Comment l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ?

Maëlle Colmagne

▶ **To cite this version:**

Maëlle Colmagne. Comment l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ?. Education. 2017. hal-02378440

HAL Id: hal-02378440

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02378440

Submitted on 25 Nov 2019

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UFC UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Besançon

---

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

"Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation"

Mention 1er Degré Professeur des Écoles

sur le thème

Comment l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ?

Projet présenté par
Maëlle COLMAGNE

Directrice
Professeur **Marie-Claire ROUBIN,** ESPE de Franche-Comté

Année universitaire 2016-2017

Remerciements :

Je remercie Madame Roubin pour l'accompagnement constructif et bienveillant dont elle a fait preuve tout au long de ce travail de mémoire.

Merci à Charline, ATSEM dans la classe qui m'accueillait cette année, pour son soutien précieux notamment dans la phase d'enregistrement des élèves.

Merci à mes proches pour la relecture fine de ce travail et les conseils apportés.

Merci à eux et aux ami(e)s qui m'ont soutenue dans ce marathon qu'étaient ces deux années de Master, conclues par la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION ……1

PARTIE A : Enseigner des stratégies de compréhension pour apprendre à comprendre l'implicite

1. Les enjeux d'une pédagogie de la compréhension en Grande Section et en CP……2
   1.1.Lire pour grandir : l'essentielle quête du sens……2
   1.2.Les obstacles à la compréhension des textes entendus……2
   1.3.Les écueils d'une « fausse » pédagogie de la compréhension……4
   1.4.L'étude Lire- Écrire 2016 – quelques éléments d'analyse concernant la pédagogie de la compréhension……5
   1.5.Les consensus d'une pédagogie de la compréhension… dès la maternelle……6
   1.6.Place de la compréhension dans les programmes 2015 et 2016 : à la rencontre entre oral et écrit……7

2.Comprendre un texte entendu : compétences sous-jacentes……9
   2.1.Les compétences stratégiques……9
      a) Qu'entendent les chercheurs par « stratégies de compréhension » ?……9
      b) Un consensus : l'enseignement explicite des stratégies de compréhension……10
   2.2.Les compétences inférentielles……10

3.Apprendre à comprendre la dimension implicite des personnages……12
   3.1.Qu'est-ce qu'un « personnage » pour un enfant de 5-6 ans ?……12
   3.2.Les difficultés relatives à la compréhension des personnages……12
   3.3.Qu'entend-on par « états mentaux » ?……13
   3.4.Quelles stratégies de compréhension des états mentaux enseigner ?……14

PARTIE B : Une démarche pédagogique en classe

4. Hypothèses et méthodologie de travail……16
   4.1.Six hypothèses pour guider la démarche pédagogique……16
   4.2.Méthodologie de l'expérimentation……24

5. La mise en œuvre de séquences de compréhension des personnages des histoires……25
   5.1.Le choix des textes……25
   5.2.L'analyse des difficultés des textes concernant l'implicite des états mentaux……27
   5.3.Les outils / rituels de référence mis en place……30
   5.4.La mise en œuvre des séquences en classe……30

6.Analyse de l'expérimentation……34
   6.1.Les difficultés des élèves face aux textes……34
   6.2.Résultats de l'évaluation : attribuer des émotions aux personnages sur des images séquentielles……35
   6.3.Résultats de l'évaluation : production orale sur la grenouille à grande bouche - enregistrements des élèves……35
   6.4.Des automatismes se sont-ils mis en place ?……36
   6.5.La nécessité de travailler en simultanéité d'autres compétences stratégiques complémentaires……37

CONCLUSION …… 38

TABLE DES ANNEXES et ANNEXES……39

BIBLIOGRAPHIE ……56

Introduction

À l'origine du choix de la thématique de ce mémoire, il y a des constats alarmants partagés par les enseignants et les chercheurs : le manque de maîtrise de la lecture, et notamment en termes de compréhension, handicape de trop nombreux élèves à leur entrée au collège… et pour la suite de leur parcours de vie.

L'enquête CEDRE 2015, tel que le rappelle le CNESCO[1], indique que « *En 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire : ils ne sont pas en capacité d'identifier le sujet principal d'un texte, de comprendre des informations implicites et de lier deux informations explicitées séparées dans le texte.* » À ces données générales s'ajoutent les résultats d'une étude récente évaluant la compréhension de textes entendus dès le début de CP. Dirigée par Roland Goigoux, l'étude *Lire-Écrire* (2016) indique dans sa partie « compréhension de l'écrit », page 48 : *« Les données que nous avons recueillies font apparaître que, si la très grande majorité des élèves a une bonne connaissance du vocabulaire testé et comprend bien les phrases courtes (…), il en va tout autrement pour la compréhension de textes entendus. L'analyse des résultats à cette épreuve fait apparaître un score moyen de 48,6 % de réussite. Elle montre aussi que les 10 % d'élèves les plus faibles n'atteignent pas 15 % de réussite. »* Non seulement une grande part d'élèves n'accèdent pas à la compréhension, mais les inégalités entre les lecteurs performants et les lecteurs en difficulté se creusent.

L'extrait suivant, toujours issu de la *Synthèse du rapport de recherche Lire-Écrire*, p49 (2016, Roland Goigoux) nous conforte dans l'idée que mieux les élèves comprennent les textes entendus, mieux ils comprendront les textes qu'ils liront seuls par la suite : *« Si l'importance de l'influence du décodage sur la compréhension en lecture autonome est connue depuis longtemps, celle des compétences en compréhension de textes entendus est rarement prise en compte. Son poids très élevé (les trois quarts de celui imputable à l'influence du décodage) justifierait pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix. En maternelle bien sûr, mais aussi au cours préparatoire et au cours élémentaire. »*

Ces différentes données m'ont confortée dans l'idée de me former, par la recherche, à une pédagogie de la compréhension. J'ai souhaité réfléchir à une pratique utile et efficace que je pourrais mener dans le cadre de mon année de stage, auprès des élèves de Grande-Section et CP.

Parmi les premières lectures réalisées dans le cadre de ce mémoire, j'ai été rapidement interpellée par la notion d' « états mentaux des personnages », notion que j'ai mise en relation avec un élément abordé en cours de psychologie : les « théories de l'esprit ». En construction dès 4-5 ans chez les enfants, cette capacité essentielle dans le décentrement consiste à se représenter que l'Autre pense, et qu'il a des croyances qui peuvent être différentes des siennes. Cette idée m'a paru fondamentale dans la construction sociale de l'individu.

La première partie de ce mémoire concerne donc un compte-rendu de recherches documentaires autour de l'état de la pédagogie de la compréhension, que j'ai effectuées avec une question en tête : **le développement de compétences de compréhension des états mentaux des personnages est-il effectivement un travail majeur à réaliser auprès d'élèves de GS-CP ?** Nous identifierons donc d'abord les difficultés de compréhension auxquelles peuvent être confrontés les élèves face à un texte qui leur est lu. Éclairés par des travaux de recherche, nous définirons les lignes conductrices d'une pédagogie de la compréhension efficace, en se situant du point de vue de l'enseignant (objectifs à atteindre), pour définir (du point de vue de l'élève) les compétences à développer.

La seconde partie de ce mémoire explicite la démarche pédagogique menée auprès de ma classe, à partir de la question suivante **: à quelles conditions un travail sur les états mentaux des personnages permet-il de développer des compétences de compréhension de l'implicite des textes ?** Après avoir présenté quelques hypothèses de travail, nous évoquerons les textes et la façon dont je les ai abordés avec les élèves, avant d'analyser cette démarche dans une dernière partie.

1 http://www.cnesco.fr/fr/lecture/

PARTIE A : Enseigner des stratégies de compréhension pour apprendre à comprendre l'implicite

1. Les enjeux d'une pédagogie de la compréhension en Grande Section et en CP

1.1. Lire pour grandir : l'essentielle quête du sens

Le préalable essentiel à toute réflexion sur la thématique de la compréhension est lié à la façon d'aborder la lecture avec les élèves : il faut faire en sorte que la lecture ne soit pas qu'une activité scolaire qui ne serve qu'à l'école. Lire, c'est un moyen d'émancipation, un espace de plaisir, un moyen de se confronter à des questions nouvelles, c'est un espace pour construire son intelligence et sa relation aux autres. Bruno Bettelheim évoque même l'idée que la lecture de contes permet à l'enfant de construire un sens à sa vie. En s'identifiant aux personnages des histoires qu'il entend puis qu'il lit, l'enfant peut projeter, nourrir ses questions et parfois trouver des clés aux inquiétudes fondamentales qui l'animent. Pour les psychologues de l'enfance, la littérature de jeunesse aiderait à mettre à distance les questions essentielles, formulées ou pas.

Catherine Tauveron insiste sur le fait qu'il faut aider les élèves à dire quelles "leçons de vie" le texte leur permet de tirer, ou de dire ce qu'ils pensent de la réaction de tel personnage. Dans le cas contraire, *"lire n'est qu'une activité scolaire qui ne sert qu'à l'école".*[2] L'enjeu sera donc, dès les premières classes de maternelle, et de façon continue, d'aborder avec les élèves la littérature comme un levier pour grandir… dans la vie, pas seulement à l'école.

1.2. Les obstacles à la compréhension des textes entendus

Pour que la lecture soit un réel facteur d'émancipation, les élèves doivent réellement comprendre les textes qu'ils lisent. Mais il faut être précis quant au sens qu'on donne à « comprendre » : une véritable compréhension, c'est une compréhension inférentielle et non une seule compréhension littérale.

Les chercheurs sont unanimes : comprendre un texte n'est pas un « jeu d'enfant »[3] . Jocelyne Giasson explique dans son ouvrage *La compréhension en lecture* qu'il s'agit de processus de haut-niveau : comprendre finement un texte nécessite des opérations mentales complexes. Comprendre, ce n'est donc pas seulement l'addition de la compréhension orale et du décodage. Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet définissent la compréhension comme « *la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.* »[4] Nous nous appuierons sur cette définition pour la suite de ce travail.

Les obstacles à la compréhension des textes sont de divers ordres. On peut se situer dans le modèle de compréhension détaillé par Jocelyne Giasson dans *La compréhension en lecture :* la compréhension nécessite l'inter-relation entre les trois variables que sont le lecteur, le texte et le contexte. Les compétences du lecteur n'expliquent donc pas à elles-seules sa capacité à comprendre ou pas : *« à partir de ce modèle, on ne dira plus « cet élève a des problèmes de compréhension », mais « cet élève, devant tel type de texte et dans tel contexte comprend de telle façon »*[5]

2 Article « Catherine Tauveron et l'interprétation » du café pédagogique, avril 2011 http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2011/CatherineTauveronetl'interpr%C3%A9tation.aspx

3 Titre d'une conférence de Sylvie Cèbe

4 CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland et, THOMAZET Serge- *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* – [en ligne] [20--] [consulté le 20/03/2016] Disponible sur www.ac-orleans-tours.fr

5 GIASSON, Jocelyne *La compréhension en lecture*, De Boeck-Wesmael, 1992, p9

Nous ne détaillerons pas ici toutes les relations entre les composantes de chacune des variables qui peuvent être la source de difficultés. Nous nous concentrerons sur quelques-unes qui semblent particulièrement concerner la difficulté à comprendre des textes entendus pour des élèves de GS-CP :

a) Être disponible pour l'écoute

Écouter un texte écrit nécessite une capacité à se concentrer, à être attentif, à mémoriser, qui s'apprend. Pour certains élèves, une source de difficultés peut donc être d'ordre cognitif. Le contexte dans lequel la lecture est proposée doit donc être favorable à cette écoute.

b) L'écrit, un nouveau langage dont il faut apprendre à maîtriser le fonctionnement

La nature même des textes écrits est un obstacle : l'écrit a des caractéristiques propres et en cela, sa compréhension est particulière, tel que l'explique Roland Goigoux : *« un texte n'est jamais la transcription littérale d'un discours oral et présente une organisation textuelle particulière ; d'autre part, son lexique et sa syntaxe diffèrent de ceux dont on use dans les interactions langagières orales, y compris à l'école. »*[6] D'un point de vue du traitement local, la compréhension implique tout d'abord la maîtrise de connaissances linguistiques : lexique, syntaxe de l'écrit. Ce qui peut donc être une source de difficultés : le vocabulaire, le passage du style direct au style indirect, l'identification de qui parle, la pronominalisation,

L'élève doit également être capable de réaliser un double traitement du texte : non seulement local, mais aussi global. D'un point de vue global, l'élève doit pouvoir repérer les idées principales d'un texte, localiser les informations pertinentes, lier les différents éléments du texte, comprendre l'organisation globale du texte, comprendre les inférences (les blancs du texte, les informations implicites non présentes directement dans le texte).

c) Le manque de connaissances d'un élève encore très jeune

Un certain nombre d'éléments textuels de la littérature de jeunesse nécessitent, pour les comprendre, des connaissances sur le monde, appelées également connaissances « encyclopédiques ». Les clins d'œil de l'auteur via l'intertextualité ne peuvent être appréhendés que si le lecteur a une connaissance de l'histoire à laquelle il est fait référence. La présence fréquente de personnages stéréotypés implique d'identifier les caractéristiques de ces personnages pour comprendre finement le texte. Enfin, un ensemble d'éléments culturels, sociaux, sont important pour se représenter mentalement l'univers dépeint par l'auteur.

d) Le lien texte-image : aide ou obstacle ?

Les rapports entre le texte et l'illustration sont variés et ont fait l'objet d'études à part entière : ils peuvent se compléter, se contrarier, s'opposer, selon l'effet désiré. L'illustration peut parfois égarer l'élève par sa profusion de détails, ou au contraire être un moyen de valider simplement les hypothèses émises par le lecteur en cours de lecture, pour mieux comprendre l'histoire.

e) La difficile posture du lecteur à acquérir

Un autre obstacle est la relation que le lecteur a avec le texte qu'il lit. *« Un texte ne peut pas être interrogé puisque son auteur est absent, tandis que, dans un échange oral, l'auditeur peut manifester son incompréhension et interrompre le locuteur pour lui poser des questions de clarification ou solliciter un complément d'information. »*[7] L'élève doit donc acquérir une posture de « lecteur-chercheur » pour entrer en questionnement avec le texte. En effet si l'on considère que le sens est enfoui dans le texte et qu'il est uniquement détenu par l'auteur, on aura des difficultés à le comprendre. Si en revanche on considère que l'accès au sens se fait dans l'interaction entre le texte et le lecteur, alors il est possible d'envisager un cheminement vers la compréhension. Il est donc important de présenter les activités de compréhension sous cet angle. Selon Catherine

6 CÈBE, Sylvie, conférence « La compréhension n'est pas un jeu d'enfant »

7 Ibid

Tauveron[8], les élèves en difficulté sont souvent totalement dépendants de l'enseignant (celui qui pose les questions et valide les réponses), et ils ont du mal à comprendre que la compréhension ne repose pas sur la tutelle externe : pensant que "le texte est trop dur" ou qu' "il y a des mots que je ne comprends pas", ils se tournent alors vers l'enseignant, persuadés qu'ils n'ont pas de moyens pour régler le problème.

f) La régulation de l'activité de lecture

Cette posture de lecteur-chercheur implique la maîtrise de processus méta-cognitifs : l'élève doit pouvoir identifier les moments où il ne comprend pas ce qui est lu.

En résumé, on peut reprendre les quatre grands types de difficultés auxquelles les élèves peuvent être confrontés que Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet[9] ont identifiés :

- les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits peuvent dépendre de dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, etc.)

− les déficits spécifiques au traitement du texte écrit : ils peuvent être liés à d'insuffisantes compétences linguistiques (lexique ou syntaxe de l'écrit) et textuelles (relatives aux enchaînements entre les éléments du texte)

− l'insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du discours ou du texte (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles)

− la mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension.).

1.3. Les écueils d'une « fausse » pédagogie de la compréhension

Les études évaluant la capacité des élèves à comprendre les textes montrent que l'origine des difficultés des élèves vient des premières années où ils sont confrontés aux textes, autrement dit la maternelle. Ces études remettent en cause la façon dont l'enseignement de la compréhension est le plus souvent mené. Catherine Tauveron synthétise ainsi les mécanismes qui font que l'apprentissage de la compréhension, tel qu'il est réalisé actuellement, est un échec : « *C'est essentiellement parce qu'on les a habitués à répondre à des questions qui demandent seulement de prélever des indices dans le texte, et trop rarement à produire par écrit un jugement critique*[10] *».* Elle le détaille de la façon suivante dans un de ses ouvrages, *Comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école et au-delà* :

> « On apprend essentiellement aux enfants à lire sur les lignes et les séances de lecture, sous couvert d'apprendre à comprendre, se bornent à vérifier que les lignes ont été exhaustivement parcourues et que le sens de chaque mot « difficile » est connu.
> Dès lors, l'école faillit à sa mission qu'elle s'est elle-même donnée, « apprendre à comprendre » et « initier au plaisir de lire » parce que sa définition réductrice de la compréhension, univoque et hiérarchisée est inapte à engendrer le plaisir et parce que sa conception hédoniste, intimiste et a-culturelle du plaisir de lire est inapte à engendrer une quelconque action didactique sur la compréhension.
> **Les petits enfants, ainsi formés à se soumettre aux données du texte, courent le risque de ne jamais venir à la littérature parce qu'ils commencent leur vie de lecteur comme des lecteurs inactifs ou mécaniquement actifs [...]**, et parce que, lorsqu'ils la rencontrent enfin (au cours moyen), un dispositif concerté de mise à distance s'acharne à rendre l'échange improbable : les filtres interposés, filtre du lexique à élucider d'abord, filtre des questions orientées du maître ou du manuel ensuite, disent tous que le jeune lecteur a moins son mot à dire qu'à (re)dire les mots du textes. »[11]

8 Café pédagogique, article « Catherine Tauveron et l'interprétation » par M. Brun, 03 avril 2011

9 CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland et, THOMAZET Serge- *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*

10 Article « Catherine Tauveron et l'interprétation » du café pédagogique, avril 2011

11 TAUVERON Catherine (sous la direction de) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, 2002

Il ne suffit donc pas de lire des lectures offertes pour que les enfants apprennent à comprendre. Il faut organiser des séances dévolues à la compréhension. Un des enjeux essentiels à la maternelle est de rendre les élèves acteurs de leur compréhension, de leur faire acquérir une posture active de lecteur, ou de « lecteur-chercheur ». Dominique Lafontaine, linguiste, propose cette synthèse du travail à mener avec les enfants : il s'agit de mettre en place des situations d'apprentissage qui leur permette d'« asseoir une véritable posture de lecteur actif en quête de sens »[12]

Qu'en est-il de l'enseignement de la compréhension au CP ? La synthèse de l'étude Lire-Écrire dirigée par Roland Goigoux, sortie à l'automne 2016, montre que souvent, au CP, seul le code est travaillé. C'est comme si dès lors que le décodage était acquis, la compréhension allait venir d'elle-même. Or l'étude (et tant d'autres) ont montré que c'est faux. Il faut enseigner la compréhension sur des temps distincts du code au CP, à partir de lectures entendues. Un travail sur la compréhension à partir de textes lus par l'enseignant est donc essentiel dès la maternelle, et à poursuivre tout au long du cycle 2. Sylvie Cèbe, lors de sa conférence de présentation des résultats de la partie « compréhension » de l'étude Lire-Écrire, explique par quelques points pourquoi l'enseignement de la compréhension reste souvent marginal dans les classes de CP :

- Certains enseignants font de la maîtrise du code un préalable.

- La compréhension n'est pas jugée comme prioritaire par les enseignants de CP.

- L'enseignement de la compréhension : une pédagogie peu gratifiante parce que les effets sont difficiles à voir.

- Une pression forte sur l'enseignement du code (parents, médias, collègues).

- Des cibles plus difficiles à cerner, une didactique plus récente, moins d'outils à disposition.

1.4. L'étude Lire- Écrire 2016 – quelques éléments d'analyse concernant la pédagogie de la compréhension

L'étude Lire-Écrire a cherché à dégager, auprès de 131 classes de CP, les variables entrant en jeu dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP, ainsi que de faire émerger les pratiques efficaces des professeurs des écoles. En ce qui concerne la compréhension, trois questions ont guidé la recherche :

- Le temps alloué à l'enseignement de la compréhension a-t-il des effets sur les apprentissages des élèves ? Entre 11 et 18 % du temps alloué au lire - écrire est consacré à la compréhension dans les classes. Ce ne semble donc pas être une priorité. Or la recherche a démontré que le temps alloué à la compréhension ne modifiait pas les performances des élèves.

- Quelles sont les tâches proposées aux élèves ? Ont-elles des effets particuliers sur les apprentissages ? Les chercheurs ont identifié neuf tâches principales mises en œuvre par les enseignants en ce qui concerne la compréhension, regroupées en trois grands items :

- <u>Anticipation du sens et préparation de l'activité de compréhension :</u>

C1 : Définir ou expliciter une intention de lecture
C2 : Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses

- <u>Élucider le sens du texte</u>

C3 : Décrire, commenter une illustration.
C4 : Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale.
C5 : Produire un rappel de récit.
C6 : rendre explicite une information implicite.
C7 : Proposer, débattre ou négocier une interprétation.

