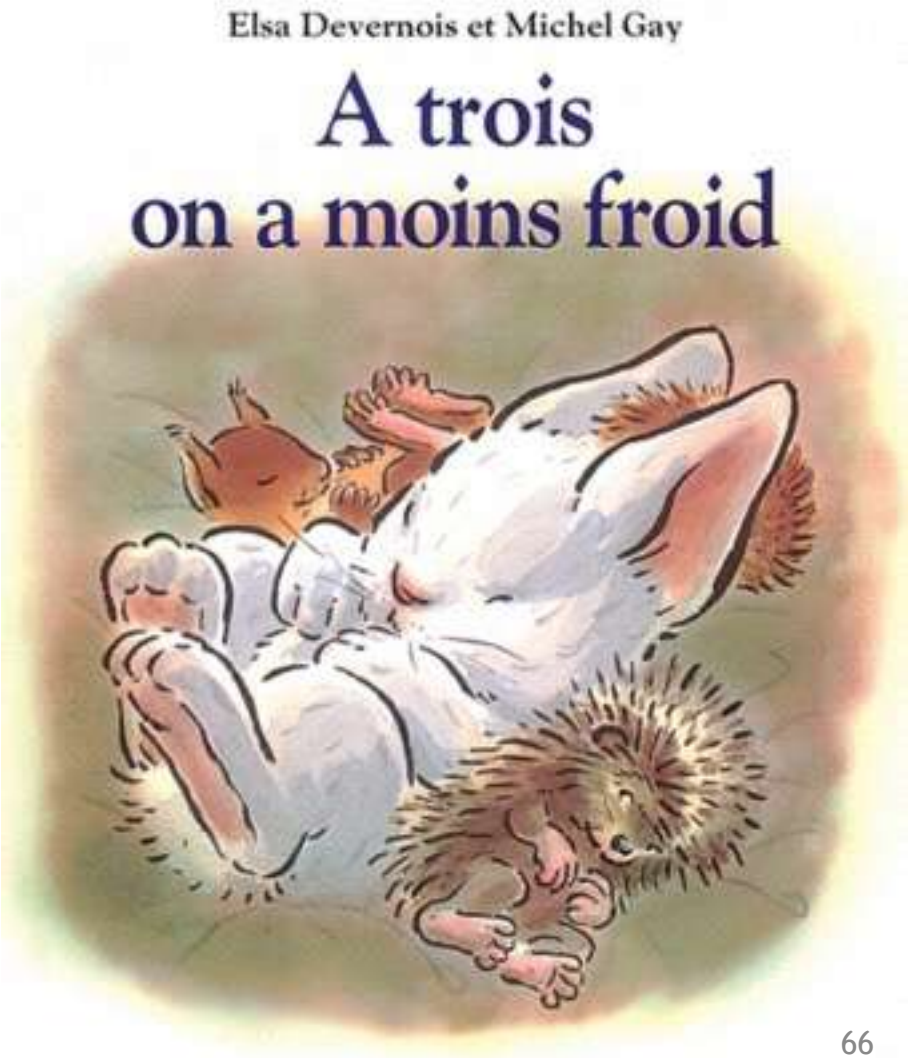
- le coucher
- la maison

Un exemple de séquence de compréhension de texte lu (TPS-PS)

.Présentation de l'album

.Obstacles de compréhension

.Présentation de séquence



Objectifs :
- comprendre une histoire adaptée à l'âge des élèves
- savoir en restituer la thématique centrale

Objectifs	Activités possibles	Dispositif	Lexique
Premier contact avec l'album : première semaine [contexte + personnages] Lecture complémentaire : Tomoko Ohmura Bien au chaud pour l'hiver	- Raconter l'histoire, tous les jours de la semaine - Montrer une petite vidéo sur hérisson et lapin : où ils vivent, ce qu'ils mangent - Nos héros ont des noms ! Ce ne sont pas des "animaux en vrai" : Kipic, Casse-noisette : grandes affiches avec leurs noms - trier dans un sac à surprise des objets plus ou moins doux, plus ou moins piquants - dessiner les piquants du hérisson - Faire raconter le début de l'histoire en réponse à la question : pourquoi Casse-noisettes ne peut pas se coucher à côté de Kipic?	Grand groupe Petits groupes	Chauffage, chaud se réchauffer Froid Piquant Doux

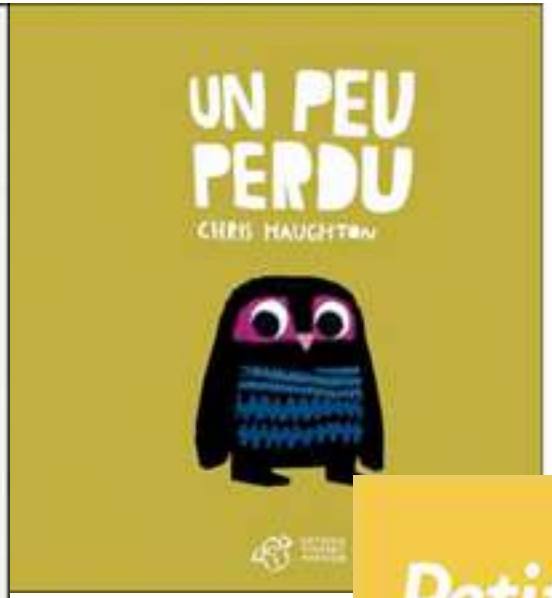
	pas se coucher à côté de Kipic?		
Seconde solution et situation finale de l'album	- Commencer à lire l'histoire et élucider le vocabulaire écrit, sans insister, car mots difficiles pour PS. S'arrêter sur "Au beau milieu de la nuit". Quelle solution vont trouver les trois amis? - Jouer avec des marottes la situation, la jouer ensuite avec des élèves volontaires (masques ou chapeaux pour les trois animaux : que dit Kipic, que dit Casse-noisettes, que dit Touffu? - Travailler sur "entre" : situation mathématiques avec objets extérieurs à l'histoire, en motricité, etc... - Lire la fin de l'histoire et reprendre la lecture depuis le début		Dépanneur Hospitalité bienvenu se blottir s'installer douillette
Dans la dernière semaine	Reprendre en tout petit groupe avec images ou marottes l'histoire : demander aux élèves de raconter seuls et voir le résultat		

Proposition pour des programmations comparées

TPS/PS

Christophe Lécullée	Hélène Weis
comptines	comptines, imagiers
entrer dans l'histoire par la marionnette de classe protohistoires : imagiers narrativisés, construction du personnage séquence sur *Deux mains, deux petits chiens*	T1 P1: **séparation**, premières séries P2 **apprendre à entrer dans le livre : longue séquence, voir plus bas, parallèlement aux premières séries** T2 : Noël : A trois, on a moins froid
construire le personnage : *La promenade de Flaubert, Lola* Récits en randonnées Contes patrimoniaux : Boucle d'Or, Les trois Petits cochons	P3 : **Premiers récits en randonnée** : La Moufle P4 et P5 : **premiers contes classiques** dont Boucle d'Or/les trois petits cochons

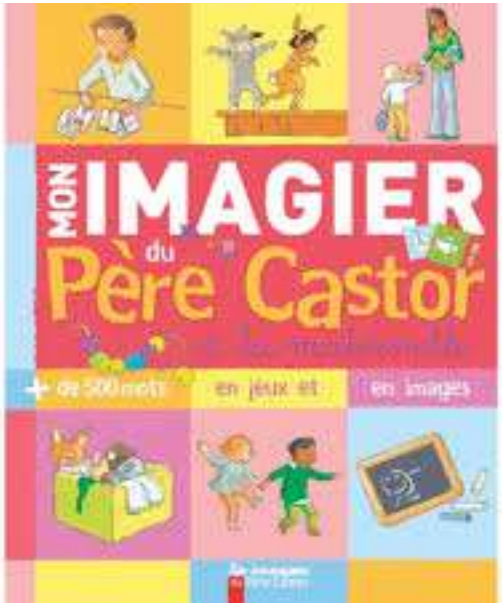
1. Se détacher, se rassurer

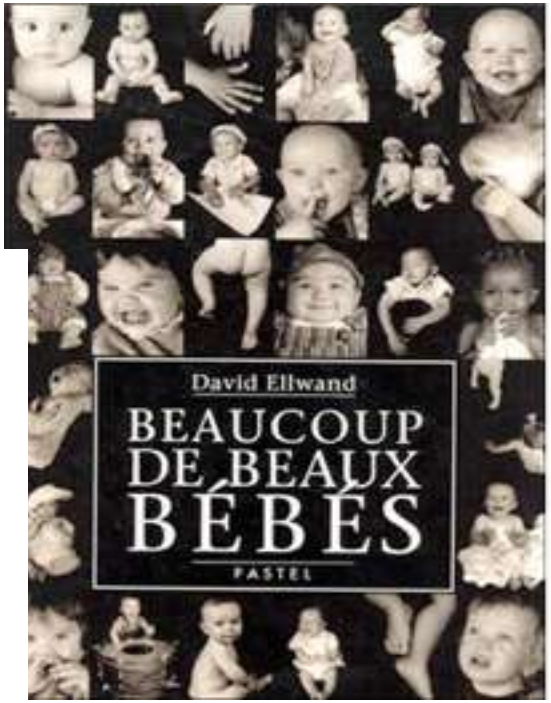


Les Kangourous ont-ils une maman?
Eric Carle

Chris Haughton, Un peu perdu
A. Deletaille, Petit chat perdu

2. Entrée dans le livre





Du jeu symbolique à sa représentation

Et ils sont devenus amis, pour la vie !

Que fait le lecteur?

