

I Pourquoi lire la littérature à l'école maternelle ?

1. Apprendre à comprendre les textes littéraires

La littérature de jeunesse permet de faire découvrir à l'enfant un univers culturel : celui du récit et de la fiction. Les rencontres réalisées dans la fréquentation des œuvres littéraires favorisent le développement langagier et la familiarisation avec l'écrit, mais aussi l'appropriation de formes variées indispensables à la compréhension des textes que les élèves seront amenés à lire à l'école primaire puis au collège et au lycée.

Pour Jacques Bernardin¹ : « *L'entrée dans l'écrit passe par la découverte des usages sociaux et des fonctions qui en fondent l'indispensabilité. C'est pourquoi il importe que l'enfant, avant de se confronter au code (ou en même temps), puisse identifier des pratiques culturelles spécifiques.* » Pour autant, il ne suffit pas de s'approprier les objets-livres, de fréquenter des lieux de lecture et de construire une relation sociologique au livre pour devenir un lecteur qui comprendra les œuvres lues. Le texte littéraire, comme le dit Catherine Tauveron², est un texte qui, par essence, résiste à la compréhension et impose une attitude particulière du lecteur qu'on appelle « lecture littéraire ». Il s'agit donc pour lui d'être acteur de la compréhension et de l'interprétation. Les chercheurs en didactique de la littérature (dont C. Tauveron, B. Devanne, C. Poslaniec, J. Giasson, A. Rouxel) ont montré qu'on ne pouvait pas se contenter d'une conception étagée de cet apprentissage et qu'il ne doit pas être réservé au cycle secondaire, comme cela a été longtemps le cas. En effet, nous pensons avec ces chercheurs que « *la lecture littéraire est constitutive du savoir lire* » et que cet apprentissage s'installe progressivement sur les supports particuliers que sont les œuvres de la littérature. Il est illusoire de croire que l'enfant pourrait accéder à la compréhension de textes complexes, c'est-à-dire d'œuvres qui comportent une part d'implicite imposant au lecteur de combler les blancs du texte, sans apprentissage. L'école maternelle a donc à installer des habitudes d'écoute des albums. L'élève est amené à l'issue de la lecture, à expliciter sa réception du récit (en lien avec l'observation de l'image) et à la confronter à celle des autres. L'enseignant joue alors le rôle de médiateur entre le texte et les élèves. Il incite et favorise la reformulation, le rappel de récit. Il met aussi en place des situations pour travailler

des points problématiques dans la construction du sens. Pour ce faire, les élèves devront se familiariser avec des œuvres adaptées à leur âge, afin d'exercer leur compréhension et de commencer à adopter une posture de lecteur qui interprète les textes.

2. Une nécessaire acculturation

Il est indispensable d'inscrire cet apprentissage dans une dynamique culturelle quand il s'agit de favoriser l'accès à la culture écrite, ciment de l'égalité scolaire.

Celle-ci se développe, d'une part, dans la fréquentation régulière des œuvres, et d'autre part, par la mise en mémoire des textes (leur structure, le fonctionnement du récit, les personnages rencontrés, les relations qu'ils entretiennent, etc.). Ainsi, l'enfant qui aura déjà analysé le comportement de certains personnages-types (la méchante sorcière, l'ogre, le roi) ou certains fonctionnements narratifs (le récit à la première personne, les écarts dans la relation texte-image, la place d'une structure syntaxique particulière, l'inattendu d'une chute, etc.), aura des points d'appui pour assurer la compréhension d'un texte qu'il lira plus tard en autonomie. Cela ne dispense pas d'un travail spécifique sur le sens précis du texte, des enchaînements logiques, mais cela favorise la prise en compte du statut culturel du personnage, des référents, etc.

Par ailleurs, Gérard Chauveau³ a montré que les élèves en difficulté de compréhension à l'entrée en sixième avaient une représentation très restreinte des fonctions de la lecture. Ils la considéraient comme un outil scolaire uniquement et ne voient pas les « fonctions symboliques » qu'ils peuvent tirer de leur lecture. Il s'agit donc bien chez ces enfants (ou adolescents) d'un problème de posture de lecteur qu'ils n'ont pas construite. Ils ne comprennent pas que le texte peut les aider à résoudre des problèmes qu'ils rencontrent en évoquant symboliquement des difficultés humaines et en proposant des éléments de résolution (par exemple les peurs nocturnes pour les tout-petits, les problèmes d'identité ou de peur de l'échec).

Enfin, on sait que si le décodage est une compétence indispensable à la compréhension des textes, elle n'est pas suffisante. Les savoirs dits de base n'assurent pas la maîtrise de la compréhension fine des textes.

1. « Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture », in *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, 2001, p. 18.

2. *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, 2002.

3. *Comment l'enfant devient lecteur, Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz 2002, pp.138 à 143.

