

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : 1^{er} degré – Albi

Titre du mémoire

L'enseignement explicite de la compréhension en
cycle 2

Présenté par DOUAUD Axelle et MANNECHEZ Marie

Mémoire encadré par

Madame DUTRAIT Claire

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Dutraït Claire	
Barrière Laurence	Formatrices en didactique du français

Soutenu le : 23/06 /2021

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

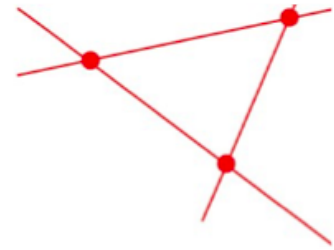
**L'enseignement explicite de la compréhension
en cycle 2**

Littérature de jeunesse

Table des matières

Introduction.....	5
I- Les albums.....	8
1.1 : Les albums de littérature de jeunesse	8
1.1.1 : définition de l'album.....	8
1.1.2 : caractéristiques de l'album.....	8
1.1.3 : les enjeux des albums de littérature de jeunesse.....	9
1.1.4 : les quatre relations du texte et des images dans les albums.....	10
1.2 : Les compétences en lecture.	11
II- La compréhension.....	14
2.1 : L'enseignement de la compréhension.....	14
2.2 : Comment enseigner la compréhension.....	16
2.3 : La lecture pas à pas.....	19
III- Contexte de l'étude.....	22
3.1 : La problématique.....	22
3.2 : Les hypothèses.....	22
3.3 : Le protocole.....	24
3.3.1 : séance 1.....	27
3.3.1.1 : lecture de l'album.....	27
3.3.1.2 : nœuds de compréhension et réponses attendues.....	27
3.3.1.3 : réactions de l'enseignante.....	28
3.3.1.4 : institutionnalisation.....	28
3.3.1.5 : progression.....	29
3.3.2 : séance 2.....	29
3.3.2.1 : lecture de l'album.....	29
3.3.2.2 : nœuds de compréhension et réponses attendues.....	30
3.3.2.3 : réactions de l'enseignante.....	30
3.3.2.4 : institutionnalisation.....	30
3.3.2.5 : progression.....	31
3.3.3 : séance 3.....	31
3.3.3.1 : lecture de l'album.....	31
3.3.3.2 : nœuds de compréhension et réponses attendues.....	31
3.3.3.3 : réactions de l'enseignante.....	32
3.3.3.4 : institutionnalisation.....	32
3.3.3.5 : bilan.....	33
IV- Analyse des réponses.....	34
4.1 : dans quelle mesure la lecture pas à pas permet-elle d'explicitier les stratégies de lecture.....	34
4.1.1 : les interventions de l'enseignante.....	34
4.1.2 : du côté des élèves.....	37

4.1.3 : bilan des séances.....	41
4.1.4 : le rôle des affichages.....	42
4.1.5 : résultats.....	43
4.2 : la lecture pas à pas permet-elle aux élèves de comprendre les relations textes-images.....	44
4.2.1 : indicateurs de réussite retenus.....	44
4.2.2 : analyse des progrès des élèves.....	44
4.2.3 : résultats : principes d'améliorations possibles.....	44
4.3 : Séance 3.....	45
V- Les résultats.....	46
5.1 : la séance n°1.....	46
5.2 : la séance n°2.....	47
5.3 : les réponses à nos hypothèses.....	48
Conclusion.....	51
Annexes.....	52
Bibliographie.....	69



Attestation de non-plagiat

Nous soussignées Douaud Axelle et Mannechez Marie

Auteures du mémoire de master 2 MEEF intitulé : l'enseignement explicite de la compréhension en cycle 2

déclarons sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que nous n'avons ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour nôtre.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Nous sommes conscientes que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

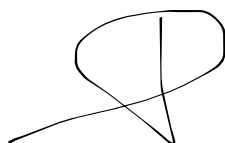
En signant ce document, nous reconnaissons avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui nous incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers

Fait à Albi

Le 20 mai 2021

Signature des étudiantes



Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de notre mémoire.

Dans un premier temps, nous souhaitons remercier notre encadrante de mémoire, Madame DUTRAIT Claire, formatrice en didactique du français et co-coordinatrice de l'équipe de français pour le premier degré à l'INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées, pour sa disponibilité et ses conseils qui nous ont permis d'avancer dans la réflexion de notre mémoire.

Nous remercions également toute l'équipe pédagogique de l'INSPE d'Albi pour notre formation.

Nous remercions le professeur des écoles stagiaire qui a pu mettre en place nos séances afin que l'on puisse les analyser dans le cadre de notre mémoire.

Enfin, nous remercions toutes les personnes qui nous ont accompagnés pour ce mémoire, qui l'ont relu et corrigé.

Introduction

La recherche que nous souhaitons réaliser en littérature de jeunesse concerne l'enseignement explicite de la compréhension. La compréhension est l'action de comprendre le sens d'un texte, d'un livre, d'un discours. Selon une étude du Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires (CNESCO) rédigée par Maryse Bianco¹, maître de conférences à l'université de Grenoble Alpes, 39% des élèves présentent des difficultés importantes dans la compréhension de textes, notamment des informations implicites. De plus, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves a évalué les acquis en compréhension de l'écrit de 6300 élèves de 15 ans. Les résultats montrent que 79% des élèves parviennent à se servir de leurs compétences de lecture pour identifier le sens d'un texte de longueur moyenne, mais seulement 9,2% des élèves sont capables de comprendre l'implicite d'un texte et de faire des inférences, notamment sur des textes longs. Ainsi, nous pouvons constater que la majorité des élèves ont des progrès à faire concernant la compréhension de textes longs.

En tant qu'enseignant nous devons développer des compétences de compréhension chez les élèves. Cependant, comprendre est une activité invisible autant pour les élèves que pour l'enseignant. Il est ainsi primordial d'amener les élèves à saisir ce qu'il faut faire pour comprendre. L'enseignant, quant à lui, doit rendre visibles les processus en accompagnant les élèves. Comprendre c'est parvenir à élaborer une représentation mentale. L'acquisition de cette représentation mentale permet ainsi de contrôler sa propre compréhension. L'enseignement explicite est une opération qui consiste à rendre clair un propos, à lever les obscurités. Nous souhaitons savoir comment et avec quels outils nous pouvons enseigner la compréhension de textes de manière explicite. Pour cela, nous avons choisi de nous appuyer sur des albums de littérature de jeunesse, composés d'images et de textes. En effet, travailler les compétences de compréhension dans des albums avec du texte et des images permettra de transférer ces compétences dans des textes sans image. De plus, selon Éduscol² "Les livres constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels. Il est donc essentiel de rendre la littérature de jeunesse accessible culturellement, matériellement, intellectuellement à chacun des élèves afin qu'une partie de ses usages, ses supports et ses espaces deviennent, pour tous, familiers, attractifs et dignes d'intérêt"

¹ conférence de consensus "Lire, comprendre, apprendre: comment soutenir le développement de compétences en lecture" (Mars 2016)

² sur le site "Éduscol" de l'Éducation Nationale

Par conséquent, nous privilégierons de travailler des textes contenus dans des albums pour rendre l'élève actif. En effet l'album présente une dimension attractive, permet d'ouvrir un espace de réflexion et développe une culture littéraire.

L'acquisition de la lecture s'effectue tout au long de la scolarité, en interaction avec les autres apprentissages. Néanmoins, le cycle 2 est le cycle des apprentissages fondamentaux (constitué des classes de CP, CE1 et CE2), il constitue une période déterminante. En effet, le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) a établi les programmes de 2018 précisant qu'au CP, les élèves doivent parvenir à un déchiffrage aisé et à une automatisation de l'identification des mots pour acquérir, au cours des trois années du cycle, une réelle autonomie dans la lecture de textes variés adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée. En parallèle de la lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit s'enseigner. Ainsi, nous allons orienter notre recherche vers des élèves de CE1 car ils doivent être capables de faire de la compréhension fine, c'est-à-dire de faire des inférences et de comprendre l'implicite.

En ce sens, il est important pour des élèves que les livres soient adaptés et qu'ils favorisent leur compréhension. Nous devons ainsi choisir des textes adaptés à la culture et la maturité des élèves. Nous allons donc réaliser notre recherche sur la thématique suivante : enseigner la compréhension d'un album pour automatiser progressivement les compétences de compréhension chez les élèves quel que soit l'album. En effet, nous souhaitons savoir dans quelles conditions les élèves comprendront tout type d'album de jeunesse, quelle que soit la relation entretenue entre le texte et l'image. Pour ce faire, notre recherche va s'orienter vers les stratégies de compréhension en utilisant l'outil de la lecture pas à pas. C'est un outil³ qui consiste à organiser une lecture dans laquelle les élèves disent ce qu'ils comprennent d'un texte. Au cours d'une séance, la lecture est progressive, elle s'effectue par des révélations à chaque nœud de compréhension en posant une même question inférentielle. On mime ce que c'est que d'être lecteur, on construit l'élaboration mentale des élèves.

D'après les programmes de 2015⁴, les élèves doivent être capables de comprendre un texte et de contrôler leur compréhension. Apprendre à comprendre des textes nécessite des habiletés de décodage, des capacités à construire une représentation de la situation puis un contrôle de sa compréhension. En effet, les élèves doivent savoir mettre en œuvre

³ d'après le site de l'IFE, Former à la compréhension, Marie-France Bishop

⁴ sur le site "Éduscol" de l'Éducation Nationale

une démarche explicite et comprendre un texte, être capable de faire des inférences et mettre en relation leur lecture avec les éléments de leur propre culture. Ils doivent aussi savoir justifier leurs interprétations ou leurs réponses, être capable de formuler leurs difficultés et de demander de l'aide ainsi que maintenir une attitude active et réflexive. Selon le Ministère de l'Éducation⁵, il est primordial de distinguer les compétences de compréhension qui sont spécifiques de celles du décodage. Le code et la compréhension doivent être travaillés simultanément mais nécessitent des activités et des supports spécifiques.

De plus, selon des chercheurs tels que Roland Goigoux, enseignant chercheur dans l'enseignement de la lecture, Sylvie Cèbe⁶, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, ou Marie-France Bishop⁷, docteur en sciences de l'éducation, la compréhension d'un texte et la littérature d'album de jeunesse sont des enjeux majeurs de l'école primaire. Cependant, ils ont constaté une augmentation importante du nombre d'élèves qui sont en difficulté face à la compréhension de texte. Or la compréhension des textes comme stipulé dans les programmes doit être maîtrisée par les élèves. Ainsi, nous avons souhaité répondre à la problématique suivante :

Comment enseigne-t-on explicitement la compréhension des albums de littérature de jeunesse en s'appuyant sur la relation entre le texte et l'image ?

⁵ d'après le bureau des contenus pédagogiques et des langues, dans le guide fondé sur l'état de la recherche: "Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1"

⁶ dans *Enseigner la compréhension à l'école élémentaire*

⁷ dans *Aider à comprendre*

I- Les albums

1.1 : Les albums de littérature de jeunesse

1.1.1 Définition de l'album

Le terme album renvoie souvent à un ensemble d'ouvrages dans lesquels l'image est présente. Si l'on se réfère aux travaux de Sophie Van Der Linden⁸, l'album est différent d'un livre illustré. Toujours selon Sophie Van Der Linden, la définition de l'album n'est pas réellement claire. Les albums peuvent être de plusieurs genres tels que les contes, les récits fantastiques, la poésie et tant d'autres. Ainsi, elle cite l'album comme étant une forme d'expression spécifique dont l'organisation interne le distingue des autres livres de jeunesse.

D'après Marc Soriano⁹, professeur d'université et écrivain, spécialiste des contes de Charles Perrault et de Jules Verne, l'album de littérature de jeunesse permet une interaction entre l'auteur du livre et son jeune lecteur. C'est ainsi que l'album de jeunesse est un support pédagogique qui va amener l'élève à développer des capacités intellectuelles, linguistiques et affectives et découvrir peu à peu l'expérience du réel qu'il ne possède que partiellement et qui caractérise l'âge adulte.

Malgré le fait que la définition d'album soit complexe, nous allons en dégager les caractéristiques.

1.1.2 Caractéristiques de l'album

D'après Sophie Van Der Linden¹⁰, lorsque l'on évoque l'album, on doit admettre que la mise en page conditionne en grande partie le discours véhiculé. Par exemple, un album fermé ne permet pas de se saisir, d'imaginer son organisation interne. Cette dernière peut donc jouer sur la taille des messages, leur forme, leur inscription sur le fond... Il n'y a pas de mise en page régulière identifiable. Ainsi, il existe une multitude d'organisations internes. En effet, on retrouve des albums constitués uniquement d'images, d'autres seulement de textes puis ceux qui combinent images et textes. L'album est un support dont la matérialité et le format sont variés, selon les usages, le public ou le choix d'expression. On peut admettre

⁸ dans son article *L'album, entre texte, image et support*.

⁹ dans le *Guide pour la littérature de jeunesse*, Paris, Flammarion.

¹⁰ dans son article *L'album, entre texte, image et support*.

également un autre point dont l'importance est capitale : la double page. Elle permet de faire dialoguer deux espaces de représentation et donc en fonction de son usage d'agrandir l'espace d'expression de manière considérable. Toujours selon Sophie Van Der Linden¹¹, la présentation d'un texte et de l'image sur deux pages différentes marque l'héritage du livre illustré. La pliure matérialise alors une frontière entre deux espaces réservés. On parle alors d'images isolées. En ce qui concerne les images dépendantes les unes des autres, liées ensemble pour permettre la cohérence et la compréhension, on parle d'images séquentielles. Elles sont articulées de manière iconique et séquentielle. L'image d'album s'affirme souvent à mi-chemin entre image isolée et image séquentielle : on parle alors d'images associées (elles ne sont pas complètement indépendantes et pas entièrement solidaires). Si les images ont une signification articulée à celle du texte, il faut appréhender le texte et les images de manière combinée. Il s'agit d'une relation d'interdépendance, le texte et les images sont en interaction.

1.1.3 Les enjeux des albums de littérature de jeunesse

Selon Jocelyne Giasson¹², la lecture d'albums de littérature de jeunesse permet aux élèves de développer de nombreux enjeux : le plaisir de lire, la quête de sens, les développements affectif, social, cognitif et métacognitif, l'acquisition de vocabulaire et de connaissances et enfin le développement des habiletés en lecture. L'enjeu premier de l'album est d'apporter du plaisir aux lecteurs. La quête de sens quant à elle est essentielle dans la lecture d'un album car elle répond à un besoin du lecteur qui cherche à comprendre le monde et à s'en faire une représentation. De plus, la lecture d'albums de littérature de jeunesse permet aux lecteurs un développement affectif, social, cognitif et métacognitif. Le jeune lecteur va alors s'identifier aux personnages et chercher des réponses à ses questions, comprendre ses sentiments et émotions pour solutionner ses problèmes. La lecture va permettre alors d'élargir la vision que l'enfant porte sur son monde mais aussi permettre une remise en question sur sa manière d'agir avec les autres. L'album va alors aider l'élève à développer de l'empathie et de la compréhension à travers ses différentes lectures. De plus, la diversité des albums lus permet d'enrichir le vocabulaire et les connaissances des jeunes lecteurs. Grâce à la lecture, ils vont acquérir du vocabulaire, découvrir les connecteurs logiques, la construction d'un récit, faire appel à leur connaissances pour donner du sens à la lecture. Enfin, la lecture régulière d'album de

¹¹ dans son article *L'album, entre texte, image et support*.

¹² Dans son livre *La lecture. De la théorie à la pratique*.

littérature de jeunesse va amener les élèves à développer des habiletés de lecture, indispensables pour acquérir les compétences de compréhension. Ainsi, afin de répondre aux enjeux de la lecture d'un album de littérature de jeunesse, il est essentiel d'en comprendre les compétences qui permettront la compréhension de tout album.

1.1.4 Les quatre relations du texte et des images dans les albums

Dans les albums, on distingue différents types d'images classées par Maria Nikolajeva¹³:

Les images redondantes au texte : le texte et l'image représentent la même chose, elles jouent un rôle descriptif pour certains passages du texte et cela permet une pré-compréhension du texte. La difficulté pour l'élève est alors de repérer la place de la séquence illustrée dans le déroulement narratif du texte.

Les images complémentaires au texte : l'image assure avec le texte la continuité narrative, elle prend en charge certains éléments qui n'apparaissent pas dans le texte. La mise en relation du texte et de l'image est indispensable à la compréhension.