Hervé Tullet, *Un livre*

Ce qu’on a pu faire avec maman, on peut le refaire avec la maîtresse…

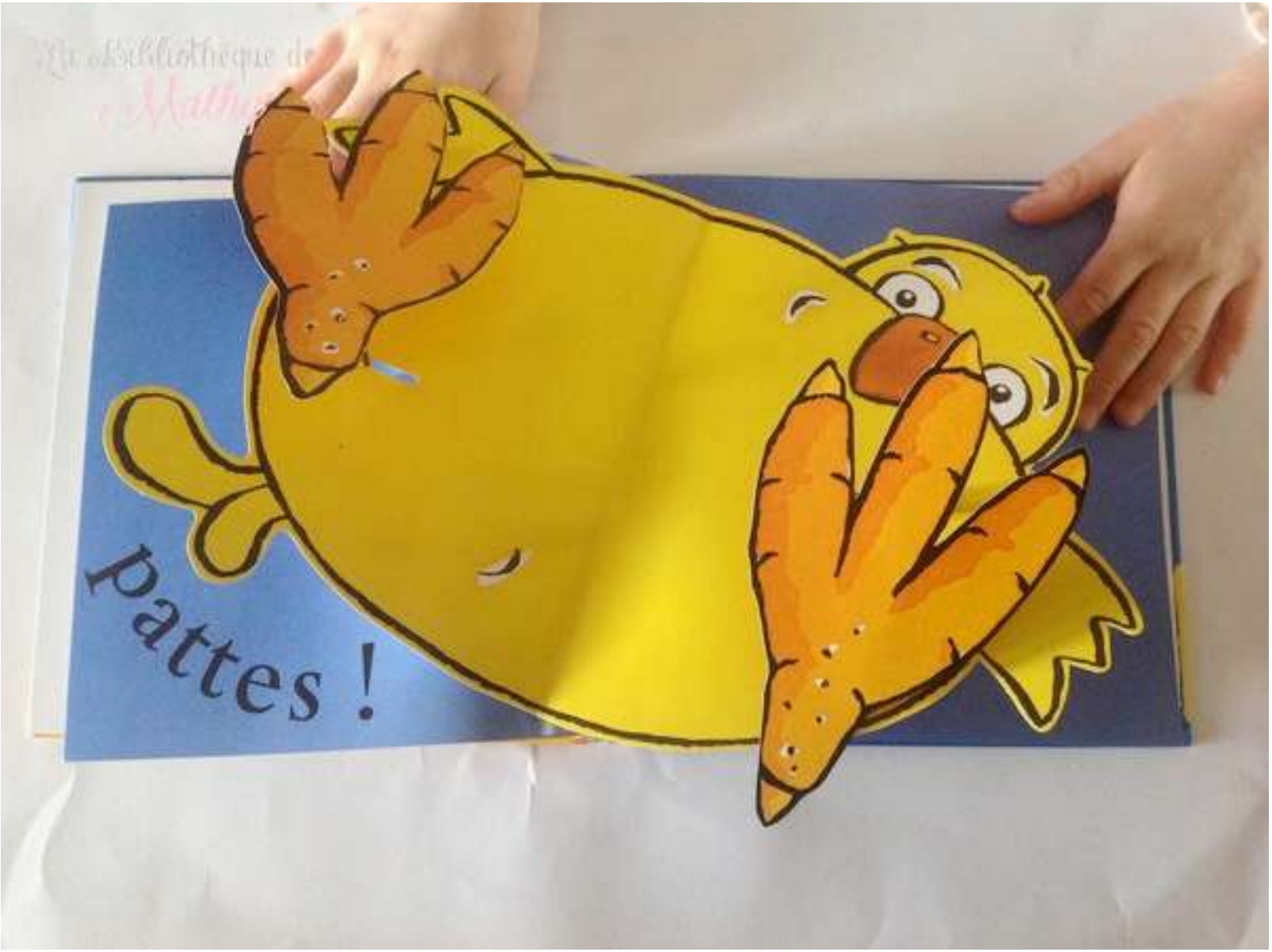
Jörg Mühle, Au bain petit lapin ! Au lit, petit lapin ! Sèche tes larmes, petit lapin !

Faire fonctionner un livre
Tourner la page, suivre le chemin, prendre du temps

Paul Stickland
Un ours,
un chien

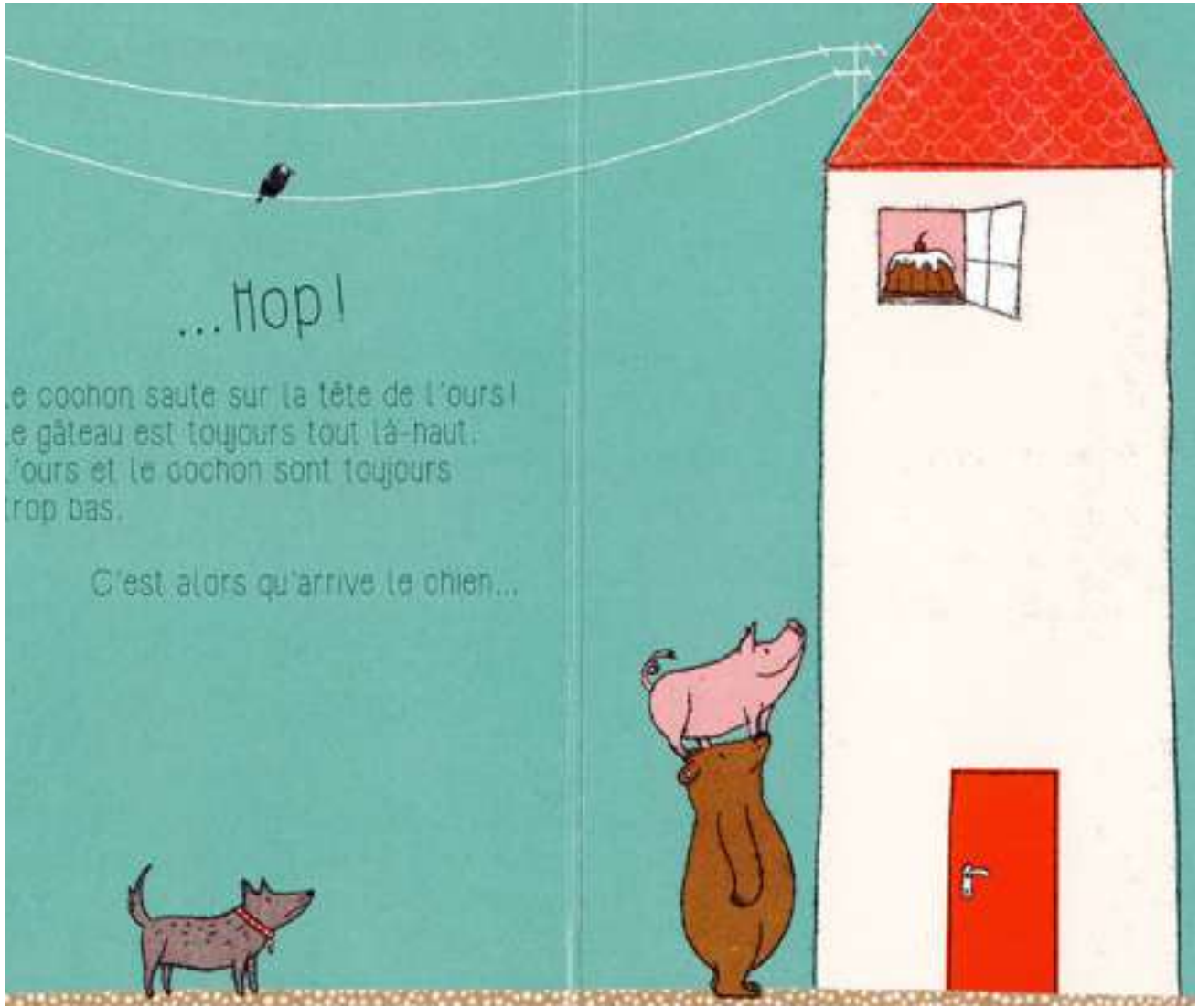
Des personnages qui s’affirment de page en page

Mo Willems, Grenouille est trop grande



L’inévitable Charlie Poussin pour son inévitable maman

Un livre, c’est aussi une situation problème !

