



HAL
open science

La pratique narrative du lecteur : un genre oral scolaire

Natacha Espinosa, Cécile Vallée

► **To cite this version:**

Natacha Espinosa, Cécile Vallée. La pratique narrative du lecteur : un genre oral scolaire. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2023, 68. hal-04610217

HAL Id: hal-04610217

<https://hal.science/hal-04610217v1>

Submitted on 12 Jun 2024

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.

La pratique narrative du lecteur : un genre oral scolaire

The reader's narrative practice: an oral educational genre

Natacha Espinosa

Université Paris Nanterre, Modyco

nepinosa@parisnanterre.fr

Cécile Vallée

Université Paris Nanterre

cecile.v@parisnanterre.fr

Nous souhaitons définir les conditions et les spécificités langagières d'une pratique narrative orale du lecteur, comme genre scolaire. Dans cet article, nous nous intéressons à la pratique narrative enseignante dans le cadre de la didactique de la compréhension (des implicites). À partir d'un corpus de textes de lecteurs produits par des étudiants en cours de formation, nous étudions des exemples de marqueurs qui peuvent être verbalisés pour faire entendre des implicites du texte d'un album.

We wish to define the conditions and specific linguistic features of the reader's oral narrative practice, as an educational genre. In this article, we focus on the narrative practice of teachers within the framework of the didactics of comprehension (of implicit meaning). Using a corpus of "readings" produced by students in training, we study examples of markers that can be verbalised to convey implicit meanings in children's books texts.

Mots-clés : compréhension, lecture, formation des enseignants, pratique pédagogique, compétences langagières

Keywords: comprehension, reading, teacher education, teaching practice, language skills

Introduction

Dans le prolongement des travaux sur les interactions verbales dans les activités de compréhension en lecture (Cèbe et Goigoux, 2012 ; Bianco, 2015), notre contribution a pour objet la formation des enseignants. Nous souhaitons étudier comment des étudiants, qui se forment au métier d'enseignant, se saisissent d'une formation sur l'implicite pour travailler leur pratique narrative.

À l'école, les compétences narratives en réception et en production sont liées (Bishop et Boiron, 2016). En effet, une simple lecture du texte narratif fictif ne suffit pas. La reformulation du texte et de ses blancs est nécessaire pour accompagner l'élaboration des significations de celui-ci. Cette pratique narrative du lecteur est à la fois un objet d'enseignement et un outil didactique.

Dès la maternelle, avant, pendant ou après la lecture, l'enseignant raconte et reformule le texte des livres pour aider les élèves à le comprendre et à en élaborer le sens. Ces activités de rappels de récit ou de questionnement qui ciblent les compétences narratives (reconstruire la chronologie de l'histoire, nommer les personnages, saisir leurs états mentaux) permettent aux élèves d'affiner leur compréhension de l'histoire. Cette pratique narrative de l'enseignant, très fréquente dans les dispositifs de lecture (Cèbe *et al.*, 2018), favorise non seulement la compréhension du récit pour les élèves (Boiron, 2012) mais peut, à certaines conditions, permettre de verbaliser explicitement les stratégies de compréhension que l'enseignant utilise (Bishop et Boiron, 2016). Dès lors, l'intervention didactique joue un rôle important dans la stimulation et dans le soutien apporté aux élèves pour que ces derniers saisissent le travail de compréhension d'un texte et développent des compétences pour raconter.

Dans une précédente étude (Espinosa et Vallée, 2022), nous avons montré l'importance d'une formation à la catégorisation des implicites pour aider les futurs enseignants à identifier et à verbaliser les inférences qu'ils réalisent.

Dans cet article, nous présenterons une analyse qualitative des reformulations du texte d'un album proposées par de futurs enseignants pour faire entendre les modalités de l'inférence. Cette analyse descriptive s'ancre dans le domaine de la compréhension et viendra alimenter la question des gestes professionnels langagiers (Coulange *et al.*, 2018) dans la formation des enseignants. L'analyse des procédés utilisés permettra de proposer des pistes pour la planification d'objectifs langagiers.

Nous reviendrons sur la présentation de la pratique narrative comme activité d'enseignement reposant sur des compétences de compréhension et des compétences langagières qui peuvent s'enseigner et se pratiquer régulièrement en classe. En présentant quelques exemples de reformulations proposées, nous montrerons comment il est possible de verbaliser le processus de l'inférence dans une pratique narrative préparée. L'étude de ces verbalisations permet de repérer des procédés langagiers destinés à rendre visible l'implicite, que nous nommerons *marqueurs de l'implicite*. Nous en proposerons une typologie afin d'offrir aux enseignants des repères pour une pratique narrative qui vise l'enseignement du processus de l'inférence.