Jocelyne Giasson⁴ montre ainsi que pour construire la compréhension, le lecteur s'appuie sur sa culture et notamment sur sa connaissance des structures textuelles. Ainsi, un lecteur averti n'aborde pas la lecture d'un poème en prose comme celle d'un texte narratif. La recherche du sens ne s'appuie pas sur les mêmes indices (pas de repères chronologiques mais le décryptage d'images par exemple). S'il sait à quel mouvement littéraire se rattache une œuvre, il anticipe le contenu et utilise le filtre de sa culture pour restreindre ses attentes au contexte de l'œuvre. Inversement, un lecteur qui découvre un nouveau genre peut être dérouté et mal à l'aise dans la construction du sens. Il est donc important que l'enfant soit confronté à des structures variées dès le plus jeune âge afin d'ajuster sa perception au genre qu'il découvre.

À l'école des albums, *Entrer dans la littérature* guide l'enseignant dans la mise en œuvre didactique et pédagogique de ce travail. Il lui propose une série d'outils qui doivent permettre de construire ces référents et d'entrer dans la compréhension des albums.

3. Entrer dans la langue écrite

Le travail sur les textes littéraires favorise aussi la construction de conduites linguistiques. En effet, la langue écrite et la langue orale diffèrent par de nombreux points. L'oral, par son immédiateté et le fait que la pensée s'élabore simultanément à la parole, est par essence moins normé que l'écrit. Le locuteur d'un énoncé⁵ est moins attentif à la forme du discours qu'au fond, le récepteur aussi d'ailleurs. Ainsi, l'oral porte les traces de construction du langage et sa

« grammaire » est donc sensiblement différente de celle de l'écrit. Pour l'attester, on peut observer, par exemple, la construction de la négation à l'oral qui omet fréquemment le premier adverbe (ne).

L'écrit, par opposition, parce qu'il fixe la parole, obéit à des règles de construction plus strictes. Jack Goody⁶ a montré qu'avec l'apparition de l'écriture, on a assisté à une émergence de la conscience linguistique puisque « l'énoncé mis à l'écrit peut être examiné plus en détails, pris comme un tout ou décomposé en éléments ». Cette conscience est en train de s'installer chez les élèves de maternelle. Ils ont commencé à la développer par la construction du langage oral. Lorsqu'ils sont confrontés à l'écoute d'un texte écrit, la langue qu'ils entendent alors ne leur est pas réellement familière. Ils sont confrontés à des structures de phrases plus complexes, à un lexique plus riche, à des formes linguistiques méconnues car non utilisées à l'oral (la conjugaison du passé simple, par exemple). Le discours ne s'appuie pas sur la répétition, ne marque pas les pauses nécessaires à la construction de la pensée. L'enfant est donc relativement démuné sur le plan de la compréhension.

Il est nécessaire de l'amener à s'approprier aussi la langue écrite et à travailler des œuvres variées sur le plan de l'écriture afin d'être capable de la comprendre avant d'apprendre à la lire.

4. *La Compréhension en lecture*, De Boeck, 1990.

5. Le terme « énoncé » est à prendre ici dans son sens large qui recouvre toute mise en œuvre de la parole.

6. Jack Goody, *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1979.

II Comment construire ces apprentissages ?

1. La nécessité d'élaborer un parcours de lecture

Puisque la construction de ces apprentissages passe par le développement de la culture de l'élève, il est indispensable de faire travailler les élèves sur des textes qui s'articulent entre eux de façon cohérente. Ceci permet d'installer une progressivité des apprentissages. Pour cela, il est nécessaire de choisir des œuvres qui offrent une variété formelle (genre et structure textuelle). Les problématiques abordées doivent aussi être diversifiées afin que les élèves s'approprient différents univers de référence et qu'ils puissent élargir leur connaissance du monde à travers la littérature.

Ce sont ces deux principes que nous avons suivis dans le choix des six albums proposés et sur lesquels va se fonder une bonne partie des apprentissages développés durant l'année de Grande Section avec *À l'école des albums, Entrer dans la littérature*. Il s'agit, pour nous, de guider les enseignants dans la construction des premiers apprentissages culturels avant l'entrée au CP. Ces apprentissages s'articulent autour de deux entrées fondatrices des savoirs de base.

a) Des personnages et des univers de référence divers

Il est important de faire rencontrer aux élèves des univers de référence fondateurs des lectures enfantines en découvrant comment le personnage s'inscrit dans le monde qui l'entoure. Ainsi, ils pourront s'approprier différents cadres culturels plus ou moins proches de leurs référents personnels. Les albums choisis mettent donc en scène différents types de personnage :

- animaux (anthropomorphisés ou non) ;
- stéréotypes littéraires (la sorcière, le roi, l'ogre...) ;
- humains.