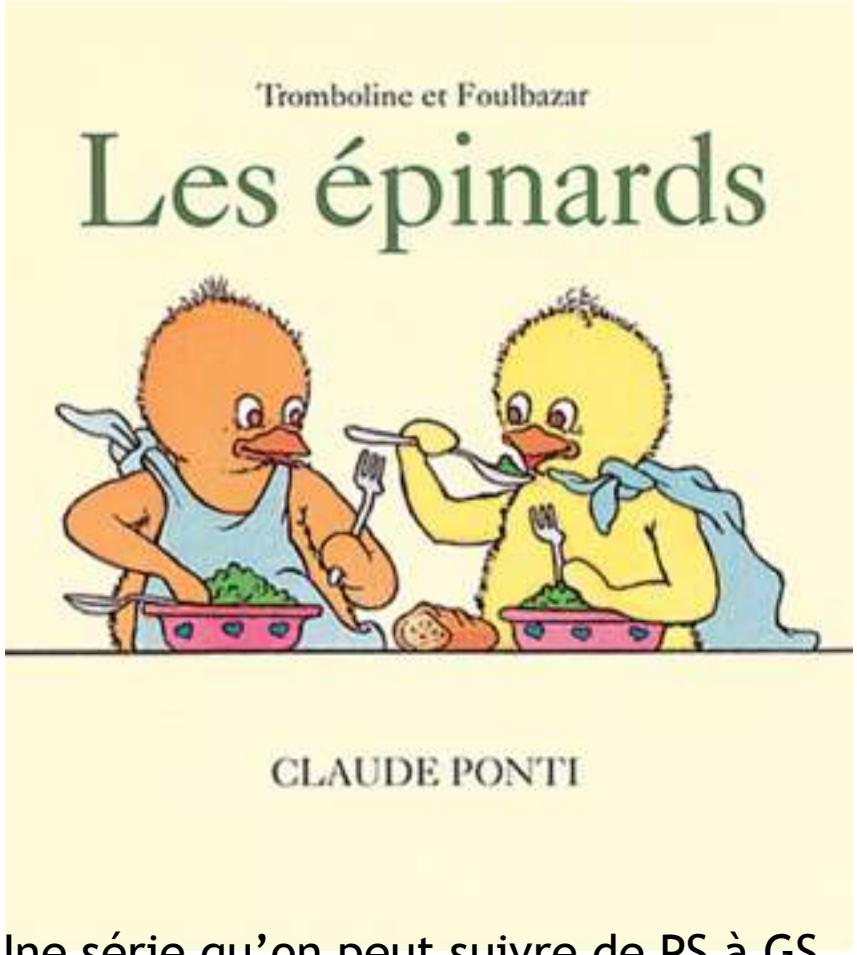


Suzanne Strausser
Le gâteau perché tout là haut

Avant…après

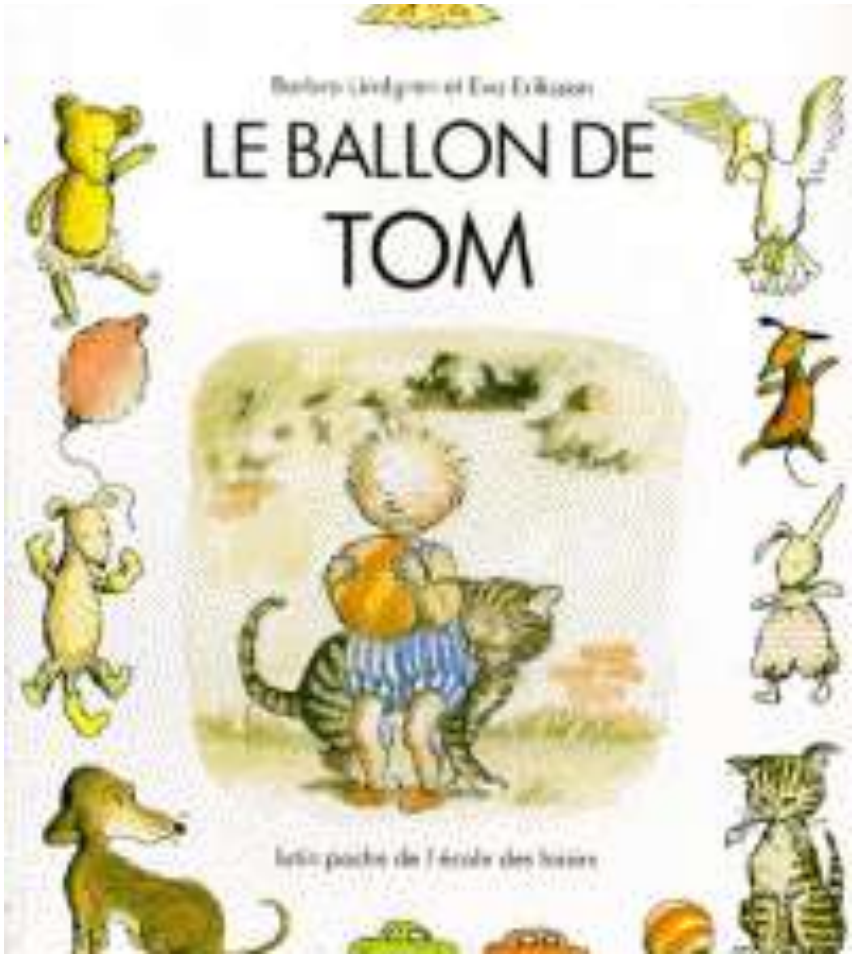
Blagues un peu difficiles que l'on réservera peut-être aux MS !

3. Premiers scripts, premières séries, sans étonnement… de l’un à l’autre

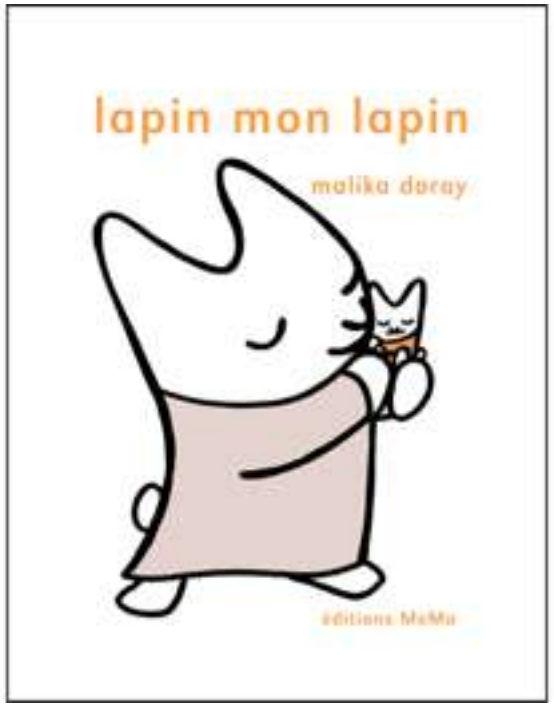


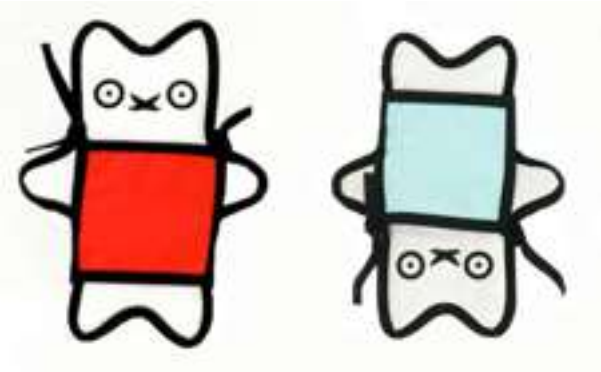
Une série qu’on peut suivre de PS à GS car
certains sont difficiles

Autres séries

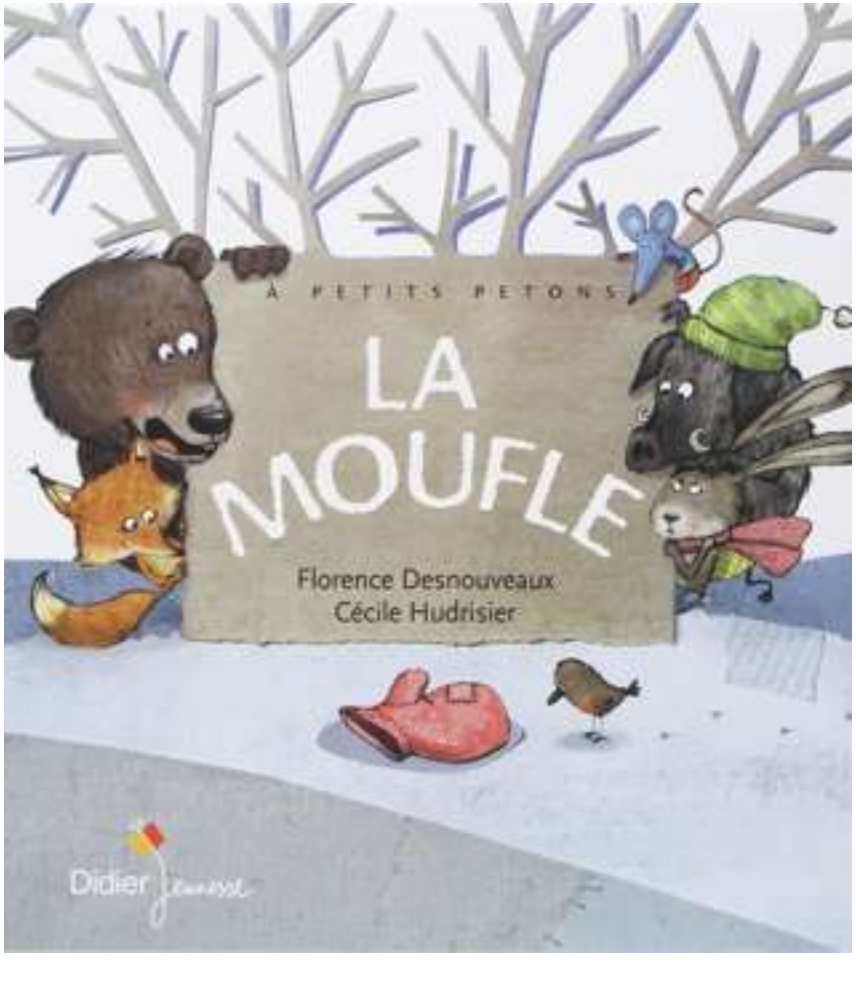


Faire le parcours PS avec un seul auteur : l'exemple de Malika Doray





4. Premières randonnées

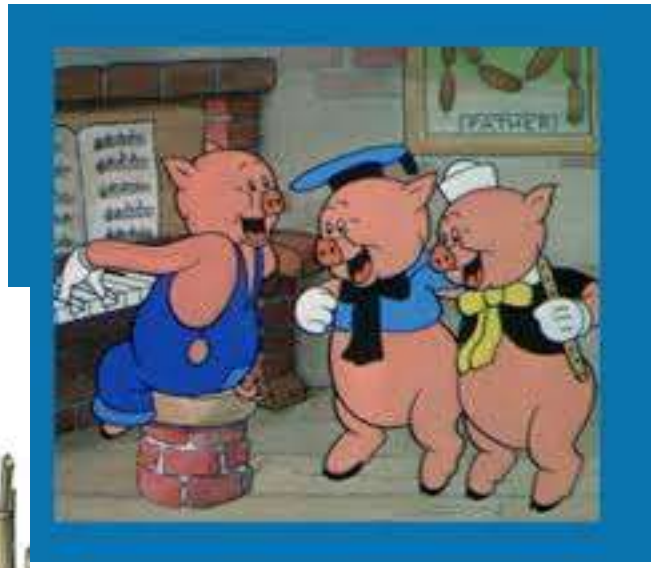


Christine Palluy, Samuel Ribeyron, La moufle, 2

Ou bien sûr, randonnées Narramus

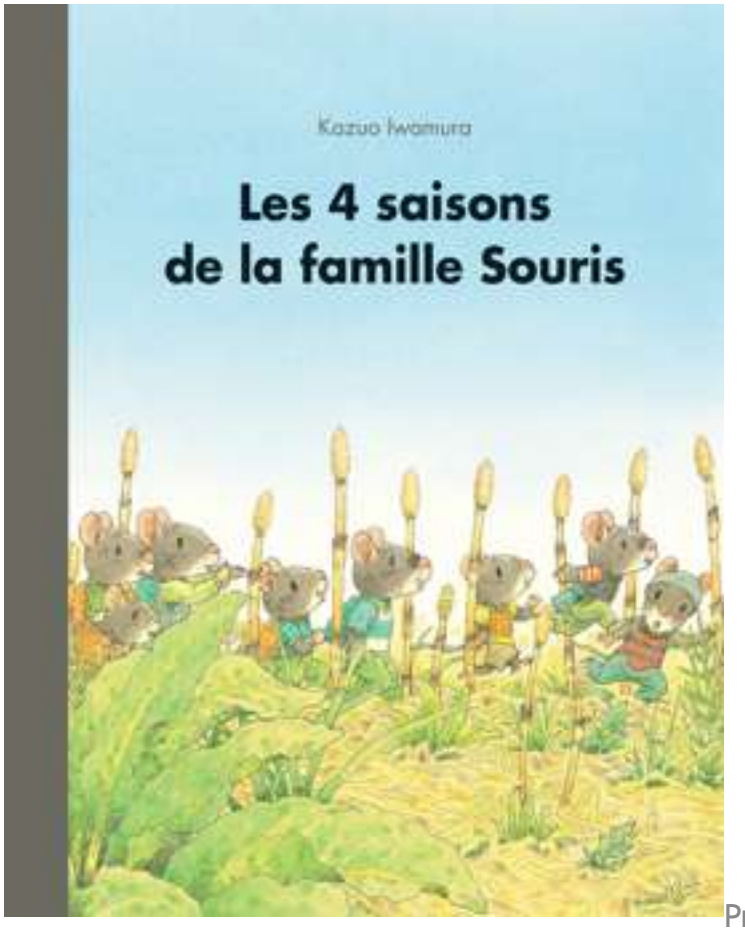
5. Premiers contes classiques, qui sont des randonnées

Les trois petits cochons



La MS, les objectifs

- Assurer les compétences de lecteurs de la PS



La série suppose une
bonne lecture
de l'image
la composition
d'un univers
la question de
la vie collective
… et la
focalisation sur
"ce qui est
petit",
caractéristique
de la LJ

- Introduire les premiers personnages archétypaux de l'opposant à la ruse

Théorie de l'esprit !