Les images contradictoires : les images orientent la compréhension du texte (point de vue particulier de l'auteur, du narrateur, d'un personnage, du lecteur... interprétation particulière du texte...) Texte et images se contredisent pour surprendre, être drôle. Mais aussi, pour obtenir un effet de dérision, de dramatisation ou de mise à distance, de double lecture... parfois difficile à percevoir par le jeune enfant.

Les images autonomes : les images racontent une ou plusieurs histoires apparemment indépendantes du texte. Tout le problème pour le lecteur est alors de découvrir les liens implicites entre ces images et le texte qui devraient faire sens.

On observe ainsi quatre types d'images dans les albums de littérature de jeunesse. En effet, à la lecture des différents albums, les élèves vont pouvoir mettre en place différentes stratégies afin de comprendre. Il est donc important de mettre en relation le texte et l'image afin de visualiser toutes les informations fournies par ces derniers.

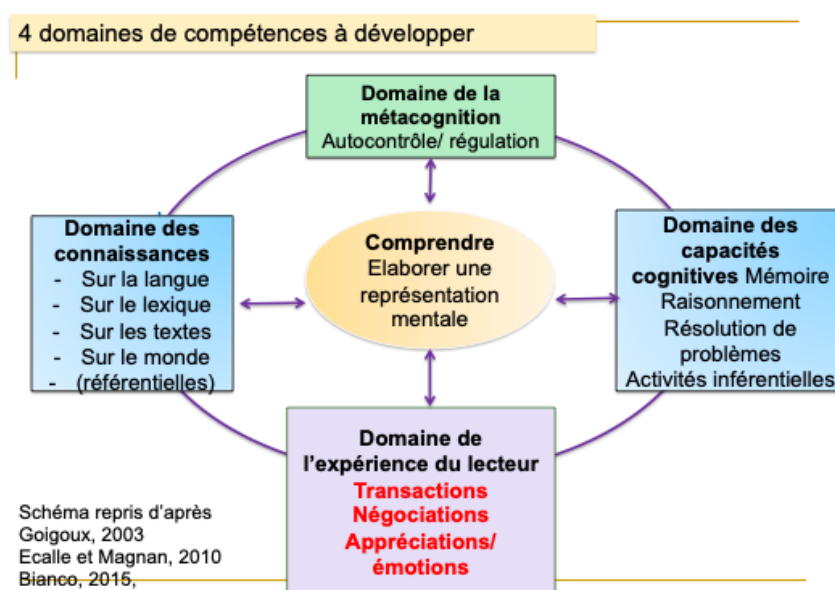
Comme nous l'avons mentionné, les albums de littérature de jeunesse aux enjeux divers permettent de développer différentes capacités. Par ailleurs, les albums ont des organisations internes variées, comme les relations entre le texte et les images. Ils sont utilisés comme supports pédagogiques ainsi nous allons détailler les compétences qu'ils permettent de développer chez des élèves.

¹³ dans son livre "How picturebooks work"

1.2 : Les compétences en lecture

Le service de l'instruction publique et de l'action pédagogique et le service de l'accompagnement des politiques éducatives de la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse s'appuient sur les travaux de la littérature scientifique internationale de nombreux chercheurs pour affirmer que l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux : l'identification de mots écrits, qui est spécifique à la lecture, et la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture. Dans le cadre de notre mémoire nous n'aborderons que les compétences en compréhension.

Les travaux de recherche de Marie-France Bishop¹⁴ sur la compréhension permettent de mieux comprendre dans quelles conditions nous pouvons accompagner les élèves pour qu'ils progressent. L'enseignement de la compréhension est un apprentissage qui trouve tout son sens lorsqu'il est démarré dès la maternelle, à partir de textes lus à l'oral par l'enseignant puis poursuivis dans les cycles 2 et 3 avec des textes lus par les élèves eux-mêmes. Comprendre c'est élaborer une représentation mentale.



Ainsi, comprendre un texte suppose que l'élève a développé un ensemble de compétences dans quatre domaines différents. Tout d'abord, dans le domaine des connaissances (sur le lexique, sur la langue, sur les textes et sur le monde) et dans le domaine des capacités

¹⁴ dans *La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture*

cognitives (raisonner et résoudre des problèmes). Tout cela ne peut fonctionner que grâce au domaine de la métacognition (c'est-à-dire l'auto-contrôle et la régulation). Enfin il est nécessaire d'intégrer les compétences du domaine de l'activité du lecteur (capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles). En effet, le lecteur est constamment en transaction avec le texte, il met en place des stratégies d'appropriation et négocie le sens du texte avec lui-même et avec les autres.

Selon Roland Goigoux¹⁵ : "Mieux les élèves comprennent les textes qu'on leur lit, mieux ils comprendront les textes qu'ils lisent seuls". Ainsi, l'enseignement de ces compétences est nécessaire dans l'acquisition d'une autonomie en lecture. Elles permettront aux élèves d'adopter progressivement des automatismes leur permettant de comprendre tous les textes proposés quelle que soit la relation entre le texte et l'image dans les albums. Ce sont toutes ces compétences en lecture qui doivent être identifiées afin d'être explicitées et enseignées. Les compétences de compréhension sont spécifiques et elles doivent être dissociées des compétences de décodage. Pour notre sujet de mémoire, la compétence de la fluidité de lecture/décodage ne nourrit pas notre réflexion ainsi nous nous intéresserons plus précisément à la compétence de compréhension.

À chaque album lu, les élèves vont développer de nouvelles connaissances et compétences en fonction des différents thèmes abordés dans ces albums. En tant qu'enseignant il est primordial d'identifier avec les élèves les enjeux de l'album et de comprendre ce qu'il va leur permettre d'acquérir en termes de compétences. Si l'on se réfère aux travaux de Jocelyne Giasson¹⁶ l'enseignant doit dans un premier temps accompagner l'élève dans sa lecture et sa compréhension pour le rendre autonome. L'enseignant devra transmettre des stratégies adaptées et efficaces à la compréhension des textes. Pour ce faire, l'élève doit mettre en lien toutes les compétences citées précédemment. Cependant, d'après Jocelyne Giasson, l'élève peut se retrouver en difficulté face à un album s'il ne dispose pas des connaissances nécessaires pour le comprendre ou s'il ne comprend pas le vocabulaire employé ou encore s'il ne distingue pas les inférences et les idées importantes. En effet, un élève peut penser que ses connaissances personnelles sont celles à utiliser et donc ne pas les mettre en lien avec le texte et ainsi ne pas comprendre son sens. Il est également possible que l'élève en lisant un album repère des idées pour lesquelles il y voit un intérêt mais qui n'est pas l'intérêt recherché dans l'album. Nous devons alors mettre en place une stratégie qui sera pertinente pour tous les albums et

¹⁵ dans *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*

¹⁶ Dans son livre la lecture. De la théorie à la pratique.

qui trouvera son sens auprès des élèves. On retrouve une si grande diversité d'albums que ça soit par leur forme, leur contenu, l'idée principale ou encore le thème qu'il est nécessaire de faire comprendre aux élèves que quel que soit l'album il peut employer la même procédure pour comprendre tous les albums. Pour répondre à ce besoin, nous devons nous interroger sur la procédure qui permettra aux élèves de saisir le sens des textes proposés. En effet, nous comprenons que l'album est un support qui permet de développer des compétences nécessaires à la compréhension de tous les textes mais comment généraliser la compréhension quel que soit le texte proposé. Quelle stratégie va permettre aux élèves de donner du sens à leur lecture ? Comment leur faire comprendre qu'avec la même stratégie ils vont pouvoir comprendre tous les textes qu'ils liront ? Comment donner du sens à une stratégie ? Comment trouver la stratégie qui répondra à toutes les compétences citées précédemment ?

À la lecture de ces recherches, nous pouvons mettre en lien les compétences en fonction de la relation entre le texte et l'image. Tout d'abord lorsque le texte et l'image sont redondants, le lecteur peut faire appel aux compétences du domaine de la métacognition, l'élève va alors contrôler et réguler sa compréhension en mettant en lien le texte et l'image ainsi que des compétences dans le domaine des connaissances (sur le monde, sur la langue et sur le lexique). Lorsque le texte et l'image sont complémentaires, le lecteur devra en plus des deux domaines précédents mobiliser le domaine de l'expérience du lecteur afin de négocier et d'apprécier les informations fournies par le texte et par l'image. Enfin, lorsque le texte et l'image sont contradictoires, l'élève devra utiliser, en plus des trois derniers domaines, ses compétences sur le domaine des capacités cognitives. En effet, il devra raisonner, résoudre des problèmes et faire des inférences afin de devenir un lecteur autonome qui contrôle sa compréhension et élabore une représentation mentale.

Ainsi, il est nécessaire de développer avec les élèves un outil leur permettant de mobiliser tous les domaines de la compréhension. Nous avons pensé à découper la lecture en unité de sens, c'est ce que l'on nomme la lecture pas à pas. Pour ce faire, il est important de comprendre comment enseigner la compréhension de manière explicite.

II- La compréhension

2.1: L'enseignement de la compréhension

La compréhension des textes met en jeu quatre familles de compétences. Tout d'abord la mobilisation des connaissances de la langue, du lexique, du texte et du monde dans le but de faire des inférences. Puis les capacités cognitives qui permettent de déduire, d'anticiper et de garder en mémoire des éléments du texte. Ensuite, les capacités métacognitives qui permettent de réfléchir sur sa propre lecture. Enfin, la dernière compétence est une approche "affective" de la lecture avec l'expérience du lecteur qui vont lui permettre de construire le sens et d'élaborer des jugements esthétiques.

De nombreuses recherches ont été menées par des chercheurs afin de comprendre dans quelles conditions les élèves comprendront de manière explicite tout type de texte.

Le texte de Marie-France Bishop¹⁷ présente des appuis théoriques sur la notion de compréhension. Elle présente les résultats de la recherche "lire-écrire au CP" de Roland Goigoux (131 classes, 2507 élèves de CP) en ce qui concerne la compréhension, qui ont permis de faire plusieurs constats. Tout d'abord cela ne représente que 15,4% du temps accordé à la lecture-écriture, ensuite, 40% de ce temps sont des tâches écrites de compréhension (comme des questionnaires, des textes à trous, des sélections et des classements d'images). Ces tâches, le plus souvent individuelles ne sont pas toujours corrigées, puisque la correction ne représente que 5% du temps consacré à la compréhension. De plus, les tâches écrites et solitaires ne font pas progresser les élèves les plus faibles. En ce qui concerne les tâches orales qui ont pour but de rendre explicite l'implicite, elles occupent le moins de temps. Ces dernières sont cependant celles qui permettent une progression des élèves dans la compréhension des textes. La compréhension dépend de la maîtrise du code, du lexique, des inférences, de l'étude de la langue et des pratiques culturelles. Les tâches d'élucidation du sens (débatte, expliquer, faire un rappel) aident les élèves à progresser, mais ces tâches sont très peu présentes en classe. Il y a donc un paradoxe car les tâches d'enseignement de la compréhension qui font le plus progresser les élèves sont celles qui sont les moins présentes en classe alors que les tâches qui sont les moins efficaces sont les plus présentes.

¹⁷ dans *Aider à comprendre*

D'après les travaux de Paulus Willem Van den Broek et Panayiota Kendeou en 2005, les progrès des élèves en compréhension de textes entendus faciliteront la compréhension de textes lus en autonomie.

Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe¹⁸, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance a montré dans une de ses recherches que le nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit est en augmentation. En effet, près d'un élève sur cinq est concerné en début de sixième. Toutefois, seuls les élèves qui étaient le plus en difficulté sont concernés par cette dégradation. L'étude internationale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) menée par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) interroge les performances des élèves en lecture à la fin du CM1. Depuis 2001, on observe une baisse des résultats des élèves notamment dans leur capacité à comprendre et identifier l'implicite d'un texte long et dans la maîtrise des automatismes de la langue. Il s'agit pourtant de compétences nécessaires à la compréhension de textes. C'est ainsi qu'en 2011, en analysant les résultats de cette étude, Jean-Michel Blanquer¹⁹, alors directeur général de l'enseignement scolaire, a trouvé les résultats préoccupants. Il a donc incité la modification des pratiques pédagogiques concernant la compréhension. En effet, la conclusion de ces recherches est que "la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas" pour qu'un élève soit en capacité de comprendre un texte. En 2016, au regard des résultats insatisfaisants qui évaluent le niveau en compréhension de l'écrit des élèves de CM1 (PIRLS), Jean-Michel Blanquer a déclaré "C'est pour cette raison que j'ai réuni un Conseil scientifique qui regroupe des chercheurs issus de disciplines variées et unanimement reconnus pour la qualité de leurs travaux. Leur réflexion sera précieuse pour éclairer les choix que nous avons à faire et pour guider les inspecteurs et les professeurs dans leurs pratiques." Les programmes 2015 s'inscrivent dans la lignée de ceux de 2008 qui déjà insistaient sur la nécessité d'un entraînement à la compréhension et, ce, dès le début du cycle 2 « [...] l'entraînement à la compréhension doit s'effectuer dans deux directions : oralement pour les textes longs et complexes et à l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou des expériences ignorées des élèves. » Toutefois, la nouveauté de ces programmes réside en grande partie dans l'affirmation de la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension, ce qui implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner. Lire c'est résoudre des problèmes posés par le

¹⁸ dans *Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique*

¹⁹ dans *Maîtriser le français: une exigence pour la réussite de tous*

texte. Les élèves ont donc besoin de découvrir, d'élaborer et d'expérimenter des stratégies adéquates qu'ils automatiseront par la suite.

Les chercheurs et l'éducation nationale montrent donc la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension. En effet, enseigner de manière explicite revient à fournir aux élèves les outils nécessaires pour contrôler leur compréhension et devenir des lecteurs autonomes. Nous allons donc poursuivre en expliquant comment enseigner de manière explicite la compréhension.

2.2 : Comment enseigner la compréhension

Dans un article²⁰ de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, plusieurs chercheurs sont mentionnés pour leur analyse de la compréhension explicite.

De nombreux chercheurs tels que Teun A. Van Dijk et Walter Kintsch en 1983, Paulus Willem Van den Broek, Panayiota Kendeou en 2005 et Nell K. Duke et David Pearson en 2011, s'entendent à dire que pour comprendre un texte de manière explicite, les élèves doivent mobiliser des connaissances. Ainsi, un travail sur la langue, le lexique, l'explicitation de l'implicite et sur l'interprétation des informations permettra aux élèves de construire une représentation mentale et ainsi de comprendre un texte. Jocelyne Giasson en 1990 présente une démarche didactique avec trois moments pour la lecture. Avant la lecture, les élèves s'interrogent sur le texte et mobilisent leurs connaissances. Pendant la lecture, les élèves élaborent des inférences grâce à leurs connaissances avec l'aide du professeur. Enfin, après la lecture, l'enseignant vérifie la compréhension du texte par les élèves. Les principales difficultés des élèves résident dans l'identification des moments où il faut utiliser ses connaissances et dans le pilotage de leur activité. Dans la même perspective, Nell K. Duke et David Pearson en 2011 cités dans les recherches de Marie-France Bishop²¹, préconisent une activité collective pour comprendre l'implicite.

Pour aider les élèves à surmonter leur difficulté dans la compréhension de textes, des chercheurs ont mis en place un outil didactique permettant d'élaborer le sens du texte en mobilisant les connaissances au moment propice.

²⁰ dans *Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique*

²¹ dans *Aider à comprendre*

Dans l'article²² de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe la conception d'un nouvel outil didactique apparaît comme une nécessité pour pallier les difficultés des élèves à la compréhension des textes. Ce dernier permet de mieux travailler la compréhension de textes narratifs chez les élèves. La démarche consiste donc à poser un cadre commun, soit, travailler en groupe hétérogène et réaliser un travail collectif mené par le professeur sur des ouvrages de littérature de jeunesse travaillés dans leur intégralité. Une fois ce cadre commun posé, le professeur pourra alors exercer une différenciation pédagogique. En effet, de nombreuses études ont révélé qu'il était plus aisé de créer un travail pour tous puis de l'adapter aux élèves en difficulté. On observe donc la nécessité d'une lecture collective de textes entiers et surtout abordés pas à pas afin de permettre la compréhension du texte par tous les élèves. L'outil consiste donc à apprendre aux jeunes lecteurs à auto-réguler l'apprentissage : aider les élèves à comprendre les textes puis les conduire à prendre conscience des procédures requises par cette compréhension. Il est primordial de passer par des actions de dire : rendre explicite les objectifs et les intentions de la leçon pour les élèves, montrer (l'enseignant exécute la tâche et énonce le raisonnement adapté à haute voix), guider, entreprendre de ritualiser des tâches. L'objectif étant que les élèves apprennent progressivement (essentiellement les élèves en difficulté). Suite à ces recherches, les ressources eduscol préconisent donc trois étapes essentielles dans la leçon : le modelage (quoi, pourquoi, comment, quand et où), la pratique dirigée qui consiste à des activités variées guidées par le professeur permettant de mieux comprendre les textes (par exemple : des reformulations, « le racontage », la réponse à des questions, la paraphrase) puis la pratique autonome. Cela permet à chaque élève de se concentrer sur quatre compétences : narrative, inférentielle, lexicale et décodage. La compréhension d'un texte nécessite également que l'élève soit capable de construire des représentations visuelles des situations évoquées par les textes. En effet, selon Nell K. Duke et David Pearson en 2002 "les représentations visuelles sont des représentations qui permettent à l'apprenti-lecteur de « présenter à nouveau » l'information dans un processus actif de transformation de la connaissance." Il faut donc que l'élève soit en capacité de trier les informations et de les mémoriser.

