



HAL
open science

La boîte à raconter, un outil médiateur de la compréhension d'album à l'école maternelle

Pascal Dupont, Jocelyne Guegano, Michel Grandaty

► To cite this version:

Pascal Dupont, Jocelyne Guegano, Michel Grandaty. La boîte à raconter, un outil médiateur de la compréhension d'album à l'école maternelle. 2021. hal-03184315

HAL Id: hal-03184315

<https://hal.science/hal-03184315>

Preprint submitted on 29 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pascal Dupont, Jocelyne Guegano, Michel Grandaty

Université Toulouse Jean Jaurès – INSPÉ Toulouse Occitanie Pyrénées.

La boîte à raconter, un outil médiateur de la compréhension d'album à l'école maternelle

La compréhension des récits de fiction est présentée comme un objectif central de l'école maternelle : « L'enjeu est de les [les élèves] habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (Programme de l'école maternelle 2020). Ce travail de compréhension pour les jeunes élèves porte sur deux points principaux : la notion de personnage et les transformations qui l'affectent, ainsi que la notion de récit, « tout » inscrit dans un univers de référence incorporant un script d'évènements, leurs relations de causalités, et un espace spatio-temporel. Il est le plus souvent réalisé à partir d'albums de jeunesse ce qui implique d'une part d'opérer un choix des supports utilisés en fonction de l'âge des élèves et des objectifs poursuivis, et d'autre part de différencier les pratiques de lecture qui prennent place dans un cadre familial, des pratiques relevant d'un enseignement dans le cadre formel de la classe (Boiron, 2015). Aussi, nous nous intéressons plus particulièrement ici à la façon dont l'enseignant peut s'emparer didactiquement d'un album, à la démarche d'enseignement de la compréhension qui ne peut se réduire à une simple juxtaposition de tâches, et à la construction d'un outil médiateur, au sens de Vygotski (1934/1997), permettant aux élèves de s'approprier un album, de le raconter et d'en construire ainsi une première compréhension.

1. Une recherche cadre

Cette présentation de l'outil « boîte à raconter » pour développer les compétences orales et de compréhension s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative plus ample qui porte sur l'élaboration d'outils dans la discipline français à différents niveaux de scolarité. De façon générique, il est possible de définir les outils comme des artefacts concrets mis en scène dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Sur un plan empirique, théoriquement, tout artefact peut dans l'absolu devenir un outil, c'est-à-dire qu'il est possible de l'utiliser pour modifier et transformer le milieu et le sujet didactique. Mais malgré cette virtualité infinie, si l'on considère les outils selon l'approche qui est la nôtre, leur nombre est en réalité limité dans une classe, car ceux-ci doivent répondre à un certain nombre de propriétés (récursivité, temporalité, pertinence didactique, possibilités d'usages collectifs et individuels, etc.) (Dupont, 2017). Nous poursuivons ici le questionnement initié notamment par Bernard Schneuwly (2000 : 19) sur les outils en didactique du français qui définit l'enseignement comme la transformation des modes de penser, de faire, de parler à l'aide d'outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres (puis les siennes propres) en vue de les modifier : « [l'outil] est le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer est autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation. » (Schneuwly, 1994 : 158). Ainsi, l'objectif affiché de la maîtrise des outils par les élèves est de leur permettre de développer leur autonomie et leurs capacités d'initiative ainsi que de favoriser leur implication dans le travail commun et la coopération.

2. L'album un support composite

Le ministère de l'éducation français a proposé des listes d'ouvrages de littérature de jeunesse dès 2004 avant d'en proposer une spécifique au cycle 1, en 2013, qui a été réactualisée en 2020¹. Cette liste est organisée en deux parties, l'une propose une entrée dans une première culture littéraire par les pratiques orales de transmission ; l'autre, une entrée par les pratiques de lecture. Cette seconde partie comprend une catégorie plus spécifiquement consacrée à l'entrée dans le récit avec des premières histoires racontées en album.