12 LAFONTAINE, Dominique, « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » *Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*

- Vérification écrite de la compréhension

C8 : Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite) d'un mot-phrase-texte

C9 : Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot-phrase-texte)

L'étude montre que ce sont les tâches C8 qui sont majoritairement présentes dans les classes étudiées. Or ce sont les tâches C3 à C7 qui paraissent efficaces pour accroître la compréhension des élèves. L'étude montre donc qu'un déficit de ces tâches dans l'enseignement conduit à une inefficacité de la pédagogie de la compréhension.

- Quelles autres variables peuvent avoir un effet sur le développement de la compréhension ? La recherche montre que l'utilisation d'un manuel intégratif ne fait pas vivre dans la classe plus de tâches C3 à C7 que les autres. Elle montre également que l'enseignement du lexique, accompagné de la mémorisation, produit des effets positifs sur la compréhension des textes entendus. Enfin, l'augmentation du nombre de livres lus a un impact positif sur la compréhension des élèves.

1.5. Les consensus d'une pédagogie de la compréhension… dès la maternelle

L'apprentissage du décodage, pivot de l'apprentissage de la lecture, est organisé au cycle 2. Or « apprendre à lire » ne consiste pas uniquement à acquérir des compétences de décodage. C'est un travail conjoint du décodage, de la compréhension, l'écriture, et l'acculturation. Ce cheminement débute dès la maternelle, par de nombreuses acquisitions. L'apprentissage de la compréhension y est au cœur.

Si cette nécessité est partagée par tous aujourd'hui, subsistent les questions du « comment faire ? » : la forme de l'apprentissage de la compréhension est souvent effacée derrière les débats sur les méthodes d'apprentissage du code ; les recherches montrent que les enseignants sont souvent démunis dans cette pédagogie de la compréhension, ou que le fossé entre leurs intentions et leurs pratiques est grand.

Pour Mireille Brigaudiot[13], la quête de sens nécessite de la part de l'enseignant quatre objectifs principaux auprès des élèves de cycle 1. Ces quatre missions rejoignent exactement les quatre pratiques des maîtres identifiées comme étant efficaces dans l'enseignement de la compréhension, que synthétisent Sylvie Cèbe et Marie-France Bishop d'après les acquis de la recherche internationale[14] :

- favoriser l'engagement actif des élèves dans la recherche de sens (entrer en méta-cognition)

- enseigner les stratégies qui sous-tendent une compréhension efficace. Pour les élèves du cycle 1, Mireille Brigaudiot évoque une priorité : la compréhension des états mentaux des personnages.

- faire de l'enseignement des compétences langagières une priorité

- enseigner les compétences encyclopédiques ou des savoirs de base nécessaires pour comprendre. Il s'agit donc d'enrichir les univers de référence des élèves.

Ces pratiques doivent être couplées d'un enseignement explicite, qui commence tôt (dès la maternelle), qui ne soit pas évincé au cycle 2, un travail sur des supports de textes spécifiques : en début d'année, choisir des textes pour les problèmes de compréhension qu'ils posent, et donc les lire

13 L*'apprentissage de l'écrit du cycle 1 au cycle 2* Mireille Brigaudiot (Intervention à l'IUFM de Marseille le 30/03/06)

14 Synthèse réalisée par Sylvie Cèbe lors d'une conférence de synthèse de la partie Compréhension de l'étude *Lire-Ecrire*, à partir d'une étude de Duke et Martin 2015 – *best practices for Comprehension intruction in elementary school*)

pour les élèves, et non pas travailler sur des textes « décodables ».

En conclusion, on peut citer Roland GOIGOUX : *« Si l'on veut apprendre aux jeunes élèves à comprendre les textes et réduire les différences d'efficience liées au milieu social, il faut inclure l'enseignement de l'ensemble des compétences requises par cette activité particulière dès l'école maternelle et ne pas l'interrompre à l'entrée au CP ».*[15]

1.6. Place de la compréhension dans les programmes 2015 et 2016 : à la rencontre entre oral et écrit

Anne Vibert, inspectrice générale commente la place de la compréhension dans les nouveaux programmes[16]. *« La compréhension en lecture prend une grande place dans les programmes. Ils demandent un apprentissage explicite de la compréhension : les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ainsi les programmes font entrer une dimension méta-cognitive dans les apprentissages : il faut que les élèves soient conscientes des stratégies qu'ils utilisent pour comprendre un texte et expliciter ces processus. (...) Comme les enseignants sont peu formés à ces dimensions, les programmes donnent des indications précises.* »

a) Analyse des programmes 2015 du cycle 1

La partie « Écouter de l'écrit et comprendre » du texte du BO des programmes (partie 1.2 L'écrit) est relativement succincte. Le texte du BO en tant que tel ne donne que peu d'informations quant à l'importance de travailler la compréhension dès le cycle 1. En revanche, les nombreux accompagnements au programme (ressources Eduscol) ouvrent de nombreuses pistes. Les ressources « Littérature et documentaires » ne sont pas encore disponibles (au 1er mars 2017), mais l'introduction de ces ressources à venir laisse penser que de nombreux conseils seront fournis : « *la fréquentation des documentaires et des albums de littérature de jeunesse - à laquelle il faut « laisser une grande place », dit le programme - familiarise les élèves avec des référents culturels et les valeurs qu'ils* ***véhiculent, les amène à des activités de lecteurs : comprendre, interpréter, saisir l'essentiel et l'implicite d'un texte, traiter et hiérarchiser les informations. »***

Une des compétences de fin de cycle mentionnées dans le programme est : « **Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ».** Une des ressources Eduscol sur l'évaluation des différents objectifs visés, liste différentes situations d'apprentissage pour travailler la compréhension : il s'agit d'activités travaillant la compréhension littérale, globale, mais aussi fine, dont les suivantes : « *identifier les émotions des personnages en prenant appui sur des mots du texte, (...) prêter des intentions à des personnages archétypaux et en déduire les actions à venir dans l'histoire lue ; (...) dire ce qu'il aurait fait à la place de tel personnage à un moment clé de l'histoire* »

b) Extrait des programmes 2016 du cycle 2

La compréhension de textes entendus appartient à deux grands domaines de compétences des programmes : le langage oral (Item *écouter pour comprendre des textes lus par un adulte*) et lecture et compréhension de l'écrit.

En ce qui concerne les compétences de langage oral :

> « Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit. » *(chapitre : « Langage oral », page 13)*

En ce qui concerne les compétences de lecture et de compréhension de l'écrit :

15 R. GOIGOUX synthèse Lire-Ecrire, page 13

16 VIBERT, Anne, *La lecture dans les nouveaux programmes* [en ligne], 16/03/2016, [Consulté le 25/04/2016] Disponible sur www.cafepedagogique.net

« La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée puis autonome de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. »

(chapitre : « Lecture et compréhension de l'écrit », page 16)

Dans ces deux domaines, les compétences à travailler sont les suivantes :

« Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte -Repérage et mémorisation des informations importantes (…) ; Mobilisation des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte ; Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension »

« Comprendre un texte – Mise en œuvre (guidée puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses...) »

« Contrôler sa compréhension - […] Exemples de situations : Échanges constitutifs des entraînements à la compréhension et de l'enseignement explicite des stratégies. »

Les différents éléments indiqués dans les attendus de fin de cycle que nous venons de citer, au cycle 1 comme au cycle 2, sont à lire en les remettant bien dans leur contexte : il s'agit d'indicateurs d'évaluation, des repères pour évaluer les élèves après avoir mené avec eux des séquences de compréhension. Il ne s'agit pas uniquement d'évaluer la compréhension, il s'agit bien de l'enseigner.

En bilan, les nouveaux programmes, qu'ils soient du cycle 1 ou du cycle 2 vont donc bien dans le sens des études évoquées en première partie : une réelle place est faite à l'apprentissage de la compréhension à partir de textes entendus.

2. Comprendre un texte entendu : compétences sous-jacentes

La synthèse de l'étude Lire – Écrire indique la proximité des compétences en jeu dans la compréhension écrite et la compréhension orale, qu'on préférera appeler « compréhension des textes entendus » : *« Au cours préparatoire, apprendre à lire, (…) c'est aussi devenir capable de donner du sens à ce qu'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus. (…) De nombreuses recherches, souvent passées sous silence par les tenants d'une vision réductrice de la lecture centrée sur le code (ONL, 1998), ont pourtant montré que les compétences de compréhension de textes entendus dont disposent les jeunes enfants à la fin de l'école maternelle sont d'excellents prédicateurs d'une compréhension efficace de l'écrit, même des années plus tard (Hirsh, 2003 ; Hoff, 2013 ; Durham et al., 2007 ; Kendeou et al., 2005 ; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; Paris & Paris, 2003 ; van den Broek et al., 2005) ».*

En revanche, quelques différences subsistent. La première est que pour la compréhension écrite, le lecteur est seul face au texte. Sa compréhension peut donc être alterée par des problèmes de décodage (lecture lente, mots mal décodés). En séances de compréhension de textes entendus, ces obstacles sont levés. L'étayage fort intrinsèque à des séances de compréhensions orales est aussi un levier pour faciliter les apprentissages des élèves.

Pour faire face aux difficultés évoquées en première partie, en cohérence avec les programmes du C1 et du C2, et en s'appuyant sur les éléments de recherche récentes (*synthèse du rapport de recherche Lire et Écrire (septembre 2016) sous la direction de Roland Goigoux)*, les compétences en matière de compréhension à développer sont donc les suivantes :

- les compétences spécifiques au traitement du langage : syntaxe, lexique, morphologie, traitement des anaphores
- les compétences spécifiques au traitement du texte : caractéristiques et structures des textes (…), connaissances culturelles
- les compétences cognitives : intégration des informations successives, construction d'un modèle mental, raisonnement, mémoire
- les compétences stratégiques : production d'inférences, contrôle de la compréhension.

La pédagogie de la compréhension doit être organisée selon un cahier des charges organisé autour de ces domaines de compétences, qui sont toutes en interactions fortes : le développement de l'une d'entre elles facilitera le développement des autres.

Dans ce travail d'étude consacré à l'apprentissage de la compréhension des textes entendus par des élèves de Grande-section et de CP, nous nous intéresserons particulièrement aux compétences stratégiques et notamment aux compétences inférentielles.

2.1. Les compétences stratégiques

a) Qu'entendent les chercheurs par « stratégies de compréhension » ?

D. Lafontaine évoque des stratégies fondatrices[17] à développer dès la maternelle. Il s'agit d'abord de processus méta-compréhensifs : *« le but est d'amener les enfants à se rendre compte qu'ils ne comprennent pas et à réparer la perte ou l'absence de compréhension (…) progressivement, avec les élèves de CP et de CE1, on structurera les stratégies à adopter pour maintenir la compréhension : se poser des questions en cours de lecture pour s'assurer que l'on a compris, relire ce qui précède, aller voir un peu plus loin...* »

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe détaillent en 7 verbes de compétences les stratégies de

17 LAFONTAINE, Dominique, « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » 2003

compréhension sur lesquelles travailler : reformuler, synthétiser, interpréter, écrire, inférer, questionner, contrôler[18]. Ces compétences interviennent de façon essentielle dans les activités de compréhension. C'est particulièrement la compétence « inférer » que nous évoquerons dans ce travail.

b) Un consensus : l'enseignement explicite des stratégies de compréhension

Les chercheurs établissent également un consensus quant à la façon d'enseigner ces stratégies de compréhension : il s'agit d'un enseignement explicite, c'est-à-dire rendre explicites les démarches cognitives.

L'enseignement de la compréhension est traditionnellement réalisé dans un « espace dialogué »[19] entre le maître et les élèves : l'oral semble être l'espace à investir pour enseigner la compréhension (lecture d'un texte puis questions orales de l'enseignant). Or l'enjeu est que les élèves deviennent autonomes dans leur capacité à comprendre un texte. « L'enseignant doit donc passer d'aides contextualisées, ponctuelles, implicites à des aides systématiques et explicites »[20]. Il doit donc donner aux élèves des clés pour guider leurs investigations dans les textes. Ceci doit se faire de façon suffisamment systématique pour qu'ils intègrent la démarche, et d'une façon à ce qu'ils peuvent progressivement la conscientiser. Car pour les élèves, « Ce que le maître a fait pour m'aider à comprendre, si je n'en ai pas conscience, je ne peux pas le faire seul ».

« La compréhension doit faire l'objet d'un enseignement explicite. L'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et des réactions des élèves » synthèse des recommandations du jury, *conférence du consensus 2016* du CNESCO.

Pour Maryse Bianco, chercheuse en sciences de l'éducation, cet enseignement explicite est "un état d'esprit plus qu'une méthode". Il tient compte du fait qu'une expertise est une construction progressive et de long terme. Mme Bianco insiste aussi sur la place de l'oral : c'est par l'échange que les élèves perçoivent le raisonnement de l'enseignant et des camarades qui doivent être rendus explicites.[21]

2.2. Les compétences inférentielles

Parmi les compétences stratégiques, la capacité à inférer semble être une des plus difficiles à cerner, probablement en premier lieu parce que le verbe n'appartient pas au vocabulaire courant (les enseignants eux-mêmes maîtrisent-ils tous ce qu'il signifie?)

Inférer, qu'est-ce donc ? D'après Alain Bentolila, linguiste, « c*e qui compte souvent dans un texte c'est ce qu'il ne dit pas ou qu'il dit mal. Ainsi la perspicacité du lecteur est sans cesse sollicitée. Les inférences sont ces informations manquantes ou bien l'action qui consiste à mettre ensemble des informations disséminées dans le texte mais qui trouvent leur cohésion une fois rassemblées. L'inférence mène au sens et à l'interprétation d'un texte. Les recherches montrent que les élèves obtenant des résultats faibles en compréhension ne réalisent qu'un nombre restreint d'inférences. Il leur donc impossible de construire une représentation mentale correcte du texte lu.*»[22]

Inférer est donc la capacité à lire entre les lignes, à raisonner, à comprendre l'implicite d'un texte. C'est essentiel pour se représenter la cohérence du texte qu'on lit. Inférer est donc une activité complexe.

18 Ibid

19 CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, *Apprendre à comprendre les textes écrits*, Les cahiers pédagogiques, 03/2004 n°442, p 24

20 Ibid

21 BIANCO, Maryse, *Comment enseigner la compréhension en lecture de façon efficace* [en ligne], 16/03/2016, [Consulté le 25/04/2016] Disponible sur www.cafepedagogique.net

22 BENTOLILA, Alain, *Enseigner la compréhension - module 3 : La compréhension des textes lus (repères généraux)* [en ligne] [consulté le 09/05/2016] Disponible sur www.uvp5.univ-paris5.fr

Catégorisation des inférences : inférences logiques, fondées sur le texte, et les inférences pragmatiques, fondées sur les connaissances du lecteur. Il est important de mêler autant que possible ces deux genres d'inférences. D'après la classification de Johnson et Johnson de 1986, il existe 10 types d'inférences[23] :

- **Lieu** : à quel endroit un événement s'est produit
- **Agent** : qui a fait l'action
- **Temps** : quand s'est produit un événement
- **Action** : ce que la personne fait
- **Instrument** : ce que la personne utilise comme outil ou instrument
- **Catégorie** : concept générique regroupant un groupe de mots
- **Objet** : Quelque chose qui peut être vu, touché ou dont on peut parler
- **Cause** – **effet (inférer la cause)** : quelque chose qui produit un résultat ou un effet
- **Cause** – **effet (inférer l'effet)** : le résultat, la conséquence
- **Problème** – **solution (inférer une solution**)
- **Problème** – **solution (inférer une cause**)
- **Sentiment** : un sentiment ou une attitude.

En ce qui concerne le travail auprès des Grande-Section – CP, toutes ne sont pas opportunes, mais il est essentiel de commencer à travailler certaines très tôt. L'ouvrage collectif *10 Stratégies pour lire au quotidien, Apprendre à inférer de la GS au CM2,* édité par le CRDP de Bourgogne, explique : *« La capacité à inférer augmente avec l'âge, mais commence très tôt : en effet, les connaissances acquises sont fondées sur les expériences antérieures du monde qui nous entoure. C'est pourquoi nous pensons utile de débuter cet enseignement et de proposer des exercices systématiques dès la grande section (par petits groupes, et oralement)* »[24]

On peut se demander quelles inférences prioriser avec les jeunes élèves. Catherine Tauveron dans *L'apprentissage de l'interprétation*[25] propose aux enseignants de centrer leur enseignement sur deux objectifs principaux en ce qui concerne les inférences :

- « *faire identifier les personnages, leur mobiles, leurs buts, à partir d'indications éparses dans les textes.*
- *localiser les blancs dans l'intrigue, construire ce qui manque, remettre en ordre les différents éléments qui peuvent être présentés de manière diachronique* »

Roland Goigoux synthétise en trois axes les compétences à développer dès la maternelle : « reformulation, états mentaux, expansion »[26] Mireille Brigaudiot[27] affirme également que la compréhension des états mentaux des personnages est un des enjeux essentiels dans l'apprentissage des stratégies lorsqu'il s'agit de travail sur des textes entendus. Pour finir, dans un article des *Cahiers Pédagogiques*, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe insistent encore sur le poids de la compréhension des personnages dans les inférences : *« Le plus souvent, la compréhension de l'implicite repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances. Elle exige donc que les élèves identifient et sachent nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent au lecteur d'instaurer une hiérarchie entre les événements. »* [28]

Au vu des différents éléments évoqués, faire travailler les élèves de Grande-Section et de CP sur la compréhension fine des personnages semble particulièrement opportun. Nous détaillerons ainsi dans la partie suivante la façon dont cet enseignement peut s'organiser.

23 GIASSON, Jocelyne *La compréhension en lecture*, De Boeck-Wesmael, 1992

24 GORZEGNO A, LEGRAND C, VIRELY P, GALLET CP, *10 Stratégies pour lire au quotidien, Apprendre à inférer de la GS au CM2,* – SCEREN CRDP Bourgogne 2008

25 Article *Catherine Tauveron et l'interprétation* – café pédagogique avril 2011.

26 GOIGOUX Roland, Conférence « Apprendre à lire – L'automatisation des mécanismes de la lecture nous dispense-t-elle d'une pédagogie de la compréhension ? » [vidéo de la conférence en ligne], 2014

27 nous l'avons évoqué en partie 1.5,

28 CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, *Apprendre à comprendre les textes écrits*, Les cahiers pédagogiques, 03/2004, n°442, p24-25

3. Apprendre à comprendre la dimension implicite des personnages

3.1. Qu'est-ce qu'un « personnage » pour un enfant de 5-6 ans ?

Un personnage est une création, une construction intentionnelle d'un auteur, pour raconter une histoire. La première caractéristique d'un personnage, c'est qu'il appartient à la fiction. Il est inventé par une personne réelle (l'auteur), qui veut raconter une histoire : « *Le personnage est une illusion de personne au croisement des projections de l'auteur et du lecteur. La réflexion autour des personnages va mettre à jour ce que l'auteur souhaite transmettre au lecteur. En effet les personnages sont l'étendard de la pensée, des valeurs de l'auteur.* »[29]

Cette notion difficile ne peut se construire que progressivement, à travers les rencontres que fait le lecteur et grâce à de nombreuses formulations et reformulations. La première approche qu'en propose Yves Reuter, professeur de didactique du français, peut constituer, pour l'enseignant, un solide point d'appui: "Les personnages ont un rôle essentiel dans l'organisation des histoires. Ils permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent un sens."[30]

En maternelle, de nombreuses séquences de travail sont réalisées autour de la découverte / analyse de personnages prototypiques : le loup, la sorcière, l'ogre… qui sont une base à la mise en place d'une culture littéraire. La connaissance de ces personnages prototypiques fait partie des connaissances que l'élève peut solliciter pour comprendre un récit qui lui est lu. Il est important de se rappeler que ces caractéristiques qui font partie de la culture littéraire, évidentes pour un adulte, doivent être construites. C'est bien là le rôle de l'école.

L'objectif concernant le travail de la « notion de personnage » est fréquemment abordé tout au long des cycles 2 et 3. Les ressources pédagogiques des sites des académies d'Amiens et de Dijon nous permettent de proposer la synthèse suivante des activités qui peuvent être mises en place pour construire cette notion de personnages : identifier le personnage principal, les personnages secondaires, les décrire, identifier les fois où ils interviennent.

Catherine Tauveron indique la part essentielle de la compréhension des personnages dans la compréhension d'une histoire : *«Comprendre un récit a minima, c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations (familiales, affectives ...) et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue ».*[31]

3.2. Les difficultés relatives à la compréhension des personnages

La compréhension du caractère fictif des personnages est une difficulté première: les élèves doivent apprendre à le percevoir, par un étayage fort notamment.

Le repérage des personnages peut parfois être problématique : les personnages sont référencés par des substituts (pronoms, synonymes...) et il est nécessaire de connaître et construire ces références au fur et à mesure de la lecture ou de l'écoute du texte. On peut entraîner de façon systématique l'aptitude à suivre les différentes références à un même personnage, à partir d'une écoute/lecture progressive du texte où chaque arrêt est motivé par cette recherche (Qui est « je » ? Qui est « celui-ci » ?). Par ailleurs, la notion même d'un « je » peut poser problème avec les plus jeunes élèves qui ont eux-mêmes du mal à s'exprimer avec ce pronom personnel.