MS

Christophe Lécullée	Hélène Weis
comptines **Randonnées** : La maison à dormir debout, la Moufle, Calinours va faire des courses **Univers quotidien** : inventeurs, bricoleurs, désirs de posséder, jeu [La chasse à l'ours] **Imagiers des saisons** : Rotraut Susan Berner **Le grand méchant loup** Peurs et cauchemars : le monstre, la nuit **Le renard rusé** **La poule, bonne mère** La sorcière Le Petit chaperon Rouge	comptines, imagiers P1 : révisions scripts et randonnées : la sieste de Moussa T1 : nuit et jour, peur du noir P2 : **album comique: Aboie, Georges** T2 : Noël Le dictionnaire du Père Noel P3 : **Le grand méchant loup** Les trois petits cochons Le loup et les 7 chevreaux P4 : **Le renard rusé** : Petit bonhomme de pain d'épices P5, T3: **Petite poule rousse** (cycle du pain)

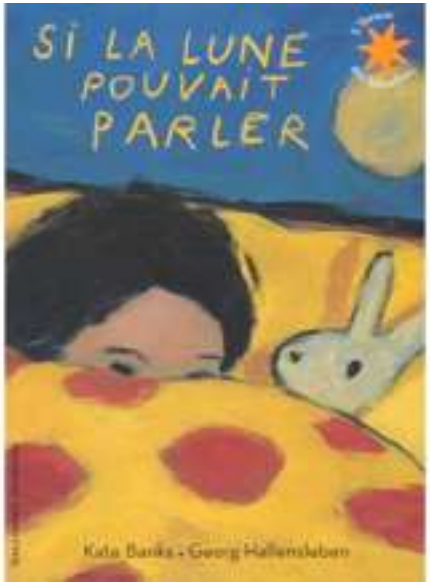
Au début de l’année

Revoir les randonnées : la Sieste de Moussa

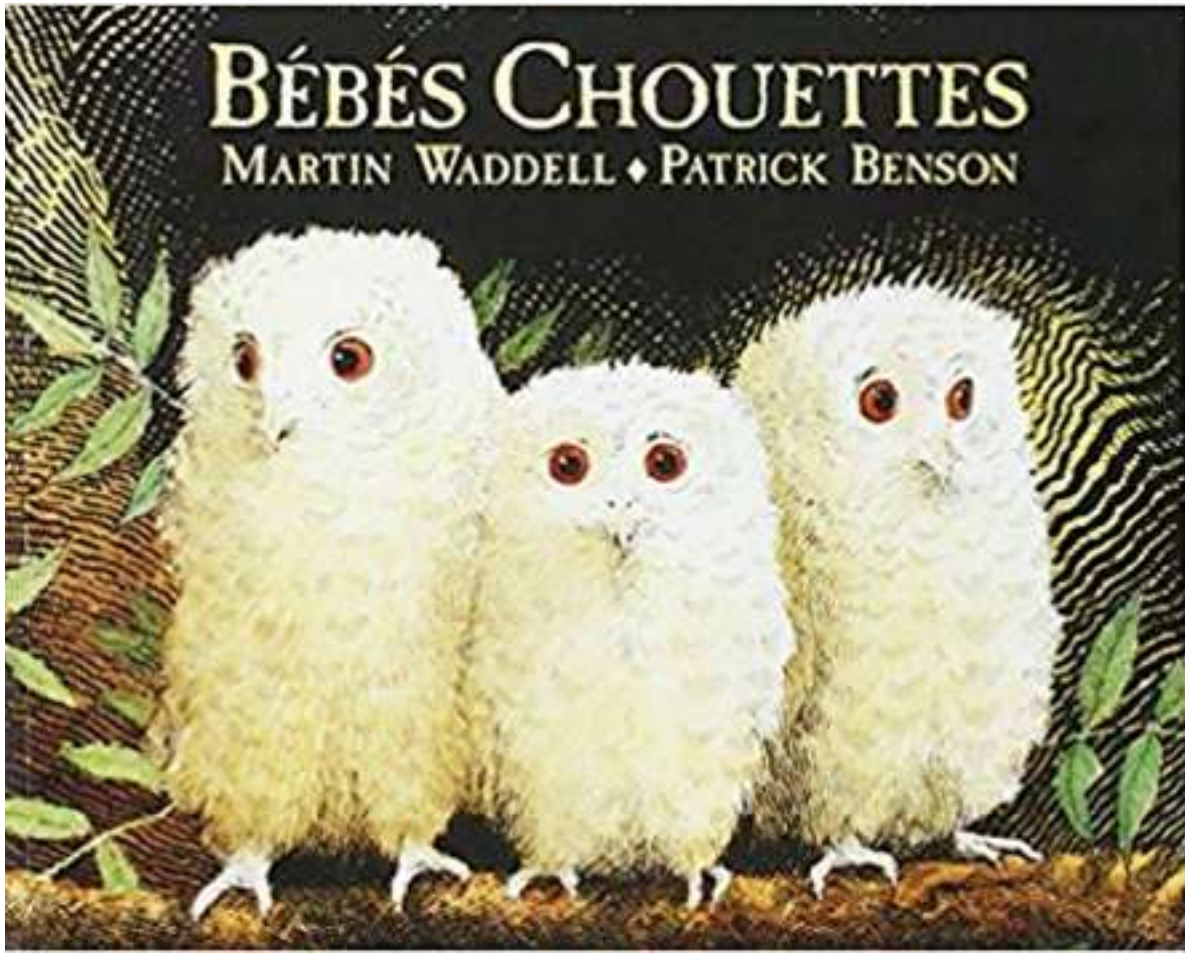
Ou bien :

- Yuichi Kasano, A la sieste tout le monde
- A. et Don Wood, La maison à dormir debout

Lier randonnée, récit de la vie quotidienne (scripts), apprentissage du temps

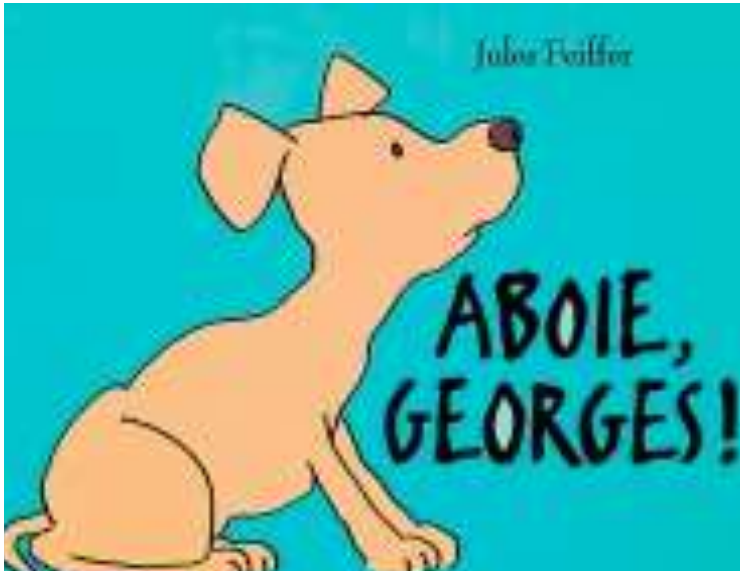


On peut aussi se souvenir …



- Prévoir le retour de maman commence à être possible…
- Car les chouettes réfléchissent beaucoup !

Une très belle séquence : comique et déjà quelques implicites



Aboyer ou parler?

Obéir ou avaler?

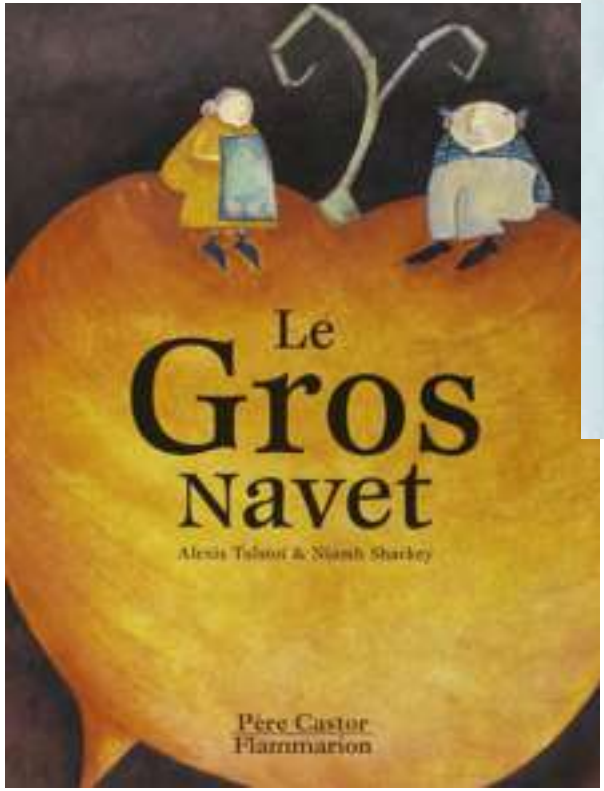
Georges est en difficulté et sa mère plus encore

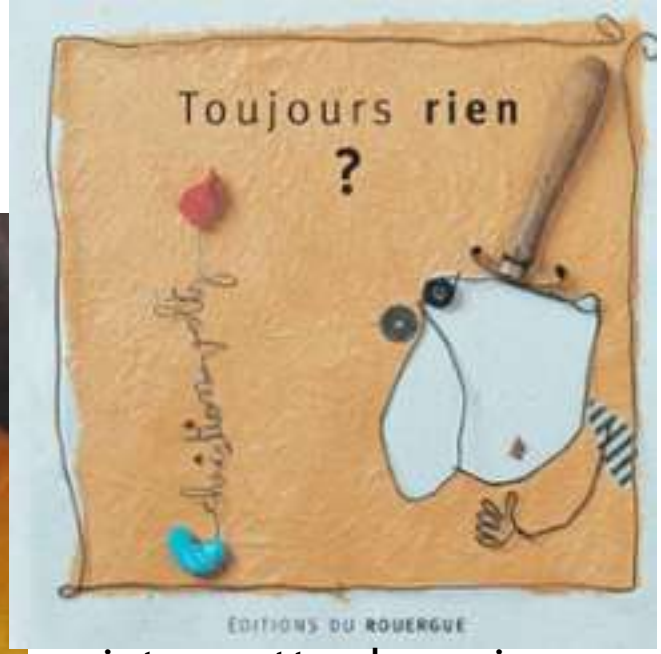
Emotions à comprendre

Premier personnage archétypal : le grand méchant loup !