L'album de jeunesse, en tant que forme éditoriale, se caractérise principalement par le jeu et la coexistence dans un même espace de textes et d'illustrations. Ceux-ci sont susceptibles d'entretenir différents rapports qui vont de la redondance qui n'est jamais simple duplication, à la complémentarité ou à des écarts plus ou moins importants pouvant aller jusqu'à l'expression de contradictions. Béatrice Poncelet (2005) apparente la création d'un album à l'écriture d'une partition musicale : « Je crois que c'est la complémentarité de ces deux moyens d'expression que j'aime et qui m'est indispensable ... écrire et dessiner. Si j'y ajoute encore la typographie, l'univers, je crois, est total ». L'album, support composite, abandonne une logique purement discursive au profit d'une logique visuelle qui « spectacularise » le texte dans la double page (Gobbé-Mévellec, 2014). Sémiotiquement hétérogène, il fait co-exister et s'imbriquer différents systèmes de significations (Dupont, 2015).

Ainsi, dans la perspective de la construction du récit par les jeunes enfants, lire un album nécessite davantage que sa mise en présence avec les élèves. En tant que support, il est à considérer comme un facteur qui permettra d'engager plus particulièrement les différentes compétences et connaissances nécessaires à l'activité de compréhension en lecture relatives au traitement de l'écrit, aux connaissances sur le monde et les univers fictionnels, aux compétences métacognitives et de pilotage. D'où l'importance du repérage des obstacles à la compréhension.

3. Du repérage des obstacles à la compréhension à la construction d'un outil pour les affronter par le biais de procédures anticipées

L'enseignant, en proposant une activité d'apprentissage à l'élève, s'attend à ce que celle-ci débouche sur un résultat. Plus l'enseignant anticipera les procédures, dans leur diversité, qui seront utilisées par ses élèves pour mener cette activité, mieux il pourra faire avancer l'appropriation de l'objet de savoir visé. Cette attention aux procédures possibles induit une bonne maîtrise de chaque contenu de savoir et des obstacles potentiels que vont rencontrer les élèves. On peut considérer qu'un certain nombre de points et leur modélisation portant sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension font l'objet d'un consensus quant aux structures et mécanismes impliqués comme l'indique la synthèse réalisée par le Centre National d'Étude des Systèmes SCOLaires (CNESCO) en 2016². À la suite de ces travaux, il est communément admis dans les pratiques que les enseignants ne peuvent faire l'économie de l'analyse préalable de l'album à lire et à comprendre (Cèbe et Goigoux, 2012, Bishop, 2018).

En ce qui concerne les récits, deux familles d'obstacles ont été répertoriées, celles qui portent sur le personnage et celles qui portent sur le récit, c'est-à-dire la mise en forme de l'histoire.

¹ Sélection d'ouvrages pour entrer dans une première culture littéraire. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf

² Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>

L'outil que nous allons présenter vise à lever, en classe de maternelle, une partie des obstacles didactiques portant sur l'identification et la construction de la notion de personnage de fiction. Si, sur le plan de l'histoire, de nombreux travaux ont mis en avant l'importance du repérage des événements, de leur succession, de leurs enchaînements temporels, logiques, chronologiques et ont tout naturellement débouché sur des procédures permettant de retrouver la structure narrative à partir des théories de Propp ou de Greimas, il est dorénavant admis que ce sont les obstacles autour des personnages qu'il est prioritaire d'aborder au cycle 1 pour développer la structuration et la compréhension de récit (Blanc, 2009). Il s'agit, rien de moins, de repérer leur nombre, les problèmes qu'ils rencontrent, les relations qu'ils tissent entre eux par leurs actions et leurs discours afin de parvenir à identifier les buts qu'ils poursuivent et leurs intentions. Un personnage, de la situation initiale à la situation finale d'un récit, effectue un parcours qui dévoile une destinée que l'auteur du récit a bien voulu lui donner.