Selon Kate Cain et Jane V. Oakhill en 2009, "la compréhension est indissociable de la mémorisation des idées du texte." En outre, on observe une importance de multiplier les tâches de paraphrase et de reformulations successives en interrompant la lecture du texte ; de faire des séquences intermédiaires des idées du texte pour la mémorisation. L'élève doit

²²*dans Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique*

comprendre qu'il faut mémoriser les idées du texte et non les mots. Chez les élèves, on observe également des difficultés à structurer un récit, à faire apparaître le problème et le résoudre. Très tôt ils arrivent à relater le déroulement chronologique des faits mais éprouvent des difficultés à restituer l'enchaînement logique. Les enseignants doivent donc prioriser les activités de narration réalisées par les élèves (cela permet le travail de mémorisation, facilite les apprentissages lexicaux, permet le développement de compétences liées à l'activité de production de texte et facilite le devoir d'évaluation du professeur des écoles).

On distingue deux éléments jouant un rôle central dans la compréhension en lecture: des processus inférentiels (l'élève doit mobiliser ses connaissances pour comprendre l'implicite du texte) et des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus (plus l'élève aura des connaissances, mieux il comprendra le texte). En effet, la compréhension commence avant la lecture avec la construction d'un univers de référence. On observe donc une nécessité à ce que les élèves mobilisent leurs connaissances antérieures. Permettre à chaque élève de réussir à comprendre tous les types de texte est un enseignement à long terme. La compréhension de l'implicite relève de la compréhension de l'identité des personnages (psychologique, sociale, leurs sentiments, caractères....). De plus, des études révèlent que les conditions éducatives et familiales des enfants influent sur cette compréhension. On observe donc des inégalités, le professeur doit en ce sens proposer des activités permettant de développer cette compréhension en classe. Une des principales difficultés observées au niveau de la compréhension en lecture est la carence en lexique. Le vocabulaire facilite la compréhension des textes. Si un élève ne dispose pas d'un lexique suffisant, il n'aura plus envie de lire car il ne comprendra pas les textes. Ainsi, dans l'outil didactique, un dispositif de compréhension de texte et d'acquisition lexicale est élaboré. Les professeurs doivent accorder une grande importance aux mots : réaliser de nombreuses activités sur le sens des mots, donner des définitions, demander aux élèves de lire à haute voix les mots, les écrire, etc. Pour finir, on observe une nécessité pour les élèves d'automatiser le décodage bien que le fait de décoder rapidement ne veut pas nécessairement dire que l'élève comprend. Toutefois plusieurs méthodes de lecture sont proposées et à mettre en place en classe.

L'enjeu du professeur est de parvenir à enseigner plus explicitement. En effet, l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité. L'explicitation contribuerait à réduire les inégalités scolaires. Il faut consacrer du temps à répéter, verbaliser les actions, à

l'explicitation collective des conditions de réussite des tâches. Cet enseignement des stratégies de compréhension permettra à chaque élève de devenir un lecteur actif et donc de contrôler sa compréhension. Ainsi, tous les chercheurs montrent la nécessité d'interrompre la lecture du texte à chaque nœud de compréhension pour permettre aux élèves de mémoriser les informations importantes et de construire peu à peu la représentation mentale. Pour pallier les difficultés des élèves dans la compréhension des textes, il est donc nécessaire de construire avec eux le sens du texte, de leur permettre de comprendre les inférences, l'implicite et d'élargir leur connaissance sur la langue. Ainsi, le découpage du texte en unités de sens semble très pertinent au vu des recherches citées précédemment. Nous allons donc prendre appui sur la lecture pas à pas pour aider les élèves à élaborer une représentation mentale et ainsi comprendre les textes.

2.3 : La lecture pas à pas

Annette Bon en 1982 et Catherine Tauveron en 2002²³ sont à l'origine de la lecture pas-à-pas. Marie-France Bishop²⁴ relate dans sa recherche les biens fondés de cette activité permettant d'enseigner de manière explicite la compréhension. Selon elle, la lecture pas à pas est une activité qui permet d'ouvrir un espace de réflexion et un espace collectif. Il s'agit d'une lecture collective à dévoilement progressif. Cette modalité de lecture permet de faire des inférences au cours de la lecture, d'établir des liens (logiques et de causalité), de faire des prédictions, des hypothèses ou de donner son point de vue tout au long de la lecture pour s'assurer de la compréhension des élèves, de mobiliser des connaissances et des expériences de lecture et ainsi construire une représentation mentale cohérente. Grâce à cela, les élèves sont actifs dans la lecture et l'enseignant rend visible les stratégies de compréhension. Ce dispositif permet donc aux élèves de développer les compétences en lecture nécessaires à la compréhension des textes. Pour mettre en place une lecture pas-à-pas, l'enseignant lit collectivement l'album, en faisant des arrêts à chaque nœud de compréhension pour poser une question inférentielle aux élèves, c'est-à-dire que l'on reste sur une question de sens. Les nœuds de compréhension vont permettre d'explicitier le sens de ce qui vient d'être lu, de montrer les inférences et l'implicite du texte. À chaque nœud de compréhension, la même question inférentielle sera posée. Cette question peut être une question de rétrospection (que s'est-il passé?), de clarification (qui est ce personnage?) ou


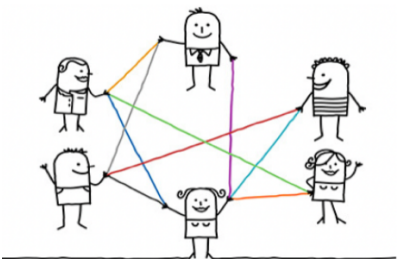

²³ dans *Séance d'enseignement: "la lecture pas-à-pas"*, IFE, centre Alain Savary, publié en 2018.

²⁴ dans *Former à la compréhension*, IFE, centre Alain Savary, publié en 2018.

d'anticipation (que va-t'il se passer?). Afin de respecter la méthode de la lecture pas à pas, l'enseignant ne validera pas les réponses données par les élèves. En effet, c'est la suite du texte qui le fera. Ainsi, cette méthode va non seulement accompagner l'élaboration mentale des élèves mais également leur contrôle car ils vont pouvoir vérifier s'ils contrôlent ou non leur compréhension.

Selon Marie-France Bishop²⁵, pour accompagner la représentation mentale, nous devons d'abord clarifier la tâche et mobiliser les savoirs et savoir-faire des élèves (c'est-à-dire, que savent-ils déjà ? Que pouvons-nous leur apprendre ?). Il est également primordial de rendre le texte accessible aux élèves de CE1 et de les aider à le visualiser. En tant qu'enseignant nous devons ouvrir l'espace de réflexion et construire avec eux des processus et des stratégies pouvant s'adapter aux albums. C'est en les questionnant, en reformulant et en précisant que les élèves pourront construire leur compréhension.

Le Centre Alain Savary propose une boîte à outils et un exemple de séquence d'enseignement de la lecture pas à pas. Ainsi, nous utiliserons des éléments graphiques proposés par l'Institut Français de l'Éducation²⁶ pour appuyer la lecture pas à pas. Ils permettent de généraliser les procédures et de conserver une mémoire didactique d'activité. Voici quelques exemples d'éléments graphiques:

 <p>Lecture collective par l'enseignant, le texte ayant été découpé en fonction des noeuds de compréhension.</p>	 <p>L'enseignant pose une question inférentielle.</p>
 <p>Les élèves émettent des hypothèses, donnent leur point de vue.</p>	 <p>Les élèves élaborent une représentation mentale cohérente de la situation</p>

²⁵ dans *Former à la compréhension, IFE, centre Alain Savary, publié en 2018.*

²⁶ dans *La boîte à outil compréhension du Centre Alain Savary*

S'agissant de la compréhension des textes, nous pouvons noter différentes compétences, avec la mobilisation des connaissances de la langue, du lexique, du texte et du monde pour faire des inférences, puis les capacités cognitives qui permettent de déduire, d'anticiper et de garder en mémoire des éléments du texte, ensuite les capacités métacognitives pour réfléchir sur sa propre lecture. Enfin, la dernière compétence est une approche "affective" de la lecture avec l'expérience du lecteur qui vont lui permettre de construire le sens et d'élaborer des jugements esthétiques. Pour comprendre un texte de manière explicite, les élèves doivent mobiliser des connaissances, un travail sur la langue, le lexique, l'explicitation de l'implicite, la représentation mentale est donc nécessaire pour comprendre un texte. Nous avons choisi de nous appuyer sur la lecture pas à pas et de construire des séances pour permettre aux élèves de comprendre tout type de textes. En effet, l'objectif de la lecture pas à pas est que les élèves répondent différemment à la question inférentielle posée tout au long de la lecture de l'album. Cela permettra aux élèves de comprendre que les stratégies de compréhension évoluent.

III- Contexte de l'étude

3.1 : La problématique

Afin de répondre aux besoins des élèves, nous nous sommes demandées, dans quelles conditions pouvons-nous accompagner les élèves pour qu'ils réussissent à comprendre tout type d'album de littérature de jeunesse ? C'est ainsi qu'est née notre problématique. Nous souhaitons articuler notre recherche autour de la compréhension des albums et des compétences qui s'y réfèrent. Il convient alors de se placer autour de deux niveaux de réflexion. Le premier étant au niveau des élèves. Nous devons tenir compte des difficultés d'apprentissage vues précédemment. Le second étant au niveau du dispositif à mettre en place pour construire avec les élèves une procédure ayant du sens pour qu'ils comprennent tous les albums de littérature de jeunesse. Apprendre à comprendre est primordial pour que les élèves puissent acquérir des automatismes leur permettant de développer des compétences de lecture texte image.

Comment enseigne-t-on explicitement la compréhension des albums de littérature de jeunesse en s'appuyant sur la relation entre le texte et l'image ?

3.2 : Les hypothèses

Notre recherche s'articulant autour de l'enseignement de la compréhension, nous pensons que les élèves vont mieux comprendre les albums lorsque l'enseignement de la compréhension sera explicite. L'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité. L'enseignement de stratégies passe par l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures (argumentation, débat, discussion). Il est primordial de faire un étayage fort. Comment rendre cet enseignement explicite ?

Nous pensons que l'acquisition des compétences de compréhension en lecture est nécessaire pour comprendre un texte. En effet, ces compétences vont permettre aux élèves de développer une autonomie en lecture quelle que soit la relation entretenue entre le texte et les images. L'enseignement doit donc passer par l'explicitation de stratégie de compréhension mobilisant des compétences qui requièrent que les élèves établissent des

inférences et comprennent l'implicite du texte et des images. Elles permettent également aux élèves de s'intéresser aux relations causales, à l'élaboration d'une représentation mentale. Ils vont alors se questionner, mobiliser leurs connaissances et prévoir la suite de l'histoire. Lorsqu'un album comprend des images contradictoires au texte, nous pensons que l'élève pourra le comprendre grâce aux compétences en lecture (domaines de la métacognition, des connaissances, de l'expérience du lecteur et des capacités cognitives) et au dispositif de la lecture pas à pas permettant de faire évoluer les compétences de compréhension. En effet, comprendre c'est élaborer une représentation mentale en prenant appui sur des compétences. Ainsi, même si les images sont contradictoires au texte si l'élève établit des liens de causalité et comprend l'implicite alors il comprendra le texte. L'élève va contrôler sa propre compréhension. Lorsqu'un album comprend des images redondantes l'élève pourra utiliser ses compétences acquises en lecture pour comprendre (domaines de la métacognition et des connaissances). Lorsqu'un album comprend des images complémentaires, l'élève pourra utiliser ses compétences acquises en lecture pour comprendre (domaines de la métacognition, des connaissances et de l'expérience du lecteur). Ainsi, le travail de la lecture pas à pas va permettre à l'élève de devenir un lecteur actif quelle que soit la relation texte-image de l'album. Il va alors résoudre des inférences, anticiper, piloter sa compréhension, clarifier, mémoriser et questionner le texte. Utiliser ce canevas d'enseignement permet aux élèves d'élaborer leur propre parcours de lecteur. Nous pensons donc que grâce à ce travail, les élèves pourront comprendre tous les types de texte.

Nous supposons qu'il est plus pertinent d'observer et d'évaluer le processus plutôt que le produit, c'est-à-dire comment font-ils pour comprendre ? "qu'est-ce qui te permet de le dire ? ". Cela met en évidence les stratégies de résolution adoptées par les élèves pour comprendre (les élèves s'appuient sur le texte, ils s'appuient sur le texte et l'image, ils s'appuient sur leur connaissance sur le monde ou ils s'appuient sur leur connaissance littéraire). Ils vont réfléchir et comprendre comment ils ont compris. Nous pensons donc que mettre en place la mémoire didactique permettra aux élèves de se rappeler les stratégies à mettre en place pour comprendre l'histoire. La lecture pas à pas et les éléments graphiques rappelant la procédure (lecture, nœud de compréhension, question inférentielle, hypothèses, conclusion) permettront aux élèves d'acquérir l'automatisation de la compréhension qu'ils vont mettre en place lors d'une lecture d'album et pour tout type de lecture.

Après la première séance où l'on découvre les stratégies de compréhension définies précédemment, nous pensons qu'en séance 2 il est primordial de rappeler ses stratégies pour que les élèves les automatisent progressivement. Nous pensons que créer des affiches

(avec les questions que les élèves vont se poser pour comprendre le texte et sur quoi ils vont s'appuyer pour y répondre) permettra de fixer les stratégies. Cela rend explicite la compréhension.

L'étape collective est importante afin que les élèves puissent échanger leurs points de vues et apprendre à argumenter. Ils vont mettre en commun leurs connaissances et s'entraider. Cet espace collectif de réflexion devrait faire progresser les élèves dans la compréhension des textes.

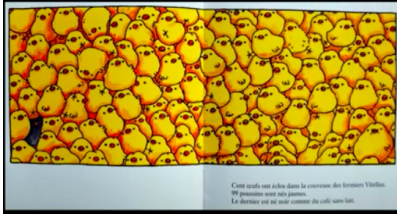




Nous pensons que le professeur a un rôle important à jouer. En effet, il doit poser une question inférentielle, recueillir les hypothèses et faire justifier certaines propositions sans pour autant les valider. Nous pensons que si le professeur s'appuie sur des éléments graphiques cela permettra aux élèves d'automatiser le processus de compréhension de tout type d'album.

3.3 : Le protocole

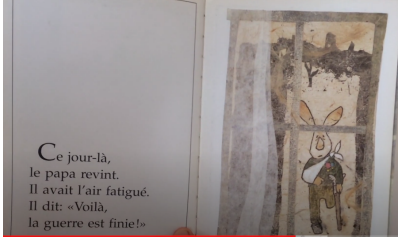
Nous souhaitons que les élèves comprennent des albums de littérature de jeunesse en utilisant des stratégies de compréhension comme mettre en relation le texte et l'image, prendre des indices dans le texte ou dans l'image, utiliser ses connaissances littéraires et sur le monde. Pour cela, nous allons préparer trois séances qui s'appuient sur la lecture pas à pas et demander à une enseignante de les mettre en œuvre dans sa classe de CE1 en se filmant. Nous allons transcrire les réponses données à l'oral de trois élèves. Nous choisirons 3 élèves aux profils différents. En effet, nous souhaitons des élèves qui participent dont un qui ne comprend pas afin que l'on puisse voir sa progression au cours des 3 séances et un qui comprend et qui justifie correctement l'utilisation des stratégies. Nous choisirons le troisième élève lors de la mise en place de la première séance. Nous laisserons le livre à disposition des élèves dans la classe. Ensuite nous allons analyser les réponses données par les trois élèves à l'oral puis leur progression. Nous voulons vérifier si l'utilisation de stratégies de compréhension explicites sur la relation texte-image favorise la compréhension des albums. Nous avons choisi trois albums qui permettent de mettre en place une progression dans les stratégies de compréhension. En effet, *Poussin Noir* (de Rascal) permet de mettre en relation le texte et les images pour comprendre la chute finale. Ensuite, dans *Ami-Ami* (de Rascal), les élèves doivent identifier les indices qui se trouvent dans le texte et dans les images et les mettre en relation pour donner du sens à la lecture de l'album et utiliser leurs connaissances littéraires (on sait que le loup mange des animaux). Enfin, dans *Flon-Flon et Musette* (d'Elzbieta) les élèves doivent mettre en relation le texte et les

images pour comprendre la chute finale puis les relier avec leurs connaissances sur le monde pour comprendre la guerre .