Mais aussi le renard rusé… qui peut se faire avoir par plus rusé que lui !

5. Scripts-scénarios de Patrick Joole, qui ouvrent sur une progression interne





script : mettre la graine, attendre, voir grandir, cueillir!

Autour du script, des attentes déçues et de la triche !

GS

Christophe Lécullée	Hélène Weis
comptines	comptines, abécédaires
Amour, amitié, attachement **Figures de la ruse** : W. Steig, La surprenante histoire du Dr De Soto L'ogre : le Petit Poucet, Hansel et Gretel, Le géant de Zéralda, Babayaga, Jack et le haricot magique	P1 : révisions **Le petit chaperon rouge** Premiers contes détournés P2 : **D'autres figures de la ruse : Soupe au caillou, Gruffalo** T2 : Noël La lettre du Père Noël
Le dragon Premiers contes détournés **Pouvoirs de la lecture** Apprécier l'humour Séquence sur *L'écureuil et la première neige*	**P3 : Le livre et ses fonctions** P 4 **:** Autre figure archétypale, l'Ogre P5 : assurer une vraie distinction entre réalité et fiction. **Les récits de rêve**.

La GS : rejoindre les découvertes de fin d'année autour de la lecture

- Poursuivre les apprentissages culturels : complexité de la ruse et des personnages opposants
- Contes détournés
- Figures de l'humour

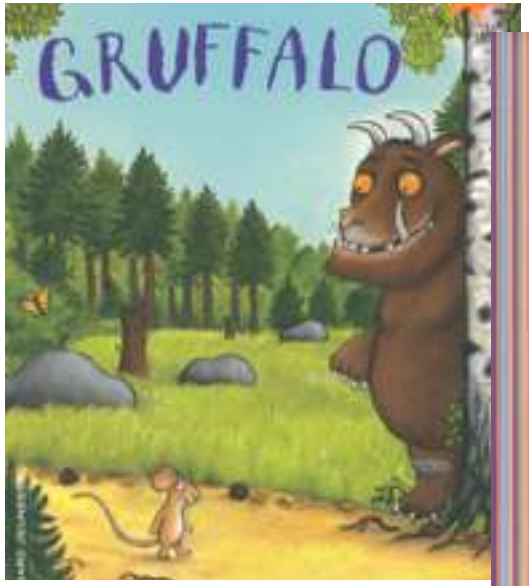
- Quand le livre aide à se poser des questions sur la position de lecteur/écriveur :

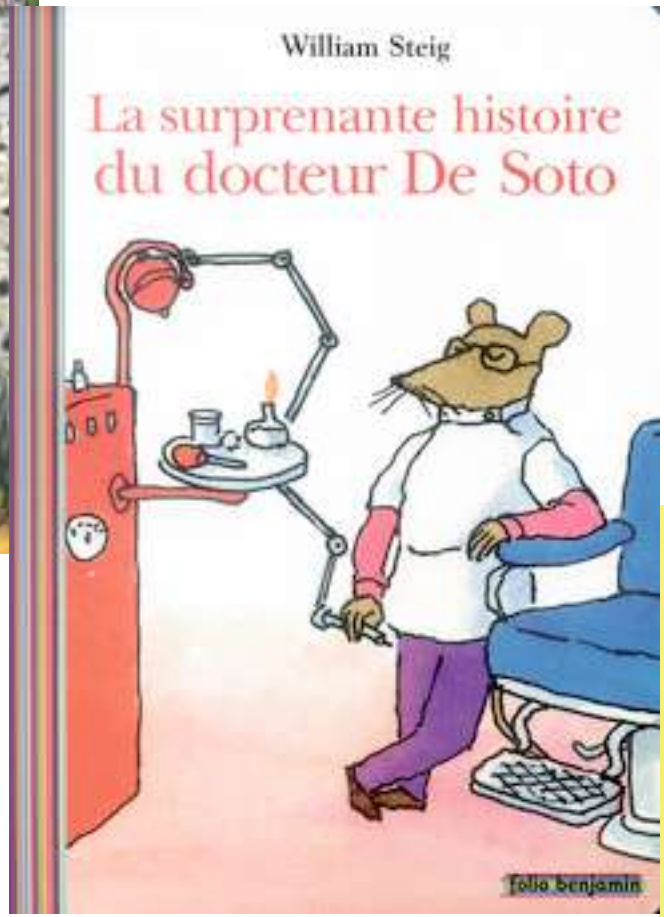
- savoir lire
- aimer lire
- savoir écrire

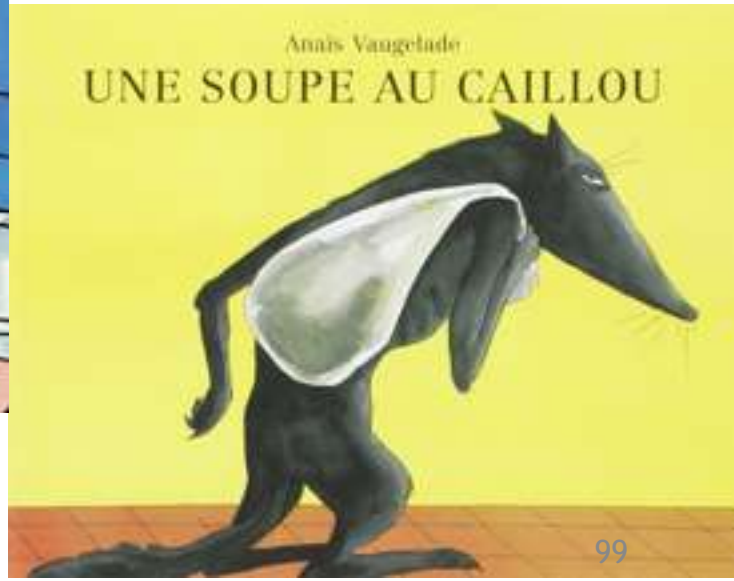
1. Pourquoi le PCR pour commencer la GS?

- Parce que deux versions dès l'origine
- Parce qu'un opposant loup et renard à la fois
- Parce que chronologie ET causalité
- Parce que complexité interprétative
- Parce que c'est le conte le plus détourné depuis 1970

2. Approfondir la ruse et commencer à devenir un lecteur rusé







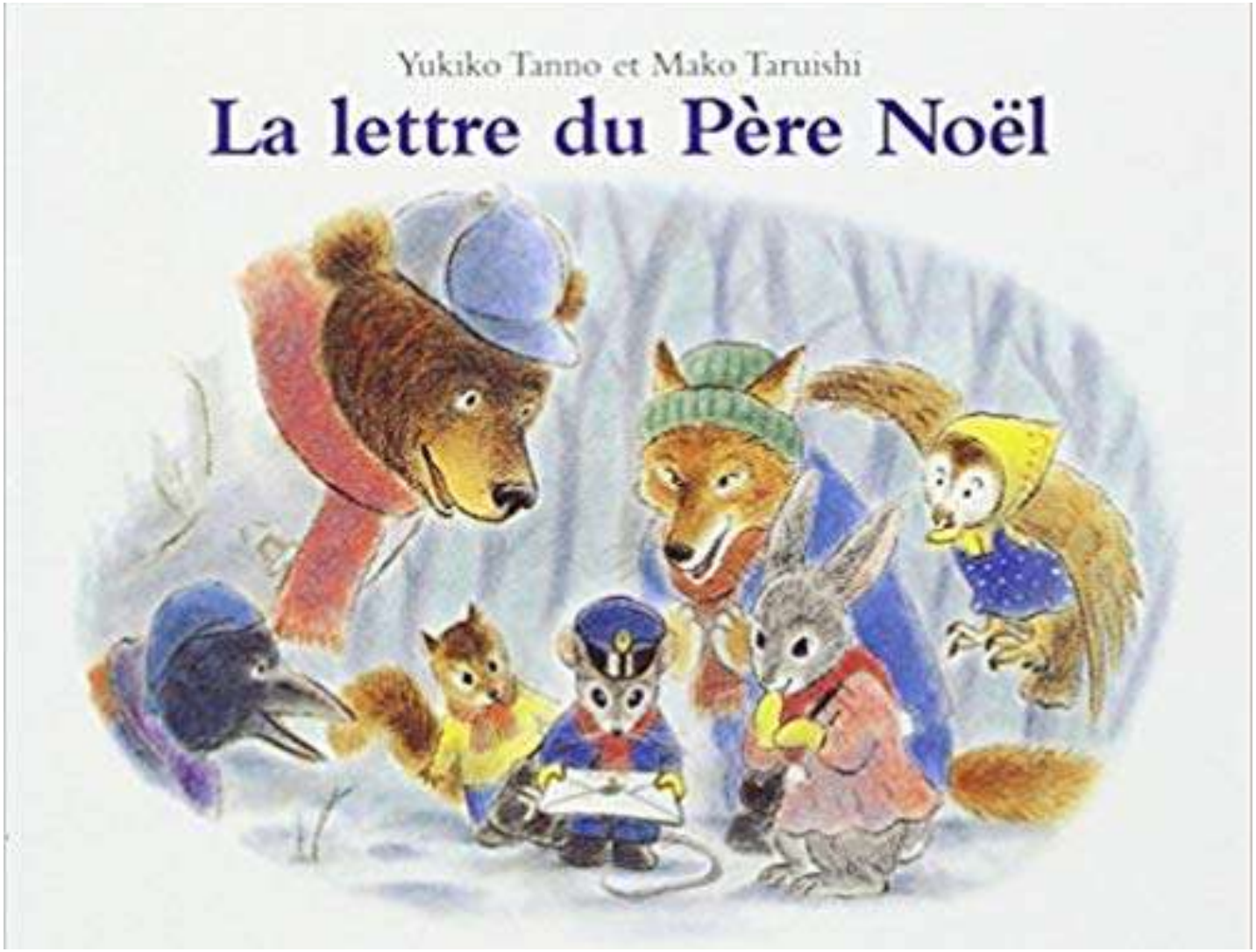
Le héros rusé est-il bon, est-il méchant?