1. La pratique narrative du lecteur, un genre oral scolaire

La place accordée au texte narratif fictif est devenue centrale dans les programmes scolaires dès le cycle 1. Face au constat des difficultés importantes de bon nombre d'élèves à comprendre, c'est-à-dire à élaborer une représentation mentale globale de la situation racontée (CNETCO, 2016), la didactique de la compréhension de ce type de texte s'est développée. Elle s'est appuyée sur les résultats de la psychologie cognitive qui a identifié les différentes opérations cognitives et métacognitives du lecteur,

que le texte soit lu ou entendu : mémoriser les informations mais aussi les relier, les clarifier avec ses connaissances encyclopédiques et contrôler sa compréhension (Giasson, 1990). Cette connaissance des processus cognitifs a été croisée avec la théorie littéraire de la réception qui s'est intéressée à la programmation, par le texte, de l'activité du lecteur (Touvenot, 2001). En effet, le texte narratif fictif instaure un contrat de lecture (Jouve, 2019). Il est ainsi organisé pour amener le lecteur à anticiper, à élaborer des hypothèses mais aussi à donner un sens à cette histoire. Le récit fictif a également la particularité de faire partie d'un vaste ensemble dans lequel il s'inscrit en jouant sur le décalage ou l'utilisation des stéréotypes du genre, de ses thématiques et de ses personnages, ce qui implique de la part du lecteur leur connaissance et leur reconnaissance (Dufays, 2010). Enfin, le lecteur interagit avec l'histoire par rapport à ses valeurs, ses expériences et sa bibliothèque intérieure (Terwagne *et al.*, 2003).

Cette activité du lecteur peut être verbalisée dans le « texte du lecteur » qui est défini, dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, comme étant « à la fois l'apport du sujet lisant à la réalisation de l'œuvre lue et le résultat (qui peut être très divers) de cet apport » (Brillant Rannou *et al.*, 2021, p. 271). Dans le cadre scolaire, notamment au cycle 1, la forme que prend ce texte du lecteur est le rappel de récit.

Cette terminologie qui semble définir le rappel de récit comme une reformulation du sens littéral, dont l'enjeu serait d'évaluer la mémorisation des informations données par le texte et de leur succession, renvoie cependant à des attendus plus complexes. La définition de cette activité donnée par Mireille Brigaudiot (2015), « une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue » (p. 125), sous-entend implicitement qu'au-delà de la reformulation de ce que l'élève a retenu de l'histoire, est attendue sa compréhension, que l'enseignant peut évaluer à partir de la verbalisation que l'élève propose du sens qu'il donne à l'histoire. Ainsi, les auteurs de la méthode Narramus précisent que ce rappel de récit doit également contenir les inférences faites par le lecteur : « Pour être compris de leur auditoire, les apprentis narrateurs devront souvent rendre explicite une partie des informations implicites du texte, ainsi que celles portées par les illustrations. En procédant à des expansions ou des paraphrases, les élèves prendront progressivement conscience de tout ce que l'auteur a choisi de ne pas dire » (Cèbe *et al.*, 2018, p. 13).

L'enjeu scolaire de la restitution de la compréhension n'est donc pas la répétition du texte mais bien le résultat de l'activité du lecteur dont la verbalisation relève de la reformulation qui, selon la définition d'Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi (1987), est une pratique langagière qui vérifie une relation sémantique entre le texte source (ou l'énoncé, quand il s'agit de l'oral) et le texte reformulé.

Dans une activité de lecture, il s'agit de produire le résultat de l'activité du lecteur. Ainsi, les reformulations produites par le lecteur consistent à moduler l'énoncé de départ, à ajouter des éléments,

voire à clarifier le contenu une première fois formulé (Le Bot *et al.*, 2008). Au cours de sa scolarité, l'élève va également être amené à justifier le résultat de son activité de lecteur. Or, pour le justifier, il faut être capable de verbaliser le processus de la stratégie de compréhension mise en œuvre (Rémond, 2009).

Cette pratique narrative de lecteur ne présente pas seulement l'intérêt de l'évaluation de la compréhension individuelle, elle est un outil à utiliser pour développer les compétences narratives en réception et en production. En maternelle, c'est d'abord l'enseignant qui donne à entendre son texte de lecteur dans les activités de rappel de récit. Ainsi, la pratique narrative du lecteur-enseignant devient centrale dans l'apprentissage de ces compétences narratives et mérite qu'on s'intéresse plus finement à ce que l'enseignant verbalise et à sa façon de le faire pour identifier ce qui peut être proposé aux élèves dans cette pratique narrative orale.