Par ailleurs, l'univers dans lequel évoluent les personnages est parfois proche de celui de l'enfant, mais peut s'en éloigner afin que l'élève découvre peu à peu d'autres mondes pour enrichir sa capacité de compréhension.

b) Des structures textuelles diversifiées

Les structures textuelles rencontrées par les élèves doivent, elles aussi, présenter des variations afin que l'enfant s'approprie différents modèles sur lesquels il pourra appuyer sa compréhension du discours. La variation structurelle peut s'installer à différents niveaux :

- au niveau de la structure narrative : le texte peut présenter un schéma narratif type récit, ou une structure répétitive qui s'appuie soit sur un élément précis de l'histoire, soit sur une organisation syntaxique particulière, soit sur la répétition d'un motif lexical ;
- au niveau de la place du narrateur : le texte peut être

narré par un narrateur extérieur indépendant du récit ou un personnage (narration à la première personne), il peut intégrer des paroles rapportées ;
– au niveau du réalisme : la fiction peut s'inscrire dans un univers réaliste (l'histoire pourrait se passer dans la réalité) ou irréaliste (il y a intrusion du merveilleux, d'éléments surréels, etc.)

2. Le parcours de lecture proposé par *À l'école des albums, Entrer dans la littérature*

Notre dispositif s'appuie donc sur un parcours littéraire conçu pour mettre en œuvre les principes énoncés ci-dessus. Nous avons choisi de le centrer autour de la lecture de 6 albums qui s'inscrivent à la fois en complémentarité et en rupture les uns par rapport aux autres. L'enfant peut ainsi, dans le même temps, appuyer son apprentissage sur des éléments récurrents et des savoirs acquis et progresser dans l'acquisition de ces connaissances.

a) Construire des savoirs sur l'univers de référence des textes littéraires par la découverte de personnages différents

À travers la lecture et la compréhension des 6 albums proposés par *À l'école des albums, Entrer dans la littérature*, les élèves vont progressivement découvrir des personnages très présents dans la littérature enfantine.

• Les animaux

Le premier module centré sur la lecture du récit, *Rodrigue Porképik* écrit par Fanny Joly et illustré par Rémi Saillard, met en scène un porc-épic anthropomorphisé. Une partie du travail sera donc centrée sur la comparaison entre ce personnage et le modèle réel (le porc-épic) sur lequel il se fonde. Ainsi les élèves apprendront que le problème du personnage, élément clé du récit, est lié à sa caractéristique animale : il a des pics tellement aiguisés que cela l'empêche de se faire des amis. Toutes tentatives pour les dissimuler échouent et le personnage en souffre jusqu'à ce qu'il rencontre son *alter ego* féminin : Mauricette. À travers la lecture en réseau des deux autres récits de la série (*Rodrigue Porképik se marie, Rodrigue Porképik est papa*), les élèves affineront leur perception de la notion de « permanence du personnage » et comprendront qu'un personnage peut vivre diverses aventures.

Dans le module 4 (*Le Chat Botté*, adapté par Marie-Hélène Delval et illustré par Ulises Wensell), les élèves retrouveront un autre animal anthropomorphisé, personnage phare de la littérature patrimoniale : le chat botté. Il s'agira, avec cette œuvre, de découvrir

un chat, qui ressemble à l'homme parce qu'il porte des bottes empruntées à son maître et a la faculté de parler et de raisonner. Au-delà de la description physique de l'animal, ils découvriront un trait de caractère dominant du personnage dans les contes : la capacité à construire une ruse pour sauver son maître mais surtout éviter d'être mangé. Ici, il s'agira de décrypter le stratagème du félin pour comprendre que les premières ruses imaginées s'installent dans une logique narrative très cohérente.

Dans le module 5 (*Une chose incroyable, exceptionnelle, extraordinaire*, de Véronique Cauchy, illustré par Catherine Stock), on rencontre aussi des animaux, qui ont cette fois un double statut. En effet, le récit met en scène des animaux sauvages, qu'on trouve dans les montagnes (marmotte, hermine, bouquetin, vautour, ours et loup), qui sont anthropomorphisés au début du récit (ils parlent, ont des modes de vie proches de celui des humains) mais qui, par l'intervention d'un randonneur photographe, sont renvoyés à leur statut animal à la fin du récit. C'est sur cette double nature que s'installe le sens profond du récit. Il est donc important de faire comprendre aux élèves que les animaux des histoires ressemblent parfois aux hommes et gardent à d'autres moments leur identité propre.

Dans les modules 3 (*Si le lit s'appelait loup* de Jérôme Ruillier) **et 6** (*Si... écrit par Hubert Ben Kemoun et illustré par Frédéric Rébéna*), on rencontre aussi des animaux mais qui ont un autre statut. Ils gardent leurs caractéristiques propres et restent des personnages secondaires. Néanmoins, dans l'album d'H. Ben Kemoun, les merles jouent un rôle prépondérant dans la mesure où ce sont eux qui sont à la source de la péripétie : ils imposent au père du narrateur de grimper dans l'arbre et provoquent indirectement la chute et la fracture de la jambe.