3. Lire et écrire : situations problèmes

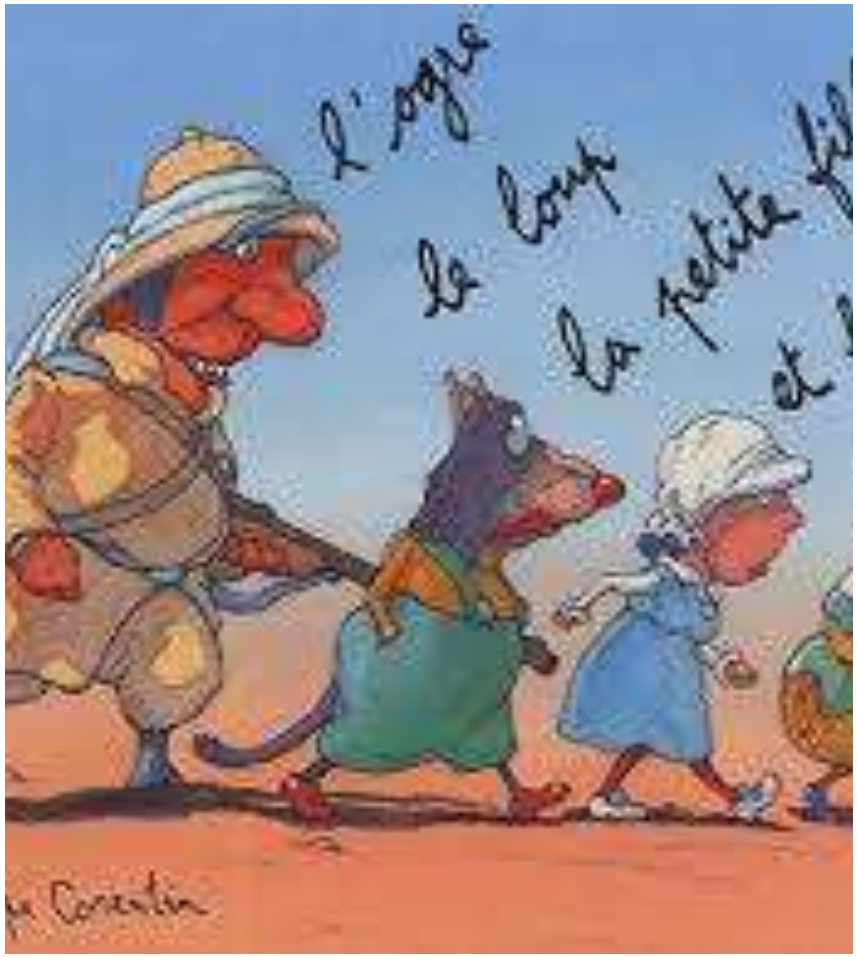
Vassalisa et Simon, Le grand cerf
et le lapin des champs

Christian Voltz, Sacré sandwich
Le héros savait-il vraiment lire?

On peut commencer par

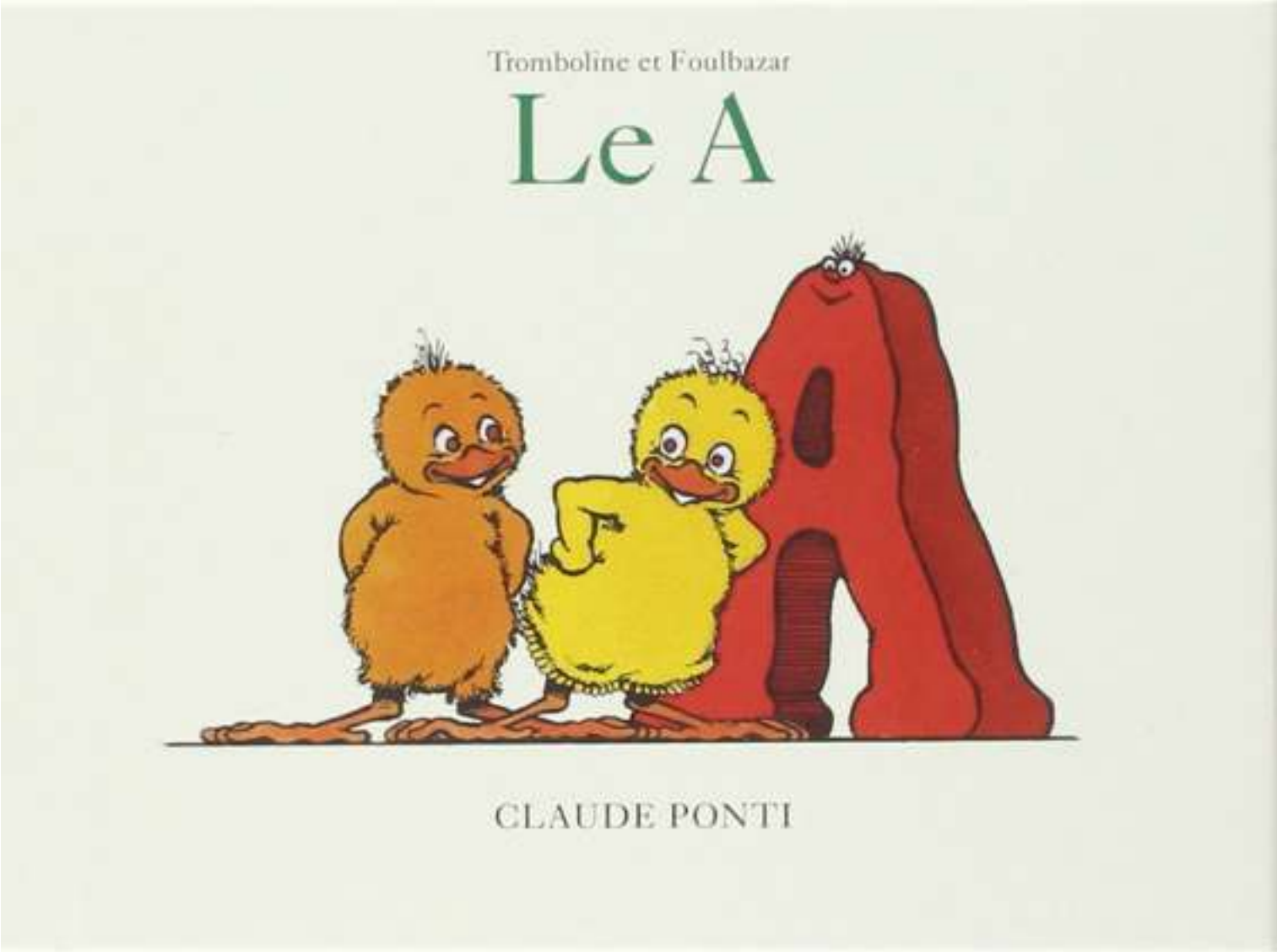


4. Un autre personnage archétypal : l'Ogre



5. Avant de partir au CP, s’assurer de la réalité et de la fiction

Et pour terminer, Tromboline et Foulbazar continuent d'explorer le A….



Evaluation

- Quelques épines :
- Un élève peut avoir compris l’histoire et être incapable de rappel de récit
- Un élève peut savoir restituer de grands pans de l’histoire par cœur et n’avoir pas compris la trame narrative
- Les passations individuelles sont extrêmement lourdes pour le maître.

Grille de Makdissi Boisclair

- Niveau 0 : « une histoire, c’est des objets visibles sur une image
- Niveau 1 : « Une histoire, c’est des personnages »
- Niveau 2 : « A chaque image, une nouvelle histoire »
- Niveau 3 : « Une histoire, c’est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu’il faut coordonner »
- Niveau 4 : « Une histoire, c’est un problème et/ou des épisodes et ou une fin qui s’organisent dans le temps »
- Niveau 5 : « Une histoire, c’est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin qu’il faut mettre en relations causales »
- Niveau 6 : « Une histoire, c’est un message commun, un thème d’ensemble ».

Les démarches diffusées à ce terme

- Pour le maître, apprendre à raconter
- Pour le maître, savoir lire de façon expressive
- Pour le maître, savoir résumer et reformuler
- Pour le maître, savoir analyser l'image

Débats infinis sur les approches premières : résumer, raconter ou lire d'abord? Lire tout le livre ou accepter une lecture fragmentée?

- Construire des boîtes à histoires, des tapis d'histoires, travailler avec marottes et marionnettes
- Construire les chemins de l'histoire
- Construire des jeux avec les images
- Pour le maître, construire des évaluations autour du rappel de récit
- Pour le maître, lire progressivement sans jouer et sans images

Démarches et évaluations possibles

- Rappel de récit (avec des marottes, maquette, raconte-tapis…)

- Imaginer la suite d’une histoire (à randonnée, avec un personnage archétypal), raconter ce qui précède une image, ce qui suit, la commenter…