Selon la partie théorique, nous allons donc utiliser la lecture pas à pas. Voici les étapes de nos séances :

	Type de relation texte-image	Compétences
<p>album 1: Poussin Noir (Rascal)</p>	<p>Image redondante avec le texte.</p>  <p>C'est aussi une scène dans la cuisine des fermiers Villain 99 poussins ont été trouvés. Et ils ont un air content de voir leur</p> <p>Image contradictoire au texte.</p>  <p>Et deux vieux rangers lui répondent: «Viens vite, mon poussin, nous t'attendons!»</p> <p>L'image montre une ressemblance frappante entre poussin noir et les canetons. Cependant le texte dit de manière explicite qu'un caneton n'est pas un poussin. L'image et le texte sont concordants mais si les élèves se réfèrent uniquement à l'image on peut penser qu'il a retrouvé sa famille. Les élèves doivent donc mettre en relation le texte et l'image pour comprendre.</p>  <p>Poussin Noir est d'acc. C'a lui avait plus d'avoir une maman aussi douce.</p> <p>Il avait aimé dans son corset noir se baigner dans le grand nid douillet et herbissé au fil de l'eau. «Va donc, va, dans le bois et tes parents n'y sont pas», répondit Calypso.</p>	<p>Compétences</p>  <p>Les poussins ont aussi cherché leurs parents. Madame Villain est devenue Madame Froid. Madame Villain est devenue Papa Froid.</p> <p>Les élèves mobilisent des compétences dans le domaine des capacités cognitives : résoudre de l'implicite pour comprendre le texte. En effet, le texte dit que les 99 poussins noirs ont trouvé leurs parents (l'image montre clairement des jambes humaines mais habillées de bottes jaunes). Ainsi, ils doivent faire le lien entre le texte et l'image pour comprendre que ce ne sont pas leurs vrais parents. De plus, ils doivent comprendre que par sa couleur noire, Poussin noir ne se sent pas comme les autres poussins jaunes.</p>  <p>Et deux vieux rangers lui répondent: «Viens vite, mon poussin, nous t'attendons!»</p> <p>La relation texte-image va nécessiter de la part des élèves de faire appel à leurs capacités cognitives en résolvant de l'implicite. En effet, le texte dit "Viens vite mon poussin, nous t'attendons" mais l'image montre deux loups</p>

		qui attendent leur repas.
<p>album Ami-Ami (Rascal)</p> <p>2:</p>	 <p>Image redondante avec le texte.</p>  <p>Image contradictoire avec le texte. On voit en effet des indices sur l'image qui montrent que le loup veut manger le lapin (une assiette, il porte un tablier, les roses sont tombées). Cependant, le texte dit le contraire " moi je t'aime comme tu es".</p>	 <p>On peut éventuellement imaginer que la dernière phrase 'Moi, je t'aime comme tu es' signifie qu'il aimera ce qu'il mange. De plus, le texte dit "le grand méchant loup" les élèves doivent donc faire appel à leur capacités cognitives : résoudre de l'implicite pour comprendre le texte. L'image ne montre pas le loup qui mange le lapin mais les indices présents dans le texte et les images doivent permettre aux élèves d'en comprendre le sens. Ils vont donc devoir mettre en relation le texte et l'image.</p>
<p>album Flon-Flon et Musette (Elzbieta)</p> <p>3:</p>	 <p>Image redondante avec le texte.</p>  <p>Image et texte contradictoire (le papa est</p>	 <p>Les élèves mobilisent des compétences dans le domaine des connaissances sur le monde : ils doivent faire des activités référentielles. Ici, les élèves doivent comprendre que la guerre n'est pas une personne mais un phénomène.</p>

	<p>décrit comme fatigué alors qu'on voit qu'il est gravement blessé)</p>	 <p>Les élèves vont devoir mettre en relation le texte (qui dit que le papa est fatigué) avec l'image (qui montre que le papa est blessé).</p>
--	--	--

3.3.1 Séance 1

L'album utilisé est : *Poussin Noir* de Rascal

3.3.1.1 Lecture de l'album

L'enseignante va lire l'album avec la lecture pas à pas en posant la question inférentielle : quel est le problème de Poussin Noir ? Cette question permet de voir que le problème du Poussin Noir évolue au cours de l'histoire. D'abord il pense être dans la mauvaise famille, puis il ne trouve pas sa famille et enfin il se retrouve face à des loups.

On demandera aux élèves de justifier leur réponse, et d'expliquer comment ils ont compris. Le rôle de l'enseignante sera de mettre en évidence les stratégies qu'ils ont utilisé pour répondre (indices pris dans le texte, dans l'image, mise en relation du texte et de l'image). Elle va aussi devoir structurer les stratégies et mettre en évidence que la relation entre le texte et l'image peut-être complexe, en effet parfois le texte ne concorde pas avec l'image. Dans ce cas, pour comprendre le texte, il faut mettre en relation l'image et le texte.

3.3.1.2 Noeuds de compréhension et réponses attendues des élèves

Noeud 1: au début, lorsque Poussin Noir veut connaître ses parents (de la page 1 à la page 3, jusqu'à "je veux retrouver ma vraie famille") : il veut retrouver sa vraie famille, il ne se reconnaît pas dans les autres poussins, il se demande à quelle famille il appartient. La stratégie utilisée sera de mettre en relation le texte et les images.

Noeud 2 : les rencontres de Poussin Noir pour retrouver sa famille (de la page 4 à la page 9,

jusqu'à "suggère Calypso") : il n'a toujours pas retrouvé ses parents malgré toutes ses recherches, il se trompe à chaque animal parce qu'il pense que le seul critère est la couleur. La stratégie utilisée sera de mettre en relation le texte et les images.

Noeud 3 : lorsque Poussin Noir pense avoir retrouvé ses parents et qu'il va rencontrer les loups (de la page 10 à la page 11, jusqu'à "nous t'attendons") : il se retrouve devant des loups, ce ne sont pas ses parents. Il va se faire manger. Il fait une mauvaise rencontre à cause de son mauvais critère. La stratégie utilisée sera d'utiliser des indices de l'image et les mettre en relation avec le texte.

Les élèves doivent mettre en relation le texte et les images pour comprendre la chute finale. En effet, les élèves doivent identifier les indices qui se trouvent dans le texte et dans les images pour donner du sens à la lecture de l'album.

3.3.1.3 Réactions de l'enseignante

Si les élèves se trompent, l'enseignante indique la stratégie à utiliser pour trouver la réponse (repérer les indices, mettre en relation le texte avec l'image).

Si les élèves ont la bonne réponse, l'enseignante leur demande de justifier leurs réponses.

3.3.1.4 Institutionnalisation

L'enseignante notera les stratégies des élèves au tableau au fur et à mesure de la lecture. La création d'une affiche permettra de réunir toutes les stratégies qu'il est possible d'utiliser afin de comprendre explicitement un album de littérature de jeunesse. Ce tableau sera ensuite affiché dans la classe afin que les élèves puissent s'y référer dès lors qu'ils le souhaitent.

Affiche que l'on construit progressivement au cours des trois séances :

Les stratégies pour comprendre un album de littérature de jeunesse		
Titre de l'album : Poussin noir de Rascal		
Stratégies utilisées		
-indices dans le texte -indices dans l'image -relation texte-image		

3.3.1.5 Progression

Les prochaines séances permettront de valider l'utilisation des stratégies et s'ils ont bien compris quelles stratégies il faut utiliser afin de comprendre, de vérifier la progression de compréhension de la relation texte-image et d'analyser l'appropriation de l'affichage.

3.3.2 Séance 2

L'album utilisé est : *Ami-ami* de Rascal

3.3.2.1 Lecture de l'album

L'enseignante va lire l'album avec la lecture pas à pas en posant la question inférentielle : que veut le loup ? Cette question permet de voir que tout au long de l'histoire, le loup a l'air de vouloir un ami. Cependant, en voyant l'image finale, on comprend que le loup veut manger. En parallèle, nous pourrons également voir ce que le lapin désire.

On demandera aux élèves de justifier leur réponse, et d'expliquer comment ils ont compris.

Le rôle de l'enseignante sera d'observer si les élèves se sont bien appropriés les stratégies de la séance 1 et éventuellement de mettre en évidence les nouvelles stratégies qu'ils ont utilisé pour répondre (connaissances littéraires).

3.3.2.2 Nœuds de compréhension et réponses attendues des élèves

Noeud 1 : tout au long de l'histoire, avec la description de l'ami idéal du loup et du lapin (de la page 1 à la page 13, jusqu'à "et tu ne dois pas l'être") : le loup veut un ami. Pour répondre à cela, les élèves utiliseront les indices du texte.

Noeud 2 : la chute finale (de la page 14 à jusqu'à "Moi je t'aime comme tu es") : le loup veut manger le lapin. Pour répondre, les élèves utiliseront la stratégie de la mise en relation du texte et de l'image avec leurs connaissances littéraires.

Ainsi, nous attendons de voir une évolution des réponses des élèves en fonction des nœuds de compréhension et donc une progression des stratégies utilisées. Les élèves devront mettre en relation le texte et les images pour comprendre la chute finale, en reliant leurs connaissances littéraires (on sait que le loup mange des animaux).

3.3.2.3 Réactions de l'enseignante

Si les élèves se trompent, l'enseignante leur demande d'utiliser une stratégie vue précédemment pour trouver la réponse (utiliser l'affichage).

Si les élèves ont la bonne réponse, l'enseignante leur demande de justifier leurs réponses en donnant la stratégie utilisée.

3.3.2.4 Institutionnalisation

L'enseignante s'appuiera sur l'affiche et notera leurs stratégies au tableau au fur et à mesure de la lecture. À la fin de la lecture, un bilan sera fait avec les élèves afin de reprendre toutes les stratégies utilisées et notées sur l'affiche. La verbalisation sera alors sollicitée.

Les stratégies pour comprendre un album de littérature de jeunesse		
Titre de l'album : Poussin noir de Rascal	Titre de l'album : Ami-ami de Rascal	
Stratégies utilisées	Stratégies utilisées	
-indices dans le texte -indices dans l'image -relation texte-image	-indices dans le texte -indices dans l'image -relation texte-image -connaissances littéraires	

3.3.2.5 Progression

La prochaine séance permettra de valider l'utilisation des stratégies et s'ils ont bien compris quelles stratégies il faut utiliser pour comprendre, de vérifier la progression de compréhension de la relation texte-image, des connaissances littéraires et d'analyser l'appropriation de l'affichage.

3.3.3 Séance 3

L'album utilisé est : *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta

3.3.3.1 Lecture de l'album

L'enseignante va lire l'album avec la lecture pas à pas en posant la question inférentielle : qu'apprend-t-on de la guerre ? Flon-Flon veut se marier avec Musette mais lorsque la guerre est déclenchée, il n'a plus le droit de la voir, il veut donc que la guerre s'arrête sauf qu'elle ne se termine jamais. La guerre blesse et détruit.

On demandera aux élèves de justifier leur réponse et d'expliquer comment ils ont compris.

3.3.3.2 Noeuds de compréhension et réponses attendues des élèves

Noeud 1 : lorsque Flon-Flon évoque son histoire avec Musette (de la page 1 et 2, jusqu'à "c'est Flon-Flon qui sera mon mari") : il veut épouser Musette. La stratégie utilisée sera de relever des indices du texte.

Noeud 2 : début de la guerre (de la page 3 à la page 5, jusqu'à "une haie d'épines") : il veut jouer avec Musette. La stratégie utilisée sera de relever les indices du texte en relation avec les indices de l'image.

Noeud 3 : Flon-Flon essaye de comprendre la guerre (de la page 6 à la page 8, jusqu'à "pas possible") : il veut que la guerre s'arrête. La stratégie utilisée sera de relever des indices du texte en relation avec ses connaissances sur le monde.

Noeud 4 : retour du papa, fin de la guerre (de la page 9 à la page 12, jusqu'à "tu ne l'as pas tuée") : il veut que son père tue la guerre pour qu'elle s'arrête pour toujours. La stratégie utilisée sera la mise en relation du texte et de l'image et des connaissances sur le monde.

Noeud 5 : fin (de la page 13 à la page 16, jusqu'à "ruisseau") : il veut rester pour toujours avec Musette. La stratégie utilisée sera de relever les indices dans le texte en relation avec les images.

Les élèves doivent mettre en relation le texte et les images avec leurs connaissances sur le monde afin de comprendre la guerre.

3.3.3.3 Réactions de l'enseignante

Si les élèves se trompent, l'enseignante leur demande d'utiliser une stratégie vue précédemment pour trouver la réponse (utiliser l'affichage).

Si les élèves ont la bonne réponse, l'enseignante leur demande de justifier leurs réponses en donnant la stratégie utilisée.

3.3.3.4 Institutionnalisation

L'enseignante notera leurs stratégies au tableau au fur et à mesure de la lecture. Cette dernière séance permettra de finir l'affiche et regroupera donc toutes les stratégies que peuvent utiliser les élèves afin de comprendre de manière explicite un album de littérature de jeunesse.

Les stratégies pour comprendre un album de littérature de jeunesse		
Titre de l'album : Poussin noir de Rascal	Titre de l'album : Ami-ami de Rascal	Titre de l'album : Flon-Flon et Musette (d'Elzbieta)
Stratégies utilisées	Stratégies utilisées	Stratégies utilisées
-indices dans le texte -indices dans l'image -relation texte-image	-indices dans le texte -indices dans l'image -relation texte-image -connaissances littéraires	-indices dans le texte -indices dans l'image -relation texte-image -connaissances sur le monde

3.3.3.5 Bilan

A la fin de la troisième séance, une affiche bilan sera créée avec les élèves pour automatiser l'utilisation des stratégies de compréhension. Cette trace écrite aura pour finalité de situer les élèves dans les différentes stratégies et ainsi de leur permettre de s'y appuyer dessus lorsqu'ils liront un album de littérature de jeunesse. Nous construirons cette trace écrite avec les élèves afin qu'ils puissent être acteurs de cet apprentissage.

Pour comprendre un album, j'utilise une ou plusieurs stratégies :

- indices du texte
- indices dans l'image
- mettre en relation le texte et l'image
- connaissances littéraires
- connaissances sur le monde

IV) Analyse des réponses

4.1 : Dans quelle mesure la lecture pas à pas permet-elle d'explicitier les stratégies de lecture ?

4.1.1 Les interventions de l'enseignante

En séance 1:

Maîtresse : alors le poussin noir, c'est l'histoire de poussin noir

Maîtresse : non

Maîtresse : Alors en levant le doigt,

Maîtresse : qui peut m'expliquer quel est le problème de poussin noir ici ?

Maîtresse : il n'est pas de la même couleur, comment tu as su ça ?

Maîtresse : et alors comment tu sais que ce n'est pas sa vraie famille ?

Maîtresse : Alors à ce stade de l'histoire, quel est le problème de poussin noir ?

Maîtresse : et comment tu sais que tous les animaux ils étaient noirs ?

Maîtresse : Où est-ce que tu l'as vu ?

Maîtresse : sur les images, tous les animaux sont noirs, [élève N] nous a dit. C'est très juste.

Maîtresse : Alors qui a une autre idée sur le problème de poussin noir ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire, [élève B] ?

Maîtresse : ce ne sont pas des poules. Comment tu l'as vu ça ?

Maîtresse : d'accord, tu l'as vu où tout ça ?

Maîtresse : Alors quel est le problème de poussin noir ici ?

Maîtresse : alors comment tu le sais ça ?

Maîtresse : très bien donc tu t'es aidée de l'image c'est ça ?

Maîtresse : hum hum alors quel est son problème, est-ce qu'il a trouvé ses parents?