• Les stéréotypes littéraires

Le module 2 est consacré en totalité à la découverte d'un stéréotype littéraire : la sorcière. Il s'agit d'un personnage type que l'on rencontre dans de nombreuses œuvres (notamment pour la jeunesse). Connaître ces stéréotypes littéraires facilite largement la compréhension des textes puisque l'enfant peut anticiper les pensées, actions ou attitudes du personnage en s'appuyant sur ces caractéristiques types. L'album *Sorcière y es-tu ?* de Magdalena et illustré par Françoise Müller, permet de construire quelques spécificités du personnage (notamment quelques traits physiques, ses buts et les attributs qui ne manquent pas de l'accompagner).

D'autres stéréotypes littéraires sont évoqués dans le parcours proposé. Il s'agit du loup, qui apparaît dans le module 3 comme un personnage dont on parle et qui effraie ; mais aussi dans le module 5, sans que l'archétype du méchant ne soit évoqué. Enfin, l'ogre apparaît dans le conte lu au module

4. Le Chat Botté le rencontre et parvient à l'évincer définitivement au moyen d'une ruse dont il a le secret. Ici, peu d'éléments du stéréotype sont pris en compte, seuls le gigantisme et la puissance sont convoqués dans la relation qu'instaure le chat. La ruse a raison de lui.

b) S'approprier des structures textuelles variées

• La répétition comme moyen de faire progresser l'histoire

La structure répétitive est fréquemment utilisée dans les œuvres destinées aux jeunes élèves. Elle est intéressante pour entrer dans la maîtrise de la langue écrite, car elle s'appuie souvent sur la reprise d'une structure syntaxique (par exemple : une alternance question / réponse : « Que fais-tu ? / Je mets... » ou encore : « Où vas-tu ? / Je vais faire le tour de la montagne pour voir... »). Elle favorise aussi la mémorisation du texte, élément clé de la compréhension des œuvres longues. Quatre des six albums proposés dans *À l'école des albums, Entrer dans la littérature*, mettent donc en œuvre des structures répétitives de types différents.

• Une répétition d'un ensemble de phrases (jeux de questions / réponses entre les personnages) avec de faibles variations

Le texte du module 2 s'appuie sur une chansonnette traditionnelle très célèbre (*Promenons-nous dans les bois*). Il s'agit donc d'un texte qui imite la structure source par la variation du stéréotype convoqué (la sorcière remplace le loup) et des modalités dans la relation entre les enfants et leur opposant. La répétition s'installe sur la joute verbale que les élèves vont pouvoir imiter, s'appropriant ainsi la relation question / réponse.

Le texte du module 5 est conçu dans sa majeure partie comme un conte en randonnée (s'installant sur une accumulation de rencontres et un dialogue toujours identique entre les protagonistes de ces entrevues). Là encore, on voit se nouer un jeu de questions/réponses répétitives qui fondent la randonnée mais aussi la problématique majeure rencontrée par les personnages animaux (rencontrer une chose incroyable, exceptionnelle, extraordinaire).

• Une répétition centrée sur une construction syntaxique particulière

Le texte du module 3 s'appuie lui aussi sur un jeu de questions intérieures que se pose un enfant qui n'arrive pas à s'endormir. La structure interrogative est toujours la même. Tout d'abord, l'enfant émet une hypothèse (si les choses changeaient de nom...), s'interroge sur la conséquence que cette variation pourrait entraîner (est-ce qu'elles resteraient ce qu'elles sont ?) puis, à la fin de l'œuvre rétablit l'équilibre en répondant par la négative à l'ensemble des questions. La répétition

est donc centrée sur une variation établie à partir d'une phrase complexe constituée d'une proposition subordonnée hypothétique et d'une proposition principale interrogative.

Le texte du module 6 utilise une structure répétitive beaucoup plus complexe encore, puisqu'il s'agit de comprendre les enchaînements qui conduisent la destinée de différents personnages (M. Boniface, les parents du narrateur et le narrateur lui-même) : « Si... alors... ». On n'a pas affaire à une répétition lexicale comme dans les modules 2, 3 et 5, mais à une variation autour d'une structure installée sur une phrase complexe négative intégrant une proposition subordonnée hypothétique négative elle aussi.