Imaginer ce qui précède à partir d'une image

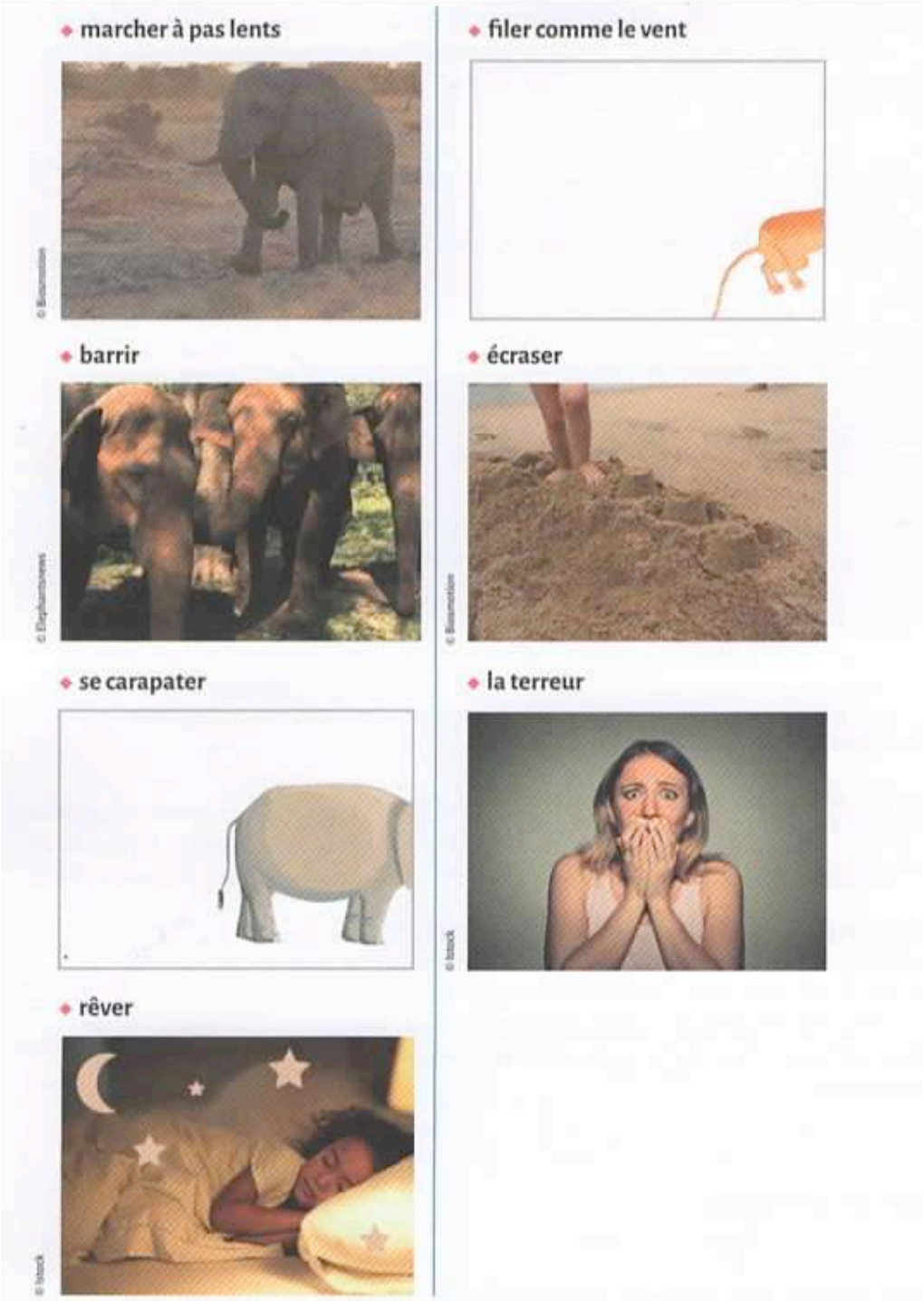
- http://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=4410

- Classe de PS-MS

- Analyser une image, émettre des hypothèses de lecture (lecture en réseau)

Enseigner le vocabulaire

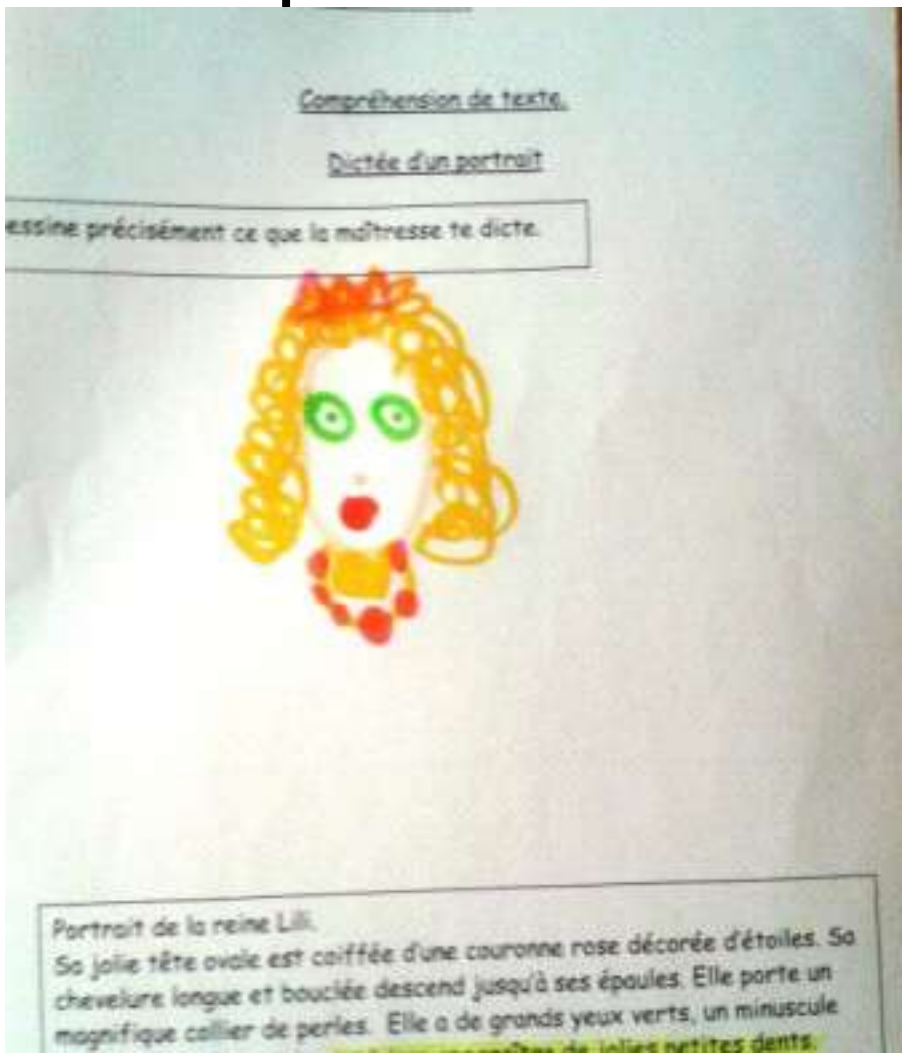
- Lire plusieurs fois un même album pour faciliter la mémorisation
- Engager les élèves dans la lecture (poser des questions)
- Vocabulaire expressif : nécessité de dire les mots
- Vocabulaire réceptif : entendre les mots suffit
- Une inégalité persistante entre les élèves



- Dictée mimée

- Ex. issu de *Narramus*,
- Cèbe et Goigoux

- Rappel de récit dessiné/dictée dessinée.
- Martine Thibault, Apprendre à comprendre un texte entendu.

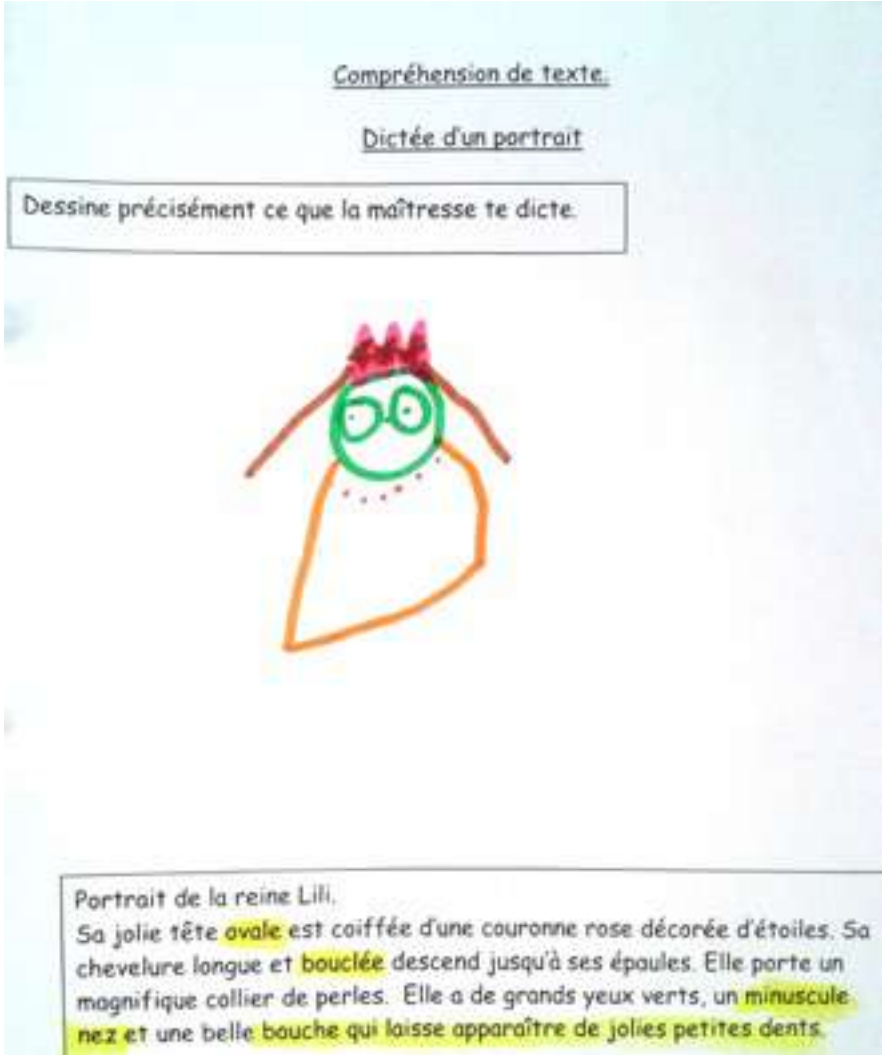


Compréhension de texte.

Dictée d'un portrait

essine précisément ce que la maîtresse te dicte.