Maîtresse : on ne saura pas si poussin noir a retrouvé ses parents ou pas, ses parents

L'enseignante intervient à 18 reprises. Elle lit l'histoire en s'appuyant sur la lecture pas à pas. À chaque page, elle montre les images. À chaque noeud de compréhension, elle pose la question inférentielle "quel est le problème de poussin noir" puis elle interroge les élèves. Elle écoute les réponses et les répète afin que tous les élèves puissent entendre. Parfois elle valide les réponses des élèves notamment lorsqu'elle dit "sur les images, tous les animaux sont noirs, [élève N] nous a dit. C'est très juste.". À chaque réponse des élèves,

elle leur demande d'explicitier afin qu'ils justifient la stratégie utilisée pour répondre "et alors comment tu sais que ce n'est pas sa vraie famille ?". Ainsi, elle fait des étayages qui guident les élèves afin qu'ils expliquent comment ils ont pu répondre à la question, sur quoi se sont-ils appuyés pour y répondre. De ce fait, elle laisse les élèves apporter leurs idées, les justifier et argumenter.

En séance 2:

Maîtresse : alors je vais vous lire l'album ami-ami de Rascal, d'accord ?

Maîtresse : banal c'est euuuh ordinaire ça ne sera pas une amitié comme les autres en fait.

Maîtresse : Alors en levant la main, à ce moment de l'histoire que veut le loup ? Alors [Élève A]

Maîtresse : il veut un ami. [Élève L]

Maîtresse : oui il veut un ami. Alors euh comment vous savez ? Comment vous avez deviné qu'il voulait un ami ? Comment vous l'avez compris ? [Élève A]

Maîtresse : D'accord donc c'est dans ce qu'il a dit donc c'est dans ce que j'ai lu

Maîtresse : d'accord donc c'est dans le texte que tu as compris ça. Donc je vais noter grâce au texte. (écrit au tableau)

Maîtresse : d'accord parce qu'il l'a dit aussi c'est par rapport au texte d'accord [Élève E]

Maîtresse : donc il veut ami parce qu'il était seul dans sa maison comment tu l'as vu ça ?

Maîtresse : grâce à l'image d'accord je le note (écrit au tableau). Tu as vu sur l'image qu'il était tout seul chez lui. [Élève F]

Maîtresse : d'accord il veut qu'on l'aime et comment tu le sais ça ?

Maîtresse : il veut un copain d'accord. [Élève B]

Maîtresse : d'accord et comment tu le sais ça ?

Maîtresse : comment tu l'as compris ?

Maîtresse : d'accord

Maîtresse : d'accord donc tu l'as compris aussi dans le texte ça

Maîtresse : d'accord je vous lis la dernière page

Maîtresse : celle du loup

Maîtresse : alors maintenant toujours en levant la main que veut le loup ? [Élève N]

Maîtresse : qu'il devienne son ami comment tu sais ?

Maîtresse : grâce au texte d'accord euuuh [Élève A]

Maîtresse : [Élève I]

Maîtresse : d'accord

Maîtresse : c'est pas grave s'il y a de la différence euh [Elève C]

Maîtresse : oui [Élève J]

Maîtresse : d'accord donc là vous pensez que grâce à la dernière page que le loup veut toujours un ami ?

Maîtresse : [Élève B]

Maîtresse : ahhh et comment tu sais ça toi ?

Maîtresse : d'accord et comment tu sais que le loup veut manger le lapin ?

Maîtresse : euh [élève M]

Maîtresse : oui par rapport à ce qu'à dit [élève B] est-ce que vous pensez vraiment que le loup veut un ami ?

Maîtresse : alors qu'est-ce que vous pensez que le loup veut vraiment ? [Élève A]

Maîtresse : hum hum tu penses qu'il veut toujours être son ami là maintenant à la fin ? Qui pense que non ? [Élève N]

Maîtresse : comment tu sais qu'il est carnivore le loup ?

Maîtresse : ah tu le sais car tu l'as déjà appris ça ? Tu le sais grâce à tes connaissances ?

Maîtresse : d'accord c'est grâce à tes connaissances [Élève E]

Maîtresse : [Élève N]

Maîtresse : ah tu penses qu'ils sont amis là ? Euh [Élève G]

Maîtresse : d'accord donc toi c'est dans le texte aussi Élève H

L'enseignante intervient à 39 reprises, notamment pour reformuler ou répéter la réponse d'un élève, pour les interroger ou encore pour leur demander d'explicitier leur réponse (comment ont-ils su ? Quelles stratégies ont-ils utilisées ?). Elle intervient deux fois plus qu'en séance 1, pour répéter ce qu'a dit un élève et pour avoir plus de réponses pour voir si les stratégies ont évolué d'une séance à l'autre.

La lecture pas à pas permet d'élaborer une représentation mentale de l'histoire lue, de mettre en lien les images et le texte, de faire des inférences, de clarifier et de garder en mémoire. En effet, par la question inférentielle posée, les élèves vont comprendre qu'il est nécessaire de s'appuyer sur différents indices ou connaissances. Cela permet également à l'enseignante de susciter l'intérêt des élèves qui vont comprendre qu'avec une même question, la réponse peut-être différente en fonction du moment de l'histoire. En effet, l'histoire évolue, il n'est pas toujours possible de comprendre la fin avant d'avoir lu tout l'album. Par conséquent, la compréhension se fait tout au long de l'album de littérature de jeunesse. Ainsi, la lecture pas à pas permet de réguler la compréhension et de clarifier les réponses des élèves. Cette procédure permet donc d'explicitier les différentes stratégies

utilisées pour répondre à la question et donc de comprendre explicitement l'histoire. Les questionnements issus de la lecture pas à pas permettent de mettre en évidence et de développer les quatre domaines de compétences nécessaires à l'élaboration de la représentation mentale.

4.1.2 Du côté des élèves

Les élèves participent pour argumenter, expliciter, poser des questions et répondre à des questions.

Nous avons analysé les réponses de trois élèves (élèves A, B et N).

En séance 1 (Poussin Noir):

- Prises de parole de l'élève A:

Élève A : c'est pas un poussin comme les autres lui, il est pas jaune. Soit c'est pas un poussin soit c'est un poussin d'une autre race.

Élève A : il va se faire dévorer

Élève A : Ben ils se sont préparés à manger le petit poussin il se dirige droit vers les loups et les loups ça mange les poussins et les poules

Élève A : oui

Élève A : il va surtout pas les retrouver sauf s'ils sont dans le ventre du loup

L'élève A fait des hypothèses sur la couleur du poussin en utilisant ses connaissances sur le monde notamment lorsqu'elle dit "les animaux peuvent être de race différente". Elle fait également des hypothèses concernant l'avenir du poussin lorsqu'elle dit "se faire dévorer" toujours en utilisant ses connaissances sur le monde. Cette élève utilise également ses connaissances littéraires puisqu'elle fait des hypothèses sur ce qu'il va arriver au poussin lorsqu'elle dit "les loups ça mange les poussins". En effet, dans les albums, les loups mangent les autres animaux. Lorsque l'enseignante demande à l'élève d'expliquer la stratégie et notamment si elle a utilisé des indices dans l'image, elle répond "oui". Enfin, elle fait des hypothèses sur les parents du poussin puisqu'elle dit "ils sont dans le ventre du loup". Ainsi, elle utilise ses connaissances littéraires puisqu'on le retrouve par exemple dans Le Petit Chaperon Rouge dans lequel le loup mange d'autres animaux.

- Prises de parole de l'élève B:

Élève B : je l'ai trouvé!

Élève B : c'est qui qu'il est pas de la même couleur

Élève B : C'est parce que les autres ils sont jaunes et l'autre il est noir

Élève B : c'est c'est c'est que ce ne sont pas des poules

Élève B : parce que parce que c'est des animaux particuliers que des poules

Élève B : bah sur les images parce qu'il y a une canne, un chat, une chèvre, le cochon, le chien et le dog

L'élève B utilise des indices dans le texte et dans les images notamment lorsqu'il dit "c'est qui qu'il est pas de la même couleur" et "les autres ils sont jaunes et l'autre il est noir". Lorsque l'enseignante demande à l'élève la stratégie qu'il a utilisée afin de pouvoir dire cela, l'élève répond "bah sur les images parce qu'il y a une canne, un chat, une chèvre, le cochon, le chien et le dog". Enfin, lorsque cet élève dit "c'est des animaux particuliers", il utilise ses connaissances pour le monde.

- Prises de parole de l'élève N:

Élève N : bah c'est que il est allé chercher, il est allé rechercher tous les animaux noirs sauf qu'il en a pas trouvés

Élève N : c'est que il est allé rechercher tous les animaux qui étaient noirs et il a demandé euh si c'était son papa ou sa maman sauf que ils ont toujours dit non

Élève N : baaah

Élève N : sur les images

L'élève N utilise les indices dans les images et le texte lorsqu'il dit "il est allé rechercher tous les animaux noirs" et "sauf qu'il en a pas trouvés". En effet, cet élève a mis en relation le texte et les images afin de comprendre que poussin noir cherchait sa famille mais que malgré sa recherche, il ne les a pas retrouvés.

En séance 2 (Ami-Ami):

- Prises de parole de l'élève A:

Élève A : ça veut dire quoi banal ?

Élève A : il veut un ami

Élève A : en fait il le disait s'il a un ami euh il l'aimerait même si il a un truc comme ça

Élève A : dans les bras du loup

Élève A : ben il voulait un ami du coup le lapin il le voulait pas mais après il le voulait.

Élève A : en fait au début il connaissait pas le lapin et il a dit qu'il voulait un ami et qu'il aimerait comme il est et tout et puis là quand il a rencontré le lapin il voulait être l'ami du lapin

Dans la première séance, l'élève A a utilisé ses connaissances sur le monde, ses connaissances littéraires et s'est appuyé sur les images de l'album de littérature de jeunesse afin de répondre. Dans cette deuxième séance, l'élève A n'a pas utilisé ses connaissances littéraires puisqu'il n'a pas émis l'hypothèse que le loup voulait manger le lapin. Pourtant, dans le premier livre l'élève A s'était appuyé sur ses connaissances en disant que le loup pouvait manger d'autres animaux. Cependant, il a utilisé à plusieurs reprises les indices du texte puisqu'il a compris que le lapin voulait un ami mais pas un ami comme le loup notamment lorsqu'il fait part de cette réflexion "ben il voulait un ami du coup le lapin il le voulait pas mais après il le voulait.". Il s'est également appuyé sur le texte et les images afin de comprendre que le loup voulait un ami et qu'il voulait un ami comme le lapin notamment lorsqu'il dit "en fait au début il connaissait pas le lapin et il a dit qu'il voulait un ami et qu'il aimerait comme il est et tout et puis là quand il a rencontré le lapin il voulait être l'ami du lapin ". Toutefois, il n'a pas su identifier l'implicite des images montrant une assiette et le tablier du loup afin de comprendre que le loup ne cherchait pas un ami mais plutôt un repas. Enfin, lorsque l'élève A demande à l'enseignante "ça veut dire quoi banal ?", il montre de l'intérêt pour l'album en cherchant à comprendre les mots qui suscitent une interrogation de sa part.

- Prises de parole de l'élève B

Élève B : Moi j'ai compris comment il était en ami parce que vu qu'en fait il cherchait des points communs et des points pas communs le lapin habitait en bas de la montagne le loup habitait en haut et la maison elle était en haut et l'autre en bas donc ça fait deux différences et il y avait des points communs par exemple les deux ils veulent un ami et les amis ils avaient que leur contraire

Élève B : je l'ai compris parce que le lapin il l'avait dit moi j'aimerais un ami qui soit comme moi

Élève B : l'autre il veut un ami qui soit comme lui

Élève B : non

Élève B : je crois qu'il a dit que je l'aime comme tu es parce que il va le manger

Élève B : euh parce que on dit parce que peut être il est bien gros et bien gras le loup

Élève B : euh en fait je ne sais pas vraiment

Dans la première séance, l'élève B utilisait les indices dans le texte et les images et les mettait en relation puis il utilisait ses connaissances sur le monde. Dans cette deuxième lecture, l'élève B utilise également les indices du texte et de l'image qu'il met en relation notamment lorsqu'il dit "Moi j'ai compris comment il était en ami parce que vu qu'en fait il cherchait des points communs et des points pas communs le lapin habitait en bas de la montagne le loup habitait en haut et la maison elle était en haut et l'autre en bas donc ça fait deux différences et il y avait des points communs par exemple les deux ils veulent un ami et les amis ils avaient que leur contraire". En effet, il confirme après la demande de l'enseignante "je l'ai compris parce que le lapin il l'avait dit moi j'aimerais un ami qui soit comme moi". Par conséquent, nous comprenons que cet élève a relevé des indices dans le texte et en prenant appui sur les images. Enfin, l'élève B s'appuie sur ses connaissances littéraires lorsqu'il dit "je crois qu'il a dit que je l'aime comme tu es parce que il va le manger". En effet, usuellement les loups sont connus pour dévorer leur proies et notamment les petits animaux. Cet élève a donc compris l'implicite du texte et des images grâce à ses connaissances littéraires.

- Prises de parole de l'élève N

Élève N : et ben en fait euh il disait euh que il voulait aimer mais du coup il voulait aimer un ami à l'origine il voulait un ami pour l'aimer

Élève N : il devient son ami

Élève N : euh ben parce que c'est grâce au texte

Élève N : moi je pense que le loup comme il est carnivore ben il va manger le lapin

Élève N : ben le loup il mange que de la viande

Élève N : oui et grâce aux livres qu'on a lu et en plus le lapin il a dit moi je mange que des carottes

Élève N : ben en fait là je pense que le loup il veut plus être ami avec le lapin parce que je pense qu'il est déjà ami avec le lapin

Lors de la première séance, l'élève N a utilisé les indices du texte et des images. Dans cette deuxième lecture, cet élève utilise également les indices du texte puisqu'il dit "et ben en fait euh il disait euh que il voulait aimer mais du coup il voulait aimer un ami à l'origine il voulait un ami pour l'aimer" et "euh ben parce que c'est grâce au texte". De plus, l'élève N utilise ses connaissances sur le monde puisqu'il dit "moi je pense que le loup comme il est carnivore ben il va manger le lapin" et "ben le loup il mange que de la viande". En effet, il a compris l'implicite du texte grâce à ses connaissances sur le monde. L'élève N sait que les loups mangent de la viande. Cependant, on peut également s'apercevoir dans sa deuxième réponse que l'élève utilise ses connaissances littéraires notamment lorsqu'il dit "oui et grâce aux livres qu'on a lu et en plus le lapin il a dit moi je mange que des carottes". Ainsi, il a mis en liaison l'album lu précédemment afin de comprendre l'implicite du texte. Toutefois, l'élève N dans sa dernière réponse lorsqu'il dit "ben en fait là je pense que le loup il veut plus être ami avec le lapin parce que je pense qu'il est déjà ami avec le lapin" semble être confus dans ses réponses puisqu'il revient en arrière en supposant que le loup est finalement ami avec le lapin.

4.1.3 Bilan des séances

Au cours de la séance 1, sur 157 occurrences au total comprenant la maîtresse et les 25 élèves, 15 interventions sont faites par les trois élèves analysés (A=5, B=6, N=4)

Concernant les stratégies utilisées par ces trois élèves, l'appui sur l'image est systématique pour tous les élèves. Les indices relevés dans le texte sont utilisés par l'élève B et l'élève N. Cependant, seul l'élève N met en relation le texte avec l'image. L'élève A et l'élève B utilisent également leurs connaissances. Enfin, l'élève A est le seul à utiliser ses connaissances littéraires afin de répondre à la question inférentielle.

Au cours de la séance 2, sur 84 occurrences au total comprenant la maîtresse et les 25 élèves, 20 interventions sont faites par les trois élèves analysés (A=6, B=7, N=7).

Lors de la séance 2, nous remarquons qu'il y a eu 73 interventions de moins que lors de la première séance. Cependant, les stratégies utilisées par les élèves restent les mêmes. Par conséquent, l'interprétation que nous en faisons est la suivante : les élèves ont compris plus rapidement l'histoire lue en s'appuyant notamment sur les stratégies de compréhension.

4.1.4 Le rôle des affichages

The image shows a handwritten table on a piece of paper. The title is 'Les stratégies pour comprendre'. The table has two columns: 'Poussin d'or' and 'Ami ami'. Each column lists several strategies used by the respective student.

Poussin d'or	Ami ami
- indices dans texte	- indices dans texte
- indices dans l'image	- indices dans l'image
- relation texte + image	- relation texte + image
- connaissances sur le monde	- connaissances sur le monde
- connaissances littéraires	- connaissances littéraires

L'affichage se crée progressivement au fur et à mesure des séances. Il permet aux élèves de garder trace et mémoire des différentes stratégies à utiliser. Ainsi, il permettra aux élèves de les réutiliser. Il s'est construit au fur et à mesure, pour mettre des mots précis sur les stratégies des élèves, pour les noter et en garder une trace.