• Les récits centrés sur la résolution d'un problème

Par ailleurs, notre progression propose aussi deux albums construits sur un schéma narratif plus traditionnel. Le récit expose le problème rencontré par le personnage et son déroulement s'installe autour de la recherche de solutions pour le résoudre. C'est le cas dans le module 1 (*Rodrigue Porképik*), le problème du narrateur est lié à sa caractéristique physique : parce qu'il a des pics, les gens le fuient. Il cherche en vain une solution pour masquer ses pics, jusqu'à ce qu'il rencontre quelqu'un qui lui ressemble, et qu'il s'accepte comme il est.

Le module 4 propose un schéma narratif plus élaboré encore, puisqu'il s'agit d'un conte traditionnel. L'ensemble du récit est centré sur l'exposition de la ruse du chat qui doit éviter à son maître de tomber dans la pauvreté sinon, il sera lui-même mangé. L'adaptation de Marie-Hélène Delval est intéressante car elle conserve les différentes étapes du stratagème élaboré par l'animal et recentre le récit sur l'enchaînement de ces diverses péripéties.

• La place du narrateur

Construire la reconnaissance des personnages passe aussi par la lecture de textes écrits à la première personne. Ces écrits favorisent la participation du lecteur grâce à l'identification qui peut s'installer dans la médiation du « je » de narration. Néanmoins, ils posent d'autres difficultés de compréhension, l'enfant doit identifier le personnage qui se cache derrière le pronom personnel. L'appui de l'image est intéressant, mais ne règle pas tous les problèmes. Ainsi, le **module 1** propose un narrateur personnage rapidement identifiable puisqu'il se caractérise (je suis un porc-épic) dès la première page. *A contrario*, le **texte d'H. Ben Kemoun (module 6)** est d'une grande complexité puisque le narrateur personnage ne se dévoile qu'à la dernière page (« et coucou, je suis né »). Il s'agit d'une première approche des récits rétrospectifs.

Dans les **modules 3, 4 et 5**, les textes sont écrits à la troisième personne. Les paroles des personnages sont parfois rapportées au discours direct. C'est le cas dans

le module 3, où l'identité de Martin est clairement présentée par un narrateur qui introduit son discours.

Le **texte de Sorcière y es-tu ? (module 2)** est conçu différemment puisqu'il s'appuie sur la structure d'une comptine. C'est un dialogue qui est proposé, mais les locuteurs ne sont pas nommés. C'est par la connaissance du texte source et l'observation de la mise en page du récit et de l'image (alternance couplet des enfants sur la page de gauche, échanges avec la sorcière sur la page de droite, jeux avec la typographie, mise en espace de l'image) que se résout la difficulté.

3. Travailler la compréhension des albums

La compréhension d'un album doit associer la lecture du texte et l'observation des images. En effet, l'illustration donne parfois des indications que le texte omet ou inversement. Dans *À l'école des albums, Entrer dans la littérature*, nous proposons donc des séquences d'enseignement destinées à faciliter la construction de la compréhension prenant appui sur la lecture du texte comme de l'image.

a) Varier l'entrée dans les textes

La manière d'aborder le texte doit être diversifiée et correspondre à la problématique de l'œuvre. Ainsi, nous proposons différentes modalités de découverte de l'œuvre en fonction de l'album.

Rodrigue Porképik est découvert par le truchement de la quatrième de couverture qui expose l'identité et le problème du personnage. Les élèves installent donc des attentes de lecture qui les aideront à suivre l'ensemble de l'aventure du narrateur personnage.

Sorcière y es-tu ? se réfère à un texte-source, il est donc intéressant de rechercher la structure de départ pour appuyer la construction du stéréotype de la sorcière sur cette compréhension.

Si le lit s'appelait loup contient toute la problématique de l'œuvre dans le titre et la mise en page de la première de couverture. Sa découpe encadrant le lit mais masquant le loup est intéressante à analyser. Nous démarrerons donc le travail par une observation de la première de couverture.

Le Chat Botté étant un conte, il est intéressant de l'écouter en totalité puis d'analyser deux images marquant les états – initial et final – de l'œuvre avant de reprendre chaque étape du récit plus précisément.

Une chose incroyable, exceptionnelle, extraordinaire étant structurée autour de la notion de randonnée littéraire, il est important de s'approprier la structure de départ. Par ailleurs, la chute étant inattendue, nous aborderons la dernière partie par un dévoilement progressif.

Si... présentant un mode narratif d'une grande complexité, nous proposons d'entrer dans la compréhension par les personnages et la construction d'attentes de lecture autour des différents systèmes relationnels qu'ils peuvent représenter.

b) S'appuyer sur l'image pour construire la compréhension

Les situations proposées visent toute la compréhension des textes. Le recours à l'image permet à l'enfant de retrouver des éléments qui posent des difficultés dans le texte, de s'approprier une représentation des personnages et des situations afin de mieux les cerner. Il favorise, en outre, pour des élèves non lecteurs, une entrée autonome dans les textes.