Les jeunes élèves ne perçoivent pas forcément la permanence des personnages : en effet, les

29 MARECHAL, Jocelyne – CPC-Saint-Fons, *Dossier pédagogique : apprendre à comprendre le(s) personnage(s) d'un récit*, juin 2013

30 REUTER, Yves, *L'analyse du récit*

31 TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Hatier (2002)

personnages apparaissent sur plusieurs pages, et ils changent parfois d'aspect ou de taille, selon les illustrations et le point de vue. De plus, le texte les nomme de différentes façons. Il faut donc faire prendre conscience de la dimension unique et permanente... La lecture d'images y joue un rôle important.

La représentation mentale des personnages doit également s'apprendre : les élèves doivent apprendre à utiliser les indices descriptifs du texte pour établir le portrait des personnages. Cela concerne non seulement leur description physique, mais aussi leur description mentale, sociale, psychologique. Sylvie Cèbe l'explique très clairement : *« La compréhension d'un texte narratif suppose que le lecteur cherche à décoder l'implicite du récit, implicite qui repose très souvent sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages (leurs mobiles, leurs systèmes de valeur, leurs affects, leurs connaissances, leurs croyances, etc.) et donc sur la prise en compte de leurs états mentaux bien au-delà de ce qu'en dit explicitement le texte. Aussi est-il important dès l'école maternelle d'amener régulièrement les élèves à s'interroger sur ce qui peut se passer dans la tête de tous les personnages, pas seulement dans la tête du héros OU celle des personnages auxquels ils ont plutôt tendance à s'identifier. » (*conférence *La compréhension n'est pas un jeu d'enfant,* p 11*)*

Dans la partie introductive de présentation de l'outil *Lectorino, Lectorinette,* on peut lire que *« Dans les récits, les personnages ne disent pas toujours la vérité; parfois ils ne disent pas tout; parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent. Pour bien comprendre une histoire, il est important de se demander ce que pensent les personnages tout au long de sa lecture parce que leurs états mentaux changent en fonction des événements et des actions.Une même réaction apparente (la colère) peut avoir plusieurs causes que l'auteur laisse au lecteur le soin de comprendre en utilisant ses connaissances psychologiques* » S. Cèbe et R. Goigoux complètent ces éléments dans le module « compréhension des personnages » de l'outil pédagogique : « *Se demander ce que les personnages pensent (ressentent, savent, croient) permet de mieux comprendre le texte et de mieux le mémoriser »*

Ainsi, la difficulté majeure pour des élèves, en ce qui concerne la compréhension des personnages, se situe au niveau de leur implicite : la dimension cachée des personnages, c'est-à-dire la description de leurs états mentaux, est de l'ordre de la compréhension fine et est réellement difficile pour les élèves.

3.3. Qu'entend-on par « états mentaux » ?

Un détour rapide par la psychologie s'impose, pour évoquer les théories de l'esprit, dont les premiers pas décisifs se font entre 3 et 4 ans, mais se poursuit jusqu'à 7 ans environ. Il s'agit du processus cognitif de décentrement par lequel les enfants accèdent petit à petit à la compréhension des pensées et des sentiments d'Autrui. Cette capacité est très liée à la possibilité d'avoir une pluralité de points de vue. Mireille Brigaudiot y consacre un article sur son site internet consacré aux nouveaux programmes de maternelle.[32] On peut y lire l'extrait suivant *« Depuis les années 80, de très nombreux chercheurs anglo-saxons explorent cette nouvelle piste de notre connaissance de l'enfant. Ils ont appelé " théory of mind " (littéralement "théorie de l'esprit") le fait que peu à peu, entre 1 an et 8 ans, les enfants se construisaient en quelque sorte une théorie du fonctionnement de la pensée des humains. (...) Chercher à alimenter cette construction intellectuelle est décisif à l'école maternelle et au cycle 2. Les pistes sont nombreuses dans la littérature de jeunesse, dans toutes ces histoires fabuleuses dont le ressort est l'envie, la jalousie, la gourmandise, l'ambition, la tromperie, ou encore plus simplement la tristesse ou la fierté. Autant de ressentis bien difficiles à appréhender chez des personnages de la fiction quand on a 4, 5 ou 6 ans. »*[33]

32 www.progmaternelle.free.fr

33 http://progmaternelle.free.fr/cpce/tom.htm TOM signifie « theory of mind ». Mireille Brigaudiot. Consulté le 19 avril 2017

Pour approfondir, on peut se référer à l'expérience dite de la « fausse croyance » (Wimmer e*t Perner (1983)* proposée à des enfants d'âge préscolaire.

Pour Mireille Brigaudiot, il faut lever l'obstacle de la compréhension des états mentaux des personnages: les élèves comprennent qu'on peut attribuer les états mentaux des humains aux personnages des histoires. C'est parce que le personnage principal pense, croit,… qu'il va partir en quête dans une certaine logique (suite de causes-conséquences portées par les états mentaux et non chronologie !). La chronologie est seulement la conséquence de quêtes portées par des états mentaux.

Les programmes 2016 du cycle 2 en Enseignement moral et civique établissent comme premier objectif le travail sur la sensibilité. Dans l'introduction à ce chapitre, on peut lire : *« La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vie à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui »*[34]. Un travail autour des états mentaux des personnages, en ce qu'elle permettra aux élèves de développer leur capacité à comprendre ceux d'autrui, est donc tout à fait encouragé dans les programmes.

Il est important de clarifier le lexique relatif aux états mentaux qui sera utilisé dans ce mémoire mais aussi dans les séances d'enseignement vécues en classe : (sources des phrases en italique : TLFi, Le Trésor de la Langue Française informatisé)

- **Sentiment** : *État affectif complexe, assez stable et durable, composé d'éléments intellectuels, émotifs ou moraux, et qui concerne soit le « moi » (orgueil, jalousie...) soit autrui (amour, envie, haine…).*

Au niveau des élèves, on peut donner des exemples : un sentiment est quelque chose qu'on éprouve par rapport à soi-même ou par rapport à quelqu'un d'autre : l'amour, l'amitié, l'admiration, la rancune, la pitié, la jalousie...

- **Émotion** : *Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur*

La peur, la colère, la tristesse, la joie, le désarroi… et tous les mots qui sont de leurs registres.

Au niveau des élèves, on peut expliquer qu'une émotion est une réaction forte qui transforme notre corps sans qu'on le veuille face à un événement. Exemple : lorsqu'on éprouve de la joie, notre sourire s'installe.

- **Sensation**: *Phénomène par lequel une stimulation physiologique (externe ou interne) provoque, chez un être vivant et conscient, une réaction spécifique produisant une perception*

Exemple : lorsque la fenêtre est ouverte en hiver, on éprouve une sensation de froid.

- **Ressentir** : *Éprouver vivement dans son âme ou dans son esprit l'effet d'une cause extérieure.*

- **Raison (d'agir)** : Ce qui rend compte d'un fait, d'un phénomène. synonymes = *cause, explication, origine, fondement, (le) pourquoi, principe*.

3.4. Quelles stratégies de compréhension des états mentaux enseigner ?

Dans sa conférence « La compréhension n'est pas un jeu d'enfant », Sylvie Cèbe synthétise de façon très claire l'objectif de ce travail auprès des élèves : *« L'objectif est de les aider à trouver les bonnes raisons que tous les protagonistes ont de faire ce qu'ils font, de dire ce qu'ils disent, de penser ce qu'ils pensent, de croire ce qu'ils croient, de ressentir ce qu'ils ressentent. »*

34 Programmes 2016 pour le cycle 2, page 56

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe évoquent dans Lectorino - Lectorinette[35] (destiné au Cycle 2), qu'il faut non seulement leur apprendre à se poser les questions du schéma narratif (Qui ? Quand? Où ? Comment), mais aussi et surtout des questions de l'ordre de :

- **Que veulent les personnages ?** (quels sont leurs buts, leurs intentions, leurs raisons d'agir ? Pourquoi font-ils ce qu'ils font ?)
- **Que ressentent-ils ?** (quelles sont leurs émotions, leurs sentiments, leurs sensations? Pourquoi ?)
- **Que savent-ils ?** (mais également que croient-ils ? Que connaissent-ils ?)

On peut anticiper un certain nombre d'obstacles des élèves de GS-CP face à ces stratégies. Les premiers peuvent concerner un manque de lexique : comment expliciter les émotions, sentiments, sensations, si on ne sait pas les nommer ?

Par ailleurs, les relations de cause à effets ne sont pas simples à énoncer. Dans la classification des inférences, il existe des inférences de cause et de conséquence. L'identification des états mentaux comme étant une des causes des actions d'un récit n'est donc pas forcément lisible pour un élève de cet âge-là.

Enfin, les processus psychologiques appelés « théorie de l'esprit » étant toujours en construction chez les élèves de GS-CP, la capacité à comprendre ce que peut penser autrui peut être cognitivement non maîtrisée.

35 GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie, *Lectorino et Lectorinette, apprendre à comprendre des textes narratifs*, RETZ

4. Hypothèses et méthodologie de travail

Au vu de l'ensemble des éléments abordés jusque-là concernant la pédagogie de la compréhension, auxquels on ajoute les éléments théoriques concernant plus précisément la question des personnages, on peut donc avoir la certitude qu'un travail sur l'explicitation des états mentaux des personnages est un travail majeur (parmi tant d'autres) à réaliser auprès d'élèves de GS-CP. Le développement de ces compétences dès la maternelle est à ne surtout pas interrompre au CP.

Pour les élèves, maîtriser cette faculté est bien un enjeu déterminant dans la construction de leurs compétences de compréhension des textes qui leur sont lus, en prévision des textes qu'ils liront ensuite seuls.

Pour poursuivre ce travail de recherche, on peut désormais exposer clairement les questions qui ont guidé la construction des expériences pédagogiques décrites dans la suite de ce mémoire :

À quelles conditions un travail oral ciblé sur les états mentaux des personnages peut-il permettre aux élèves de développer leurs compétences de compréhension ?

Il ne suffit pas de demander à l'élève ce que ressent tel personnage d'une histoire pour qu'il apprenne à comprendre de façon autonome les états mentaux des textes qu'il lira seul. C'est cette bascule qui est difficile à réaliser : comment enseigner réellement ces compétences, avant de les évaluer ?

4.1. Six hypothèses pour guider la démarche pédagogique

Pour construire les hypothèses, je me suis appuyée sur trois paradigmes issus de consensus présentés en première partie, synthétisés ci-après :

- le travail de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans la construction de sa posture autonome de lecteur-chercheur.
- il est essentiel de mener une démarche explicite d'enseignement de stratégies de compréhension.
- il est essentiel de mettre en place des tâches d'élucidation du sens du texte *(tâches appelées C3 à C7 dans la synthèse du rapport de recherche de l'étude Lire-Ecrire 2016, dont il était question p5 de ce mémoire*), et pas seulement des tâches d'anticipation ou des tâches d'évaluation

Les hypothèses présentées ci-après sont présentées par 6 lettres (a, b, c, d, e, f). Certaines d'entre elles sont ensuite déclinées en hypothèses sous-jacentes.

a) Situer clairement les objectifs et compétences visés

La première hypothèse concerne la rigueur pédagogique de la démarche visée. Il semble essentiel, en vue de mener un enseignement explicite, de poser précisément les objectifs visés par l'enseignant, les compétences visées chez les élèves, mais aussi la posture et le rôle de l'enseignant qui en découlent, pour définir les tâches qui seront proposées. Cette première hypothèse concerne donc le cadre d'enseignement dans lequel on se place, qui induira alors les hypothèses suivantes.

Pour envisager une démarche pertinente et efficace d'enseignement de la compréhension des personnages de textes lus, je pense qu'il faut organiser la démarche pédagogique selon trois points de vue (objectifs de l'enseignant, posture et rôle de l'enseignant, compétences de l'élève), 2 axes spécifiques, et 1 axe transversal, présentés dans le tableau synthétique suivant :

Objectifs de l'enseignant		Posture et rôle de l'enseignant	Compétences de l'élève
Axes spécifiques	**Faire adopter une posture autonome de lecteur-chercheur aux élèves**	- mettre en place des outils et des réflexes de lecture que les élèves vont s'approprier - poser des véritables questions d'enseignement sur les textes	**Je mobilise une démarche me permettant de comprendre et je contrôle ma compréhension :** - Je sais formuler des hypothèses pour anticiper ma compréhension des textes qui me sont lus. - je sais quelles questions il est important de me poser pour être acteur de ma compréhension - je sais où je peux chercher des indices pour répondre à mes questions.
	Faire acquérir trois stratégies de compréhension pour apprendre à élucider le sens du texte : • **chercher ce que veulent les personnages** • **chercher ce que ressentent les personnages** • **chercher ce que savent les personnages**	- s'appuyer sur des prérequis dont on s'assure qu'ils soient maîtrisés - mener un enseignement explicite - choisir des textes adaptés (riches, aux personnages à la dimension polysémique) et en avoir cerné les difficultés	**J'identifie des informations implicites clés concernant les personnages et relie ces informations. Je peux:** - décrire physiquement et moralement les personnages - expliciter les relations entre les personnages - expliquer les réactions des personnages et leurs conséquences dans le déroulement de l'histoire.

De façon transversale (dans le sens où les compétences visées ne sont pas uniquement travaillées dans le cadre de cette séquence, mais sont mobilisées dans d'autres activités également), deux domaines de compétences sont interdépendants : la compréhension orale (travail en réception) et le langage oral (travail en production) :

Objectifs de l'enseignant		Posture et rôle de l'enseignant	Compétences de l'élève
Axe transversal	**Développer simultanément des compétences en réception et en production**	- Mettre en place des espaces dialogués avec des questions ouvertes. - Faire respecter les règles pour parvenir à des échanges collectifs fructueux	- J'acquière des mots qui me permettent de parler de ce que moi et les autres pensons, savons, éprouvons. - Je mobilise mes expériences antérieures et des références culturelles (lectures, connaissances) pour comprendre le texte lu (personnages-types, univers...) - Je participe à un échange dans le respect des règles régulant les échanges - J'émets des hypothèses et des réponses argumentées en m'appuyant sur le texte/les images.

En fin de séquence, intervient une nouvelle étape, l'évaluation. Cette étape doit être anticipée.

Objectifs de l'enseignant	Posture et rôle de l'enseignant	Compétences de l'élève
Évaluer la compréhension des états mentaux des personnages	- organiser les enseignements pour que les élèves mémorisent leurs acquis - distinguer le temps d'enseignement et le temps de l'évaluation - identifier les réussites et les acquis des élèves	- Je sais me poser les bonnes questions face à un texte - Je sais reformuler une histoire lue par l'enseignant avec mes propres mots, avec ou sans outils (marottes/marionnettes) - Je sais parler des états mentaux des personnages pour expliquer le déroulement de l'histoire

b) Faire adopter une posture autonome de lecteur-chercheur aux élèves

Cette seconde hypothèse correspond au premier axe spécifique énoncé dans le tableau précédent. Si cet objectif fait partie des consensus en pédagogie de la compréhension, on peut émettre deux hypothèses sous-jacentes concernant les moyens d'y parvenir :

Mettre en place des rituels outillés pour rendre autonomes les élèves

Il faut donner aux élèves des clés pour guider leurs investigations dans les textes, et le faire de façon suffisamment systématique pour qu'ils les intègrent. Il s'agirait de mettre en place des « rituels de lecture ».

L'académie de Rouen (cf. annexe 6) propose un affichage-référent ainsi qu'un dé dont une question est écrite sur chacune des faces, pour apprendre aux élèves à questionner les textes. On pourrait s'inspirer de cette idée et créer un dé pour apprendre à questionner les états mentaux des personnages. Un affichage-référent de stratégies sera mis en place au fur et à mesure des stratégies travaillées avec les élèves. Le titre qui rassemblera ces stratégies sera « Pour mieux comprendre les histoires : » afin que le but de ce travail soit clairement identifié par les élèves.

Tout au long de la séquence, l'enseignant posera aux élèves des questions pour qu'ils expriment (et ainsi conscientisent) les procédures de lecture efficaces qu'ils mettent en œuvre. Ces questions sont du type : comment sais-tu que... ? Comment fais-tu pour le savoir ? À quoi penses-tu quand tu es face à une telle tâche ? Il est important de ritualiser également ces questions qui sont de l'ordre de la méta-compréhension.

Poser des véritables questions d'enseignement

On a vu dans la partie théorique de ce mémoire que trop souvent, la compréhension n'est qu'évaluée et pas assez enseignée. En effet, le traditionnel questionnaire suivant la lecture d'un texte ne permet pas forcément d'aider l'élève à mieux comprendre les textes. Il permet en revanche de chercher à savoir s'il a compris.

Or, pour que l'enfant adopte une attitude de recherche, sa démarche s'approche de celle employée lors d'une résolution de problème. L'enseignant suscite les questionnements lors de trois moments de la lecture : avant, pendant, après. Il faut être vigilent au type de questions à poser. On trouve des pistes très intéressantes dans les travaux de Jocelyne Giasson[36], qui distingue deux types de questions : les questions d'évaluation, et les questions d'enseignement.

• Les questions d'évaluation dont la réponse se trouve explicitement dans le texte : il s'agit souvent de questions fermées : quel est le nom des personnages? où et quand se passe l'histoire?...

• Les questions d'enseignement: elles permettent à l'élève d'évoluer dans sa compréhension car elles l'amènent à réfléchir sur la réponse. Là, les questions sont ouvertes et elles permettent de saisir l'articulation du texte, de travailler l'implicite et d'apporter un jugement critique. Elles invitent les élèves à reformuler, compétence essentielle.

Par exemple:

- Comment expliques-tu que...?
- Est-il vrai que...?
- Pourquoi dit-on à la fin que...?
- Qu'est-ce qui t'a permis de prédire ce qui est arrivé?
- Qu'est-ce qui t'a fait aimer l'histoire?
- Pourquoi le titre est-il bien choisi?
- Quelle leçon pourrais-tu tirer de cette histoire ?

36 http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2013/05/Enseigner-la-compr%C3%A9hension-de-textes-litt%C3%A9raires.-Stage-fil%C3%A9-MDL-2006-2007-Ht-Rhin.pdf

Dans la séquence, je veillerai donc à poser des véritables questions d'enseignement aux élèves. Ces questions doivent permettre aux élèves d'identifier ce qui, dans le texte, dans leurs connaissances personnelles (identification à des personnages-type, lien à d'autres histoires connues, connaissances du monde), leur permettent de mettre en lumière l'implicite des textes et leur donner du sens.

Puisque ce travail porte spécifiquement sur les états mentaux, les questions d'enseignement seront davantage ciblées sur cet aspect-là des textes. Je veillerai à ce qu'elles soient de ce type. Je pourrais envisager de les répéter fréquemment (en s'appuyant sur un dé spécifique?), et de progressivement laisser aux élèves le rôle de poser ces questions ritualisées. Les mémoriser pourrait permettre leur appropriation par les élèves.

c) Faire acquérir explicitement trois stratégies de compréhension pour apprendre à élucider le sens du texte :

Pour construire cette hypothèse, on se base principalement sur deux sources :

- la conférence de Sylvie Cèbe sur les états mentaux des personnages *(*«La compréhension n'est pas un jeu d'enfant », déjà citée plusieurs fois précédemment*),*
- un outil développé par trois enseignantes et mis à disposition sur leur blog : « Auditor, Auditrix, apprendre à comprendre des textes entendus »[37]. Cet outil vise à adapter la démarche proposée par S. Cèbe et R. Goigoux dans « Lectorino, lectorinette » à des élèves plus jeunes, ne maîtrisant pas encore les compétences de déchiffrage. Il s'agit donc de 3 modules (« Les représentations mentales », « les personnages » et « Comprendre les émotions des personnages ») pour enseigner aux élèves des stratégies de compréhension efficaces aux élèves, à partir de textes entendus.

Stratégie explicite 1 : « Je cherche ce que veulent les personnages »

Pour l'élève, cette stratégie est formulée de la façon suivante :

- Pour mieux comprendre les histoires, je cherche pourquoi les personnages font ce qu'ils font : quels sont leurs buts ? Pourquoi ?

- Je trouve les indices qui me permettent de répondre à ces questions.

Il s'agit donc d'identifier les indices qui nous permettent de comprendre les raisons d'agir des personnages, de savoir ce que pensent les personnages (buts, intentions, envies), d'établir des hypothèses, et de trouver les preuves dans le texte et les images. En invitant les élèves à comparer les actions et réactions des personnages avec leur propre vécu, l'enseignant peut étayer les réponses des élèves.

Les principales questions d'enseignement sont donc :

- **Pourquoi ce personnage fait-il cela ?**
- **Comment le sais-tu ?**

Stratégie explicite 2 : « Je cherche ce que ressentent les personnages ».

Pour l'élève, cette stratégie est formulée de la façon suivante (en souligné, texte de l'affichage référent) :

- Pour mieux comprendre les histoires, je cherche ce que ressentent les personnages. Je me

37 « Auditor, Auditrix, apprendre à comprendre des textes entendus » disponible sur le blog http://www.ecoledejulie.fr. Par Julie Meunier, Delphine Imeneuraët, et Charlotte Bruno. Lire un article sur le site de l'IFE : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/enseignants/collectif-de-travail-a-distance?searchterm=audi

demande pourquoi ils ressentent ces émotions. Je cherche dans le texte et les images les indices qui me permettent d'y répondre.