4.1.5 Résultat : des indicateurs de réussite à retenir pour la pratique la lecture pas-à-pas

Dans les deux séances, la chute finale se comprend par la mise en relation du texte et de l'image. En effet, dans poussin noir, la dernière scène montre deux silhouettes de loup devant deux assiettes et le texte dit "Viens vite, mon poussin, nous t'attendons !". Ainsi, il n'est pas explicitement dit que les loups allaient manger le poussin. Pourtant les élèves ont compris l'implicite du texte et la chute finale. Dans l'album ami-ami, la dernière scène montre le loup portant un tablier et une assiette et le texte dit "«Moi, je t'aime comme tu es". Ainsi, comme dans le premier album, il n'est pas dit explicitement que le loup allait manger le lapin. Cependant, les élèves ont également compris l'implicite et donc la chute finale de cet album. De plus, les élèves ont donné des réponses différentes lors des nœuds de compréhension ce qui a permis de réguler la compréhension des élèves. Grâce à la lecture pas à pas qui a amené des questionnements de la part des élèves, une explicitation des réponses et une argumentation en prenant appui sur diverses stratégies, les élèves ont pu dépasser cet implicite. Ainsi, la lecture pas à pas a permis de clarifier les réponses des élèves, de réaliser des inférences et de comprendre l'implicite de l'album. Cette procédure a permis de développer les compétences des élèves qui ont progressivement acquis les compétences nécessaires à l'élaboration de la représentation mentale.

4.2 La lecture pas-à-pas permet-elle aux élèves de comprendre les relations textes images ?

4.2.1 Indicateurs de réussite retenus

Les élèves utilisent les stratégies séparément, sans les mettre en relation (ou très peu). Un élève a compris que dans la dernière page d'Ami-Ami, malgré le texte il est possible de comprendre quelque chose de différent grâce à l'image (donc mise en relation des images contradictoires au texte).

Grâce à la séance 2, nous observons que les élèves commencent à développer des stratégies puisqu'ils argumentent leurs réponses en indiquant les indices utilisés.

4.2.2 Analyse des progrès des élèves

Au cours de la deuxième séance, les élèves développent leur réponse notamment en argumentant. En effet, ils commencent à donner les stratégies qu'ils ont utilisées en expliquant qu'ils se sont appuyés sur les indices du texte ou des images et sans que l'enseignante ne le demande. L'élève A ne s'est pas appuyé sur ses connaissances littéraires contrairement à la première séance. L'élève B dans la première séance avait utilisé ses connaissances sur le monde, les indices du texte et des images. Dans la deuxième séance il a également utilisé ses connaissances littéraires en faisant notamment un lien avec l'album lu dans la première séance. Ainsi, il y a une progression. L'élève N a utilisé les indices du texte et des images dans la première séance. Lors de la deuxième séance, il utilise également ses connaissances sur le monde et ses connaissances littéraires. Il y a donc une progression dans l'utilisation des stratégies pour cet élève. Ces trois élèves ont également utilisé les mêmes stratégies que lors de la première séance. Ainsi, nous constatons une évolution dans les réponses.

4.2.3 Résultats : principes d'améliorations possibles

Après analyse des résultats, il semble nécessaire de réaliser plus de séances afin que les élèves puissent automatiser progressivement les stratégies de compréhension. En effet, nous observons qu'ils ne mettent pas en relation les différentes stratégies. Par conséquent, deux séances ne permettent pas aux élèves de développer des habiletés de compréhension

des textes. De plus, nous avons constaté que l'élève N n'a pas utilisé ses connaissances littéraires afin de comprendre l'album. Il serait donc intéressant de faire des mises en réseaux afin que les élèves développent des connaissances littéraires sur différents thèmes. Par exemple, nous pourrions continuer avec des albums sur des loups, les élèves pourraient donc mettre en avant leurs connaissances littéraires, car dans les deux albums lus en séances 1 et 2, les loups mangent les autres animaux.

Nous pensons également que nous aurions dû mettre en œuvre et analyser une séance de lecture ordinaire avec une chute similaire à ces deux albums de littérature de jeunesse. En effet, nous n'avons pas de moyen de comparaison. Par conséquent, il aurait été pertinent de mener une séance supplémentaire comme cela.

4.3 : Séance 3

Nous avons prévu de faire une nouvelle séance de lecture pas à pas avec l'album Flon-Flon et Musette. Notre but était de fixer les stratégies de compréhension. Nous aurions aimé créer une affiche bilan de ces différentes stratégies et insister sur le fait qu'il est possible d'utiliser toutes ces stratégies avec d'autres albums de littérature de jeunesse.

Nous pensons que les élèves se seraient appuyés des stratégies citées dans l'affiche et utilisées lors des deux premières séances. Cependant, nous pensons qu'ils auraient de manière plus intuitive explicité les stratégies utilisées avec moins d'étayage de l'enseignante.

V- Les résultats

5.1 : La séance n°1

Lors de la première séance, les élèves ont utilisé les indices dans le texte en relation avec les indices dans les images pour répondre à la question inférentielle. De plus, les élèves utilisent aussi leurs connaissances sur le monde et leurs connaissances littéraires. Nous ne pensions pas que les élèves utiliseraient autant de stratégies différentes dès la première séance.

Le dispositif de la lecture pas à pas montre l'évolution de la réflexion des élèves. Lors du premier nœud de compréhension permettant de poser la question inférentielle, les élèves répondent en utilisant les indices dans les images en relation avec les indices dans le texte. Plus loin, lors du deuxième nœud de compréhension où nous avons posé la question inférentielle, les élèves ont émis des hypothèses plus précises, en utilisant leurs connaissances sur le monde. Enfin, au dernier nœud de compréhension permettant de poser la question inférentielle, l'histoire se termine mais ne donne pas de réponse claire à la question "quel est le problème de poussin noir?", les élèves utilisent à ce moment leurs connaissances littéraires pour émettre des hypothèses sur la suite et sur l'avenir du poussin.

Tout au long de la séance, l'enseignante a permis aux élèves d'aller plus loin dans leur réflexion. En effet, elle devait rebondir sur les réponses des élèves en leur demandant de se justifier, en précisant sur quels éléments ils se sont appuyés pour répondre (texte-image). L'enseignante demandait aux élèves de développer leurs réponses en s'appuyant sur les images. Elle recentrait les élèves, leur demandait de s'écouter les uns et les autres. Elle demandait aux élèves d'expliquer comment ils ont vu ça ou les raisons pour lesquelles ils ont pensé cela, afin de solliciter les stratégies utilisées.

5.2 : La séance n°2

Lors de la séance 2, les élèves ont montré plus de précision dans leur réponses. Ils ont indiqué les moyens grâce auxquels ils ont pu répondre à la question inférentielle posée. Ainsi, nous remarquons que les élèves commencent à s'appuyer sur des stratégies relatives au texte, à l'image ou même à des connaissances littéraires ou sur le monde. Par conséquent, la séance 2 permet d'automatiser progressivement l'utilisation de stratégies de la part des élèves et le recours à un argumentaire plus développé qu'en séance 1. Toutefois, nous constatons que malgré la lecture d'un précédent album dans lequel le loup s'illustre comme le mangeur du poussin noir, les élèves ont eu des difficultés à utiliser une stratégie relative à des connaissances littéraires. En effet, cela a nécessité un étayage important de la part de l'enseignante afin que les élèves comprennent que le loup ne veut pas être l'ami du lapin mais qu'au contraire son désir secret est de le dévorer. Ainsi, nous estimons qu'une séance supplémentaire permettrait aux élèves de s'appuyer plus aisément sur leurs connaissances littéraires. Nous comprenons également que l'usage de cette stratégie requiert des lectures d'albums régulières afin que les élèves aient des connaissances plus étayées en matière d'albums de littérature de jeunesse.

À la fin de cette séance de lecture, après une aide de l'enseignante qui focalise l'attention des élèves sur le titre, nous observons qu'un élève a démontré une réflexion individuelle avancée en comprenant que si nous enlevons la première et dernière lettre du titre, nous obtenons mi-am. Ainsi, le titre donnait une indication implicite qui a été trouvée par un des élèves.

La séance 3 que nous devions mener n'a pu être organisée pour cause de fermeture de l'école en lien avec la pandémie du COVID-19. En effet, l'école a fermé la semaine de la lecture de l'album de littérature de jeunesse ami-ami. Par conséquent, l'affiche n'a pu être terminée à temps pour le rendu de ce mémoire.

5.3 : Les réponses à nos hypothèses

- Nous pensons que l'acquisition des compétences de compréhension en lecture est nécessaire pour comprendre un texte.

Au cours des deux séances de lecture, les élèves se sont appuyés à plusieurs reprises sur les quatre domaines de compétences nécessaires à l'élaboration mentale. En effet, ils ont utilisé leurs connaissances littéraires qui ont permis de comprendre que les loups mangent les autres animaux. Cela a permis la compréhension des chutes finales des deux albums. Ils ont également utilisé leurs connaissances sur le monde, ce qui a permis de comprendre que le loup était carnivore et donc qu'il était probable qu'il veuille manger le lapin dans l'album ami-ami. De plus, ils ont utilisé leurs capacités cognitives puisqu'ils ont raisonné, ils se sont interrogés sur la pertinence des réponses en justifiant. Enfin, ils ont appris à réguler les informations. Par conséquent, il semble indispensable d'utiliser des compétences de compréhension afin de comprendre un texte. En effet, avant même l'explicitation des stratégies, les élèves ont utilisé ces compétences. Cependant, la deuxième séance permet de confirmer la nécessité d'explicitier les stratégies de compréhension. En effet, les élèves n'ont pas su mettre en relation les différentes stratégies ce qui a demandé un étayage de l'enseignant afin qu'ils comprennent la chute finale. Le fait d'explicitier ces stratégies permet de clarifier les réponses des élèves. De plus, les questionnements ont amené, notamment lors de la première séance, une prédiction sur la finalité de l'histoire.

- Ainsi, même si les images sont contradictoires au texte si l'élève établit des liens de causalité et comprend l'implicite alors il comprendra le texte. L'élève va contrôler sa propre compréhension.

Dans les deux albums que nous avons lus, les deux dernières images de ces derniers étaient contradictoires avec le texte. Cependant, les élèves ont compris l'implicite et par conséquent la chute finale. Ainsi, le fait de faire des inférences, d'établir des liens de causalité (le loup mange les animaux) et de comprendre l'implicite permet aux élèves de comprendre le sens du texte.

- Lorsqu'un album comprend des images redondantes l'élève pourra utiliser ses compétences acquises en lecture pour comprendre (domaines de la métacognition et des connaissances).

Les images redondantes aux textes permettent aux élèves d'utiliser le domaine de la métacognition et des connaissances. Ainsi, pour comprendre le texte, ils se sont appuyés sur les images car ils racontent la même chose.

- Lorsqu'un album comprend des images complémentaires, l'élève pourra utiliser ses compétences acquises en lecture pour comprendre (domaines de la métacognition, des connaissances et de l'expérience du lecteur).

Les images complémentaires permettent aux élèves d'utiliser et de mettre en lien plusieurs stratégies. Ainsi, si les élèves n'ont pas compris un passage du texte, ils peuvent s'aider de l'image pour comprendre.

- Ainsi, le travail de la lecture pas à pas va permettre à l'élève de devenir un lecteur actif quelle que soit la relation texte-image de l'album. Il va alors résoudre des inférences, anticiper, piloter sa compréhension, clarifier, mémoriser et questionner le texte.

En effet, nous avons pu observer au cours de ces deux séances que les élèves étaient actifs, investis dans la lecture. Ils ont participé et ont répondu à chaque question inférentielle. Cette lecture pas à pas a permis de réguler leur compréhension, de les questionner. En effet, nous avons pu constater une réelle réflexion individuelle de la part des élèves.

- Nous supposons qu'il est plus pertinent d'observer et d'évaluer le processus plutôt que le produit, c'est-à-dire comment font-ils pour comprendre ? "qu'est-ce qui te permet de le dire ?".

Le fait de demander aux élèves d'argumenter leurs réponses a permis de mettre en évidence les stratégies utilisées. Lorsque certains élèves ont argumenté nous avons pu voir leur cheminement individuel.

- Après la première séance où l'on découvre les stratégies de compréhension définies précédemment, nous pensons qu'en séance 2 il est primordial de rappeler ses stratégies pour que les élèves les automatisent progressivement. Nous pensons que créer des affiches (avec les questions que les élèves vont se poser pour comprendre le texte et sur quoi ils vont s'appuyer pour y répondre) permettra de fixer les stratégies. Cela rend explicite la compréhension.

L'enseignante a créé une affiche à la fin de la première séance et l'a réutilisée en fin de deuxième séance pour la compléter. Tout au long de la deuxième séance, les élèves ont plus facilement expliqué comment ils ont compris et quelles stratégies ils ont utilisées. Ainsi, l'utilisation d'une affiche est un outil pertinent pour la mémorisation des stratégies de compréhension.

- L'étape collective est importante afin que les élèves puissent échanger leurs points de vues et apprendre à argumenter. Ils vont mettre en commun leurs connaissances et s'entraider. Cet espace collectif de réflexion devrait faire progresser les élèves dans la compréhension des textes.

Les échanges entre pairs n'ont pas été nombreux. En effet, ils commençaient parfois leur réponse par "je suis d'accord avec cet élève" sans pour autant expliciter la raison. Nous aurions dû susciter cette interaction.

- Nous pensons que le professeur a un rôle important à jouer. En effet, il doit poser une question inférentielle, recueillir les hypothèses et faire justifier certaines propositions sans pour autant les valider. Nous pensons que si le professeur s'appuie sur des éléments graphiques cela permettra aux élèves d'automatiser le processus de compréhension de tout type d'album.

Le rôle du professeur a été essentiel afin d'amener les élèves à construire progressivement les compétences nécessaires à l'élaboration de la représentation mentale permettant la compréhension explicite d'un album. Il a parfois été nécessaire d'étayer ou de demander une explicitation. Toutefois, la compréhension d'un album nécessite l'acquisition progressive des compétences. Ainsi, c'est la raison pour laquelle le professeur est indispensable à cette automatisation progressive des compétences de compréhension.

Conclusion

Nous nous sommes demandées comment enseigne-t-on explicitement la compréhension des albums de littérature de jeunesse en s'appuyant sur la relation entre le texte et l'image ? Nous avons travaillé sur le développement des compétences de compréhension dans quatre domaines : le domaine des connaissances (sur le lexique, sur la langue, sur les textes et sur le monde), le domaine des capacités cognitives (raisonner et résoudre des problèmes), le domaine de la métacognition (c'est-à-dire l'auto-contrôle et la régulation), le domaine de l'activité du lecteur (capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles).

Ces compétences de compréhension sont à mettre en parallèle avec les relations entre le texte et les images dans un album.

Afin de développer les compétences en lecture nécessaires à la compréhension des textes, nous avons choisi de nous appuyer sur la lecture pas à pas. En effet, il s'agit d'une lecture collective à dévoilement progressif. Cette modalité de lecture a permis aux élèves de faire des hypothèses, des prédictions et de donner leur point de vue sur l'histoire. Cela nous a permis de vérifier et de nous assurer de la compréhension des élèves. L'objectif est de construire une représentation mentale cohérente or la lecture pas à pas permet de vérifier les compétences des élèves et la compréhension explicite à différents moments de la lecture. De plus, ce dispositif nous a permis de rendre les élèves actifs dans la lecture et de rendre visible les stratégies de compréhension.

La mise en place de deux séances de lecture pas à pas dans une classe de CE2, permet d'observer que les élèves utilisent dès le départ plus de stratégies que nous le pensions. Cependant, il semble nécessaire de réaliser plusieurs séances, d'explicitier, de mettre en place des affiches permettant de garder en mémoire. En effet, la répétition va permettre aux élèves de développer progressivement leurs compétences de compréhension. L'objectif étant qu'ils les automatisent progressivement afin de comprendre les albums quels que soient la relation entretenue entre le texte et l'image.

En définitive, pour enseigner explicitement la compréhension des albums en s'appuyant sur la relation texte image, il est nécessaire de réaliser cet apprentissage sur un temps long, en réitérant le processus de la lecture pas à pas afin de faire progresser les élèves. Cette progression permettra aux élèves de comprendre explicitement et d'automatiser les différentes stratégies.