Pour ce faire, nous associons à notre guide pédagogique, un imagier dont nous détaillerons les modalités d'emploi dans *Utiliser les outils*, pp.12-13.

c) Valider la compréhension par des situations orales et écrites

À l'école des albums, Entrer dans la littérature met en œuvre différentes modalités de validation de la compréhension :

– Des restitutions orales (reformulation / rappel de récit) qui permettent à la fois de repérer les acquis des élèves et le transfert de ces acquis dans des situations langagières.

– Des restitutions, par l'utilisation de l'image ou le recours au dessin, proposées dans des fiches à photocopier conçues pour évaluer les acquis des élèves ; ou dans le cahier de littérature prévu pour une mise en mémoire du texte et un support pour dire, redire ou raconter les textes connus.

– Des indications pour individualiser le travail sur certains points de complexité des textes ou des exercices. Il s'agit de prolongements que l'enseignant pourra gérer dans des temps plus individualisés (à l'accueil, durant des travaux de groupe, dans des temps spécifiquement conçus pour la remédiation).

4. La dimension culturelle

a) S'approprier des œuvres littéraires

Le travail est conçu à partir d'albums issus du répertoire de la littérature de jeunesse. Le livre est présent pour lui-même et conserve sa valeur artistique et culturelle. Il est important que l'enfant puisse se l'approprier intellectuellement mais aussi matériellement. Ainsi, nous préconisons que les albums soient laissés le plus possible à la disposition des élèves :

– **Pour une « lecture » autonome.** Le mot lecture est à prendre ici dans une acception plus large que le sens propre du terme. L'enfant imite l'adulte en train de lire et s'approprie ainsi l'objet livre tout en installant des représentations de l'acte de lire. Il structure bien sûr l'habitude de prendre un livre. Il adopte aussi une

posture centrée sur le sens de lecture et la permanence de l'écrit. Les enregistrements audio de trois des six textes favorisent cette entrée (voir *Utiliser les outils*).

– **Pour faciliter le développement du langage.** Les albums sont disposés sur les tables, les enfants les consultent dans des temps réservés à cet effet (en petits groupes). Ils échangent alors au sujet du texte mais surtout par l'observation complémentaire, non guidée de l'image.

b) Mettre en mémoire les textes

La capacité de compréhension s'appuie aussi sur la faculté de mettre en mémoire le texte et de le confronter aux références culturelles déjà établies. Nous proposons donc des activités qui permettent de mémoriser les éléments essentiels d'une œuvre.

– **Une articulation de la lecture à l'écriture.** L'activité de dictée à l'adulte participe à cette construction. En effet, il s'agit d'amener les élèves à dicter à l'enseignant des conclusions (intermédiaires ou finales) à l'issue de séances centrées sur l'élucidation du texte. Ces écrits sont affichés dans la classe durant le travail du module, sont relus régulièrement pour rappeler aux élèves ce qu'ils pensaient au sujet de l'œuvre dans un temps donné. À ces activités collectives sont associés des exercices individuels. Les enfants sont invités à rédiger en écriture approchée⁷ des mots ou phrases répondant à une question ou à une interrogation au sujet du texte. L'enseignant retranscrit ensuite sous la dictée de l'enfant le message qu'il a tenté d'encoder.

– **L'utilisation d'un cahier de littérature.** Le cahier de littérature est un support qui permet de conserver une trace du travail oral réalisé sur le texte. Outil de formalisation de la compréhension, il permet à l'enfant de retrouver les grandes étapes de décryptage des textes. Il offre donc un appui au rappel de récit quand celui-ci intervient longtemps après la fin des séances sur l'œuvre. Il constitue en outre la mémoire des textes rencontrés en Grande Section.

c) Mettre les textes en réseau

La construction de la culture de l'élève passe aussi par la mise en réseau des textes lus et/ou travaillés. Le réseau n'est pas un objectif d'apprentissage, mais un moyen pour permettre à l'enfant de construire les liens nécessaires à la compréhension des problématiques textuelles. Ainsi, le stéréotype de la sorcière ne peut pas s'installer sur la lecture d'une œuvre unique. Il

7. **Écriture approchée (provisoire ou inventée) :** manière dont les enfants essaient d'écrire avant de parvenir à une écriture phonétique puis orthographique. L'écriture approchée passe par plusieurs stades définis par différents chercheurs dont Jean-Marie Besse (*Regarde comme j'écris*). C'est un stade intermédiaire dans l'apprentissage de l'écriture orthographique, qui ne doit pas être considéré comme définitif mais qui est important pour comprendre le fonctionnement cognitif de l'enfant.