- Je mets en lien les actions de l'histoire avec l'évolution des émotions des personnages.

Il s'agit donc de nommer les justes sentiments, émotions, sensations (ou en faire l'hypothèse), en s'appuyant sur des éléments du texte (dialogue) ou sur les illustrations. L'enseignant guidera les élèves pour identifier (ou en faire des hypothèses) les causes et les conséquences de ces émotions. Ainsi, la classe pourra établir la chronologie de l'action à partir de l'évolution des états mentaux des personnages).

Les questions d'enseignement concernant cette stratégie pourraient donc être les suivantes :

- **Que ressent tel personnage ? C'est à dire : quelles sont ses émotions, ses sentiments, ses sensations ?**
- **Pourquoi ? / Comment expliques-tu que… ?**
- **Comment le sais-tu ?**
- **Qu'est-ce que cette émotion / sensation / sentiment pousse le personnage à faire ?**

Selon l'histoire, les questions s'affinent évidemment.

Stratégie explicite 3 : « Je cherche ce que savent les personnages »

Pour l'élève, cette stratégie est formulée de la façon suivante :

- Pour mieux comprendre les histoires, je cherche ce que savent, ce que croient, ce que connaissent les personnages.

Les questions d'enseignement concernant cette stratégie pourraient être les suivantes, pour un personnage particulier :

- **Que sait-il ?** (mais également que croit-il ? Que pense-t-il ? Quel est son raisonnement ?
- **Qu'est-ce qui te permet de le dire ?**

Un moyen d'accompagner les élèves à exprimer cet aspect est de les inviter à se mettre à la place du personnage étudié. L'enseignant pourra conclure cette activité en attirant l'attention des élèves sur le fait que s'ils peuvent connaître assez bien le raisonnement des personnages alors que l'auteur ne l'écrit pas explicitement, c'est qu'ils disposent de connaissances nourries par leurs différentes expériences.

Ce qu'implique un enseignement explicite

Sur le site de l'IFE (institut français de l'éducation), on peut lire un article enrichissant sur cette notion : « Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages[38] ». Trois éléments me semblent importants :

- Ces chercheurs demandent aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, parce que réussir n'est pas comprendre.
- Il faut distinguer deux explicitations :
    - l'explicitation du pourquoi : explicitation des finalités de la tâche (apprentissages visés, par exemple)
    - explicitation du comment : explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche.

38 http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource

Ainsi, pour le travail sur les états mentaux des personnages, je devrai veiller à ce que la finalité de la séance soit clairement énoncée (« aujourd'hui, nous allons continuer d'apprendre des stratégies pour mieux comprendre les textes »). Il est en effet essentiel que l'enfant sache ce qu'on attend de lui.

De plus, tout au long de la séance, il faut faire verbaliser les élèves quant aux outils, méthodes, conditions de réussites. C'est pour cela que les questions de l'ordre de « qu'est-ce qui te permet de faire cette hypothèse ? » ou « comment le sais-tu ? » sont importantes, tout comme la mémorisation progressive des trois stratégies énoncées précédemment. Des traces écrites par des affichages référents de ces stratégies semblent essentielles. Ce sera alors le moment de l'institutionnalisation.

La nécessité de s'appuyer sur des prérequis essentiels : la maîtrise d'autres stratégies

Le travail sur les trois stratégies énoncées nécessite en prérequis l'apprentissage d'autres stratégies préalablement enseignées explicitement. Les voici ici succinctement :

- Je me fais le film de l'histoire dans ma tête (images mentales).

- Je repère les personnages importants de l'histoire.

- Je me fabrique une photo du / des personnage(s) dans ma tête (et pour cela je sais garder en mémoire les indices du texte lu, je sais vérifier sur l'illustration éventuelle si le portrait du personnage est conforme à sa description dans le texte).

- Quand le nom du personnage n'est pas écrit, je vérifie que j'ai bien compris de qui on parle.

- Je sais reconnaître, et nommer les différents émotions, sentiments, sensations (- Décrire des photos illustrations de visage, attitude corporelle - instaurer le lexique des états mentaux / les syntaxes liées à la formulation d'hypothèses**).** Concernant cet aspect d'identification et de lexique des émotions, on peut se référer à un extrait d'un article de R. Goigoux et S. Cèbe : *« Le plus souvent, la compréhension de l'implicite repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique des personnages (...). Elle exige donc que les élèves identifient et sachent nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances. »* [39]

d) Travailler sur des textes résistants avec des personnages à la dimension polysémique

On peut se poser la question de l'intérêt de travailler sur des œuvres intégrales (albums) plutôt que sur des exercices très courts conçus spécialement pour l'entraînement de la compréhension, sous forme d'activités décrochées. Dans l'introduction[40] de l'outil « Auditor, Auditrix », les trois enseignantes proposent l'argument suivant en faveur d'un travail sur des œuvres intégrales :

« Certains outils existent pour entraîner la compréhension, en cycle I et cycle II. Je pense aux outils de la Cigale par exemple, qui reposent sur de très courts textes, et entraînent les compétences linguistiques et inférentielles en premier lieu. Pas inintéressant du tout, mais lors de l'utilisation de ces outils modulaires reposant sur des textes artificiels, la question du transfert se pose toujours. Le texte est réduit à sa plus simple expression, et ces séances se transforment selon moi davantage en travail de l'oral (en réception et production) qu'en travail de l'écrit. Il nous semble important d'intégrer l'enseignement de ces compétences à de vrais textes, qui n'ont pas été écrits pour ça. Car c'est bien ça que devra faire l'élève ensuite, utiliser ces compétences lors de la lecture autonome de textes littéraires. »

39 CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, *Apprendre à comprendre les textes écrits*, Les cahiers pédagogiques, 03/2004, n°442, p24-25

40 http://ekladata.com/y01g1dNsuR9BxtC6Rllf4mS4cQ8/auditor-topo-julie.pdf

J'ai pris le parti de travailler sur des albums. Nous avons vu l'importance de travailler sur des textes résistants, complexes, intéressants au niveau culturel et psychologique pour enseigner la compréhension. Pour A. Armand, *« Il n'y a aucune raison de passer du temps en classe à formuler une hypothèse de sens, à chercher des indices, à relire un passage, à négocier finalement une interprétation, si l'histoire n'offre aucune ambiguïté, aucun implicite, si tout est explicité, si rien n'appelle la réflexion.*[41] *»* Catherine Tauveron parle de « *textes sans sous-sols, sans greniers, sans portes dérobées*[42] *»* pour parler des textes qui sont présentés habituellement aux élèves bien souvent jusqu'au cycle 3.

Dès la maternelle, il est donc fondamental de présenter aux élèves des textes riches.

En revanche, de nombreux travaux ont montré qu'il ne faut pas sous-estimer les difficultés de compréhension des textes pour les élèves. Par exemple, Caroline Viriot-Goedel et Jacques Crinon (ESPE de Creteil) mettent en garde les enseignants quant au degré de difficulté des textes choisis. Dans leur article « Lire des albums complexes en CP (...) » [43], on peut lire : *« Il n'est sans doute pas déraisonnable, pour enseigner la compréhension de textes aux jeunes élèves, de s'appuyer sur des textes offrant certaines caractéristiques qui les rendent difficiles, si cette difficulté n'excède pas les capacités d'élèves de six ans. Car comment enseigner autrement les stratégies permettant de résoudre les problèmes posés ? Mais utiliser de tels supports implique d'en prendre en compte les caractéristiques* ». L'étude qu'ils ont réalisée auprès d'une classe de CP en zone urbaine sensible montre que l'enseignement de la compréhension ne porte pas ses fruits quand l'enseignant n'adapte pas les outils de découverte des récits aux difficultés inhérentes aux albums choisis. Par exemple, lorsqu'il demande aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire en se fondant sur les images, alors que la complexité des images fait justement l'intérêt de l'album. Elles n'offrent alors pas d'indices susceptibles d'éclairer le sens du texte. Le risque est alors que les élèves se méprennent sur ce qu'est lire un album : ils assimileraient cette activité à celle de l'invention d'une histoire à partir de quelques éléments de départ.

Au préalable, identifier finement les difficultés du texte proposé

Ainsi, C. Viriot-Goedel et J. Crinon poursuivent dans le même article : « *Il importe que l'enseignant analyse soigneusement les caractéristiques des supports de lecture et qu'il les choisisse en toute conscience des difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer pour les lire. Concevoir une séquence de lecture, c'est aussi prendre en compte la nature du support, tout particulièrement lorsque l'hétérogénéité sémiotique ou l'éclatement de la narration classique contribue à brouiller les repères des jeunes lecteurs*. »

L'enseignant doit donc scrupuleusement chercher les difficultés de compréhension auxquelles les élèves peuvent être confrontés avec le texte qu'il a choisi (rappelons le, qu'il aura choisi en fonction des objectifs visés et des capacités des élèves en fonction de leur développement cognitif). De nombreuses grilles d'analyse des difficultés et richesses d'un texte existent. Ces grilles semblent être un outil pertinent pour aider l'enseignant à déconstruire les évidences, à chercher l'implicite des textes qu'on ne perçoit pas forcément consciemment lorsqu'on est un lecteur chevronné. En annexe 5, on trouvera une de ces grilles.

e) Instaurer des discussions dans la classe… tout en assurant un fort étayage

Le plus souvent, les séances de compréhension en lecture se situent dans un espace dialogué entre l'enseignant et les élèves. Le plus pertinent, au vu des recherches, semble être qu'un espace de discussion se créé entre les élèves, par rapport à des questions suffisamment ouvertes pour qu'elles puissent être qualifiées d'enseignement.

41 ARMAND, A., « *De l'école au collège, construction de compétences de lecteur* », in La littérature dès l'alphabet, sous la direction d'Henriette Zoughebi, Gallimard Jeunesse, 2002

42 TAUVERON Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà,* 2002

43 Caroline VIRIOT-GOELDEL et Jacques CRINON, « Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 29 avril 2017. URL : http://pratiques.revues.org/2133

De plus, l'ensemble des procédures de méta-compréhension (le rappel des stratégies déjà découvertes, l'utilisation d'outils – rituels comme le dé des questions) sera également l'objet de discussions émanant des élèves et étayées par l'enseignant.

Mettre en place de tels espaces nécessite l'instauration de règles transversales à tous les temps d'échanges collectifs au sein de la classe. Les faire respecter est un préalable essentiel à la bonne conduite de ces temps d'apprentissage où l'on apprend ensemble.

Or là-encore, les travaux de C. Viriot-Goedel et J. Crinon disent « remettre en cause l'enthousiasme » de C. Tauveron et autres chercheurs inspirés des théories de la réception qui proposent des échanges ouverts entre élèves de la classe pour construire la signification des textes[44] : « *La présente recherche met au contraire en évidence que cette construction des significations n'a rien d'automatique, bien au contraire, pour beaucoup d'élèves, et tout particulièrement pour les élèves en difficulté qui composaient cette classe de zone urbaine sensible. Il apparaît que la manière qu'a l'enseignante d'étayer (ou non) la construction de la signification est particulièrement déterminante pour permettre aux jeunes élèves les moins pourvus de culture des albums de comprendre et d'interpréter ceux-ci.* »

Je veillerai à être attentive, notamment lors des activités d'émission d'hypothèses sur les états mentaux des personnages, à leur demander systématiquement les indices permettant d'émettre les hypothèses qu'ils proposent. Un étayage fort de l'enseignant sera nécessaire. M. Brigaudiot insiste sur la nécessaire explication dont doit faire preuve l'enseignant « *Lire et expliquer, expliquer, expliquer, la causalité, les émotions, les désirs, les croyances des personnages.* »[45]

f) Des activités spécifiques pour expliciter les états mentaux des personnages

Deux activités semblent particulièrement pertinentes pour, au-delà d'un échange dialogué dans la classe, entraîner la compréhension des états mentaux des personnages :

- Faire rejouer une scène de l'histoire par les élèves
- Remplir des bulles avec les pensées des personnages explicitées.

Ainsi donc, nous pouvons établir une synthèse des six hypothèses sur lesquelles est fondée l'expérience pédagogique de ce mémoire :

- Situer clairement les objectifs et compétences visés
- Faire adopter une posture autonome de lecteur-chercheur aux élèves
- Faire acquérir explicitement trois stratégies de compréhension pour apprendre à élucider le sens du texte
- Travailler sur des textes résistants avec des personnages à la dimension polysémique
- Instaurer des discussions dans la classe… tout en assurant un fort étayage
- Des activités spécifiques pour expliciter les états mentaux des personnages

44 *« Ainsi, notre étude remet en cause l'enthousiasme de C. Tauveron (1999) de B. P. Goldstone (2002) ou de S. Pantaleo (2004) pour la lecture d'albums complexes au cycle 2. Elle serait, selon eux, l'occasion pour les élèves d'explorer différents niveaux d'interprétation, d'apprendre à faire des inférences et à combler les blancs du texte, ce qui serait une caractéristique de la lecture de la littérature, dans une perspective inspirée par les théories de la réception (Iser, Eco…) »* Caroline VIRIOT-GOELDEL et Jacques CRINON, « Lire des albums complexes en CP (…) IBID

45 M. BRIGAUDIOT, « Sciences du langage », *Le français aujourd'hui* 2012/4 (n°179), p. 135

4.2. Méthodologie de l'expérimentation

La synthèse des ouvrages, articles et documents lus et des conférences visionnées a permis de cerner notre problématique dans le champ complexe de la pédagogie de la compréhension auprès d'élèves de Grande-Section et CP. Cela a constitué la première étape fondamentale de ce mémoire. Il s'est agi de formuler une problématique claire, énoncée dès l'introduction. Elle s'est encore affinée au fur et à mesure pour que les questions posées page 15 de ce travail concernent plus précisément les contours pratiques de la réflexion engagée dans ce mémoire.

Cette synthèse s'est conclue par le choix des six hypothèses énoncées plus haut.

La partie d' « expérimentation pédagogique » relatée dans ce travail s'appuie donc sur ces hypothèses. Elle vise à mettre en œuvre, avec le terrain d'étude qu'est la classe de Grande-Section - CP qui m'a été confiée durant mon année de stage, des séquences de compréhension autour de quelques albums. Ces séquences se sont dessinées de la façon suivante :

- Choix d'albums pertinents au vu des hypothèses posées, en m'appuyant pour certains sur des exemples cités dans des travaux de recherche (exemple : démarche autour de *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos, décrite dans la conférence de Sylvie Cèbe « La compréhension n'est pas un jeu d'enfant » ; démarche proposée par les trois enseignantes qui ont conçu l'outil « Auditor, auditrix, apprendre à comprendre des textes entendus »),
- Analyse des difficultés inhérentes à ces albums pour isoler les compétences liées à la compréhension fine des états mentaux des personnages.
- Mise en œuvre des séquences en classe. Seuls les deux premiers albums ont pu être traités en classe au moment de l'écriture de ce mémoire. Le travail concernant la troisième histoire est donc prévisionnel.
- Deux moyens d'évaluer les acquis des élèves en termes d'apprentissage de la compréhension des états mentaux des personnages sont les suivants :
    - la verbalisation des histoires travaillées qui permet d'évaluer la compréhension globale de l'histoire. Un rapide entretien après l'enregistrement permet d'évaluer la compréhension des inférences de cause liées aux états mentaux des personnages. Ainsi, par la mise à disposition de marionnettes ou marottes, les élèves racontent l'histoire étudiée avec leurs propres mots. L'enregistrement des élèves permet de garder une trace analysable de ces reformulations. On analysera ces productions à partir de critères (cohérence de l'histoire racontée ; respect de l'histoire par rapport à l'histoire initiale ; explicitation des états mentaux dans l'entretien.)
    - Des fiches où les élèves doivent associer des émotions aux personnages aux différentes étapes d'une histoire
- Évaluation de la faisabilité de ces séquences, puisqu'un écart entre l'idée théorique et la mise en œuvre pratique est apparu.

5. La mise en œuvre de séquences de compréhension des personnages des histoires

5.1. Le choix des textes :

On aura vu combien il est important de choisir des textes « résistants », ayant « cave et grenier » d'après la métaphore de C. Tauveron. En revanche les chercheurs nous mettent également en garde quant à la sous-estimation des difficultés des textes : Caroline Viriot-Goeldel et J. Crinon notamment montrent la complexité liée au choix et à la manière d'utiliser les textes à étudier. Dans sa contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes, C. Tauveron intervient également sur ce sujet : "*J'en profite pour souligner un malentendu à propos des « textes résistants », concept que j'ai introduit et n'a pas toujours été compris. Il ne s'agit pas de proposer aux élèves des textes hermétiques mais des textes posant un ou plusieurs problème(s) de compréhension clairement identifiés et que l'on juge surmontable(s), non par chaque élève pris isolément, mais grâce au soutien de la communauté lectorale que constituent la classe et son enseignant.*"[46]

Il s'agit donc de soigneusement choisir les textes afin que les problèmes de compréhension qu'ils posent correspondent aux objectifs de compréhension poursuivis, mais sans qu'ils multiplient les difficultés. Il s'agit donc également, par conséquent, de choisir les textes après avoir déterminé les objectifs.

Rappelons donc les deux objectifs fixés :

- Faire adopter une posture autonome de lecteur-chercheur aux élèves
- Faire acquérir trois stratégies de compréhension pour apprendre à élucider le sens du texte :
  - chercher ce que veulent les personnages
  - chercher ce que ressentent les personnages
  - chercher ce que savent les personnages

A partir de ces objectifs et tenant compte de l'âge des élèves, nous pouvons donc définir les critères suivants pour choisir les albums :

- des albums où les images sont liées au texte, et peuvent être des indices facilitant la compréhension des états mentaux des personnages

- parmi la sélection, un ou des albums dont la structure facilite la compréhension (conte en randonnée par exemple)

- des albums qui permettent d'évoquer quelques émotions / sentiments / sensations assez simples : la joie, la peur, la tristesse, la colère, l'amitié, l'inquiétude...

- des histoires qui intéressent les enfants : contes traditionnels, histoires amusantes, …

- des histoires avec des personnages animaux et d'autres avec des personnages humains

- des histoires plus ou moins complexes

Ces critères m'ont permis de sélectionner 3 histoires (et 4 albums) :

- *C'est moi le plus fort,* de Mario Ramos
- L'histoire de la grenouille à grande bouche
  - *La grenouille qui avait une grande bouche* de Keith Faulkner et Jonathan Lambert
  - *La grenouille à grande bouche* de Francine Vidal et Elodie Nouhen
- *Hänsel et Gretel* des frères Grimm

46 TAUVERON, Catherine, « Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3 », *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des programmes du C2, C3 et C4,* Site du Conseil Supérieur des Programmes, 2014, page 9

1) Si j'ai en premier lieu choisi de travailler sur l'album *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos, c'est que Sylvie Cèbe propose une analyse très intéressante de cet album dans sa conférence « La compréhension n'est pas un jeu d'enfant ». Souhaitant démarrer les séquences dans un cadre au maximum sécurisé, je me suis appuyée sur un texte dont j'avais lu l'analyse détaillée et pertinente.

À partir de l'exemple de l'étude de *C'est moi le plus fort*, Cèbe pointe une difficulté de compréhension : les enfants n'identifient pas ce qui se passe dans la tête de CE loup, mais plaquent ce que font tous les loups. Tandis qu'il faut comprendre ce qui se passe dans la tête de ce loup-là et interpréter ses états mentaux : ses pensées, ses intentions, ses émotions… Cette histoire présente un personnage dont les sentiments s'exacerbent au fur et à mesure de l'histoire : le loup est de plus en plus fier et sûr de lui au fur et à mesure qu'il rencontre des personnages lui assurant que « c'est lui le plus fort ».

2) Au départ, le choix de l'histoire de la grenouille à grande bouche ne concernait pas un objectif de compréhension, mais un prétexte à l'écriture cursive. En effet, j'avais démarré une séquence d'apprentissage des cursives où les élèves de Grande-Section devaient apprendre à tracer les lettres cursives a, o et c. Je me suis demandé quel mot-prétexte pourrais-je leur faire écrire avec ces trois lettres, et l'idée d'écrire le « coa », (coassement de la grenouille) est apparu. Je connaissais l'histoire racontée de la grenouille à grande bouche et je la leur ai donc racontée.

Or les élèves, n'ont pas du tout réagi à fin, la première fois que je leur ai raconté l'histoire. Je n'avais en effet pas anticipé que la chute de l'histoire -qui fait justement son intérêt- est justement pleine d'implicite. Décoder cet implicite nécessite la prise en compte des états mentaux des personnages du crocodile et de la grenouille. J'en ai déduit que les élèves n'avaient pas saisi ces éléments implicites, qui sont effectivement assez complexes. J'ai donc décidé de mettre en place une séquence de compréhension autour de cette histoire.