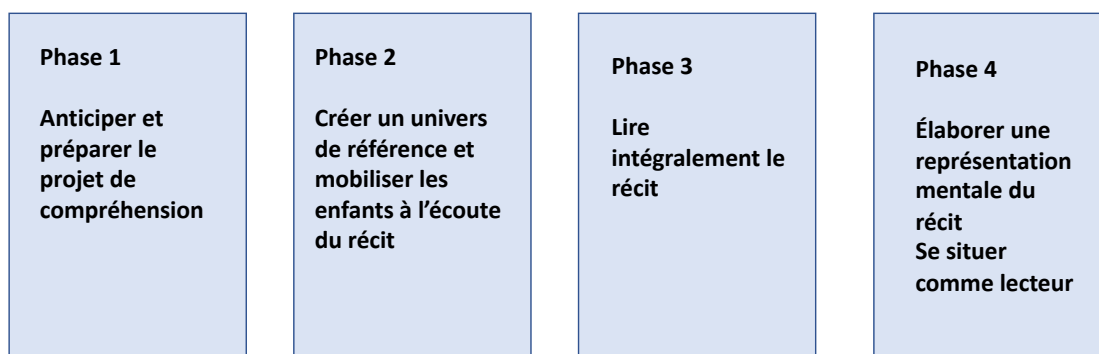
Dans la construction de la représentation de la situation didactique et de la tâche consistant pour un élève de maternelle à identifier et décrire les buts et intentions des personnages, quel rôle peut jouer un outil adapté ?

4. Méthodologie

Pour répondre à cette question, l'équipe de la recherche collaborative a procédé en 3 étapes :

- Étudier un album sous l'angle de ses personnages : identification du nombre de personnages, désignation et caractérisation, repérage de leurs intentions, établissement des liens entre les différents personnages, liens avec les événements, phénomènes d'évolution dans la chronologie du récit, etc. ;
- Identifier les situations d'apprentissage pour y parvenir : exploration des rapports texte/image, décodage des émotions, mise en voix des dialogues, reformulation synthétique de l'histoire, établissement d'une chronologie des événements, perception des causalités, etc. ;
- Dévoiler la construction d'un outil susceptible de provoquer le déclenchement des procédures nécessaires chez les élèves en l'intégrant dans un dispositif en quatre phases comme l'indique le schéma suivant :

Schéma d'une séquence d'apprentissage/enseignement de la compréhension de récits lus à l'école maternelle



5. De l'analyse des significations d'un l'album aux situations d'apprentissage

L'analyse de l'album *Lola* présentée a été réalisée par une équipe de maîtres formateurs de maternelle³ s'appuyant sur des réseaux d'album pour travailler la notion de personnage. Le réseau dont il est question ici a été développé pour des élèves de petite et de moyenne section. Il est composé de trois albums d'un même auteur, Olivier Dunrea, publiés à l'École des loisirs : *Lola*⁴, *Lola et Olga*, et *Ollie le râleur*. Ces trois albums complexifient une même situation. Dans le premier album le personnage de Lola a perdu ses bottes dont un deuxième personnage, Olga, s'est emparée. Dans le second album ces deux personnages sont réunis avec, cette fois, deux paires de bottes, l'une rouge et l'autre bleue. Dans le troisième album, Lola et Olga sont rejointes pas un nouveau personnage, Ollie, qui veut, lui aussi, des bottes. Il s'est agi pour les enseignants de déterminer les obstacles à la compréhension portant sur les personnages, de déterminer le script du récit puis de leur associer des situations d'apprentissage et des situations d'entraînement où l'on refait la même chose.

Les obstacles repérés en amont sont les suivants :

Les élèves pourraient rencontrer des difficultés pour identifier les personnages du récit dans les illustrations. En effet, un seul personnage central, Lola, est tout d'abord présent et caractérisé par une paire de botte rouge. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que ce personnage est parfois présent sur une seule double page mais se trouve parfois représenté deux fois sur la double page. Apparaît ensuite un second personnage, Olga, que l'enfant peut facilement confondre avec le premier car il lui est très ressemblant au niveau de l'illustration. Leur différenciation est rendue encore plus compliquée par la perte, par Lola, de ses bottes rouges qui la caractérisaient.