faut proposer aux élèves des lectures offertes et des observations autonomes des livres afin de les guider dans la construction de repères sur les caractéristiques du personnage. L'enfant, guidé par les situations et les lectures proposées en classe, construit ainsi sa culture en mettant en lien les textes. Pour cela, il est important de lui permettre de s'approprier les références en lisant de nombreux ouvrages et en gardant la mémoire des textes lus grâce à la présence d'une bibliothèque de classe et d'outils de référence pour la classe (un cahier ou un classeur) dans lesquels on

conserve la photocopie de la couverture et on note les titres des œuvres lues, les personnages rencontrés, etc. (le cahier de littérature remplit en partie cette fonction). Ainsi, on garde la mémoire des œuvres lues. La mise en réseau n'est donc pas nécessairement un **prolongement** à l'étude de l'album de référence du module. Elle est souvent **un préalable** permettant d'entrer dans la problématique. Elle peut aussi se **dérouler simultanément** à la lecture de l'œuvre pour en faciliter la compréhension ou **la prolonger** afin de conforter les nouveaux savoirs installés.



1. Utiliser les outils

a) Le guide pédagogique

Il présente le détail des activités qui seront conduites autour de chaque album. Il est organisé en modules d'apprentissage. Chaque module est articulé autour d'un album et d'une problématique d'enseignement. Une analyse de l'œuvre et les choix didactiques retenus sont présentés au début du module ainsi que des propositions de mise en réseau des œuvres.

Le déroulement détaillé des séances vise à guider l'enseignant dans la conduite de celles-ci. Néanmoins, les suggestions de consignes proposées ne doivent pas être vues comme un carcan, mais comme un guide. Il est fondamental que l'enseignant puisse rebondir sur les remarques des élèves et parte de leur compréhension du texte perceptible dans les temps consacrés au rappel de récit et à la reformulation. Si la discussion n'avance pas et que les enfants, malgré les sollicitations de l'adulte, ne parviennent pas à construire la compréhension du texte, recentrer l'échange sur les éléments fondateurs du sens du texte : positionnement des personnages / actions / pensées, etc. Renvoyer les élèves à leurs expériences personnelles (en lien avec le récit) et/ou à leurs connaissances culturelles, puis ne pas hésiter à expliquer le passage.

À la fin du guide pédagogique, les enseignants trouveront les fiches à photocopier pour le travail individuel. Chaque fiche permet de faire un bilan des acquis et d'évaluer la compréhension individuelle sur des points précis et fondateurs du sens du texte.

b) L'imagier

Il présente différents types d'images pour des fonctions différentes.

• Des images en grand format (A4)

Elles sont destinées aux séances collectives ou semi-collectives. Elles permettront à l'enseignant de travailler sur des images extraites de l'album, hors la présence du texte. En outre, le fait de pouvoir les fixer au tableau (par des aimants ou de la pâte spéciale) facilite le travail car les élèves peuvent avoir une série complète sous les yeux, ce qui n'est pas possible avec l'album.

• Des images en demi-format (A5) ou quart-format (A6)

Elles reprennent des personnages ou des situations de l'album. Parfois, elles proposent des images indépendantes de l'album (photos ou dessins) visant le développement de situations langagières orales ou écrites. Elles sont plutôt destinées à un travail semi-collectif et en petits groupes.

• Des puzzles

Si les trois puzzles proposés ont tous pour objet de

guider la construction de la compréhension et de favoriser la prise de parole, leur conception vise le développement de deux compétences différentes.

- les puzzles des modules 1 et 4 sont conçus comme une succession d'images séquentielles. On ne peut pas s'appuyer sur l'encastrement de la pièce pour reconstituer la logique des situations. Cependant, l'enchaînement des étapes est symbolisé par l'encastrement et l'enfant peut observer, une fois les quatre pièces enchaînées, la cohérence chronologique du récit.

- à l'opposé, les pièces conçues pour le module 5 prévoient un appui par l'image et l'encastrement. Il s'agit ici de dégager l'enfant de la charge cognitive que représente la recherche du déroulement chronologique des faits dans l'histoire. Ainsi, il pourra se centrer sur la justification des choix et reformuler la trame narrative de la fin du récit. Ce passage pose en effet de nombreuses difficultés puisque la narration comprend un retour en arrière et un changement de point de vue.

c) Les outils pour les travaux individuels

Des activités sont proposées dans deux outils différents qui ont deux fonctions distinctes.

• Les fiches à photocopier

Elles visent essentiellement l'évaluation de la compréhension individuelle. L'enseignant n'intervient pas dans leur réalisation sauf pour guider la lecture des consignes et la validation finale. Des indications pour les mettre en œuvre sont données dans le guide pédagogique. Leur réalisation peut se faire en classe entière, puisqu'il s'agit d'un travail individuel sur table.