3) Le choix du conte Hansel et Gretel est triple: il était important pour moi, afin d'enrichir la culture littéraire des élèves, de travailler sur un véritable conte patrimonial. De plus, n'ayant jusque-là travaillé que sur des histoires où les personnages sont des animaux, je souhaitais faire étudier aux élèves une histoire dont les personnages sont des humains, et les personnages principaux des enfants. Par ailleurs, j'ai pu m'appuyer sur l'outil Auditor, Auditrix qui propose une séance sur ce conte. Les trois enseignantes qui ont créé cet outil ont souligné n'avoir pas pu expérimenter la séance proposée. J'ai pensé qu'il serait tout à fait pertinent de l'expérimenter dans le cadre de cette réflexion.

5.2. L'analyse des difficultés des textes concernant l'implicite des états mentaux

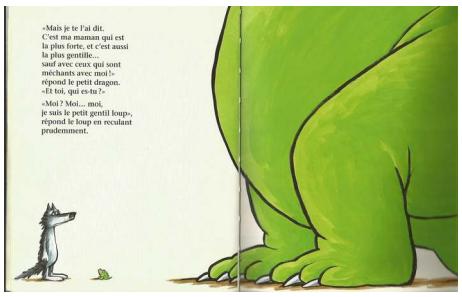
Dans les paragraphes ci-après, apparaissent en gras les éléments explicités correspondant aux états mentaux de personnages principaux pour chacune des histoires choisies.

1) *C'est moi le plus fort*

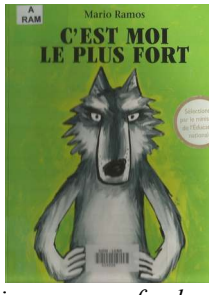
Il est d'abord utile de chercher **pourquoi le loup va à la rencontre** d'autres animaux pour leur demander qui est, d'après eux, le plus fort. Ce n'est pas pour les manger (le texte nous dit en première page que le loup « avait très bien mangé et n'avait plus faim du tout »), mais **pour se rassurer lui-même et se réjouir de sa force**. *« S'il a un tel plaisir à entendre parler de sa force, c'est sûrement parce qu'il en **doute** un peu »*[47]. Il semble important de faire le parallèle avec le vécu des élèves : parfois, eux-aussi ont besoin d'être rassurés, par leurs parents, leurs amis, leur enseignant, sur le beau et le bien de leurs productions. On peut vérifier avec les illustrations l'effet produit par les « compliments » successifs que reçoit le loup **: ils le réjouissent**. On voit en effet que le loup lève de plus en plus haut les bras au fur et à mesure des illustrations.

Il semble y avoir un accord tacite entre le loup et chacun des personnages qu'il rencontre : **le loup sait pertinemment qu'il est plus puissant** que le lapin, le Chaperon rouge, les trois petits cochons, et tous les autres. Dans le même temps, chacun des personnages rencontrés éprouve le même sentiment : **la crainte d'être mangé** par le loup dans le cas où ils le contrariaient. Ils n'ont donc guère le choix de la réponse. En s'adressant à des personnages plus faibles que lui, **le loup sait qu'il sera conforté** dans sa quête de confiance en lui. Cette logique est rompue avec la rencontre de ce que le loup **pense être un « petit crapaud ».** Le lecteur n'en sait d'ailleurs pas plus puisque Mario Ramos utilise seulement ce groupe nominal pour parler du nouveau personnage. C'est en tournant la page qu**'on découvre (en même temps que le loup) qu'il s'agit d'un dragon**, grâce au texte (« *répond le petit dragon* ») et à l'image (on ne voit que les pattes griffues de la mère tellement elle est grande). Sur son site internet, Mario Ramos livre ce qu'il appelle des « petits secrets » pour chacun de ses livres. Pour C'est moi le plus fort, il explique que *« **Ce que le loup ne sait pas** c'est que la maman se trouve déjà sur la couverture…* » En effet, la couverture est un fond du même vert que le corps de la maman du dragon ! Découvrir avec les élèves ce clin d'œil permet de leur faire prendre conscience des intentions d'un auteur, et donc de la dimension fictionnelle de l'album.

A la fin, si on se met à la place du loup, on comprend aisément pourquoi il change brutalement de discours et cesse d'invectiver le « petit crapaud » : il voit une énorme bête verte, **il sait que la mère défendra son fils**, et **il pense que s'il n'adopte pas un discours plus prudent, il va se faire écraser par une patte griffue**. Il se décrit alors comme un « gentil petit loup ».



La rencontre avec la mère dragon



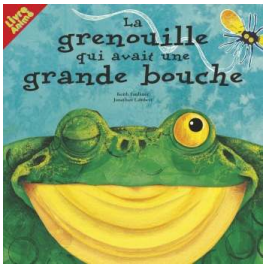
Couverture du livre avec un fond « vert -dragon »

47 CEBE, Sylvie, « La compréhension n'est pas un jeu d'enfants »

2) *La grenouille à grande bouche*

Lorsque la grenouille à grande bouche interpelle le crocodile sur ce qu'il mange, **elle ne sait pas** qu'il pourrait bien vouloir la manger, puisque tous les animaux rencontrés jusque là ne mangeaient que des graines, de l'herbe, des vers... Le crocodile quant à lui **pense** quelque chose comme : « cette grenouille a l'air appétissante. J'aimerais bien la manger ! » Il lui répond alors qu'il mange des grenouilles à grande bouche. La grenouille **prend** alors **peur** : elle ne veut pas se faire manger par ce crocodile. Elle **pense** alors : « je ne dois surtout pas apparaître comme une grenouille qui a une grande bouche ! » Et c'est pour cela qu'**elle agit en toute logique :** elle se fait une bouche aussi petite que possible, et répond au crocodile comme si elle n'avait jamais croisé de « grenouille à grande bouche » : « et, il y en a beaucoup par ici ? » L'intérêt amusant de la fin est donc la **provocation** du crocodile, ainsi que la **ruse** de la grenouille qui **change son apparence et ment sur son identité.**

Le fait que deux versions de cette histoire existent sous forme d'albums m'a paru intéressant : les deux albums racontent la même histoire avec des mots, et font légèrement varier le scénario. Le texte de l'album *La grenouille qui avait une grande bouche* de K. Faulkner est plus épuré, plus simple. L'accès au sens est peut-être plus direct. Les illustrations en pop-up attirent l'attention des élèves et la transformation de la taille de la bouche est évidente :



version de Keith Faulkner et Jonathan Lambert

grande bouche du début de l'histoire

petite bouche de la fin de l'histoire

En revanche, la version de F. Vidal est plus poétique, mélodique. De nombreuses rimes donnent un air chantant au texte, qui s'accroit avec le refrain qui revient à chaque page « hopi, hopa, la voilà qui s'en va ». Le texte est plus long (la grenouille rencontre davantage d'animaux), le vocabulaire est plus riche. Les illustrations sont moins figuratives, mais les couleurs sont très belles. Ces éléments permettent de conclure que cette version est particulièrement riche mais un peu moins facile d'accès. Une version vidéo de l'album, lue par l'auteur (très belles diction et intonation) en même temps que les illustrations défilent sur l'écran, est disponible sur le site de l'éditeur.

version de F. Vidal et E. Nouhen

la grenouille qui ne sait pas encore que le crocodile pourrait bien la manger...

la grenouille faisant sa petite bouche, vue à travers la gueule du crocodile

3) *Hansel et Gretel*

Le choix de la version du conte n'est pas anodin[48]. Les versions du texte directement traduites des frères Grimm semblent relativement complexes. En revanche, lire aux élèves le conte source une fois qu'ils ont compris l'histoire est important pour qu'ils entendent les mots et la syntaxe particulière de ce conte patrimonial. J'ai plusieurs pistes pour le moment :

Hansel et Gretel, d'après Grimm, Éditions du père Castor Flammarion 2002 ou 2014	*Hansel et Gretel*, Anne Jonas (adapt.) - Mélanie Allag (illus.) - Lito 2009	*Hansel et Gretel*, Les frères Grimm, illustré par Anthony Browne, Kaléidoscope 2001
Version simplifiée : texte plus accessible.	Texte peu adapté. Images facilitant la compréhension	Les illustrations donnent une dimension moderne au conte

Gretel, la fille, **entend désemparée** la discussion du père et de la belle-mère qui décident, malgré la **tristesse du père**, de les abandonner dans la forêt, contraints par la misère : ils ne peuvent plus nourrir une famille de quatre personnes. La belle-mère suggère d'utiliser le prétexte d'aller chercher du bois. Hansel, courageux, **a une idée pour qu'ils retrouvent leur chemin** : laisser derrière lui des petits cailloux qu'ils suivront comme un fil d'Ariane pour revenir à la maison. Les parents les laissent seuls, **ne pensant pas qu'Hansel et Gretel connaissent leurs intentions**. De retour à la maison, le père **se réjouit** de les retrouver tandis que la belle-mère est **furieuse**. Elle ne change pas d'avis et décide quelques temps après de renouveler l'abandon, en prenant soin au préalable de fermer à clé pour que les enfants ne puissent pas ramasser de cailloux. Cette fois, les enfants sont bel et bien perdus. Hansel continue de soutenir sa sœur. Ils découvrent tout à coup, **émerveillés**, une maison en pain d'épices, biscuits et sucre. Leur **crainte dissipée**, ils se régalent. L'apparition de la vieille femme propriétaire de la maison **(les enfants ne savent pas encore qu'il s'agit d'une sorcière, et ils sont attirés par les gourmandises et le confort qu'elle leur propose) ne les effraie pas**. Le lendemain, la sorcière enferme Hansel et ordonne à Gretel d'être à son service. Elle leur annonce qu'**elle a pour but de manger Hansel** dès qu'il sera plus gras**.** L'idée **remplit de chagrin** Gretel. Hansel **ne se décourage pas** et trouve un moyen de **tromper la vieille aveugle** : chaque matin, au lieu de lui faire tâter son doigt pour qu'elle vérifie qu'il soit assez gras, il lui tend un os. La sorcière finit par perdre patience et décide coûte que coûte de manger les enfants. Cette fois, c'est Gretel qui fait preuve de ruse : **ayant bien compris que la sorcière veut la faire rôtir dans le four**, elle lui ment, disant qu'elle ne sait pas comment y entrer. La sorcière, la trouvant idiote, lui montre comment faire. Gretel l'y pousse alors à l'intérieur et court délivrer son frère. Les enfants, délivrés, récupèrent les richesses de la vieille avant de rentrer chez eux et de retrouver **leur père heureux**.

48 http://materalbum.free.fr/al13.htm : site ressources avec de nombreuses activités pédagogiques proposées à partir de plusieurs versions du conte.

5.3. Les outils / rituels de référence mis en place

Dans cette séquence, on a mis en place deux outils ritualisés :

- Un dé des questions pour entrer en questionnement, avec six faces :
  - qui ? (auteur, illustrateur, héros, personnage)
  - où ? (lister les différents lieux où se passe l'histoire)
  - quand ? (saisons, journée, nuit…)
  - quoi ? (les actions)
  - pourquoi ? (le ou les problèmes, les causes)
  - comment ? (la résolution des problèmes)
- On a affiché trois stratégies pour mieux comprendre les histoires au fur et à mesure qu'elles sont abordées:
  - Je cherche pourquoi les personnages font ce qu'ils font
  - Je cherche ce que ressentent les personnages.
  - Je cherche ce que savent, ce que croient, ce que connaissent les personnages

5.4. La mise en œuvre des séquences en classe

Étape 1 commune aux trois histoires : Construire une compréhension globale de l'histoire et entrer en questionnements :

Il s'agit de découvrir l'histoire (première lecture sans illustrations / raconter l'histoire...), de comprendre la chute de l'histoire. Pour cette étape, on utilise le dé pour entrer en questionnement.

Étape 2 propre à chacune des histoires : Appréhender de façon fine les personnages

1) *C'est moi le plus fort*

Affichage stratégie 1 :
Je cherche pourquoi les personnages font ce qu'ils font

- Appréhender les **buts** du loup: comprendre pourquoi le loup va à la rencontre de ces personnages-là

> Pourquoi va-t-il se promener? Digérer mais surtout vérifier sa force: se rassurer et se réjouir

> Pourquoi interroge-t-il ces personnages-là? (et pas un chasseur par exemple?) Faire référence aux autres contes qui mêlent le loup avec ces personnages. Comparer ces personnages: tous plus faibles. Sur les illustrations: Taille des personnages tous plus petits. Quelle liberté les personnages ont-ils de répondre autrement?

- Hypothèses sur les **raisons d'agir du loup**: comparer la propre expérience des élèves avec le loup: eux aussi, parfois, éprouvent le besoin d'être rassurés, d'entendre les autres dire que c'est bien… (d'ailleurs, on demande plus souvent à l'adulte qui va être rassurant qu'à un camarade souvent sans pitié…). À quel moment les enfants ont-ils besoin d'être rassurés?

Affichage stratégie 2 :
Je cherche ce que ressentent les personnages.

- Décrire **les émotions, les sentiments du loup**

> amener un problème: on a dit que le loup rencontrait les personnages pour se rassurer. Mais pourquoi un seul ne lui suffit-il pas?

> observation des 4 illustrations du loup seul: chaque nouvelle rencontre le rend de plus en plus heureux.

S'il a tellement besoin d'entendre qu'il est le plus fort, c'est sûrement parce qu'il en doute un peu.

> Le loup a-t-il besoin de manger les autres pour se rassurer? Non, juste de les entendre.

> Les adjectifs pour parler du loup: parler du manque de confiance en lui, des émotions qu'il ressent au fur et à mesure.

- S'interroger sur les **connaissances** du loup
  Expliquer la décision finale du loup

Affichage stratégie 3 :
Je cherche ce que savent,
ce que croient,
ce que connaissent
les personnages.

> Comparer les deux dernières doubles pages (au vidéo-projecteur: l'une sous l'autre): taille du loup, attitude

> Une question: Pourquoi le loup change-t-il de discours et arrête de dire que c'est lui le plus fort?

Il faut se mettre à la place du loup: ce qu'il voit (un énorme animal vert), ce qu'il ressent (il a peur), ce qu'il sait (les mères défendent leur petit), ce qu'il pense (s'il continue d'embêter le « crapaud », il va se faire écrabouiller)

Il doit donc trouver rapidement une solution: répondre qu'il est un “gentil petit loup”.

> Expliciter le fait que l'auteur n'écrit pas clairement tout cela. Leur montrer qu'ils sont capables d'expliquer la décision finale du loup grâce aux connaissances qu'ils ont déjà!

2) *La grenouille à grande bouche*

- s'interroger sur les **caractéristiques** de la grenouille à grande bouche et sur les **raisons d'agir** de la grenouille : pourquoi va-t-elle rencontrer de nombreux animaux ? Qu'attend-elle ?

référence à la stratégie 1

> un animal curieux, pas timide pour aller rencontrer d'autres animaux

- Chercher **l'émotion** de la grenouille en apprenant que le crocodile mange des grenouilles à grande bouche

référence à la stratégie 2

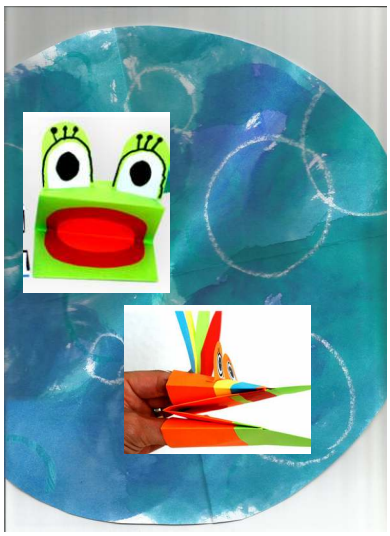
> Quelles conséquences ? Qu'est-ce que cette émotion la pousse à faire ?

- Fabriquer une mallette à raconter individuelle avec des marionnettes pour s’entraîner à **raconter l'histoire en respectant la chute amusante** (seuls les GS ont réalisé ce travail)

La « malette à raconter » fabriquée par chaque enfant.

Fermée

dépliée



3) *Hansel et Gretel*

Cette troisième histoire étant plus complexe, il semble plus pertinent de ne pas procéder stratégie par stratégie, mais de façon chronologique, afin de ne pas perdre les élèves. En revanche, au fur et à mesure des questions pour comprendre l'implicite, on fera référence aux stratégies affichées.

Je souhaite reprendre la proposition de séquence faite par les créatrices d'Auditor-Auditrix concernant ce conte. Les deux objectifs sont les suivants :

- Comprendre les émotions des personnages et leurs pensées pour comprendre leurs actions.
- Reformuler un récit complexe en exprimant les liens de causalité.

Les cinq compétences qui en découlent sont les suivantes :

- ➔ Je me fais le film de l'histoire dans ma tête (images mentales).
- ➔ Je me représente les personnages.
- ➔ Je raconte l'histoire avec mes mots.
- ➔ Je cherche les émotions des personnages.
- ➔ Je cherche ce que pensent les personnages.

L'histoire est racontée en plusieurs épisodes. À chaque fois, il est demandé de raconter l'épisode entendu en se mettant à la place des personnages pour savoir comment ils se sentent et ainsi mieux les comprendre. Il est ensuite demandé aux élèves de rejouer la scène. Le jeu porte sur les représentations physiques des émotions des personnages.

Lors des reformulations, on veillera à ce que les émotions soient intégrées au récit, et les implicites soulevés.

- **L'implicite de l'étape 1** (situation initiale et événement perturbateur : la décision d'abandon) :

- Comment réagissent les parents face à ce problème ? Est-ce qu'ils sont tous les deux d'accord ? Pourquoi ?
- Comment se sentent chacun des enfants ? Comment le sait-on ?
- Pourquoi Gretel pleure-t-elle ?
- Est-ce que son frère pleure aussi ? Pourquoi ?

- **L'implicite de l'étape 2** (abandon et retour des enfants au logis grâce aux cailloux)

- Comment le père et la belle-mère réagissent quand ils voient revenir les enfants la première fois ? Est-ce que la belle-mère est contente ? Quels sont ses sentiments envers les enfants ?
- Que pensent-ils qu'il va leur arriver ?

- **L'implicite de l'étape 3** (la capture des enfants par la sorcière)

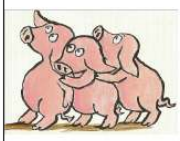
- Qu'est-ce que la sorcière veut faire d'Hansel ? pourquoi l'enferme-t-elle dans une cage et ne le mange-t-elle pas tout de suite ?
- Est-ce qu'Hänsel grossit ? Pourquoi grossit-il ?
- Est-ce que la sorcière peut s'en rendre compte ? Que fait Hänsel pour que la sorcière ne s'en aperçoive pas ? Est-ce que la sorcière le croit ?

- **L'implicite de l'étape 4** (la ruse de Gretel)

- Est-ce que la sorcière a eu aussi envie de tuer Gretel ? Que voulait-elle faire ?
- Qui est la plus rusée : la sorcière ou Gretel ? Pourquoi ?

<u>Étape 3, Évaluer la mise en œuvre des stratégies relatives à l'explicitation des états mentaux</u>

Pour l'évaluation de la compréhension de l'album *C'est moi le plus fort*, les élèves, sur fiche, ont dû associer la bonne émotion aux personnages, à partir de plusieurs émotions possibles représentées par des dessins simplifiés de visages (joie, peur, tristesse, colère).

						
le loup page 2	le loup page 10	le loup page 18	Les trois petits cochons page 12	L'espèce de petit crapaud page 21	le loup page 22	le loup page 24

Un échange oral où les élèves devaient justifier leur choix a permis d'évaluer la capacité des élèves à inférer les causes et les conséquences de certains états mentaux (exemples : l' « espèce de crapaud » n'a **pas peur** car **il sait** que sa maman dragon le protège ; le loup **change d'attitude** à la fin car il a **peur** de la mère dragon.)

Pour l'évaluation de la compréhension de l'histoire de la grenouille à grande bouche, les élèves ont été enregistrés un par un en train de raconter l'histoire. Ils avaient à leur disposition les marionnettes fabriquées en classe, qu'ils avaient emmenées chez eux. Le critère de réussite était non pas que les élèves racontent l'histoire en restituant dans le bon ordre les animaux rencontrés (2 albums différents ont été travaillés, donc aucun intérêt de demander précisément de restituer un des deux ordres), mais que la chute soit racontée correctement : c'est-à-dire que l'effet de surprise et le côté amusant de la fin soient présents.

En ce qui concerne l'évaluation de la compréhension du conte Hansel et Gretel, il conviendrait de choisir en fonction du déroulement de la séquence: soit à nouveau un travail écrit avec association d'émotions selon le déroulement, soit encore l'enregistrement des élèves en train de raconter.

6. Analyse de l'expérimentation

6.1. Les difficultés des élèves face aux textes

L'album *C'est moi le plus fort* a beaucoup plu aux élèves. La fin ridiculisant le personnage prototypique effrayant du loup les a fait rire. En revanche, tout le travail de décodage de l'implicite n'était pas superflu.

En effet, la partie sur les raisons d'agir du loup a été assez difficile. Faire le lien avec leur propre expérience d'enfant n'a pas forcément été efficace car ils n'ont pas vraiment perçu le besoin du loup de se rassurer. Ont-ils été trop influencés par la connaissance qu'ils se faisaient du personnage du loup comme étant un personnage fort, invincible ? Probablement. Peut-être aurait-il été judicieux de proposer d'autres histoires en réseau sur le personnage du loup, pour permettre aux élèves de continuer à sortir du stéréotype.