Une autre difficulté est relative à la construction du script. Dans une première série de dix actions successives, le personnage de Lola porte ses bottes. Cependant, dans les actions suivantes, elle les a perdues et celles-ci se retrouvent aux pattes d'Olga. Il s'agit finalement pour les enfants, au-delà de distinguer les deux personnages, de comprendre que les personnages finissent par se partager les bottes pour résoudre le conflit provoqué par l'envie de chacun d'eux de posséder ces bottes.

S'ajoute à ces obstacles la relation texte/image. Celle-ci est en partie complémentaire. D'un côté le texte indique uniquement les actions, de l'autre l'illustration situe le lieu de l'action et se substitue au groupe prépositionnel.

L'inventaire de ces obstacles permet de leur associer des situations d'apprentissages et d'entraînement.

Situations d'apprentissage	Situations d'entraînement
1-L'enseignant lit l'album plusieurs fois pour en faciliter une première mémorisation 2- Repérer les différentes actions de Lola pour les faire revivre dans le décor en volume (Coin en activité libre) 3-Déplacements du personnage plastifié dans les différents décors où le personnage a été effacé et verbalisation de l'action. 4- Comparer une double page avec Lola et une double page avec Lola et Olga : - Combien d'oies y a-t- il ? - Retrouver Lola, Olga. Comment les différencier ?	- Associer l'action et l'image - Trier / repérer les images : Lola avec les bottes / Lola à la recherche des bottes - Insérer une carte- image parmi les 3 images clés de l'histoire : ◇Lola avec les bottes rouges, ◇Lola sans les bottes, ◇Lola et Olga avec une botte chacune. - Insérer ensuite d'autres images de l'album

³ Coordonnée par la conseillère pédagogique départementale maternelle du département de la Haute Garonne, J. Guegano.

⁴ Ce premier album fait partie de la liste de référence du ministère.

5. Rejouer la scène de la fin (Lola partage ses bottes)
 6 Lister / faire une fiche :
 - des caractéristiques de Lola et d'Olga
 - des relations entre Lola et Olga
 - de leur caractère : Lola est partageuse
 7 Reformuler l'histoire :
 - Pourquoi Lola et Olga ont-elles une botte chacune ?
 - Dialogues avec les marottes

5. L'outil médiateur des situations d'apprentissage de la compréhension : la boîte à raconter

L'outil « boîte à raconter » est conçu comme une interface didactique entre l'enseignant et les élèves (Dupont et Grandaty, 2019), entre le support album et les situations d'apprentissage. Rappelons notre propos initial, il s'agit de permettre aux élèves de maternelle de s'approprier un album, d'en opérer une mémorisation, de le raconter pour en construire ainsi une première compréhension des personnages, de leurs actions et de leur évolution vers une fin. Cette capacité à raconter ne doit pas être confondue avec la compétence de restitution fidèle d'un récit.

Pour cela, les boîtes à raconter contiennent l'album et les outils adaptés à la problématique de l'album : des marottes, une maquette pliante, des cartes reproduisant les personnages, une bande déroulante avec curseur, des livrets en forme d'accordéon avec les images des moments clés de l'histoire. Les enfants proposent de compléter l'outil boîte à raconter en y ajoutant des accessoires qu'ils réalisent. En guise d'exemple, voici le descriptif de la boîte à raconter de l'album *Le machin*⁵. L'album est inclus dans la boîte. Il sert de référent. Il est utilisé pour raconter l'album et pointer du doigt des éléments de l'illustration ou le texte dans le sens de la lecture.



Les marottes plastifiées des personnages pour :

- Retracer les déplacements des personnages dans les lieux du récit.
- Questionner certains blancs du texte.
- Raconter l'histoire à partir de la mise en dialogue des personnages.

Le livret en accordéon du scénario :

- Le scénario peut être appréhendé étape par étape ou en une seule bande.
- C'est un aide-mémoire élaboré avec les élèves pour raconter l'histoire.
- Il peut être aussi utilisé pour raconter l'histoire avec les marottes et/ou le décor parce qu'il donne des repères dans la succession des actions.

Le décor 3 D :

- Il permet de situer et de trouver l'enchaînement des actions et les déplacements des personnages dans l'histoire.
- C'est un support et une aide pour raconter l'histoire sous forme de dialogue ou dans un récit plus élaboré.