• Le cahier de littérature (à télécharger sur le site : www.editions-retz.com)

Il permet une reprise individuelle des différentes situations clés pour comprendre les textes. C'est un outil personnel de l'élève, que l'enseignant pourra relier après en avoir réalisé un tirage. L'enfant le conservera à l'issue de l'année. Ce cahier constitue un support pour dire, redire ou raconter l'album travaillé. Il n'a donc pas une fonction évaluative comme les fiches à photocopier.

d) Le CD audio

Nous avons choisi de proposer trois enregistrements audio des albums :

– *Si le lit s'appelait loup* et *Si...* parce qu'il est difficile d'en proposer une lecture expressive du fait de la récurrence des formes.

– *Le Chat Botté*, parce qu'il appartient à la famille des contes, est ancré dans la tradition de l'oralité. Par ailleurs, c'est un texte difficile et il est bon que les élèves puissent le réécouter plus fréquemment.

Nous préconisons d'utiliser ces enregistrements dans les séances collectives, mais aussi de les mettre à la disposition des élèves, quand les conditions matérielles le permettent. En effet, une écoute individuelle – livre en main – favorise l'appropriation du texte et la construction d'une posture de lecteur. À cet effet, un petit bruit de page a été ajouté à l'enregistrement du conte *Le Chat Botté* afin de guider l'enfant dans l'organisation de l'écoute et la prise en main du livre. Pour les deux autres albums, les enfants s'appuieront sur la structure répétitive, organisée aussi dans la mise en page, pour mener à bien cette tâche.

2. L'organisation des séances

a) Les séances de lecture

Elles sont décrites dans le guide pédagogique. Une séance définit une unité d'apprentissage autour d'une notion à comprendre. Elle peut parfois être scindée en plusieurs temps pour permettre de tenir compte des rythmes d'apprentissage des élèves.

Quand des séances en demi-classe ou en petits groupes sont conseillées, il faut organiser un travail de réinvestissement avec les autres élèves qui ne requiert pas l'engagement de l'enseignant.

La lecture s'organise aussi autour de temps de « **lecture autonome** ». Les élèves sont invités à observer les albums. Deux modes d'organisation seront utilisés :

- à l'accueil, dans le coin bibliothèque de la classe, l'enfant choisit son livre. Il s'agit de développer une relation personnelle au livre et à la lecture ;
- durant des séances spécifiques, les livres sont disposés sur les bureaux des élèves (regroupés par 4 par exemple). La lecture est ici imposée et guidée. Il s'agit, par exemple, dans le module 2 de retrouver dans les albums des personnages de sorcière pour dégager ensuite les caractéristiques du personnage.

b) Les séances d'écriture

Les séances d'écriture en dictée à l'adulte sont tout aussi fondamentales que celles de lecture puisqu'elles permettent aux enfants de produire du langage écrit, même si l'enseignant en assume la charge graphique. Les situations que nous proposons relèvent le plus souvent de la prise de notes indispensables à l'élaboration de la pensée. Néanmoins, l'enseignant doit veiller durant ces séances à bien relire le texte, et inciter les

enfants à réviser leur écrit ou proposer lui-même des révisions quand le niveau de la classe ne permet pas d'aller plus loin.

Le recours à l'écriture approchée relève d'un autre domaine. Il s'agit d'installer un rapport personnel (individuel) de l'enfant à l'écriture. Comme toujours dans ce type d'activité, on valorisera la tentative d'écriture et non le résultat. Il s'agit de permettre à l'enfant de s'exprimer à l'écrit avec les outils dont il peut disposer (mots connus / fragments de mots connus / encodage personnel qui porte les traces du niveau de maîtrise du principe alphabétique).

c) Des séances de renforcement

Elles sont destinées aux élèves les plus fragiles. Nous ne les avons pas instituées de façon systématique pour que les enseignants ne soient pas tentés d'évaluer en permanence leurs élèves. Néanmoins, il est important de s'assurer que chacun parvient bien à saisir l'essentiel des textes.

Nous suggérons de réaliser ces séances dans des temps réservés à cet effet :

- à l'accueil, si l'enfant arrive dans les premiers en classe,
- durant des travaux d'entraînement par petits groupes : organiser alors un groupe de travail visant la mise en œuvre du langage. L'enseignant guide le travail (présenté dans le guide pédagogique sous la rubrique « Prolongements. »).

d) Des propositions pour construire son langage

Le développement des compétences langagières ne s'installe pas dans l'enseignement de listes de mots, mais dans la mise en œuvre d'un langage en situation. Dans les différentes séances, les enseignants trouveront des pistes nombreuses pour les guider dans cette tâche fondamentale. L'observation des images permettra, par exemple, d'utiliser un lexique approprié et d'étendre le champ des connaissances de l'enfant. Par ailleurs, quand le texte s'appuie sur la construction d'une structure syntaxique précise, nous faisons des propositions pour les réinvestir dans des situations visant le développement de cette compétence précise. Enfin, les séances de production d'écrit en dictée à l'adulte seront aussi l'occasion de travailler la mise en mots et la correction linguistique.