2. Pratique narrative du lecteur-enseignant : planifier les objectifs d'apprentissage et les offres langagières

La pratique narrative du lecteur-enseignant intervient dans différentes situations d'enseignement-apprentissage. Avant ou après la lecture du texte, le rappel de récit peut être pris en charge par l'enseignant, qui raconte l'histoire, avec ses mots, pour aider les élèves à mémoriser les informations importantes mais aussi à (re)construire le sens de l'histoire (Volteau et Garcia-Debanç, 2007 ; Bishop et Sraïki, 2007 ; Canut et Vertalier, 2012).

Dans le cadre des séances de co-construction du sens du texte, le rappel de récit est « accompagné » (Bishop *et al.*, 2017). L'enseignant questionne les élèves pour élucider la signification du lexique mais aussi pour caractériser les personnages, retourner à l'image et au texte, pour élaborer la représentation mentale et s'interroger sur l'intention du texte. Cette élaboration conjointe repose sur l'accompagnement verbal de l'enseignant qui reformule. Cependant, les propos de l'enseignant ne visent pas seulement la compréhension du texte, ils rendent également visibles les stratégies de compréhension pour leur enseignement explicite (Bishop et Boiron, 2016).

Enfin, en tant qu'exercice scolaire attendu, le rappel de récit est également un objet d'apprentissage. Il s'agit d'enseigner ce qu'on raconte et comment on le fait (Cèbe *et al.*, 2018).

La formation des futurs enseignants à l'enseignement des compétences narratives en réception et en production repose sur le développement de leurs connaissances didactiques de l'enseignement de la compréhension (capacité à analyser un texte narratif et connaissance des dispositifs didactiques). La question des interactions verbales doit y être associée afin de développer des gestes professionnels langagiers didactiques (Coulange *et al.*, 2018). C'est dans ces échanges et ces reformulations que

l'enseignant peut proposer du matériel langagier qui favorise la compréhension, apprend aux élèves à raconter à leur tour et stimule le développement du langage des élèves (Canut *et al.*, 2013 ; Espinosa et de Vogüe, 2018).

Réfléchir à la question de la formation des enseignants pour développer une pratique narrative ciblée sur la verbalisation des implicites d'un texte nous a conduites à étudier des exemples de procédés langagiers que nous avons définis comme *marqueurs de l'implicite*. Dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension, ces marqueurs de l'implicite peuvent être un outil pour rendre visible le processus de l'inférence.

Si les gestes didactiques langagiers ne peuvent être pré-écrits puisqu'ils doivent s'inscrire dans l'interaction avec les élèves, nous postulons qu'en formation, une réflexion et un entraînement à la verbalisation de ce geste didactique langagier qu'est la verbalisation du processus d'inférence permettraient de mieux intégrer la dimension langagière dans la situation d'enseignement du rappel de récit accompagné. Les offres langagières orales de l'enseignant, formulées dans un rappel de récit ainsi préparé, seront plus adaptées et explicites pour développer les compétences narratives en réception et en production des élèves et permettront d'offrir aux élèves des ressources linguistiques pour raconter.

3. Présentation du corpus

Dans le cadre d'une formation sur la pratique narrative du lecteur, il a été proposé à une cinquantaine d'étudiants en master MEEF¹ premier degré de travailler à partir de l'album *Coco Panache* de Catharina Valckx (2004) qui est représentatif des différents implicites que l'on peut rencontrer dans un album de jeunesse. Nous en faisons le résumé suivant :

Coco, un corbeau, trouve un déguisement de chevalier dans son grenier. Il pense que pour être un chevalier, il lui faut un cheval et des ennemis à attaquer. Il demande donc à son ami Paluchon, le chien, d'être son cheval et de partir en quête d'ennemis. Coco en propose trois mais Paluchon refuse à chaque fois : le grand méchant loup est trop dangereux et les deux autres (Madame Lavache et Josette Tutu) ne le méritent pas. Ils tombent d'accord sur un objet, un seau, ce qui crée un rebondissement car il appartient au « vrai » ennemi, le grand méchant loup. Coco fuit et laisse Paluchon seul face au loup puis vient à son secours. Cependant, la femme du loup lui a imposé un régime, il laisse donc partir

¹ Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

les deux amis. Paluchon « adoube » Coco, qui déclare la paix et tous les personnages de l'histoire se retrouvent pour jouer ensemble.