Le travail autour des histoires de la grenouille à grande bouche était une nécessité : ils n'avaient pas compris la chute lorsque je leur ai raconté l'histoire pour la première fois. Une fois le travail d'explication plusieurs fois réalisé, les élèves ont globalement compris la fin de l'histoire. Je me suis demandé après coup si, cette histoire relativement simple avait sa place dans un tel travail. Je regrette de n'avoir pas abordé avec les élèves une dimension élargie de cette histoire de grenouille à grande bouche, davantage interprétative : que nous dit cette histoire dans nos vies ? Qu'est-ce que ça veut dire, « avoir une grande bouche », chez les humains ? On pourrait éventuellement aborder les travers d'une curiosité débordante, ou les limites de prendre trop de place en parlant fort et tout le temps, quand on est en groupe (et il y aurait de quoi dire en classe...)

Je ne sais pas encore comment me situer dans le débat quant à la complexité des textes à proposer aux élèves[49]. Une certitude en revanche est désormais la suivante : vu l'intérêt que les élèves ont porté à cette histoire, je pense qu'elle servira de référence pour la suite. En effet, elle peut être prise comme un exemple, au moins tout autant efficace qu'un affichage pour des élèves non lecteurs, pour les prochaines histoires. Ainsi, pour *Hansel et Gretel*, on pourra dire aux élèves : « Dans l'histoire de la grenouille à grande bouche, il fallait comprendre que la grenouille fait la petite bouche à la fin car elle a peur. De la même façon, cette fois, questionnons-nous quant aux émotions, connaissances, de tel personnage, et pourquoi il fait cela. »

J'anticipe que certains élèves risquent de se sentir un peu noyés face au conte *Hansel et Gretel* : ce n'est plus un conte en randonnée (contrairement aux deux autres) mais une histoire avec plusieurs rebondissements. Par ailleurs, c'est une histoire tout autant dure que fabuleuse : si l'image de la maison de pain d'épices et de bonbons peut faire rêver, le contexte de faim et de misère dans lequel est plongée la famille, l'acte d'abandon, la figure de la sorcière cannibale sont particulièrement durs. Comment les élèves vont-ils appréhender tout cela ? C'est une des raisons qui me pousse à ne pas amener trop tôt la version du conte illustrée par Anthony Browne : il me semble plus pertinent d'aborder une version davantage distanciée de la vie des élèves (autre époque, identification moindre).

Pour des raisons d'organisation, je n'ai pas anticipé de différenciation GS-CP lors de l'ensemble de ces séances de compréhension. Il me paraît donc dommageable de n'avoir pas profité de compétences de lecture-écriture des CP à partir du printemps pour leur proposer des activités davantage adaptées à leur niveau.

49 cf. pages 23 et 24 de ce mémoire – Hypothèse d : « *Travailler sur des textes résistants avec des personnages à la dimension polysémique* »

6.2. Résultats de l'évaluation : attribuer des émotions aux personnages sur des images séquentielles

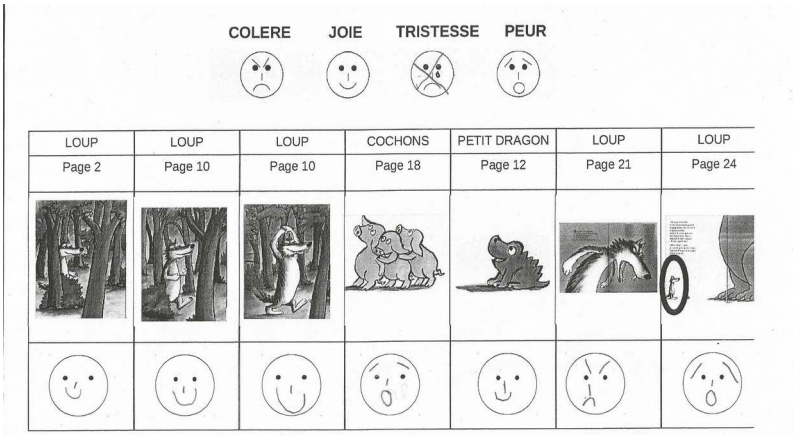
Seule une fiche sur *C'est moi le plus fort* a été réalisée.

Le travail collectif qui a précédé le travail individuel sur fiche a permis d'identifier ce qui, sur chaque visage, nous permettait d'identifier les émotions. (forme de la bouche, des sourcils). J'ai vérifié que l'utilisation de ces dessins ne soit pas un obstacle à la réalisation du travail. Pour deux élèves en revanche, l'évaluation s'est faite à l'oral (ils ont verbalisé les émotions, ce qui était plus facile pour eux que de dessiner les bouches et les sourcils dans le sens souhaité.)

Il est difficile de catégoriser froidement une émotion stéréotypée à un personnage à un moment donné : par exemple, on pourrait dire que le loup du début a peur (de ne pas être le plus fort). Il n'est donc pas évident de classer des émotions qui peuvent être complexes et plurielles en 4 grands types d'émotions. Nous avons donc discuté avec les élèves pour choisir l'émotion prépondérante. Concernant ce loup-là, nous nous sommes mis d'accord avec les élèves pour dire qu'il était content.

Tous les élèves ont rempli leur fiche de façon conforme à ce qui était attendu. Seuls deux élèves ont associé la tristesse au dernier loup, alors que la peur semble plus juste.

Bien sur, la relecture de l'histoire pendant laquelle j'ai particulièrement grossi les traits d'expression des émotions (visage, voix) a certainement joué en faveur de la réussite à cet exercice qui l'a suivie.



Fiche d'un élève de CP

6.3. Résultats de l'évaluation : production orale sur la grenouille à grande bouche - enregistrements des élèves

Les quinze élèves de Grande-Section ont été enregistrés individuellement à l'écart du groupe. Ils n'ont donc pas pu entendre les productions des uns et des autres. L'exercice a été réalisé lors de deux matinées au retour des vacances d'avril, alors que le travail sur les albums des grenouilles à grande bouche a été mis en place lors du mois précédent ces vacances. Les élèves ont terminé leur mallette à raconter juste avant les vacances, de telle sorte qu'ils ont pu l'emmener chez eux pendant les vacances. Un mot explicatif de la démarche y a été glissé à destination des familles, pour les inciter à lire les histoires aux enfants (retranscrites sur les mini-livres[50] glissés également dans les mallettes), et pour inciter les enfants à raconter l'histoire à leur tour.

L'ensemble des productions retranscrites se trouvent en annexe 9. Les critères observés ont été les suivants :

- Cohérence dans le déroulement de l'histoire
- Présence de narration ET de dialogues

⇒*pour évaluer la compréhension globale et les compétences d'oral « raconter un récit »*

- Explicitation de pourquoi la grenouille va à la rencontre d'autres animaux
- Fin respectée (petite bouche de la grenouille)

⇒*pour évaluer la compréhension fine des inférences*

50 cf. annexe 8

Dix élèves ont été interrogés au préalable de leur production orale sur deux points : leurs parents leur ont-ils lu l'histoire avec le mini-livre pendant les vacances ? Eux-mêmes ont-ils raconté l'histoire avec les marionnettes ? Tous ont répondu avoir utilisé leur mallette à raconter pendant les vacances. Sept sur dix ont répondu que leurs parents leur ont lu l'histoire pendant les vacances. Cet élément ne semble pas avoir eu d'influence sur leur capacité à raconter l'histoire, mis à part un manque léger de fluidité *(« Je ne me rappelle plus* », *hésitations*) pour les trois à qui on n'a pas lu pendant les vacances, dû probablement au temps écoulé depuis la dernière fois qu'ils ont entendu l'histoire.

Sur quinze élèves, quatorze racontent la fin de façon conforme à l'histoire : ils font parler la grenouille avec une petite bouche en réponse au crocodile qui dit manger des grenouilles à grande bouche. L'élève qui a été en difficulté l'a également été pour l'ensemble de l'histoire : son récit manquait de cohérence, il a seulement dit quelques phrases de narration peu articulées entre elles, et n'a pas fait dialoguer les personnages. Pour évaluer réellement cet élève quant à la compréhension des états mentaux des personnages, il aurait peut-être fallu l'aider en lui posant des questions d'enseignement du type : « que ressent la grenouille quand le crocodile lui dit qu'il mange des grenouilles à grande bouche ? Comment réagit-elle ? Pourquoi ? » Il me semble qu'il aurait su répondre correctement à ces questions. Cette situation m'a fait me dire qu'un entretien un peu plus long aurait permis de mieux analyser la compréhension des élèves, avec notamment la question systématique : « Pourquoi la grenouille fait-elle une petite bouche? »

On peut également regretter de ne pas pouvoir évaluer l'efficacité de deux choix pédagogiques : avoir travaillé l'explicitation des états mentaux des personnages ; et avoir donné à chaque élève des outils pour s'entraîner à raconter l'histoire (mallette à raconter).

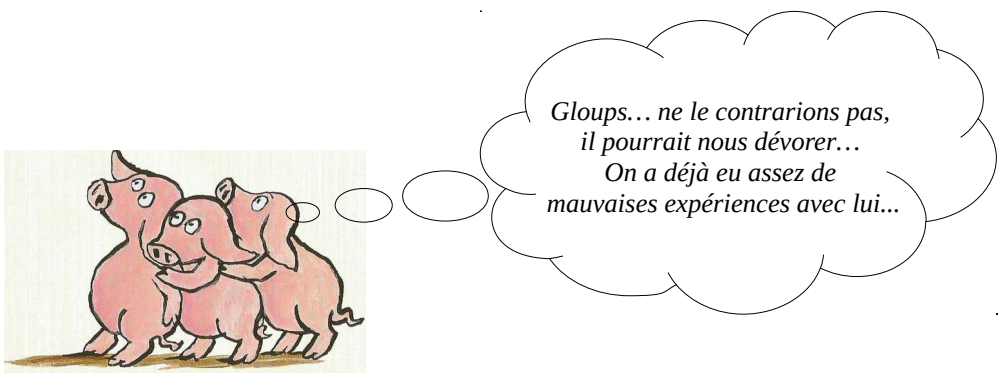
Il aurait été très intéressant de pouvoir comparer les productions des élèves avec les productions des mêmes élèves confrontés au même exercice à deux autres moments :

- lorsque aucun travail d'explicitation des états mentaux n'avait été mis en place en classe (mais uniquement la lecture « offerte » des albums)
- lorsque les élèves n'avaient jamais raconté l'histoire (situation avant les vacances, où ils n'avaient pas encore eu l'occasion de manipuler les marionnettes pour raconter l'histoire)

6.4. Des automatismes se sont-ils mis en place ?

Il semble trop tôt pour pouvoir répondre à la question. En effet, le dé et les affichages n'ont pas été mis en place pour la séquence autour de *C'est moi le plus fort* car ce mémoire n'en était pas à cet état d'aboutissement au moment où j'ai mis en place la séquence en classe (décembre). Or c'est certainement pour cet album qu'il aurait été le plus pertinent d'amener les stratégies. Pour *Hansel et Gretel*, je ne manquerai pas d'utiliser ces outils. S'il semble essentiel de faire acquérir ces outils pour contribuer à former des lecteurs-chercheurs autonomes (hypothèse b), ce travail ne permet pas de vérifier les impacts de la mise en place des outils évoqués, qui s'évalue plutôt sur du long terme.

Je n'ai pas perçu que les élèves aient acquis des réflexes concernant la pensée des personnages. (à nouveau, temps trop court?) L'affichage des stratégies n'a certainement pas suffit. Il aurait été intéressant de synthétiser les pensées des personnages après l'étude de chacun des albums. J'aurais donc pu proposer un exercice : systématiquement créer des bulles de pensée avec ce que les personnages se disent dans leur tête, selon leurs savoirs, connaissances, émotions.



En revanche, le travail explicite sur les stratégies a, me semble-t-il, porté ses fruits : j'ai été surprise de l'écoute particulière des élèves lors des temps d'introduction des séances lorsque j'annonçais « nous allons apprendre quelque chose pour mieux comprendre les histoires ». De même, les discussions au sein de la classe où les élèves étaient interrogés sur les états mentaux des personnages ont bien fonctionné : échanges riches, recherche d'indices dans le texte et les images, reformulation, etc.

6.5. La nécessité de travailler en simultanéité d'autres compétences stratégiques complémentaires

Sylvie Cèbe, à la fin de sa conférence « La compréhension n'est pas un jeu d'enfants » qui mettait en avant l'importance d'apprendre aux élèves à mettre en œuvre des stratégies d'explicitation des états mentaux, nous mettait toutefois en garde contre le fait d'en faire sa seule priorité : *« nous tenons en effet à souligner que la compréhension des états mentaux, pour importante qu'elle soit, n'est qu'une habileté parmi de nombreuses autres qui méritent d'être enseignée en tant que telles à l'école maternelle.* »[51]. Il semble donc opportun, pour clore ce travail, de rappeler que la compréhension des états mentaux des personnages ne peut pas se suffire à elle-même. Elle est une des composantes très importantes de la pédagogie de la compréhension des textes entendus, mais ne doit pas être la seule.

De nombreuses autres stratégies sont des prérequis à un travail sur les états mentaux, comme se faire une représentation de l'histoire (se faire un film de l'histoire), et tout ce qui concerne l'identification des personnages. D'autres stratégies peuvent être travaillées à la suite, notamment toutes celles qui concernent le contrôle de la compréhension. On trouvera en annexe 1 les compétences citées dans les programmes et quelques habiletés générales à travailler dès la maternelle pour enseigner de façon relativement complète la compréhension des textes entendus.

51 CÈBE, Sylvie, conférence « La compréhension n'est pas un jeu d'enfant », Post-scriptum

Conclusion

Ce travail m'a permis d'appréhender les questions d'apprentissage de la compréhension à différentes échelles, qui s'illustrent par deux citations éclairantes.

La première est une échelle « micro », fictive, non réservée à l'école : celle des albums de littérature de jeunesse, et plus généralement de tous les récits. Pour les comprendre, nous l'avons vu, une habileté importante est la compréhension des états mentaux des personnages. Mireille Brigaudiot le résume en une phrase : « *Prendre le point de vue d'autrui est en effet capital pour comprendre les histoires : ce sont toujours des états mentaux de personnages qui expliquent les quêtes, les conflits, les résolutions, bref, les événements des fictions.* »[52] Dorénavant, je suis sûre d'appréhender les inférences liées aux états mentaux des personnages comme un obstacle potentiel mais aussi une clé pour la compréhension des textes.

La seconde échelle est celle d'un groupe social : une classe et l'enseignement qui y est dispensé. Cet apprentissage de la compréhension des buts, émotions, connaissances des personnages nécessite d'être pensé dans ses objectifs et ses modalités pour être efficace, mais également dans une complémentarité avec d'autres apprentissages. Je tenterai donc de veiller, dans mes prochaines années d'exercice, à enrichir mes compétences professionnelles pour enseigner la compréhension de façon davantage exhaustive.

Enfin, la troisième échelle de réflexion qui m'a animée pendant ce travail est une échelle large, philosophique, qui concerne la sphère sociale élargie. Cela m'a permis d'interroger le rôle de l'école dans la formation des citoyens. Edgar Morin, philosophe, nourrit cette réflexion : « *Vivre nous confronte sans cesse à autrui, familial, familier, inconnu, étranger. Et nous avons dans toutes nos rencontres et nos relations besoin de comprendre autrui et d'être compris par autrui. Vivre, c'est avoir besoin sans cesse de comprendre et d'être compris. Notre époque de communication n'est pas pour autant une époque de compréhension. Nous risquons toute notre vie l'incompréhension de soi à autrui et d'autrui à soi. Il y a incompréhension dans les familles entre enfants et parents, parents et enfants, incompréhension dans les ateliers ou bureaux, incompréhension des étrangers dont on ignore les mœurs et coutumes. La compréhension humaine n'est nulle part enseignée. Or le mal des incompréhensions ronge nos vies, détermine des comportements aberrants, des ruptures, des insultes, des chagrins.* »[53] Puisse l'école contribuer à élargir « à la vie » les questions relatives à la compréhension...

52 Mireille Brigaudiot, « Sciences du langage », *Le français aujourd'hui* 2012/4 (n°179), page 132

53 Edgar MORIN, *Enseigner à vivre* Actes sud, 2014, pages 21 - 22

Table des annexes :

- Annexe 1 : Rappel des compétences des programmes travaillées et liste d'habiletés complémentaires
- Annexe 2 : « Comprendre » selon Catherine TAUVERON
- Annexe 3 : Trente-et-une tâches d'enseignement du français en CP
- Annexe 4 : Complément théorique relatif à l'enseignement des états mentaux des personnages
- Annexe 5 : Un exemple de grille d'analyse des difficultés
- Annexe 6: Deux outils
- Annexe 7 : Plan de séquence autour de *C'est moi le plus fort*
- Annexe 8 : Mini-livres à plier
- Annexe 9 : Productions orales des élèves retranscrites et tableau d'analyse

Annexe 1 : rappel des compétences des programmes travaillées et liste d'habiletés complémentaires

Langage oral

Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte

- Repérage et mémorisation des informations importantes ; enchaînement mental de ces informations.
- Mobilisation des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte.

Participer à des échanges dans des situations diversifiées

- Respect des règles régulant les échanges.
- Conscience et prise en compte des enjeux.

Lecture

Comprendre un texte

- Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses...).
- mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts…)

Pratiquer différentes formes de lecture

- Mobilisation de la démarche permettant de comprendre.

Contrôler sa compréhension

- Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées.
- Repérage de ses difficultés ; tentatives pour les expliquer.
- Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture) ; demande d'aide ; mise en oeuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés…

Liste de quelques habiletés pour comprendre les histoires en maternelle

Je mobilise une démarche me permettant de comprendre et je contrôle ma compréhension :
- Je sais formuler des hypothèses pour anticiper ma compréhension des textes qui me sont lus.
- je sais quelles questions il est important de me poser pour être acteur de ma compréhension
- je sais où je peux chercher des indices pour répondre à mes questions.

J'identifie des informations implicites clés concernant les personnages et relie ces informations. Je peux:
- décrire physiquement et moralement les personnages
- expliciter les relations entre les personnages
- expliquer les réactions des personnages et leurs conséquences dans le déroulement de l'histoire.

Annexe 2 : « Comprendre » selon Catherine TAUVERON

Extrait de *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, éditions Hatier, 2002 (p. 13-15)

« Lire, c'est comprendre, nous dit-on. En bonne logique, apprendre à lire devrait être apprendre à comprendre. En pratique, après avoir appris aux enfants de maternelle à se mouvoir dans le livre et le monde du livre, à reformuler l'intrigue d'un récit dans leurs propres mots, on apprend au cours préparatoire la technique qui permettra l'identification des mots et l'on cesse pour un temps, pas toujours mais bien souvent, de s'intéresser à la saisie de l'intrigue. Cessation d'activité qu'un présupposé justifie: on présume que la compréhension est un processus automatisé qui advient naturellement dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés (il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre, plus exactement apprendre à identifier les mots se confond avec apprendre à comprendre, d'où il découle que pour vérifier la compréhension, il suffit de vérifier l'identification correcte des mots); comme il arrive cependant que les apprentis lecteurs, contre le présupposé, identifient tous les mots et ne comprennent pas, on s'arrange pour leur donner des textes où il n'y a rien à comprendre, c'est-à-dire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit. Et l'on a beau proclamer qu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire, au-delà du cours préparatoire, on se contente, croyant apprendre, de faire lire et de vérifier que le texte a été «compris». Vérification qui repose sur une conception désormais un peu plus exigeante de la compréhension (on passe de la compréhension « littérale» à la compréhension dite «fine») qui suppose que l'élève a été capable, après identification des mots, de faire quelques inférences, qui ne vont toutefois pas au-delà de la mobilisation de connaissances pragmatiques ou encyclopédiques en principe partagées (du comportement de tel personnage –il se ronge les ongles, il s'agite, il bafouille –on doit inférer qu'il est angoissé; de tel ou tel détail descriptif –la présence de la Tour Eiffel, de la Seine – on doit inférer que l'intrigue se déroule à Paris). L'interprétation, quant à elle, est une opération postulée plus difficile que la «compréhension» et postérieure à elle. Comme telle, et parce qu'on ne conçoit pas l'apprentissage autrement que gradué dans la difficulté, elle est jugée hors de la portée des jeunes enfants et réserve au collège et au lycée.[…]

Dans ce contexte général, si la littérature fait l'objet d'une entreprise de séduction évidente, elle ne fait cependant pas l'objet d'un apprentissage spécifique. On lit la littérature mais on la lit comme on lirait un documentaire ou, pire parfois, comme on lirait une liste de commissions. On vérifie sa «compréhension» par le même type de questionnaire dont on use pour tous les autres écrits, un questionnaire centré d'abord sur la littéralité du texte. On ne met en place, la concernant, aucune posture de lecture particulière L'attention se porte quasi exclusivement sur «ce que ça raconte?» (la fable ou l'intrigue) dans une lecture référentielle qui laisse peu de place à la dimension symbolique ou esthétique. On appréhende le récit littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique. On tolère, en maternelle, qu'il puisse déclencher des réactions affectivo-identitaires, mais on les écarte par la suite.