Annexes:

1) Transcription Séance 1:

Transcription de tous mais mettre en gras les 3 élèves choisis

Lecture de l'album de littérature de jeunesse poussin noir. Transcription à partir de 0:19

Corpus: Poussin Noir

Maîtresse : parce que on va vous reconnaître si vous faites l'andouille

Rire et bruits de voix confus

Élève D : il y a un poussin noir

Maîtresse : alors le poussin noir, c'est l'histoire de poussin noir

Élève E: en fait il faut trouver tous les poussins noirs ?

Maîtresse : non

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : (lecture des deux premières pages) Cent œufs ont éclos

Elève F : 90

Maîtresse : dans la couveuse des fermiers Vitellus.

Élève G : 100 il y en a 100

Maîtresse : 99 poussins sont nés jaunes. Le dernière est né noir comme du café sans lait.

(elle montre les images)

Élève D : Où est l'intru ?

Élève B : je l'ai trouvé!

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : alors cent poussins

Élève D : on peut les compter maîtresse?

Maîtresse : on les comptera plus tard

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : Les poussins ont aussitôt choisi leurs parents. Madame Vitellus est devenue Maman Poule. Monsieur Vitellus est devenu Papa Coq. (elle montre les images)

Élève D : il est où?

Élève G : c'est quoi le blanc par terre?

Élève H : attend je vois pas

Élève G: c'est de la neige !

Élève H : il est où le poussin noir?

Maîtresse : c'est des cailloux, c'est rien ça

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : vous n'allez pas entendre hein

Maîtresse : (lecture) Seul Poussin Noir les a rejetés. "Ils sont jaunes et moi, je suis noir. Ce ne sont pas mes parents ! Je veux retrouver ma vraie famille !" (elle montre les images)

Élève H : je veux retrouver ma vraie famille

Élève D : mais ferme la

Elève F : en faite c'est une oie

Maîtresse : Alors en levant le doigt,

Élève B : je l'ai trouvé !

Élève F : ils sont où les

Maîtresse : qui peut m'expliquer quel est le problème de poussin noir ici ?

Élève I : il y en a deux

Maîtresse : élève B

Élève B : c'est qui qu'il est pas de la même couleur

Élève D : que ses parents

Élève A : non non non

Élève I : mais il y en a 2

Maîtresse : il n'est pas de la même couleur, comment tu as su ça ?

Élève B : C'est parce que les autres ils sont jaunes et l'autre il est noir

Les élèves (plusieurs) : mais il y en a deux

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : élève J

Élève J : mais en fait il veut retrouver sa vraie famille mais ça c'est pas sa vraie famille

Maîtresse : et alors comment tu sais que ce n'est pas sa vraie famille ?

Élève J : parce qu'il est noir

Maîtresse : élève A

Élève A : c'est pas un poussin comme les autres lui, il est pas jaune. Soit c'est pas un poussin soit c'est un poussin d'une autre race.

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : je n'entends pas élève C

Élève C : moi je pense qu'en fait il veut aller chercher ... hum.... une maman poule et un papa poule parce qu'en fait ils sont avec des parents qui sont de la même couleur que lui

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : élève K

Élève K : moi je pense qu'il va s'installer avec des oiseaux qui sont noirs

Maîtresse : attention je continue

Bruits de voix confus des élèves

Élève I : il y a un loup tout poilu j'ai vu

Rires des élèves

Maîtresse : (lecture) Au fond de la cour de la ferme

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : (lecture) Au fond de la cour de la ferme, Poussin Noir rencontre Kaboul.

Élève H : Kaboul

Maîtresse (lecture) : "Es-tu mon papa ?" lui demande-t-il. "Mais non, mon poussin. Je suis un chien et mes enfants sont des chiots."

Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plus d'avoir un papa aussi fort. Il aurait aimé être un chiot pour aboyer après le facteur et promener ses maîtres chaque dimanche.

Rires et bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : (lecture) "Va donc voir dans l'étable si tes parents n'y sont pas", suggère Kaboul. (elle montre les images)

Rires et bruits de voix confus des élèves

Élève F : c'est pas un loup poilu

Élève L : montre

Élève E : c'est pas un loup c'est un chien

Rires et bruits de voix confus des élèves

Caméraman : c'est bon

Maîtresse : (coupé au montage, lecture : Dans l'étable, Poussin Noir rencontre Agrippine. "Es-tu ma maman ?" lui demande-t-il.) (lecture) Mais non, mon poussin. Je suis une chatte et mes enfants sont des chatons." (elle montre les images)

Élève H : une vache

Élève G : pourquoi le chien il mange pas le

Élève D : oh la vache

Maîtresse : (lecture) Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plus d'avoir une maman aussi jolie. Il aurait aimé être un chaton pour jouer à chat perché et chaparder le lait des vaches. "Va donc voir jusqu'au verger si tes parents n'y sont pas", suggère Agrippine. (elle montre les images)

Élève G : oh c'est trop mignon

Élève D : mais elle est pas aussi jolie, elle est moche

Maîtresse : (lecture) Arrivé au verger, Poussin noir rencontre Jacques- Henri. “Es-tu mon papa ?” lui demande t-il. “Mais non, mon poussin. Je suis un porc et mes enfants sont des porcelets.”

Élève I : oh !

Maîtresse : (lecture) Poussin Noir est déçu.Ça lui aurait plu d’avoir un papa aussi marrant. Il aurait aimé être un porcelet pour croquer des pommes vertes et se rouler dans la boue. “Va donc voir près de l’abreuvoir si tes parents n’y sont pas”, suggère Jacques-Henri.(elle montre les images)

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : (lecture) Devant l’abreuvoir, Poussin Noir rencontre Johanna.“Es-tu ma maman ?” lui demande-t-il.“Mais non, mon poussin. Je suis une chèvre et mes enfants sont des chevreaux.”Poussin Noir est déçu.Ça lui aurait plus d’avoir une maman à barbichette. Il aurait aimé être un chevreau pour avoir des petites cornes sur le front et jouer à cache-cache dans la paille. “Va donc voir à la rivière si tes parents n’y sont pas”, suggère Johanna. (elle montre les images)

Rires et bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : (lecture) Arrivé sur la berge de la rivière, Poussi Noir rencontre Calypso. “Es-tu ma maman ?” lui demande-t-il. “Mais non, mon poussin. Je suis une cane et mes enfants sont des canetons.”(elle montre les images)

Rires et bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : (lecture) Poussin noir est déçu. Ça lui aurait plu d’avoir une maman aussi douce. Il aurait aimé être un caneton pour se blottir dans le grand nid douillet et barboter au fil de l’eau. “Va donc voir dans le bois si tes parents n’y sont pas”, suggère Calypso. (elle montre les images)

Élève E : il y a le loup

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : Alors à ce stade de l’histoire, quel est le problème de poussin noir ?

Élève F : ils sont tous noirs en faite

Élève D : il trouve plus il trouve aucun

Maîtresse : élève M

Élève M : Ben il va aller dans le bois mais dans le bois il y a le loup donc il va peut être se faire manger.

Élève H : ah ben il va demander au loup

Maîtresse : élève N

Élève N : bah c'est que il est allé chercher, il est allé rechercher tous les animaux noirs sauf qu'il en a pas trouvés

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : alors [élève N] tu vas répéter parce que [élève F] nous a embêtés et je n'ai rien entendu.

Élève N : c'est que il est allé rechercher tous les animaux qui étaient noirs et il a demandé euh si c'était son papa ou sa maman sauf que ils ont toujours dit non

Maîtresse : et comment tu sais que tous les animaux ils étaient noirs ?

Élève N : baaah

Maîtresse : Où est-ce que tu l'as vu ?

Élève N : sur les images

Maîtresse : sur les images, tous les animaux sont noirs, [élève N] nous a dit. C'est très juste.

Elève J : Maîtresse

Maîtresse : [élève J]

Élève J : hier maîtresse Magali elle avait dit qu'on allait changer de couleur le matin

Maîtresse : alors là [élève J] c'est pas du tout le lieu pour parler de ça

Maîtresse : Alors qui a une autre idée sur le problème de poussin noir ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire, [élève B] ?

Élève B : c'est c'est c'est que ce ne sont pas des poules

Maîtresse : ce ne sont pas des poules. Comment tu l'as vu ça ?

Élève B : parce que parce que c'est des animaux particuliers que des poules

Maîtresse : d'accord, tu l'as vu où tout ça ?

Élève B : bah sur les images parce qu'il y a une canne, un chat, une chèvre, le cochon, le chien et le dog

Les autres élèves : le chien, la vache et le chat

Élève F : il n'y a pas de dindon

Les élèves: il a dit le dog

Élèves D : maîtresse, maîtresse, il y a le loup aussi

Maîtresse : on a pas encore vu le loup c'est pas vrai

Élève D : non il y a vraiment ses parents je sais qui c'est

Maîtresse : chut, tu nous diras à la fin

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : Attention on continue. (lecture) À l'orée du bois, Poussin Noir aperçoit deux silhouettes sombres qui se découpent sur le soleil rouge. Son cœur bat très fort. Il se met à courir en piaulant : "Papa ! Maman ! C'est moi, votre petit garçon !" (elle montre les images)

Élève H : on les voit pas

Élève D : où?

Élève H : ah si on les voit

Élève O : mais c'est les loups

Élève H : ah oui

Élève B : on dirait trop qu'ils sont morts

Élève G : c'est les loups

Élève I : je les vois pas

Élève B : ils sont comme ça

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : (lecture) Et deux voix rauques lui répondent : "Viens vite, mon poussin, nous t'attendons !" (elle montre les images)

Élève D : c'est les loups en faite

Élève D : ah

Elève F : mais c'est les souris ça

Maîtresse : Alors quel est le problème de poussin noir ici ?

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : [élève C]

Élève D : c'est qu'il va se faire manger

Élève C : c'est que là y a deux loups et en fait ce sont des maés??? et en fait ils attendent leur dîner.

Élève D : d'accord

Maîtresse : ils attendent leur dîner. [élève A]

Élève A : il va se faire dévorer

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : alors comment tu le sais ça ?

Élève A : Ben ils se sont préparés à manger le petit poussin il se dirige droit vers les loups et les loups ça mange les poussins et les poules

Maîtresse : très bien donc tu t'es aidée de l'image c'est ça ?

Élève A : oui

Élève D : et les petits enfants égarés comme le petit poussin

Maîtresse : lève la main

Maîtresse : qu'est ce que tu veux nous dire ?

Élève P : Titouan baisse toi

Élève D : Aïe, ah il m'a frappé

Maîtresse : [élève P]

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : je prends le stylo attention. Noé

Maîtresse : On écoute [élève P].

Élève P : si le petit poussin il se fait dévorer il ne pourra pas retrouver ses vrais parents.

Maîtresse : hum hum alors quel est son problème, est-ce qu'il a trouvé ses parents?

Plusieurs élèves en même temps : non

Maîtresse : assieds toi tu es devant

Élève D : il s'est pris le papier?????????

Maîtresse : assis

Maîtresse : [élève A] tu voulais dire quelque chose ?

Bruits de voix confus des élèves

Élève F : du ketchup

Élève A : il va surtout pas les retrouver sauf s'ils sont dans le ventre du loup

Élève H : il a quoi a la patte ?

Maîtresse : (tourne la dernière page)

Élève F : Quoi?!

Bruits de voix confus des élèves

Maîtresse : on ne saura pas si poussin noir a retrouvé ses mais ou pas, ses parents

Élève D : il s'est fait manger

Rires et bruits de voix confus des élèves

Élève N : mais pourquoi on sait pas?

Maîtresse : parce que l'histoire s'arrête là

Élève H : quelqu'un a découpé les pages

Maîtresse : non personne n'a coupé la page

Bruits de voix confus des élèves

Élève D : en fait c'est comme si ...

Maîtresse : alors houhou

Maîtresse : alors maintenant tous ceux que j'ai écrit sur la feuille, très bien, vont changer de couleur déjà et ensuite sans faire de bruits on regagne sa place et on va

2) Tapuscrit de Poussin Noir de Rascal

Page 1 : Cent œufs ont éclos dans la couveuse des fermiers Vitellus.

99 poussins sont nés jaunes.
Le dernière est né noir comme du café sans lait.
Les poussins ont aussitôt choisi leurs parents.
Madame Vitellus est devenue Maman Poule.
Monsieur Vitellus est devenu Papa Coq.
Seul Poussin Noir les a rejetés.
"Ils sont jaunes et moi, je suis noir.
Ce ne sont pas mes parents ! Je veux retrouver ma vraie famille !"

Page 2 : Au fond de la cour de la ferme, Poussin Noir rencontre Kaboul.

"Es-tu mon papa ?" lui demande-t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis un chien et mes enfants sont des chiots."
Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plus d'avoir un papa aussi fort.
Il aurait aimé être un chiot pour aboyer après le facteur et promener ses maîtres chaque dimanche.
"Va donc voir dans l'étable si tes parents n'y sont pas", suggère Kaboul.

Page 3 : Dans l'étable, Poussin Noir rencontre Agrippine.

"Es-tu ma maman ?" lui demande-t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis une chatte et mes enfants sont des chatons."
Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plus d'avoir une maman aussi jolie.
Il aurait aimé être un chaton pour jouer à chat perché et chaparder le lait des vaches.
"Va donc voir jusqu'au verger si tes parents n'y sont pas", suggère Agrippine.

Page 4 : Arrivé au verger, Poussin noir rencontre Jacques- Henri.

"Es-tu mon papa ?" lui demande t-il.
"Mais non, mon poussin.
Je suis un porc et mes enfants sont des porcelets."
Poussin Noir est déçu.
Ça lui aurait plu d'avoir un papa aussi marrant.

Il aurait aimé être un porcelet pour croquer des pommes vertes et se rouler dans la boue.

“Va donc voir près de l’abreuvoir si tes parents n’y sont pas”, suggère Jacques-Henri.

Page 5 : Devant l’abreuvoir, Poussin Noir rencontre Johanna.

“Es-tu ma maman ?” lui demande-t-il.

“Mais non, mon poussin.

Je suis une chèvre et mes enfants sont des chevreaux.”

Poussin Noir est déçu.

Ça lui aurait plus d’avoir une maman à barbichette.

Il aurait aimé être un chevreau pour avoir des petites cornes sur le front et jouer à cache-cache dans la paille.

“Va donc voir à la rivière si tes parents n’y sont pas”, suggère Johanna.

Page 6 : Arrivé sur la berge de la rivière, Poussi Noir rencontre Calypso.

“Es-tu ma maman ?” lui demande-t-il.

“Mais non, mon poussin.

Je suis une cane et mes enfants sont des canetons.”

Poussin noir est déçu.

Ça lui aurait plu d’avoir une maman aussi douce.

Il aurait aimé être un caneton pour se blottir dans le grand nid douillet et barboter au fil de l’eau.

“Va donc voir dans le bois si tes parents n’y sont pas”, suggère Calypso.

Page 7 : À l’orée du bois, Poussin Noir aperçoit deux silhouettes sombres qui se découpent sur le soleil rouge. Son cœur bat très fort.

Il se met à courir en piaulant :

“Papa ! Maman ! C’est moi, votre petit garçon !”

Et deux voix rauques lui répondent :

“Viens vite, mon poussin, nous t’attendons !”

3) Transcription d’Ami-ami de Rascal

Maîtresse : alors je vais vous lire l’album ami-ami de Rascal, d’accord ?

(lecture) Dans une jolie vallée vivaient sans se connaître un gentil petit lapin et un grand méchant loup. Le gentil petit lapin habitait tout en bas de la vallée dans une petite maison

blanche. Le grand méchant loup habitait tout en haut de la vallée dans une grande maison noire. Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit petit comme moi, se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point. Dans sa grande maison noire, le grand méchant loup se disait chaque soir

Elève C : Oh la forêt

Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément.

Élève M : il est où le loup ?

Élève K : ah il est là

bruit confus

Maîtresse : (lecture) Au saut du lit, le petit lapin déjeunait d'un jus de jeunes carottes et de quelques tendres feuilles d'épinard et de laitue. Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi, se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point.

Élève D : bruit confus

Maîtresse : (lecture) Dans sa grande maison noire, le grand méchant loup se disait chaque soir le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement. Après avoir déjeuné, le petit lapin dessinait sur les pages blanches d'un grand carnet : des châteaux hantés, de jolies princesses, des chevaliers héroïques et des animaux fantastiques en couleurs. Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache dessiner comme moi, se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point. Dans sa grande maison noire le grand méchant loup se disait chaque soir : le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai avec talent. Le petit lapin aimait aussi jouer. Aux dés, aux cartes, aux dames, aux échecs. Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache jouer comme moi, se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point. Dans sa grande maison noire, le grand méchant loup se disait chaque soir : le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant. Le petit lapin collectionnait tout, ou presque. Les timbres rares. Les cailloux blancs. Les billes de verre. Les branches d'arbres aux formes étranges. Les nids abandonnés. Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit collectionneur comme moi, se disait chaque matin le gentil petit lapin. Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point. Dans sa grande maison noire, Le grand méchant loup se disait chaque soir : le jour où j'aurai un ami, mon amitié ne sera pas banale.