Après deux lectures du texte, il a été demandé aux étudiants de rédiger une première reformulation écrite de l'album, afin d'obtenir un support de réflexion. Les étudiants ont ensuite bénéficié d'une formation de trois heures sur les implicites dans les textes. Nous leur avons proposé une classification en distinguant les implicites micro-structurels (du présupposé au sous-entendu), des implicites macro-structurels (les liens de causalité, les intentions des personnages et leurs états mentaux) auxquels s'ajoutent les implicites dans le rapport du texte et de l'image, spécificité de l'album de jeunesse. Par groupes, les étudiants ont ensuite relevé et catégorisé des exemples d'implicite dans l'album *Coco Panache* (Espinosa et Vallée, 2022). Une fois le travail terminé, les étudiants ont rédigé individuellement une nouvelle version de leur rappel de récit complet. Nous avons recueilli cinquante nouveaux textes de lecteur² que nous qualifions de texte du lecteur-enseignant pour rendre visible l'enjeu didactique du professeur des écoles.

Dans cette étude, nous avons choisi d'analyser la façon dont les étudiants reformulent la chaîne des ennemis à attaquer, qui nécessite, en plus du traitement de l'implicite linguistique et discursif, de faire des inférences au niveau macro-structurel.

Dans le texte du lecteur-enseignant, on peut choisir de formuler le résultat de l'inférence mais aussi de verbaliser son processus. Nous proposons d'identifier quatre marqueurs de l'implicite dans notre corpus qui concernent les implicites narratifs, les implicites fictionnels, les implicites du discours et les implicites du rapport texte et image. Nous montrerons comment les mots et les expressions utilisés permettent de formuler explicitement le lien entre le texte et ce qu'en déduit le lecteur, mais aussi ce qui s'en dit.

4. Les marqueurs de l'implicite

Nous utilisons le terme de « marqueur de l'implicite » lorsqu'il est utilisé par le lecteur-enseignant pour introduire une explicitation d'un implicite. Les marqueurs peuvent être issus de diverses classes grammaticales, contenir un ou plusieurs mots ou encore prendre la forme d'une périphrase.

Dans le contexte expérimental de notre étude, les étudiants en formation pour devenir enseignants avaient comme objectif didactique de reformuler un texte en appréhendant les implicites à soulever pour aider les élèves à comprendre le texte. Après avoir repéré les endroits du texte à éclairer, les

² Nous rappelons que, dans notre étude, les étudiants ont produit des textes à l'écrit avec comme objectif principal de rendre visibles certains implicites. La consigne n'imposait pas une formulation pour être verbalisée oralement à des élèves de maternelle, ce qui explique que certains choix de formulation dans les textes de notre corpus ne sont pas nécessairement adaptés à cette tranche d'âge.

étudiants ont utilisé des procédés langagiers qui permettent de rendre visible l'implicite de certains passages du texte. L'emploi des marqueurs utilisés dans notre corpus offre ainsi une réflexion sur l'impact d'une planification didactique pour construire un texte de lecteur-enseignant.

4.1. Les marqueurs de l'implicite narratif

Les marqueurs de l'implicite narratif permettent de verbaliser la compréhension de la signification de l'organisation du récit et du rôle des personnages.

La structure narrative de l'album *Coco Panache* repose sur l'enchaînement des quatre propositions de Coco pour attaquer un ennemi, qui conduisent au rebondissement. Elle est déterminée par la représentation que se fait Coco du rôle d'un chevalier et elle est rythmée par la répétition de la réaction de Paluchon à chaque proposition de Coco :

1. La représentation de Coco du rôle d'un chevalier qui veut attaquer des ennemis ;
2. Le choix du grand méchant loup comme ennemi symbolique par excellence ;
3. Madame Lavache et Josette Tutu, deux opportunités d'attaquer un ennemi ;
4. Le compromis sur un autre objet : le seau.

L'organisation du récit, à la fois chronologique et logique, progresse vers un but. C'est au lecteur de faire émerger cette dynamique. Dans l'album *Coco Panache*, la répétition de la même scène avec des personnages différents permet de comprendre que Coco cherche des prétextes pour jouer au chevalier selon la représentation qu'il s'en fait et que Paluchon pose les limites de ce jeu.

Nous avons identifié trois types de marqueurs de cette structure narrative répétitive : la catégorisation de l'étape du récit, les hyperonymes et les connecteurs temporels.

Nous les présentons à partir des exemples, notés « R », pour indiquer qu'il s'agit d'extraits des reformulations du texte de l'album produites par les étudiants en formation dans leur texte de lecteur rédigé pour notre étude.

4.1.1. La catégorisation de l'étape du récit

Cette particularité narrative peut être formulée de diverses façons comme dans l'exemple R1 où le groupe prépositionnel « dans son aventure chevaleresque » est employé comme un connecteur qui contextualise le récit.