Le sens d'un texte quel qu'il soit, sauf précisément la liste de commissions, excède toujours la somme du/des sens des mots qui le composent. Tout texte exige des inférences pour être compris.

Apprendre à lire, c'est à dire apprendre à comprendre, est un travail qui commence dès la maternelle et doit se poursuivre tout au long de la scolarité.

L'élève apprend au cours préparatoire la technique qui lui permet d'identifier des mots. C'est un passage déterminant mais, pour autant, le travail sur la compréhension des récits, entamé depuis la maternelle, ne doit pas s'arrêter là. L'élève, au cours de sa lecture du texte littéraire, peut se heurter à de nombreuses difficultés:

-Difficulté à saisir la permanence des personnages dans le récit

-Difficulté à synthétiser les informations

-Difficulté à saisir la logique des parcours narratifs

-Difficulté à reconnaître le stéréotype du personnage

-Difficulté à concevoir les relations entre les personnages

-Difficultés liées à la méconnaissance du genre du texte.

Il est nécessaire de donner à lire aux élèves, même apprentis-lecteurs, des textes «résistants» qui posent des problèmes de compréhension, qui obligent à l'interaction lecteur-texte et des textes «proliférants» c’est à dire des textes ouverts avec des éléments polysémiques.

Annexe 3 : 31 tâches d'enseignement du français en CP,

répertoriées dans le cadre de l'étude *Lire et Écrire*, sous la direction de R. Goigoux, 2016
Page 42 de la synthèse du rapport de recherche.

Tableau 1 — 31 types de tâches proposées aux élèves dans les classes de CP

PG : Phonographie
PG1. Étudier les phonèmes (sans écrit)
PG2. Étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème
PG3. Étudier les lettres (nom, différentes écritures)
PG4. Étudier les correspondances entre phonèmes et graphèmes

PG5. Étudier la combinatoire ou travailler sur les syllabes

L : Lecture
L1. Lire silencieusement
L2. Reconnaitre un mot entier

L3. Déchiffrer un mot
L4. Lire à haute voix
L5. Écouter la maitresse / le maitre lire à haute voix

C : Compréhension
C1. Définir ou expliciter une intention de lecture
C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses

C3. Décrire, commenter une illustration
C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale
C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou de texte explicatif ou de consigne

C6. Rendre explicite une information implicite

C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations

C8. Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite ou implicite)
C9. Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension

E : Écriture
E1. Calligraphier
E2. Copier (avec modèle)
E3. Copier après disparition du modèle (copie différée)
E4. Écrire sous la dictée
E5. Produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées
E6. Produire en dictant à autrui
E7. Produire en encodant soi-même
E8. Définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture (enjeu, destinataire, contenu, plan…)
E9. Revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

EL : Étude de la langue
EL1. Lexique
EL2. Syntaxe
EL3. Morphologie (orthographe des mots, chaine des accords et désinences verbales)

Annexe 4 : Complément théorique relatif à l'enseignement des états mentaux des personnages

Diapo extraite de la conférence de Roland Goigoux « « apprendre à lire - L'automatisation des mécanismes de la lecture nous dispense-t-elle d'une pédagogie de la compréhension ? »

Tableau extrait de la progression de Lectorino, Lectorinette. (à destination des CE1, CE2)

Module 1		
Objectif et textes supports du module	**Séances**	**Conclusions avec les élèves**
Apprendre à lire l'implicite des récits en s'interrogeant sur les intentions des personnages Textes supports (extraits) : – *Max et les maximonstres* – *Ludovic* – *John, Rose et le chat* – *Le Chat botté* – *Roule galette* – *Le Petit Loup qui se prenait pour un grand*	1A – Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes (1)	Chercher ce que pensent les personnages d'une histoire peut être utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas. Pour y parvenir, il faut se servir de ce que l'on sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce que l'on a appris dans la vie.
	1B – Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes (2)	Pour connaître les pensées des personnages, le lecteur peut se poser trois questions : que veut chaque personnage ? que ressent-il ? que sait-il ? (ou que croit-il ?). Pour y répondre, il peut se servir de ce qui est écrit dans le texte, des illustrations ou de ce qu'il sait déjà.
	1C – Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruses (1)	Dans les récits, les personnages ne disent pas toujours la vérité ; parfois ils ne disent pas tout ; parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent. Pour bien comprendre un récit, il ne suffit pas de se rappeler la suite des actions, il faut comprendre pourquoi une action en suit une autre.
	1D – Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris (2)	Pour comprendre une histoire, il faut s'interroger sur les pensées de tous les personnages, pas seulement du personnage principal. Il faut s'interroger sur leurs intentions. Parfois, un personnage raconte une histoire pour faire comprendre quelque chose à un autre personnage, pour lui donner une « leçon de vie ».

Annexe 5 : un exemple de grille d'analyse des difficultés

d'un texte ZOUZOU, extrait du fichier: Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle coordonné par Mireille Brigaudiot (équipe PROG*-INRP) publié chez Hachette en 2000.

Sources : http://ecoles.ac-rouen.fr/circ_dieppe_ouest/outils/animations/2012/CR-animation-comprehension-maternelle-fev13.pdf

Recensement des difficultés

le lexique	« effrayé », « renard »
la syntaxe	phrases longues avec propositions relatives ou subordonnées
le raisonnement conditionnel	« Elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que s'il le mangeait, il deviendrait tout lui aussi tout vert »
les anaphores	Zouzou : il, le, l' Maman : elle Renard : il, lui
les inférences	« Il s'en était mis partout »➔(donc) « Maman l'envoya dehors pour se laver »
la chronologie de l'histoire	Peinture➔ Salissures ➔ Laver➔ Rencontre du renard ➔ Retour à la mère ➔ Action de la mère➔ Dénouement
la spatialité	Repérage des lieux, de la place de chacun
le traitement des relations causales implicites	C'est parce que… que…
les connaissances du domaine évoqué	maladie, alimentation, peinture, animaux, sentiments humains, etc.
les référents culturels	
l'indécidable : débattre et conclure qu'on ne peut pas toujours trancher	Pourquoi la maman de Zouzou lui demande-t-elle de sortir pour se laver ?
la théorie de l'esprit capacité à comprendre les intentions d'autrui	Ce que pense Zouzou du renard Ce que Maman pense du renard Ce que pense le renard
la connaissance sur le récit des ruses	Le rôle de la Maman
les difficultés à accepter que la mère mente	
la difficulté à remettre en cause sa représentation et ses interprétations initiales.	Tout ce qui converge avec la représentation initiale est mémorisé et intégré. Tout ce qui diverge avec la représentation initiale est oublié.
la pratique du « *devinement* »	Activité qui consiste à privilégier quelques appuis dans le contexte et le texte pour anticiper, non contrôlés par un retour aux mots exacts du texte et à broder autour.
la difficulté à extraire le thème du texte	Privilégier le fait que cette histoire parle d'un lapin blanc plutôt que de faire de la ruse le nœud de cette histoire

Annexe 6: Deux outils

http://ecoles.ac-rouen.fr/circ_dieppe_ouest/outils/animations/2012/CR-animation-comprehension-maternelle-fev13.pdf

Entrer dans la comprehension des textes en maternelle Hélène Canu, CPC St Valery-en-Caux - Février 2013 http://ecoles.ac-rouen.fr

Et encore...
Un affichage-référent

Un outil au service du questionnement

Annexe 7 : Plan de séquence *C'est moi le plus fort*

Séquence **Compréhension lecture**	**Album *C'est moi le plus fort*** **Mario Ramos**	Grande Section - CP
		8 séances

Objectifs généraux: *Qu'est-ce que j'ai envie que les élèves retiennent de ce travail?*	- comprendre les messages que veut faire passer l'auteur dans cette histoire: tout est relatif "ça dépend" Pour cela, il faut faire comprendre finement le personnage du loup: travailler sur ses états mentaux (pensées, intentions, émotions) - découvrir le travail de l'auteur
Compétences travaillées *"j'apprends aux élèves à..."*	- Comprendre le déroulement des événements • *être capable de raconter* - Comprendre finement le texte • s'interroger sur ce qui peut se passer dans la tête du loup • *différencier un personnage propre de l'image type du loup que les enfants ont*
Objectifs langagiers	- compétences communicationnelles: écouter la lecture, donner son avis - compétences discursives (NARRATIVES: rappels de récit; raconter l'histoire avec des marottes; DESCRIPTIVES: analyse des images) - compétences linguistiques; le lexique: • Lexique pour parler des buts, des pensées, des émotions du loup notamment • "une espèce de..." ce que ça signifie? D'après qui * • digérer • "incontestablement, sans aucun doute, c'est certain, on ne peut pas se tromper

Matériel, Support	Vidéo interview de Mario Ramos; croquis de l'auteur; livre projeté à l'écran (power point); marottes; d'autres livres avec les contes traditionnels: Les 3 petits cochons, Chaperon Rouge, Blanche neige,

Quels obstacles?	- la chute: une inférence à réaliser pour comprendre que "l'espèce de petit crapaud est en fait un petit dragon" ==> relire la phrase "répond le petit dragon" - on ne voit pas la bête en entier. - les enfants pensent qu'il dévore tout le monde au fur et à mesure; il ne faut pas se centrer sur les petits, mais bien essayer de comprendre ce loup-là: ses états mentaux ==> Ce loup n'est pas très sûr de lui; Il va voir seulement des plus faibles!
Les messages que le texte renferme = dimension polysémique du livre	-quand on est fort, on tombe toujours sur quelqu'un de plus fort ! - dans un monde en compétition, tout est relatif: ça dépend à qui on se compare.
Quelles traces écrite?	
Quelles suites?	Un intérêt du texte: intertextualité forte avec d'autres contes
Quelle interdisciplinarité	- la gouache : peindre un dégradé de blanc vers noir

Tout au fil de la séquence, nous annoncerons clairement les objectifs que nous serons en train de travailler avec les élèves:

Étape 1, Construire une compréhension globale de l'histoire

Séance 1: Découvrir l'histoire
> lecture du livre sans montrer les images.
Ensuite, laisser le livre libre de lecture auprès des GS.

Séance 2: Comprendre la chute de l'histoire
> relire le début texte avec les images montrées avec le vidéo-projecteur.
Questionner: le loup mange-t-il les personnages au fur et à mesure?
> Lire la fin du texte
Insister lors de la lecture sur “répond le petit dragon”
S'intéresser à l'identité de “l'espèce de petit crapaud” : qui est-il? Qui est sa maman?
> Demander à deux enfants de faire un rappel de récit.
> Choisir un résumé parmi plusieurs proposés.
Un loup, qui a très bien mangé et n'a plus faim du tout, décide de faire une petite promenade dans les bois pour vérifier s'il est toujours le plus fort.
Il rencontre un lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, et tout se passe très bien.
Jusqu'à ce qu'il rencontre une espèce de petit crapaud… **[attention ceci n'est pas un résumé!!]**
> Présenter les marottes

Séance 3: S'entraîner à raconter la chronologie de l'histoire – *Regroupement des GS seulement une première fois. Puis accès libre à l'accueil du matin. Puis en petits groupes.*
> Les enfants racontent l'histoire avec des marottes.

Étape 2, Appréhender de façon fine les personnages

Séance 4: les buts du loup: Comprendre pourquoi le loup va à la rencontre de ces personnages-là
> Pourquoi va-t-il se promener? Digérer mais surtout vérifier sa force: se rassurer et se réjouir
> Pourquoi interroge-t-il ces personnages-là? (et pas un chasseur par exemple?) Faire référence aux autres contes qui mêlent le loup avec ces personnages. Comparer ces personnages: tous plus faibles.
Sur les illustrations: Taille des personnages tous plus petits. Quelle liberté les personnages ont-ils de répondre autrement?
> Hypothèses sur les raisons d'agir du loup: comparer la propre expérience des élèves avec le loup: eux aussi, parfois, éprouvent le besoin d'être rassurés, d'entendre les autres dire que c'est bien… (d'ailleurs, on demande plus souvent à l'adulte qui va être rassurant qu'à un camarade souvent sans pitié…). À quel moment les enfants ont-ils besoin d'être rassurés?

Une fiche : Un travail se le lapin qui demande qui est le plus fort à une souris?

Séance 5: Décrire les émotions, les sentiments du loup
> un problème: on a dit que le loup rencontrait les personnages pour se rassurer. Mais pourquoi un seul ne lui suffit-il pas?
> observation des 4 illustrations du loup seul: chaque nouvelle rencontre le rend de plus en plus heureux
S'il a tellement besoin d'entendre qu'il est le plus fort, c'est sûrement parce qu'il en doute un peu.
> Le loup a-t-il besoin de manger les autres pour se rassurer? Non, juste de les entendre.
> Les adjectifs pour parler du loup: parler du manque de confiance en lui, des émotions qu'il ressent au fur et à mesure.

Séance 6: S'interroger sur les connaissances du loup – Expliquer la décision finale du loup
> Comparer les deux dernières doubles pages (au vidéo-projecteur: l'une sous l'autre): taille du loup, attitude
> Une question: Pourquoi le loup change-t-il de discours et arrête de dire que c'est lui le plus fort?
Il faut se mettre à la place du loup: ce qu'il voit (un énorme animal vert), ce qu'il ressent (il a peur), ce qu'il sait (les mères défendent leur petit), ce qu'il pense (s'il continue d'embêter le crapaud, il va se faire écrabouiller)
Il doit donc trouver rapidement une solution: répondre qu'il est un “gentil petit loup”
==> Un travail sur une bulle: choisir les bulles qui illustrent les pensées du loup à ce moment-là.

Expliciter le fait que l'auteur n'écrit pas clairement tout cela. Leur montrer qu'ils sont capables d'expliquer la décision finale du loup grâce aux connaissances qu'ils ont déjà!

Étape 3, Découvrir l'auteur, sa démarche, et écrire une nouvelle étape de l'histoire

Séance 7 : découvrir Mario Ramos
vidéo de l'interview
ses “petits secrets”

Séance 8 : inventer une nouvelle rencontre du loup
> choix entre différents personnages (chasseur,
> avec les CP, écriture et création d'une nouvelle page

Étape 4, Evaluation

Les petits secrets de l'auteur sur ce livre: (http://www.marioramos.be)

- C’est en observant les enfants dans une cour de récréation que l’idée m’est venue. **C’est une question qui revient tout le temps**, et pas seulement chez les enfants… il suffit de regarder autour de soi ou d’écouter les informations.

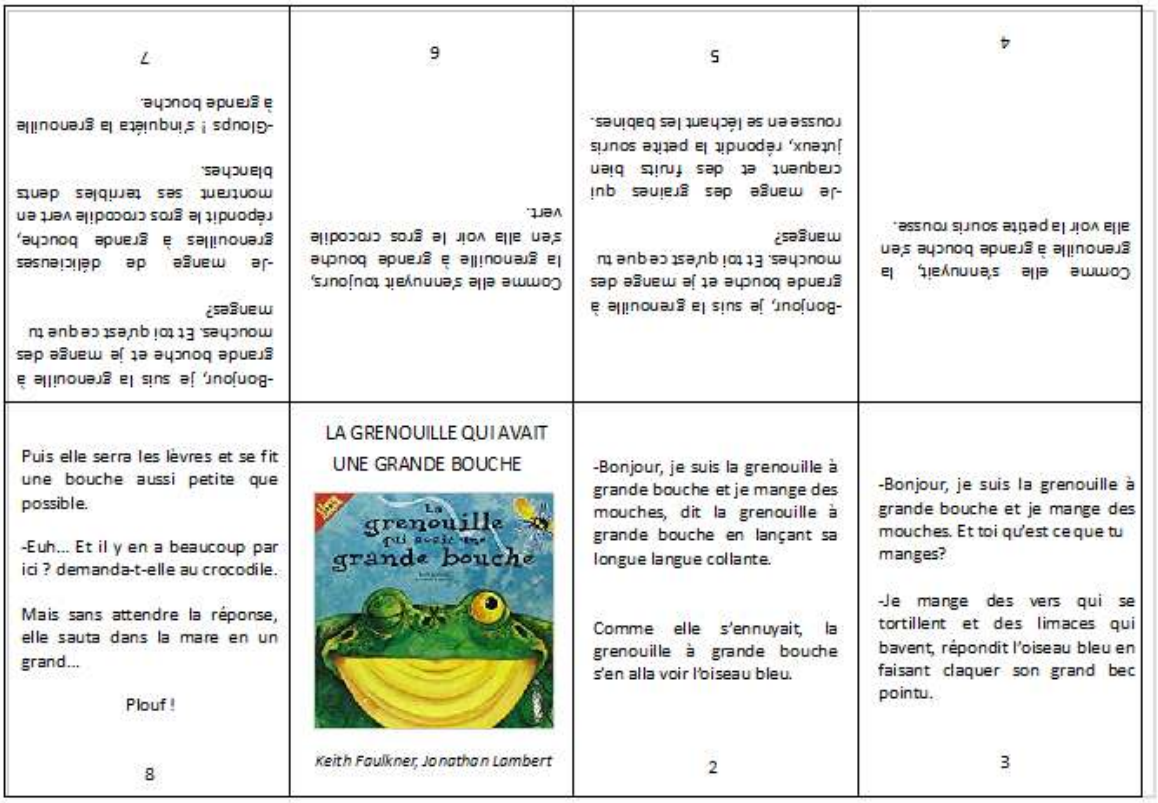
- Remarquez comme tout se passe bien tant que le loup (symbole du pouvoir) a la réponse qu’il attend. Il nous semble sympathique, bon enfant même, mais dès qu’il est contrarié, le loup apparaît sous son vrai visage.

- Dans ce monde axé sur la compétition, on est nombreux à penser qu’un peu de modestie ne ferait pas de mal à certains . De toute façon, tout est relatif : ça dépend à qui on se compare. Essayons plutôt d’être bien ensemble, ce serait déjà pas si mal !

- La rencontre avec les sept nains était inévitable. Comme ils traversent la forêt pour aller au boulot, ça devait arriver.
Ce qui amène le thème des cadences infernales. Aviez-vous déjà pensé que les sept nains travaillent toute la journée, sous terre, dans des conditions misérables et tout ça en chantant (c’est dingue, non ?).

- Ce que le loup ne sait pas c’est que la maman se trouve déjà sur la couverture…

Annexe 8 : mini-livres à plier



4

Comme elle s'ennuyait, la grenouille à grande bouche s'en alla voir la petite souris rousse.

5

-Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches. Et toi qu'est ce que tu manges?

-je mange des graines qui craquent et des fruits bien juteux, répondit la petite souris rousse en se léchant les babines.

6

Comme elle s'ennuyait toujours, la grenouille à grande bouche s'en alla voir le gros crocodile vert.

7

-Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches. Et toi qu'est ce que tu manges?

-je mange de délicieuses grenouilles à grande bouche, répondit le gros crocodile vert en montrant ses terribles dents blanches.

-Gloups ! s'inquiéta la grenouille à grande bouche.

8

Puis elle serra les lèvres et se fit une bouche aussi petite que possible.

-Euh... Et il y en a beaucoup par ici ? demanda-t-elle au crocodile.

Mais sans attendre la réponse, elle sauta dans la mare en un grand...

Plouf !

LA GRENOUILLE QUI AVAIT UNE GRANDE BOUCHE

Keith Faulkner, Jonathan Lambert

2

-Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches, dit la grenouille à grande bouche en lançant sa longue langue collante.

Comme elle s'ennuyait, la grenouille à grande bouche s'en alla voir l'oiseau bleu.

3

-Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches. Et toi qu'est ce que tu manges?

-Je mange des vers qui se tortillent et des limaces qui bavent, répondit l'oiseau bleu en faisant claquer son grand bec pointu.

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

- T'es grande toi ! T'es qui toi ?
- Je suis une girafe.
- Et tu manges quoi toi ?
- Les feuilles des arbres.
- Baahhh !

D'un bond guilleret, elle traverse la forêt.

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

- T'es gros toi ! T'es qui toi ?
- Je suis le rhinocéros.
- Et tu manges quoi toi ?
- Moi ? De l'herbe.
- Ohlala !

A l'aide d'une canne elle escalade une montagne de mille kilogrammes.

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

- Désolé, crie l'oiseau qui s'en est allé
- T'es qui toi ?
- Je suis le toucan.
- Et tu manges quoi toi ?
- Des asticots.
- Ouah !

Un peu plus tard, il se met à pleuvoir.

A force de sauter, elle est fatiguée. Alors elle s'assied.

- Que t'es doux toi !
- Je suis le tigre
- Et tu manges quoi toi ?
- Des gazelles.
- Aaahhh !

- Bah si c'est comme ça, je m'en vais gober des mouches, se dit la grenouille à grande bouche.

Mais de retour sur le nénuphar, elle voit deux yeux dans la mare.

- T'es bizarre toi ! T'es qui toi ?
- Je suis le crocodile.
- Et tu manges quoi toi ?
- Des grenouilles à grande bouche

La grenouille à grande bouche répond alors, d'une toute petite voix, avec une toute petite bouche:

- Et... t'en as vu beaucoup par ici ?

Hopi Hopa, le conte finit là.