Élève A : ça veut dire quoi banal ?

Maîtresse : banal c'est euuuuh ordinaire ça ne sera pas une amitié comme les autres en fait. (lecture) Un beau jour, ce jour-là arriva. Le grand méchant loup descendit tout en bas de la vallée où vivait le gentil petit lapin. Il l'aperçut en bordure d'un chemin de terre où poussaient

pêle mêle de la luzerne et des fleurs des champs. Lorsque le loup arriva à sa hauteur, le petit lapin sursauta et, ne sachant trop que faire, lui tendit la brassée de coquelicots qu'il venait de cueillir. Le grand méchant loup prit le gentil petit lapin blanc par la main et serra dans l'autre le joli bouquet rouge écarlate. Personne ne m'a jamais offert de fleurs. Tu es mon ami. Je ne veux pas de toi comme ami dit le petit lapin. Je veux que mon ami soit petit et tu es grand. Je veux que mon ami aime les légumes et tu n'aimes que la viande. Je veux que mon ami sache dessiner et tes dessins doivent être affreux. Je veux que mon ami soit joueur et collectionneur et tu ne dois pas l'être.

Alors en levant la main, à ce moment de l'histoire que veut le loup ? Alors [Élève A]

Élève A : il veut un ami

Maîtresse : il veut un ami. [Élève L]

Élève L : ben il veut un ami

Maîtresse : oui il veut un ami. Alors euh comment vous savez ? Comment vous avez deviné qu'il voulait un ami ? Comment vous l'avez compris ? [Élève A]

Élève A : en fait il le disait s'il a un ami euh il l'aimerait même si il a un truc comme ça

Maîtresse : D'accord donc c'est dans ce qu'il a dit donc c'est dans ce que j'ai lu

Élève A : oui

Maîtresse : d'accord donc c'est dans le texte que tu as compris ça. Donc je vais noter grâce au texte. (écrit au tableau)

Élève E : texte

Élève N : et ben en fait euh il disait euh que il voulait aimer mais du coup il voulait aimer un ami à l'origine il voulait un ami pour l'aimer

Maîtresse : d'accord parce qu'il l'a dit aussi c'est par rapport au texte d'accord [Élève E]

Élève E : euh aussi en fait il veut rentrer dans sa maison ben il était seule et du coup il veut un ami

Maîtresse : donc il veut ami parce qu'il était seul dans sa maison comment tu l'as vu ça ?

Élève E : ben grâce à l'image

Maîtresse : grâce à l'image d'accord je le note (écrit au tableau). Tu as vu sur l'image qu'il était tout seul chez lui. [Élève F]

Élève F : et aussi aussi le loup le loup ce qu'il veut c'est en fait c'est que c'est que les personnes l'apprécie parce que lui il le sait qu'il est pas méchant.

Maîtresse : d'accord il veut qu'on l'aime et comment tu le sais ça ?

Élève F : parce qu'il veut un copain

Maîtresse : il veut un copain d'accord. [Élève B]

Élève B : Moi j'ai compris comment il était en ami parce que vu qu'en fait il cherchait des points communs et des points pas communs le lapin habitait en bas de la montagne le loup habitait en haut et la maison elle était en haut et l'autre en bas donc ça fait deux différences et il y avait des points communs par exemple les deux ils veulent un ami et les amis ils avaient que leur contraire

Maîtresse : d'accord et comment tu le sais ça ?

Élève B : ben

Maîtresse : comment tu l'as compris ?

Élève B : je l'ai compris parce que le lapin il l'avait dit moi j'aimerais un ami qui soit comme moi

Maîtresse : d'accord

Élève B : l'autre il veut un ami qui soit comme lui

Maîtresse : d'accord donc tu l'as compris aussi dans le texte ça

Élève B : oui

Maîtresse : d'accord je vous lis la dernière page

(lecture) Le grand méchant loup arriva devant sa grande maison noire. D'un double tour de clé, il ouvrit la grande porte sombre, la referma et dit au petit lapin moi, je t'aime comme tu es.

Élève G : mais c'est la maison du loup ou du lapin ?

Maîtresse : celle du loup

Élève G : on le voit pas le lapin

Élève A : dans les bras du loup

Maîtresse : alors maintenant toujours en levant la main que veut le loup ? [Élève N]

Élève N : il devient son ami

Maîtresse : qu'il devienne son ami comment tu sais ?

Élève N : euh ben parce que c'est grâce au texte

Maîtresse : grâce au texte d'accord euuuh [Élève A]

Élève A : ben il voulait un ami du coup le lapin il le voulait pas mais après il le voulait.

Maîtresse : [Élève I]

Élève I : en fait il veut un ami comme il est

Maîtresse : d'accord

Élève I : Mais c'est pas grave s'il y a des différences

Maîtresse : c'est pas grave s'il y a de la différence euh [Elève C]

Élève C : euuuh le loup il s'en fiche des points commun de l'autre tant qu'il a un ami

Maîtresse : oui [Élève J]

Élève J : moi aussi je pense que maintenant il veut un ami

Maîtresse : d'accord donc là vous pensez que grâce à la dernière page que le loup veut toujours un ami ?

Élève B : non

Maîtresse : [Élève B]

Élève B : je crois qu'il a dit que je l'aime comme tu es parce que il va le manger

Maîtresse : ahhh et comment tu sais ça toi ?

Élève B : euh parce que on dit parce que peut être il est bien gros et bien gras le loup

Maîtresse : d'accord et comment tu sais que le loup veut manger le lapin ?

Élève B : euh en fait je ne sais pas vraiment

Maîtresse : euh [élève M]

Élève M : le petit lapin et ben il abuse un peu parce qu'il veut un ami comme lui et comme lui c'est lui en gros

Maîtresse : oui par rapport à ce qu'à dit [élève B] est-ce que vous pensez vraiment que le loup veut un ami ?

Élèves : nooooo

Maîtresse : alors qu'est-ce que vous pensez que le loup veut vraiment ? [Élève A]

Élève A : en fait au début il connaissait pas le lapin et il a dit qu'il voulait un ami et qu'il aimerait comme il est et tout et puis là quand il a rencontré le lapin il voulait être l'ami du lapin

Maîtresse : hum hum tu penses qu'il veut toujours être son ami là maintenant à la fin ? Qui pense que non ? [Élève N]

Élève N : moi je pense que le loup comme il est carnivore ben il va manger le lapin

Maîtresse : comment tu sais qu'il est carnivore le loup ?

Élève N : ben le loup il mange que de la viande

Maîtresse : ah tu le sais car tu l'as déjà appris ça ? Tu le sais grâce à tes connaissances ?

Élève N : oui et grâce aux livres qu'on a lu et en plus le lapin il a dit moi je mange que des carottes

Maîtresse : d'accord c'est grâce à tes connaissances [Élève E]

Élève E : non mais j'allais dire comme lui

Maîtresse : [Élève N]

Élève N : ben en fait là je pense que le loup il veut plus être ami avec le lapin parce que je pense qu'il est déjà ami avec le lapin

Maîtresse : ah tu penses qu'ils sont amis là ? Euh [Élève G]

Élève G : moi je sais qu'il veut le lapin il a dit que que que son ami devait avoir de la bonne viande

Maîtresse : d'accord donc toi c'est dans le texte aussi [Élève H]

Élève H : Ben aussi au début il m'avait dit que comme moi il a la même taille

4) Tapuscrit d'Ami-ami de Rascal :

Dans une jolie vallée vivaient sans se connaître
un gentil petit lapin et un grand méchant loup.

Le gentil petit lapin habitait tout en bas de la vallée dans
une petite maison blanche.

Le grand méchant loup habitait tout en haut de la vallée dans
une grande maison noire.

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit petit comme moi »,
se disait chaque matin le gentil petit lapin.

Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point.

Dans sa grande maison noire, le grand méchant loup se disait
chaque soir :

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément ! »

Au saut du lit, le petit lapin déjeunait d'un jus de jeunes carottes
et de quelques tendres feuilles d'épinard et de laitue.

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme
moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.

Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point.

Dans sa grande maison noire, Le grand méchant loup se disait
chaque soir :

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement ! »

Après avoir déjeuné, le petit lapin dessinait sur les pages blanches
d'un grand carnet : des châteaux hantés, de jolies princesses,
des chevaliers héroïques et des animaux fantastiques en couleurs.

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache dessiner comme
moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.

Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point.

Dans sa grande maison noire, Le grand méchant loup se disait
chaque soir :

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai avec talent ! »

Le petit lapin aimait aussi jouer. Aux dés, aux cartes, aux dames, aux échecs.

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache jouer comme moi »,
se disait chaque matin le gentil petit lapin.

Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point.

Dans sa grande maison noire, Le grand méchant loup se disait
chaque soir :

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant ! »

Le petit lapin collectionnait tout, ou presque. Les timbres rares.
Les cailloux blancs. Les billes de verre. Les branches d'arbres
aux formes étranges. Les nids abandonnés.

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit collectionneur
comme moi », se disait chaque matin le gentil petit lapin.

Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point.

Dans sa grande maison noire, Le grand méchant loup se disait
chaque soir :

« Le jour où j'aurai un ami, mon amitié ne sera pas banale ! »

Un beau jour, ce jour-là arriva...

Le grand méchant loup descendit tout en bas de la vallée où vivait le gentil
petit lapin. Il l'aperçut en bordure d'un chemin de terre où poussaient pêle-mêle
de la luzerne ... et des fleurs des champs.

Lorsque le loup arriva à sa hauteur, le lapin sursauta et, ne sachant trop que
faire, lui tendit la brassée de coquelicots qu'il venait de cueillir.

Le grand méchant loup prit le gentil petit lapin blanc par la main et serra
dans l'autre le joli bouquet rouge écarlate.

« Personne ne m'a jamais offert de fleurs... Tu es mon ami... »

« Je ne veux pas de toi comme ami. » criait le petit lapin.

« Je veux que mon ami soit petit et tu es grand !

Je veux que mon ami aime les légumes et tu n'aimes que la viande !

Je veux que mon ami sache dessiner et tes dessins doivent être affreux !

Je veux que mon ami soit joueur et collectionneur et tu ne dois pas l'être ! »

Le grand méchant loup arriva devant sa grande maison noire. D'un double tour
de clé, il ouvrit la grande porte sombre, la referma et dit au petit lapin :

« Moi, je t'aime comme tu es ».

5) Tapuscrit de Flon-Flon et Musette d'Elzbieta

Toute la journée, Flon-Flon jouait avec Musette ; tantôt d'un côté du ruisseau, chez Musette ; tantôt de l'autre, chez Flon-Flon.

« Quand je serai grand, je me marierai avec Musette », disait Flon-Flon.

Et Musette ajoutait : « Quand je serai grande, c'est Flon-Flon qui sera mon mari ! »

Mais un soir, en lisant son journal, le papa de Flon-Flon dit :

« Mauvaise nouvelle ! La guerre va bientôt arriver. »

Le lendemain, la guerre était là. On ne la voyait pas encore, pourtant le papa dit : « Au revoir, ma femme chérie, au revoir mon petit Flon-Flon ! Je reviendrai bientôt. »

Il les serra contre son cœur, puis il partit à la guerre.

Le jour suivant, Flon-Flon dit : « Je vais au ruisseau, jouer avec Musette. »

Mais la maman lui montra par la fenêtre qu'à la place du ruisseau, il y avait maintenant une haie d'épines.

« C'est pour que personne ne puisse venir chez nous », expliqua la maman.

« Même pas Musette ? » demanda Flon-Flon.

Alors, la maman dit : « Chut ! Il ne faut plus parler de Musette, c'est défendu ! »

« Pourquoi ? »

« Parce qu'elle est de l'autre côté de la guerre. »

« Où est la guerre ? » demanda Flon-Flon. « Je vais lui dire d'enlever cette haie d'épines. Je vais lui dire de s'en aller ! »

La maman dit que ce n'était pas possible.

La guerre était trop grande. Elle n'écoutait personne. On l'entendait aller et venir. Elle faisait un bruit immense. Elle allumait de grands feux. Elle cassait tout...

Cela dura si longtemps qu'on pensait que c'était pour toujours.

Mais enfin, tout d'un coup, on ne l'entendit plus.

Au lieu de son bruit, il y eut un grand silence.

Ce jour-là, le papa revint. Il avait l'air fatigué.

Il dit : « Voilà, la guerre est finie ! »

Mais Flon-Flon voyait bien que la haie d'épines était toujours là.

Il dit : « Ce n'est pas vrai !

La guerre n'est pas morte !

Pourquoi est-ce que tu ne l'as pas tuée ? »

Le papa soupira.

« La guerre ne meurt jamais, mon petit Flon-Flon. Elle s'endort seulement de temps en temps. Et quand elle dort, il faut faire très attention de ne pas la réveiller. »

« Est-ce que je faisais trop de bruit en jouant avec Musette ? » demanda Flon-Flon.

« Non », répondit la maman. « Les enfants sont trop petits pour réveiller la guerre. »

Alors, Flon-Flon sortit dans le pré, là où il avait joué avec Musette avant la guerre. Il marcha le long de la haie et, tout à coup, il entendit Musette qui l'appelait.

Elle avait fait un petit trou dans la haie d'épines

et traversait le ruisseau.

Bibliographie

Introduction

- BISHOP Marie-France “*Aider à comprendre*” et “Former à la compréhension”, articles issus de l’Institut Français de l’Education.
- BIANCO Maryse Conférence de consensus du CNETCO, de l’IFE/ENS de Lyon “Lire, comprendre, apprendre: comment soutenir le développement de compétences en lecture”, Mars 2016
- Bureau des contenus pédagogiques et des langues, dans le guide fondé sur l’état de la recherche: “Pour enseigner la lecture et l’écriture au CE1”
- ÉDUSCOL “*Lecture et compréhension de l’écrit- cycle 2*”, site de l’éducation nationale.
- GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie “*Enseigner la compréhension à l’école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d’un outil didactique*”, revue recherches (revue de didactique et pédagogie du français), n°58, 2013.

I- Les albums

1.1 : Les albums de littérature de jeunesse

- GIASSON Jocelyne dans son livre *La lecture. De la théorie à la pratique*.
- NIKOLAJEVA Maria dans son livre “How picturebooks work”
- SORIANO Marc “ *Le Guide pour la littérature de jeunesse*”, Paris, Flammarion.
- VAN DER LINDEN Sophie “*L’album, entre texte, image et support*”, n°214 de la Revue des livres pour enfants.

1.2 : Les compétences en lecture

- BISHOP Marie-France “*La compréhension, le parent pauvre de l’enseignement de la lecture*”, article issu de l’Institut Français de l’Éducation.
- GIASSON Jocelyne dans son livre *La lecture. De la théorie à la pratique*.

- GOIGOUX Roland “*Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d’activités*”.

II- La compréhension

2.1 : Enseigner la compréhension.

- BLANQUER Jean-Michel dans *Maîtriser le français: une exigence pour la réussite de tous*

- BISHOP Marie-France “*Aider à comprendre*” article issu de l’Institut Français de l’Education.

- GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie “*Enseigner la compréhension à l’école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d’un outil didactique*”, Revue Recherches (revue de didactique et pédagogie du français), n°58, 2013.

2.2 : Comment enseigner la compréhension

- BISHOP Marie-France “*Aider à comprendre*” article issu de l’Institut Français de l’Education.

- GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie “*Enseigner la compréhension à l’école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d’un outil didactique*”, revue Recherches (revue de didactique et pédagogie du français), n°58, 2013.

2.3 : La lecture pas à pas

- BISHOP Marie-France, “*Former à la compréhension*”, article issu de l’Institut Français de l’Éducation, centre Alain Savary, publié en 2018.

- BON Annette et TAUVERON Catherine “*séance d’enseignement: “la lecture pas-à-pas”*”, article issu de l’Institut Français de L’Éducation, centre Alain Savary, publié en 2018.

- CENTRE Alain Savary dans *La boîte à outil compréhension*

III) Contexte de l’étude

-RASCAL, Ami-Ami

-RASCAL, Poussin Noir

-Elzbieta, Flon-Flon et Musette