Dans son aventure chevaleresque, Coco cherche à attaquer des ennemis, il va d'abord vouloir attaquer le grand méchant loup mais change vite d'avis, puis des personnes qu'il rencontre au fur et à mesure de l'histoire. Son ami le dissuade à chaque fois, car ses raisons sont injustes. (R1)

4.1.2. Les hyperonymes

On peut relever dans de nombreuses reformulations, des groupes nominaux qui permettent de rendre explicite la structure qui repose sur l'enchaînement des rencontres d'ennemis potentiels sans renommer un à un les différents personnages, comme dans les exemples « des ennemis » (R1), « tout le monde » (R2) ou « d'autres personnes » (R3).

Sans vraiment trop réfléchir, Coco va vouloir attaquer tout le monde : un loup effrayant qui pourrait manger Coco et son ami Paluchon, une maman vache qui ne cesse de gronder ses veaux alors qu'elle fait ça pour leur bien ou encore une pauvre petite souris qui est assise bien tranquillement dans son coin, sous prétexte qu'elle est vue comme un élément nuisible. Néanmoins, Coco est prévenu, s'il veut continuer à jouer avec Paluchon, il doit cesser d'agir sans réfléchir. (R2)

Mais Coco a pour idée de s'attaquer à d'autres personnes pour jouer au chevalier. Car un chevalier s'attaque à l'ennemi. Il trouve donc toujours une bonne raison de les attaquer. (R3)

Le groupe nominal « ennemis » (R1) rend le point de vue de Coco. Les groupes nominaux « tout le monde » (R2), « d'autres personnes » (R3) soulignent l'anthropomorphisation de l'album. Ils peuvent introduire la liste des différentes propositions de Coco (R2) ou servir de synthèse (R3).

4.1.3. Les connecteurs temporels

Ces marqueurs indiquent la structure en randonnée du récit, avec l'emploi de groupes prépositionnels ou d'adverbes : comme « chaque fois » (R1), « au fur et à mesure de l'histoire » (R1), « toujours » (R3).

4.2. Les marqueurs de l'implicite fictionnel

Les marqueurs de l'implicite fictionnel permettent d'indiquer l'implicite des intentions des personnages, de leurs états mentaux mais aussi ceux de l'univers fictionnel évoqué, qui nécessitent la mobilisation des connaissances encyclopédiques et des stéréotypes.

4.2.1. Les intentions des personnages

Le texte du lecteur peut également souligner la compréhension du rôle et des actions des personnages. Dans l'exemple suivant (R4), le texte du lecteur d'un étudiant contient deux marqueurs : le connecteur temporel « tout au long de l'histoire » qui indique la structure répétitive de l'histoire et le groupe nominal « ce rôle pacificateur » qui explicite le rôle du personnage de Paluchon. Ces marqueurs, ainsi formulés dans le texte du lecteur-enseignant, permettent de rendre explicite pour l'élève la réaction de Paluchon, marquer la progression temporelle de l'histoire et justifier le rôle de Paluchon dans l'histoire.

Tout au long de l’histoire, Paluchon joue ce rôle pacificateur qui raisonne Coco. (R4)

Les intentions des personnages sont souvent à deviner à travers ce qu’ils disent. Les verbes de parole sont d’utiles marqueurs de cet implicite. Ils peuvent seulement signaler le discours rapporté des personnages comme « affirmer », « expliquer », « répondre » ou proposer déjà l’inférence comme le verbe « prétexter ». Ils introduisent la reprise du texte de l’album ou sa reformulation.

Dans l’exemple suivant R5, l’emploi du marqueur de référence au texte « affirmant que » introduit une reformulation qui s’appuie sur ce que dit l’auteur et fait le lien avec l’inférence de l’intention du personnage.

| Extrait du texte de l’album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|--|--|
| « Oublions le loup. Nous allons attaquer madame Lavache. » « Madame Lavache ? Mais pourquoi ? » « Parce que c’est un monstre. Regarde comme elle crie après ses enfants. » | R5 - « Sans vraie raison, Coco veut attaquer la vache, <i>en affirmant que</i> c’est un monstre et qu’elle crie toujours sur ses petits. » |

En R6, le lecteur reformule le texte « Coco veut l’attaquer » et utilise un marqueur de référence au texte, « prétextant que », qui contient l’inférence permettant de comprendre la portée de la citation du texte. Cette citation justifie la raison pour laquelle Coco considère Josette Tutu comme une ennemie.