LA GRENOUILLE A GRANDE BOUCHE

Francine Vidal, Elodie Nouhen

La grenouille à grande bouche gobe des mouches avec sa grande bouche. Elle vit dans une mare sur un nénuphar qui lui sert de plongeoir.
Mais voilà qu'un soir, elle en a marre.

Des mouches au petit déjeuner, des mouches au dîner, des mouches toute la journée, elle en a assez !
« Qu'est-ce que je pourrais bien goûter ? Qu'est-ce que je pourrais bien manger ? »
Elle n'en a pas la moindre idée. Alors...
Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

Au premier tournant, elle rencontre un ruban.

- T'es collant toi ! T'es qui toi ?
- Je suis le tamanoir.
- Et tu manges quoi toi ?
- Des fourmis.
- Pouah !

Hopi Hopa, la voilà qui s'en va.

Annexe 9 : Productions orales des élèves retranscrites et tableau d'analyse

Questions: tu t'en es servi de ta mallette à raconter pendant les vacances? Tu as raconté l'histoire avec les marionnettes? Et est-ce que quelqu'un t'a lu les histoires?
Allez, à toi de me raconter l'histoire, avec les personnages que tu veux. Tu peux utiliser les marionnettes. Tu me racontes comme si je n'avais jamais entendu l'histoire. (C = l'ATSEM, qui a fait les enregistrements)

1er élève :
C'était une grenouille, qui s'ennuyait, elle était sur un étang. Et son étang lui servait de plongeoir. Elle en avait marre de gober des mouches matin-midi. Du coup, elle allait voir, elle allait dans la forêt. “T'es qui, toâ ? Tu manges quoi, toi? - Je suis la girafe – tu manges quoi? - les feuilles des arbres. - pouah! Elle s'en alla. Du coup, elle escalada une grosse montage. T'es qui, toi? Je suis le rhinocéros. Tu manges quoi? Je mange de l'herbe. Pouah! Et il recommença à pleuvoir. T'es qui, toi? Tu manges quoi, toi? Je suis le toucan. Tu manges quoi, toi? Je mange des vers de terre et des limaces. Désolé de t'avoir fait pipi dessus! Au revoir, toi! Elle rentra à son étang. Hop, elle voit deux oeils jaunes sur l'étang. T'es qui toi? Je suis le crocodile. Tu manges quoi, toi? Je mange des grenouilles à grande bouche. Et y'en a beau-coup par ici ? *(petite voix)*

2ème élève :
(elle prend la marionnette grenouille) Bonjour je suis la grenouille à grande bouche. Elle mange des mouches. J'en ai marre de manger des mouches! Je vais aller voir des autres animaux. *(elle prend la marionnette oiseau)* Bonjour je suis la grenouille à grande bouche. Et toi, t'es qui? - Je suis l'oiseau bleu. - qu'est ce que tu manges? - Des asticots. Pouah… Je vais aller voir un autre animaux. *(elle prend la marionnette crocodile)*. Bonjour, t'es qui, toi? Moi je suis la grenouille à grande bouche. - Je suis le crocodile. - Qu'est ce que tu manges, toi? - Je mange des grenouilles à grande bouche. - Et y'en a par ici? - Heuuuuu… oui ! (*elle prend la mare)* et un grand… PLOUF !

3ème élève : *(il prend la marionnette grenouille. A bien du mal à se lancer. Charline le soutient.)*
C: Tu te souviens? Tu me racontes l'histoire?
G: Elle mange des mouches. *(il prend la marionnette de l'oiseau)* Il mange des vers de terre.
(il prend la marionnette du crocodile) Je mange des crocodiles. Nan, je mange la grenouille à grande bouche.
Ch: Tu as fini de me raconter?
G: Oui.

4ème élève :
La grenouille à grande bouche mange des mouches. Un jour, elle en a assez de manger des mouches. Des mouches au déjeuner, des mouches au diner, elle en a assez. Donc elle décida de partir rencontrer des autres animaux pour voir ce qu'ils mangent. Elle rencontra l'oiseau. Elle lui dit: “bonjour, t'es qui toi? Et tu manges quoi toi?” Et puis l'oiseau répondit: “je mange des vers de terre.” Et la grenouille à grande bouche dit : “pouah”. Donc elle décida de partir rencontrer des autres animaux. Elle rencontra le tigre. Y disa: “tu manges quoi, toi? - des gazelles. - pouah!”. Y s'en alla manger, rencontrer des autres animaux. Y rencontra un autre oiseau. Et puis y disa: “tu manges quoi, toi? - Des graines. - pouah.” Y s'en alla manger les autres animaux. Y rencontra un hippopotame. Et puis y disait “tu manges quoi, toi? - de l'herbe.” Et puis y s'en alla rencontrer un autre animaux. “Tu manges quoi, toi? T'es qui, toi? - Je suis le crocodile. -Tu manges quoi, toi? -Des grenouilles à grande bouche.” Et y faisa sa toute petite bouche. Et après y plongea dans l'eau avec un gros plouf.

5ème élève :
Bonjour je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches. Le matin, le midi, le soir. Et après… (*hésitation*) Je vais aller visiter les autres animaux, ce qu'ils mangent.
(elle prend la marionnette de l'oiseau). “Bonjour, toi, tu t'appelles comment, toi? - Je m'appelle l'oiseau. - Et tu manges quoi, toi? (*hésitations*) – des vers de terre qui gigotent. - ah… j'aime pas ça!”
(elle prend la marionnette du crocodile) Bonjour, toi! Tu t'appelles comment, toi? Le crocodile et je mange des grenouilles à grande bouche. - Et y'en a beaucoup par ici? - ben… oui! *(et elle la fait sauter dans la mare.)*

6ème élève :
La grenouille qui avait une grande bouche (annonce le titre)
Prend la marionnette de la grenouille.
Bonjour, je m'appelle la grenouille à grande bouche! Et toi, qu'est ce que tu manges? Je mange des … des mouche. (elle rencontre la souris) Ok, j'ai compris. Les chats ça mange les souris, et les souris, les mouches.
Elle rencontre l'oiseau. (*il prend la marionnette)*
Bonjour, t'es qui, toi? Je suis l'oiseau. Tu manges quoi, toi? Je mange des … (*hésite*) … des vers.
Elle rencontre le crocodile *(il prend la marionnette)*
Bonjour toi, t'es qui, toi? Tu manges quoi, toi? Des grenouilles à grande bouche. Et y'en a beaucoup par ici? (*en faisant la petite bouche)*
et PLOUC! (*dans sa mare)*

7ème élève :
C: Tu commences par quoi?
L: La grenouille.
La grenouille à grande bouche. (*titre bien annoncé.*)
Puis très hésitant. Charline le soutient: qu'est ce qu'elle raconte ta grenouille à grande bouche?
L: elle raconte l'histoire
C: Alors raconte moi l'histoire, toi. Elle mange quoi?
L: De l'herbe.
C: Il se passe quoi? Je vois qu'il y a des personnages.
L: L'eau, les poissons, les mouches! Les mouches collantes. Je recommence par ça après?
Il prend la marionnette oiseau.
L: Je mange des vers de terre. *Il prend la marionnette de la grenouille.* Ils se racontent : "qu'est ce que tu manges, toi? - des vers de terre" Bonjour, toi! - Des vers de terre. *Grimace.* C: elle aime pas ça? L: Non.
C: ensuite…
L: Le crocodile et la grenouille. Le crocodile: "je mange des grenouilles à grande bouche". La grenouille s'en va.
C: qu'est ce qu'elle lui répond cette grenouille?
L: tu manges quoi, toi? - je mange des grenouilles à grande bouche -y'en a beaucoup par ici?
C: Et alors après?
L: La grenouille s'en va.
C: L'histoire est terminée?
L: oui.

8ème élève :
Prend la marionnette de la grenouille et celle de l'oiseau.
La grenouille à grande bouche mange des mouches et un soir, elle en a marre de manger des mouches donc elle alla rencontrer les autres animaux.
"Comment tu t'appelles, toi?" L'oiseau bleu. Et il mange des vers de terre qui se tortillent et des graines qui craquillent. - Pouah! (elle aime pas!)
Elle poursuiva son chemin et elle disa: "comment tu t'appelles, toi? - Je suis la souris et je mange … (*hésitations*) – Pouah !
Et puis elle en a marre, donc du coup elle rentra à sa maison. Elle rencontra un autre animal et lui dit: "comment tu t'appelles, toi? Je suis le crocodile. Et je mange, des grenouilles, à grande bouche! - Et y'en a beaucoup par ici? - et elle faisa une bouche comme ça! Et voilà!

9ème élève :
(elle prend les marionnettes de la grenouille et de l'oiseau)
La grenouille à grande bouche. (*annonce le titre)*
"Tu t'appelles comment, toi? - La girafe. - Tu manges quoi, toi? - les feuilles des arbres. - Beurk!
"Tu t'appelles comment, toi? - Le rhinocéros. - Tu manges quoi, toi? - les herbes. - Beurk!
"Tu t'appelles comment, toi? - Le zoiseau - Tu manges quoi, toi? - les vers de terre avec des moustiques. - Beurk!
(elle prend la marionnette du crocodile)
"Tu t'appelles comment, toi? - Le crocodile. - Tu manges quoi, toi? - les grenouilles à grande bouche. - ouh! Et y'en a beaucoup par ici? (*petite voix)* - oui!

10ème élève :
(elle prend les marionnettes de la grenouille et du perroquet)
“Tu t'appelles comment, toi? - Le perroquet - Tu manges quoi, toi? - des asticots. - Beerk!
Hopi hola, la voilà y s'en va.
“Tu t'appelles comment, toi? - La girafe. - Tu manges quoi, toi? - des feuilles d'arbres. - Beerk!
Hopi hola, la voilà y s'en va.
“Tu t'appelles comment, toi? - (*hésitations*). Le tamanoir- Tu manges quoi, toi? - des fourmis rouges. - Beerk!
Hopi hola, la voilà y s'en va.
(elle prend la marionnette du crocodile)
“Tu t'appelles comment, toi? - le crocodile - Tu manges quoi, toi? - les grenouilles à grande bouche. Y'en a beaucoup par ici? (*petite bouche)* - ouiii!
Hopi hola, la voilà y s'en va. PLOUF! Dans la mare.

11ème élève :
(elle prend la marionnette de la grenouille)
Coâ!
Elle allait regarder le corbeau puis après le crocodile.
C: qu'est ce qu'elle leur raconte?
E: elle leur raconte: “qu'est ce que tu manges toi? Il lui répond: Je mange des vers de terre. Elle lui répond “beerk!!” Elle aime pas.
Et puis après, elle va chercher le crocodile.
Elle lui demande, mais avec une toute petite bouche : “qu'est-ce que tu manges toi? - Des grosses grenouilles à grande bouche.
Elle fait une toute petite bouche pour pas se faire manger!

12ème élève :
(*il prend la marionnette de la grenouille et celle de l'oiseau et puis celle du crocodile)*
Charline guide: ça commence par qui, ton histoire? Elle dit quoi, la grenouille ? A: je ne me souviens plus. C: elle rencontre des animaux peut-être? Elle rencontre l'oiseau? Et qu'est ce qu'ils se racontent?
Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche! Qu'est-ce que tu manges, toi? T'es qui, toi? Tu manges quoi toi? - Des vers de terre qui se tortillent et des limaces qui bavent. - Beuhh!
(*Il met la marionnette du crocodile)*
Bonjour toi, t'es qui toi? - Je suis le crocodile – Tu manges quoi, toi? - des grenouilles à grande bouche. …
-Et y'en a beaucoup par ici? (*C: “Tu as une toute petite bouche quand tu racontes ça, pourquoi? A: Parce que le crocodile mange les grenouilles à grande bouche!”*)
Et la grenouille va dans la mer.

13ème élève :
Je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches.
Après elle va voir le zoiseau. (*elle met la marionnette de l'oiseau)*
T'es qui, toi? Moi je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches! - Je suis l'oiseau bleu, moi, et je mange des vers de terre.
(*elle met la marionnette du crocodile)*
T'es qui, toi? Moi je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches, moi. - Je suis le crocodile et je mange des grenouilles à grande bouche. - et… y'en a beaucoup ? *(avec une petite bouche!)*

14ème élève :
(il prend la marionnette de la grenouille)
Heu… je sais plus le début…
Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je gobe des mouches.
Elle rencontre (hésite) un ruban collant. Elle lui dit: “est-ce que tu es collant, toi! - Je suis le tamanoir – Et tu manges quoi, toi? - des fourmis. - bahhhh!
Hopi hopa, la voila qui s'en va.
2ème tournant, elle rencontre (hésite) une girafe. Que t'es grande, toi! T'es qui, toi? - Je suis la girafe. - Et tu manges quoi, toi? Des feuilles. - Bahhhh !
Hopi hopa, la voila qui s'en va.

(hésite)
Aussi après, elle escalade une montagne de mille kilogrammes. - Qu'est ce que t'es gros, toi! T'es qui, toi? - je suis le rhinocéros. - Tu manges quoi, toi? - De l'herbe.
Hopi hopa, la voila qui s'en va.
3ème tournant, elle rencontre un oiseau. Ah nan, je me souviens plus de l'oiseau.
Après elle dit: Que t'es doux toi, t'es qui, toi? - Je suis le tigre. - Tu manges quoi, toi? - des gazelles.- Bahhhh!
Hopi hopa, la voila qui s'en va.
Elle en a marre. Du coup elle rentre à la mare. Elle voit deux yeux dans la mare. Que t'es gros, toi! T'es qui, toi? (*il met la marionnette crocodile)* – Je suis le crocodile. - Et tu manges quoi, toi? - des grenouilles à grande bouche; Du coup, la grenouille se fait une toute petite bouche avec une toute petite voix: Et y'en a beaucoup pas ici?
Hopi, hopa, le conte se finit là.

15ème élève :
(elle prend la marionnette de la grenouille)
Elle est dans la mare et elle mange des mouches.
Bonjour, je suis la grenouille à grande bouche et je mange des mouches. Et toi, qu'est ce que tu manges?
(elle met la marionnette de l'oiseau)
Je mange des vers de terre et des limaces qui se tortillent. - Beuh!!
La grenouille alla dans la mare.
(*elle met la marionnette du crocodile)*
T'es qui, toi? Et tu manges quoi, toi? - Je mange des grenouilles à grande bouche. - Et y'en a beaucoup par ici? *(dit avec une petite bouche)*
PLOUF! Elle sauta dans la mare.
Elle parle avec une petite bouche car elle a peur de se faire manger par le crocodile.

Elèves selon leur ordre de passage	**Les parents ont-ils lus une / les 2 histoires avec le mini livre?**	**L'enfant a-t-il raconté l'histoire à la maison?**	Cohérence dans le déroulement de l'histoire	Présence de narration ET de dialogues	Explicitation de pourquoi la grenouille va à la rencontre d'autres animaux	Fin respectée (petite bouche de la grenouille)
1er	*Les cinq premiers ont été enregistrés avant la conception de cette grille de questionnaire… Nous ne leur avons donc pas posé la question. C'est à l'écoute de leur production qu'il m'a semblé pertinent de poser les deux questions ci-dessus.*		oui	oui	oui	oui
2ème			Oui	Oui	Oui	Oui
3ème			non	Narration uniquement	non	non
4ème			oui	oui	oui	oui
5ème			oui	oui	oui	oui
6ème	Non	oui	oui	oui	non	oui
7ème	Oui	oui	non	non	non	oui
8ème	Non	oui	oui	oui	oui	oui
9ème	Oui	Oui	oui	Dialogues seulement	non	oui
10ème	non	Oui	oui	Dialogues seulement	non	oui
11ème	oui	oui	non	oui	non	oui
12 ème	Oui	oui	oui	oui	non	oui
13ème	oui	oui	oui	oui	non	oui
14ème	Oui plusieurs.	Oui, 1 fois.	oui	oui	oui	oui
15ème	Oui	oui	oui	oui	oui	oui

Bibliographie

A) Mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage de la compréhension en lecture

Académie de Tours-Orléans , Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 36- *Je lis Je comprends, outils pour le maître* [en ligne], [20--], [consulté le 12/02/2016] Disponible sur http://www.ac-orleans-tours.fr

BIANCO, Maryse, *Comment enseigner la compréhension en lecture de façon efficace* [en ligne], 16/03/2016, [Consulté le 25/04/2016] Disponible sur www.cafepedagogique.net

CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland, *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension des textes,* in *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repères, 2007, n°35, p185-207

CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland, *Avec Lectorino et Lectorinette*, Dossier « Devenir Lecteur », Les cahiers pédagogiques, 10/2014, n°516, p34-35

CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector et Lectrix - *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfan*t. Retz, 2006

CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland et, THOMAZET Serge- *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* – [en ligne] [20--] [consulté le 20/03/2016] Disponible sur www.ac-orleans-tours.fr

CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland, *Apprendre à comprendre les textes écrits*, Les cahiers pédagogiques, 03/2004, n°442, p24-25

DUFAYS, Jean-Louis, *Comment développer les compétences en lecture littéraire ?* 16/03/2016, [Consulté le 25/04/2016] Disponible sur www.cafepedagogique.net

GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, 1990

GOIGOUX Roland, (sous la direction de), *Synthèse du rapport de recherche Lire et Ecrire* « Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages », septembre 2016

GOIGOUX, Roland, BENTOLILA, Alain, « apprendre à lire - L'automatisation des mécanismes de la lecture nous dispense-t-elle d'une pédagogie de la compréhension ? » [vidéo de la conférence en ligne] 15/11/2014 [Consulté le 9/05/2016] Disponible sur youtube.

LAFONTAINE, Dominique et GROSSMAN, Francis, *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* [en ligne] 2003 [consulté le 9/05/2016

RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia, *Panorama de la recherche,* Dossier « Devenir Lecteur », Les cahiers pédagogiques, 10/2014, n°516, p54-55

Université Virtuelle Paris 5, Télé Formation Lecture, *Une nouvelle façon de former et de se former* [en ligne], 2012, [consulté le 12/02/2016] Disponible sur http://www.uvp5.univ-paris5.fr

VIBERT, Anne, *La lecture dans les nouveaux programmes* [en ligne], 16/03/2016, [Consulté le 25/04/2016] Disponible sur www.cafepedagogique.net

VIRIOT-GOELDEL, Caroline et CRINON, Jacques « Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 29 avril 2017. URL : http://pratiques.revues.org/2133

B) Mieux comprendre ce qu'est l'implicite, quelle est la spécificité des inférences, et les problèmes que posent spécifiquement leur apprentissage.

BRIGAUDIOT Mireille, « Sciences du langage », *Le français aujourd'hui* 2012/4 (n°179), p. 129-138. Article disponible en ligne sur http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-129.htm

CÈBE, Sylvie, GOIGOUX Roland, *Lector et Lectrix - Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz, 2009

GORZEGNO Annie, LEGRAND Claude, VIRELY Patrick, GALLET Corinne, *Stratégies pour lire au quotidien – Apprendre à inférer*, SCEREN CRDP Bourgogne, 2008

Inspection académique de Poitiers. *Concevoir une pratique fréquente d'exercices sur l'implicite* [en ligne], 2009 [consulté le 15/02/2016] Disponible sur ww2.ac-poitiers.fr

Inspection académique de Poitiers. *Les inférences dans les activités de lecture compréhension* [en ligne], 2009 [consulté le 15/02/2016] Disponible sur ww2.ac-poitiers.fr

TAUVERON Catherine (sous la direction de) *Comprendre et intérpréter le littéraire à l'école et au-delà*, 2002

Mémoire de master MEEF PE - Année universitaire 2016-2017 :

« Comment l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ? »

Résumé : Les enquêtes et études récentes le montrent : une trop grande proportion d'élèves ne maîtrisent pas la lecture à l'entrée au collège, notamment parce qu'ils ne comprennent pas les textes qu'ils parviennent à déchiffrer. Les élèves peuvent se confronter à de nombreux obstacles les empêchant de comprendre, dont notamment l'implicite qui assure souvent la cohérence des textes. Comprendre n'est pas inné mais relève de multiples compétences qui s'acquièrent. Or les études montrent également que la compréhension est davantage évaluée qu'enseignée à l'école primaire, ce qui ne permet pas de faire progresser les élèves les plus en difficulté. De nombreux travaux m'ont permis de dégager des grandes lignes de ce que peut être une pédagogie de la compréhension efficace.

En tant qu'enseignante-stagiaire auprès d'élèves de Grande-Section – CP cette année, je me suis interrogée sur mon rôle dans l'enseignement de la compréhension auprès de ces jeunes élèves. Étant donné qu'ils ne maîtrisaient pas encore tous le déchiffrage, j'ai cherché comment dispenser aux élèves un enseignement de la compréhension à partir de textes entendus. Afin de cheminer dans ce vaste objectif, j'ai choisi de me concentrer sur une stratégie : l'explicitation des états mentaux des personnages. J'ai mis en œuvre deux séquences avec les élèves, que j'ai tenté d'évaluer.

Mots-Clés : compréhension en GS-CP ; compréhension des textes entendus ; pédagogie de la compréhension ; stratégies de compréhension ; enseignement explicite de la compréhension ; implicite ; inférences ; états mentaux des personnages ; théorie de l'esprit ; *C'est moi le plus fort* ; *La grenouille à grande bouche* ;