Portrait de la reine Lili.
Sa jolie tête ovale est coiffée d'une couronne rose décorée d'étoiles. Sa chevelure longue et bouclée descend jusqu'à ses épaules. Elle porte un magnifique collier de perles. Elle a de grands yeux verts, un minuscule

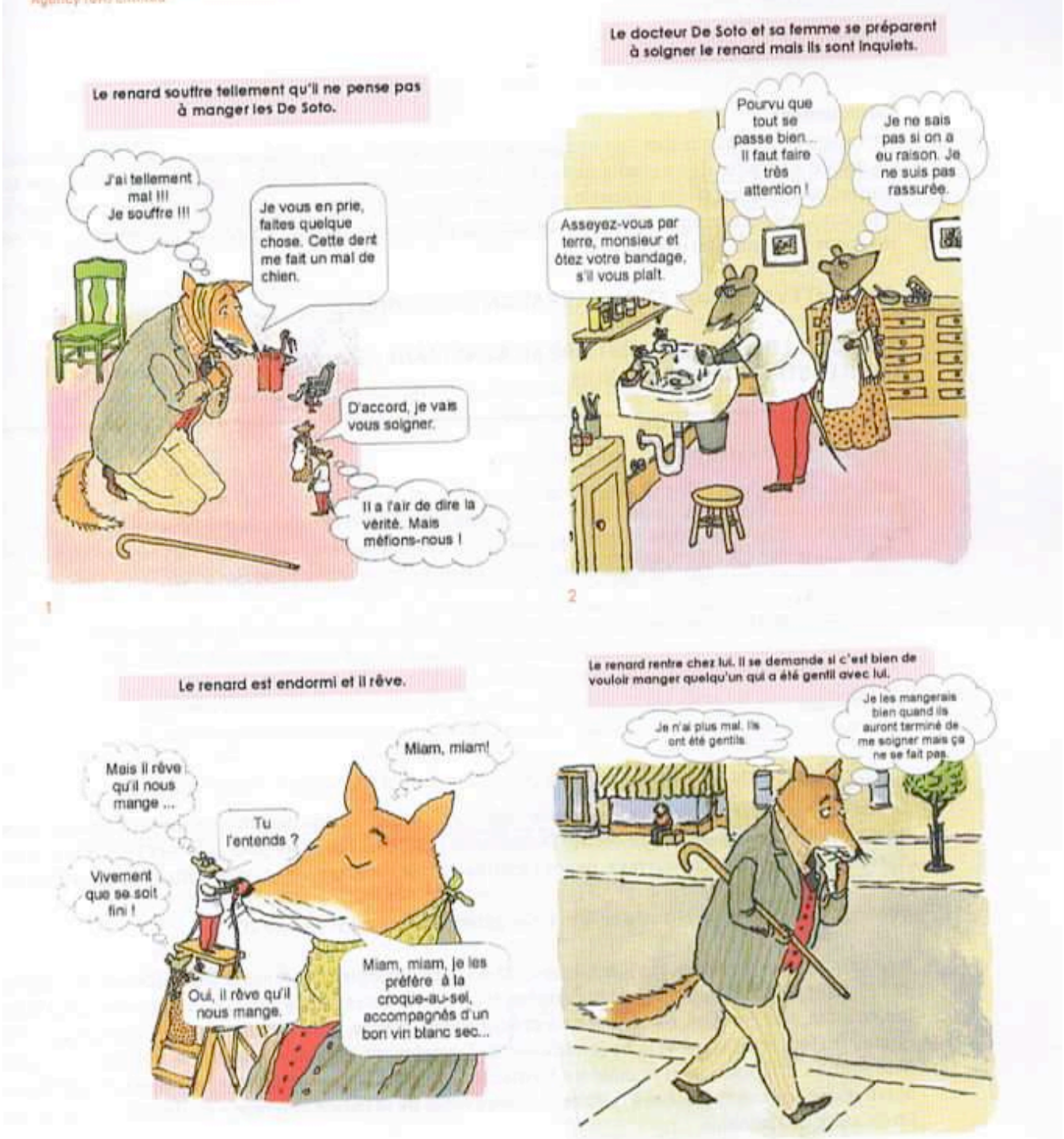


Compréhension de texte.

Dictée d'un portrait

Dessine précisément ce que la maîtresse te dicte.

Portrait de la reine Lili.
Sa jolie tête ovale est coiffée d'une couronne rose décorée d'étoiles. Sa chevelure longue et bouclée descend jusqu'à ses épaules. Elle porte un magnifique collier de perles. Elle a de grands yeux verts, un minuscule nez et une belle bouche qui laisse apparaître de jolies petites dents.



Dictée à l'adulte à partir d'un album

Lécullée, p. 193 : exemple à partir de La Surprenante histoire du docteur De Soto (Steig)

Les albums échos

Après, je mets un œuf dans la farine.

Je mets du lait dans un verre.
J'ai renversé du lait sur la table.
Mais c'est pas grave.

J'essuie bien le lait avec le papier.
Après, je vais jeter le papier à la poubelle.

Je mélange tout avec la grande cuillère.

Je mets aussi du sel.

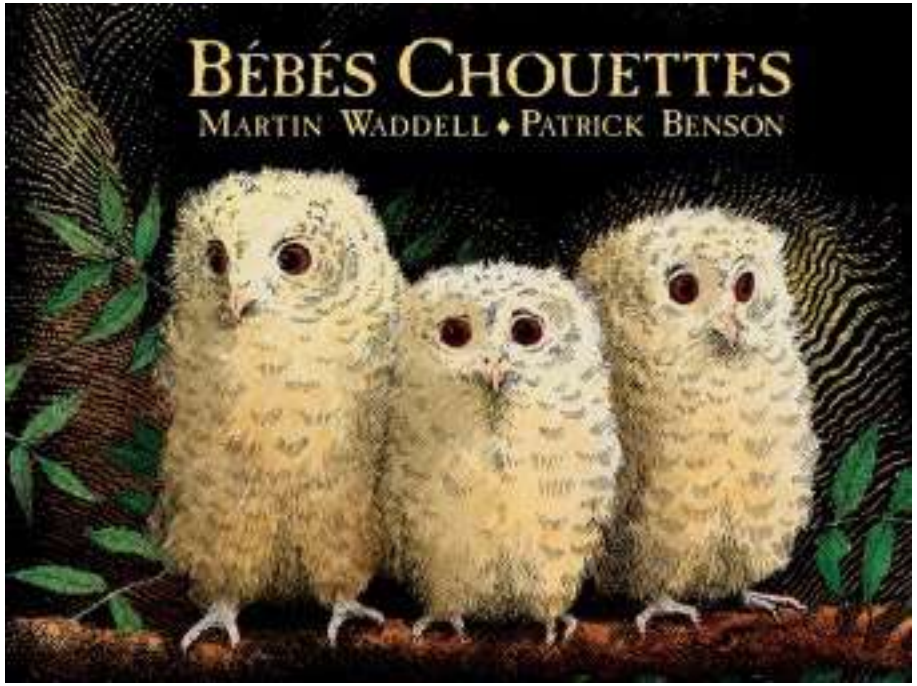
Je fais les crêpes.
Il faut verser la pâte avec une louche.

Parallèlement, nombreuses études des compétences des maîtres concernant la présentation des livres qui rencontrent plus ou moins les points théoriques mis en place par les chercheurs

- Lecture dramatisée
- Lecture interactive
- Lecture dialogique

- Avec Acces, on ne change rien au texte
- Avec Brigaudiot, on différencie lire et raconter
- Avec Brigaudiot, on ne montre pas les images avant de lire l'histoire
- Avec les bibliothécaires, on lit en se tordant le cou !

Lecture dramatisée (V. Boiron)



Texte écrit, dans sa mise en page :

« Maman ! » s'écrièrent-ils,
et ils battirent des ailes
et ils dansèrent

et ils sautillèrent sur leur branche. »

Lecture dramatisée:

M : [en lisant] maman ! // s'écrièrent-ils ! ///

et ils battirent des ailes ! et ils dansèrent !

et ils sautillèrent sur leur branche !

La lecture dialogique (Monique Sénéchal)

- Activité en petits groupes (8 max.) voire individuelle
- But : encourager la participation verbale de l'enfant
- Poser des questions ouvertes
- Féliciter
- Modéliser, répéter les propos
- Développer les idées en ajoutant davantage de renseignements
- Faire anticiper ce qui va suivre
- Relier les évènements du récit à sa propre expérience

Enseigner aux parents la lecture dialogique ou interactive

- Les parents, jalons essentiels
- Importance de faire prendre conscience des bienfaits de la lecture régulière d'albums
- Nécessité de valoriser une lecture dialogique, interactive

- Réussite des élèves grandement corrélée aux habitudes prises à la maison

Bibliographie

- Bishop, Marie-France, (2014/4) « La lecture des récits de fiction à l'école maternelle : histoire d'un genre professionnel », *Le français aujourd'hui*, n°179, pp. 113-126.
- Blanc, N. (2009), *Lectures et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris : Dunod.
- Boiron, Véronique, (2014) « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères* n° 50, pp. 83-103.
- Boiron, V., (2012), « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », *Le français aujourd'hui* n° 179, pp. 67-83.
- Boisclair, Andrée, Makdissi, Hélène (2010), « Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel, in D. Doyon et Fisher (dir), *Langage et pensée à la maternelle*, Quebec, Presses universitaires du Quebec.
- Bourhis, V. (2014), « Parler/lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif. Quelques éléments de réflexion à partir de trois exemples de lecture d'imagier », *Repères* n° 50, pp. 57-77.
- Bourhis, V. (2014), « Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal », *Le français aujourd'hui* n° 179, pp. 85-97.
- Brigaudiot, M. (2012), « Postface : sciences du langage », *Le français aujourd'hui* n° 179, pp. 129-138.
- Brigaudiot, M. (2000), *Apprentissages de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette, INRP/PROG.
- Bruner, J. S. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris : Retz.

Suite

- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. , et Vertalier M., (2012), *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. Paris : Scéren-CNDP (Des repères pour agir)
- Canut, E., Vertalier, Martine (2012), « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appréhension par les élèves de maternelle ? », FA 179, pp. 51-67.
- Collin, E., (2012) « Politiques scolaires et dispositif de formation », *Le français aujourd'hui* n° 179, pp.101-112.
- Goigoux, R., Cèbe. S. « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui* n° 179, pp. 21-35
- Hart, B. et Risley, R.T. (2003), « The early catastrophe », Education review, 17-1, pp. 110-118
- Kreza, Maria (2014), « Comment des élèves de Grande section s'approprient-ils l'acte de lire lorsqu'on leur demande de lire un récit illustré qu'ils connaissent ? », *Repères* n° 50, pp. 193-216.
- Ricoeur, P., *Temps et Récit*, Paris : Seuil, 1984
- Tauveron, C., (dir) (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris : Hatier.
- Terwagne S. et Manesse M (2008), *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Terwagne S. (2012), « Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires », *Le français aujourd'hui* n°179, pp. 10-19.
- Turgeon E. (2014), « Un répertoire d'albums québécois propices au développement des habiletés interprétatives », *Repères* n° 50, pp. 177-192 .
- Vertalier, M., (2006), « Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage », Mélanges CRAPEL n°29, 2006
- **Makdissi, H.**, & Boisclair, A. (2004). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Actes du colloque international de l'AIRDF* (Association internationale pour la recherche en didactique du français), 9, Québec. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/makdissi-boisclair.pdf