| Extrait du texte de l’album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|--|--|
| « [...] Nous allons attaquer cette vilaine souris. [...] elles se fauillent dans les maisons, et elles grignotent dans les placards. » | R6 - « Coco veut l’attaquer, <i>prétextant que</i> les souris se fauillent dans les maisons et grignotent dans les placards ». |

Dans les deux derniers exemples R7 et R8, les marqueurs de la référence au texte « en lui répondant » ou « en expliquant » permettent de justifier l’inférence faite par le lecteur quant à l’intention du personnage de Paluchon, qui ne veut pas attaquer et qui se justifie.

| Extrait du texte de l’album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|--|---|
| « “C’est normal”, proteste Paluchon, “ils sont insupportables, ces petits veaux. Ils font des bêtises du matin au soir”. » | R7 - « Paluchon défend cette maman <i>en lui répondant que</i> ses enfants ne font que des bêtises. » R8 - Paluchon est un chien très gentil qui ne comprend pas pourquoi Coco veut attaquer les autres. Paluchon essaie donc de le faire réfléchir <i>en expliquant</i> à Coco qu’il est vrai que madame Lavache crie sur ses enfants car ils font beaucoup de bêtises tout au long de la journée et qu’il n’est pas intelligent d’attaquer une gentille maman. |

4.2.2. L'élaboration de l'univers fictionnel

Dans notre corpus, l'univers de référence est celui de la chevalerie. Cette référence extérieure au texte est soulignée en R9 par l'adverbe « historiquement » qui indique le domaine de connaissances sollicité.

| Extrait du texte de l'album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|--|---|
| « "On va faire ce que font les chevaliers", répond Coco, "on va attaquer l'ennemi" » | R9 - « Coco lui dit qu'il veut attaquer l'ennemi car c'est ce que font les chevaliers. <i>En effet, historiquement</i> , les chevaliers montent sur leur cheval pour aller faire la guerre à leurs ennemis. » |

Dans l'exemple R10, la reformulation contient le marqueur qui explicite la référence mobilisée par le déterminant indéfini « toutes les ». Celui-ci permet de souligner la portée généralisante de la référence aux « mamans ». Elle est renforcée par la mobilisation du champ de référence proche des destinataires de ce texte de lecteur.

| Extrait du texte de l'album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|--|---|
| « "C'est normal", proteste Paluchon, "ils sont insupportables, ces petits veaux. Ils font des bêtises du matin au soir". » | R10 - « Paluchon refuse ! <i>évidemment, toutes les mamans grondent leurs enfants quand ils sont turbulents, comme vos parents le font</i> , et ça ne serait pas très héroïque d'aller les combattre. » |

L'utilisation du pronom personnel « on » en R11 et du présent de vérité générale marque le processus de l'inférence puisqu'il renvoie à l'activité du lecteur. Il suit l'implicite contenu dans l'acceptation de Paluchon d'attaquer le seau.

| Extrait du texte de l'album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|---|---|
| « "Tu vois le seau, là ?" dit Coco. "Oui, un joli seau", répond Paluchon. "Joli ? Ce seau a le culot de nous barrer la route. Il est en plein milieu de notre chemin. Attaquons-le !" "Si ça peut te faire plaisir", dit Paluchon. » | R11- « C'est alors que Coco et Paluchon vont trouver un seau en plein milieu de leur chemin. Coco va alors proposer de s'attaquer au seau, Paluchon accepte. <i>On peut s'attaquer à un objet pour jouer sans problème, on ne fait de mal à personne.</i> » |

Dans le texte de *Coco Panache*, le stéréotype du grand méchant loup est déconstruit puisque ce dernier ne mange plus les personnages. Cette déconstruction est accompagnée dans la reformulation suivante (R12) par le marqueur explicatif introduit par « puisque » :

| Extrait du texte de l'album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|---|---|
| « "Je te mangerais volontiers", dit le loup en se léchant les babines, "mais ma femme me trouve trop gros. Elle m'interdit de manger autre chose que des fruits. [...]" » | R12 - « Ce n'est plus vraiment un méchant loup, puisqu'il ne peut plus manger personne. » |

4.3. Les marqueurs de l'implicite linguistique

Les marqueurs de l'implicite linguistique permettent de faire émerger des présuppositions et des sous-entendus produits dans le texte. L'explicitation de ces implicites permet, dans nos exemples, de renforcer la compréhension des états mentaux des personnages.