⁵ De Stéphane Servant et Cécile Bonbon, publié aux éditions Didier Jeunesse.

L'outil sert de médiateur aux situations d'apprentissage :

Côté enseignant :

- Il rend explicite les tâches d'apprentissage ;
- Il intègre des opérations cognitives de gestion des conduites langagières. Les divers éléments qui constituent l'outil focalisent l'attention des élèves sur l'existence des personnages, l'espace dans lequel ils agissent, la chronologie des événements et leurs conséquences, allégeant ainsi la mémoire de travail ;
- Il organise les tâches à partir des éléments concrets qui composent l'outil.

Côté élèves, il permet de :

- Repérer les tâches d'apprentissage ;
- Intégrer les opérations cognitives de gestion de la tâche langagière ;
- Coopérer dans la tâche de compréhension ;
- Prendre du plaisir à raconter l'histoire ;
- Progresser dans la conduite narrative du raconter.

Comme tout outil élaboré didactiquement, à savoir adapté à chaque album et à des apprentissages précis pour être exploité dans une situation d'enseignement et d'apprentissage donnée, la boîte à raconter favorise l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages. Elle facilite leur investissement dans l'activité quelles que soient leurs performances et tend à lever leur inhibition. Dans une perspective résolument vygotkienne, elle engage des interactions centrées sur une co-construction des savoirs visés entre pairs. D'un point de vue anthropologique, cet outil offre une réelle prise en compte des aspects affectifs impliqués dans toutes activités humaines, à fortiori avec de jeunes élèves. La place des émotions dans les apprentissages est désormais reconnue par la communauté scientifique (Gueguen, 2014) et l'étude des personnages de récits et la compréhension de ce qui les fait agir favorisent un effet miroir d'empathie.

La force de l'outil médiateur est de poser un horizon d'attente et de participer ainsi au maintien du contrat didactique. La préfiguration des modalités d'utilisation de l'outil par les élèves anticipe le processus de sa délégation, la modification des comportements des élèves étant un indicateur vérifiable de l'efficacité de l'outil élaboré à cet effet. Un élément notable de cette modification des comportements des élèves est de constater, au fur et à mesure de l'année, que lorsque les enfants apprécient particulièrement un album présenté par l'enseignant, ils lui demandent qu'une nouvelle boîte à histoire soit fabriquée afin qu'ils puissent à leur tour s'en emparer grâce aux activités générées par la gestion de cet outil. Par ailleurs, la constitution d'un coin « boîte à raconter » dans les classes devient en soi un lieu investi de manière autonome par les élèves, seuls et/ou avec quelques autres, pour reprendre de façon plus libre des situations expérimentées au préalable avec l'enseignant.

Bibliographie

Bishop, M-F (2018). Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *Forumlecture.ch*. Repéré à https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/649/2018_3_fr_bishop.pdf

- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Boiron, V. (2015). Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale*, 55, 31-42
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 21-36.
- Centre National d'Étude des Systèmes SCOLaires (CNESCO) /Institut Français d'Éducation (IFÉ). (2016). Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Dupont, P., Grandaty, M. (2019). Les outils « designés » : interfaces didactiques entre savoir et compétence. Dans Dupont, P., Buznic-Bourgacq, P., Carnus, M-F. (Dir.) *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre – Controverses, compromis ou compromission*. Paris : collection Savoir et formation des éditions de l'Harmattan.
- Dupont P. (2017). Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Nantes : *Recherches en éducation, (REE)*, 28, 109-123.
- Dupont, P., (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*, 51, 131-156.
- Éduscol (2015). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Ressources pour la classe Activités ritualisées, 22-3.
<https://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>
- Éduscol (2016). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie IV La littérature de jeunesse.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf
- Gobbé-Mévellec, E. (2014). Du papier au numérique, du tangible au tactile : rupture ou continuité de l'album ? *Le Français Aujourd'hui*, 186, 34-46.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse – Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont.
- Poncelet, B. (2005). À bâtons très, très rompus ... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 57-62.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter, Y. (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Lang, 155-174.
- Vygotski, L. (1934/1997) *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