Dans l'exemple suivant (R13), le lecteur-enseignant propose une reformulation introduite par le marqueur « ce qui signifie ». Ce marqueur lui permet de renforcer la compréhension de la position du personnage de Paluchon : il ne veut pas attaquer une « brave mère de famille ». La reformulation, dans cet exemple, permet de faire émerger d'une part la présupposition selon laquelle une brave mère de famille est une mère qui s'occupe de ses enfants et, d'autre part, le sous-entendu défendu par Paluchon, selon lequel l'attitude de Madame Lavache n'est pas celle d'un « monstre », terme employé par le personnage de Coco pour justifier son action.

| Extrait du texte de l'album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|---|---|
| « "C'est normal" proteste Paluchon, "ils sont insupportables, ces petits veaux. Ils font des bêtises du matin au soir. Si tu veux attaquer une brave mère de famille, moi je rentre". » | R13 - « [...] qu'elle est une "brave mère" <i>ce qui signifie</i> qu'elle les supporte, qu'elle est forte et qu'elle s'en sort. » |

4.4. Les marqueurs du rapport texte-image

L'information contenue dans les images peut être mentionnée pour rendre visibles les choix artistiques et significatifs de l'autrice³.

Le lien entre le texte et l'image peut ainsi être mentionné explicitement, comme dans les exemples suivants, avec un verbe qui renvoie à l'image : « représenter », ou un verbe de perception : « voir sur l'image ».

| Illustration de l'album | Extraits des reformulations relevées dans le corpus des étudiants |
|---|--|
|  | R14 - « Josette Tutu, une souris <i>représentée sur les images</i> comme portant une robe rose à pois, un petit sac : elle semble inoffensive. Pourtant, Coco veut l'attaquer. » |

³ L'autrice de l'album *Coco Panache* est également l'illustratrice.



R15- « Paluchon prend sa défense en la qualifiant de “brave mère de famille”. Et nous voyons sur l’image que ses petits sont en effet en train de faire des bêtises. »

Crédits : Illustrations issues de l’album *Coco Panache*, © Catharina Valcks/L’École des Loisirs.

Dans le premier exemple (R14), la description de l’illustration permet d’introduire l’inférence en indiquant l’opposition entre « elle semble inoffensive » et la déclaration de Coco avec le connecteur « pourtant ». Dans le deuxième exemple (R15), la description explicite de l’image confirme les paroles du personnage.

5. Outiller la pratique narrative orale de l’enseignant

Ce travail s’inscrit dans la continuité de notre dispositif visant à former des futurs enseignants à l’identification et à la catégorisation des implicites de l’album de jeunesse (Espinosa et Vallée, 2022). Il s’agit de proposer un outil de formation pour accompagner les enseignants et les aider à cerner les enjeux didactiques langagiers de leur pratique narrative orale de lecteur.

Nous proposons ci-dessous un exemple d’application (voir le tableau 1) à partir de l’album utilisé pour cette étude. Les trois colonnes invitent l’enseignant à préparer son « texte de lecteur-enseignant » en repérant les implicites qu’il souhaite rendre visibles auprès des élèves, en précisant le type de marqueur qu’il utilise et en proposant un exemple de reformulation.

| Extrait de l’album sélectionné par l’enseignant / élaboration d’une signification ciblée | Choix du marqueur | Exemple de reformulation pour le texte de lecteur |
|--|---|--|
| « “On va faire ce que font les chevaliers”, répond Coco, “on va attaquer l’ennemi.” “Quel ennemi ?” demande Paluchon, un peu inquiet. “Le grand méchant loup”, déclare Coco, “celui qui mange les enfants”. » | Pour préciser l’univers fictionnel | R - Coco pense que les chevaliers sont des personnes qui doivent attaquer des méchants. Il propose donc en premier d’attaquer le plus grand méchant des histoires qui est le grand méchant loup. |
| « Bon, bon, dit Coco. “Oublions le loup. Nous allons attaquer madame Lavache.”[...] “Bon, d’accord”, soupire Coco. “Oublions madame Lavache. Nous allons attaquer cette vilaine souris.” » | Pour rendre visible la structure du récit | R - Coco veut vraiment attaquer des ennemis pour jouer au chevalier. C’est pour cela qu’il propose à Paluchon d’attaquer les animaux qu’ils rencontrent sur leur chemin. |

Tableau 1 : Outil d’analyse de la pratique narrative – Exemple tiré du corpus *Coco Panache*

Cet outil peut servir pour les passages définis comme résistants, choisis par l’enseignant pour l’étayage de la compréhension de l’album et le rappel de récit accompagné. Il peut également servir à poser les attendus du rappel de récit des élèves en prenant en compte leur niveau et ce qui leur a été enseigné.

Cet outil permettrait à l'enseignant de conscientiser, d'une part, ce qu'il donne à entendre, qui n'est pas la répétition du récit mais une reformulation des informations qu'il donne et de celles que le lecteur élabore et, d'autre part, les stratégies de compréhension qu'il peut rendre visibles dans une reformulation justifiée.

Conclusion

Dans le cadre théorique des genres de l'oral proposé par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1998), nous avons voulu définir la *pratique narrative du lecteur de l'enseignant et de l'élève* qui rend compte d'une certaine façon de raconter une histoire lue ou entendue (pratique scolaire) selon des objectifs identifiés (enseignement de la compréhension) et des pratiques langagières que cette dernière favorise. En effet, cette pratique narrative peut avoir comme objectif didactique l'étayage de la compréhension de l'album, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension mais aussi être elle-même objet d'apprentissage.

Ces visées didactiques de la narration, et les productions langagières qui y sont stimulées, dans une perspective d'enseignement de la compréhension en lecture, nous conduisent à inscrire cette pratique dans le cadre théorique du genre oral scolaire (Dupont et Dolz, 2020 ; Jaubert *et al.*, 2010).

Cette inscription dans un genre contribuerait à appuyer notre hypothèse selon laquelle la pratique langagière de l'enseignant doit être planifiée pour s'adapter aux compétences de compréhension et aux compétences langagières des élèves, qui devront ensuite raconter le texte entendu ou lu. Cette planification permettrait de proposer des offres langagières adaptées, que l'élève pourra s'approprier pour construire son rappel de récit et qui favoriseront également le développement des compétences langagières des élèves pour maîtriser les conduites discursives de la pratique narrative.

Nous testons actuellement cet outil sur d'autres albums avec les étudiants en formation afin de construire un nouveau corpus constitué de textes de lecteur-enseignant et des rappels de récits oraux des élèves dans des classes de maternelle. La poursuite de cette étude nous permettra d'étudier l'impact de la pratique narrative orale du lecteur-enseignant sur la compréhension des implicites d'un album par les élèves et sur le développement de leurs compétences langagières.

Bibliographie

BIANCO, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.

- BISHOP, M.-F., BOIRON, V., SCHMEHL-POSTAI, A. et ROYER, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné ». *Repères*, 55, 87-107. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.1157>>.
- BISHOP, M.-F. et BOIRON, V. (2016). Aider les élèves de GS et de CP à comprendre des histoires. *Recherches*, 64, 107-120. Récupéré sur : <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/10/107-120_R64-BishopBoiron.pdf>.
- BISHOP, M.-F. et SRAÏKI, C. (2007). La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maîtres. *Repères*, 36, 169-189.
- BOIRON, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179, 67-84.
- BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- BRILLANT RANNOU, N., LE GOFF, F., FOURTANIER, M.-J. et MASSOL, J.-F. (dir.). (2021). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- CANUT, E., ESPINOSA, N. et VERTALIER, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *LINX*, 68-69, 69-94. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/linx.1489>>.
- CANUT, E. et VERTALIER, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021>>.
- CÈBE, S., ROUX-BARON, I. et GOIGOUX, R. (2018). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter : Le machin*. Retz.
- CNESCO (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* [Dossier de synthèse]. Récupéré sur : <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf>.
- COULANGE, L., JAUBERT, M., et LHOSTE, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS, numéro spécial 1* [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/ejrieps.316>>.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- DUPONT, P. et DOLZ, J. (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches*, 73, 9-20.
- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Peter Lang.
- ESPINOSA, N., VALLÉE, C. (2022). Raconter pour aider à comprendre : former les futurs enseignants à identifier et formuler les implicites des albums de jeunesse. *Le français aujourd'hui*, 218, 83-93. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.218.0083>>.
- ESPINOSA, N. et de VOGÜÉ, S. (2018). Reformulation, re-construction : comprendre, entendre, s'approprier un texte complexe. *Pratiques*, 177-178 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.4332>>.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin.

- GÜLICH E., KOTSCHI, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation : *La dame de Caluire*. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire* (p. 15-81). Peter Lang.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. et PUJO, J. (2010). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. *Actes du colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*. Lyon, France.
- JOUBE, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin.
- LE BOT, M.-C., SCHUWER, M. et RICHARD, É. (2008). *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Presses universitaires de Rennes.
- RÉMOND, M. (2009). *La métacognition : une composante de la compréhension*. CARMaL. Récupéré sur : https://saint-andre.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/metacognition_composante_comprehension.pdf.
- TAUVERON, C. (dir.). (2001) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. INRP.
- TERWAGNE, S. VANHULLE, S. et LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture*. De Boeck.
- VALCKX, C. (2004). *Coco Panache*. École des loisirs.
- VOLTEAU, S. et GARCIA-DEBANC, C. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques*, 29, 309-340.