

Appel à communication, Cécile LABORDE

**Axe 2** : la littérature de jeunesse à l'école

En maternelle, depuis une trentaine d'années, les maitres lisent fréquemment – voire quotidiennement, sous la forme de l'histoire de fin de journée de classe, par exemple – des récits de fiction à leurs très jeunes élèves et ce, le plus souvent à travers des lectures d'albums de littérature de jeunesse.

Or l'apprentissage du langage s'effectue relativement différemment d'un enfant à un autre parce qu'il est étroitement dépendant des propositions langagières qui sont faites à l'enfant par les adultes de son entourage : dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à parler et à penser en s'appuyant sur les éléments lexicaux et grammaticaux proposés par les adultes.

À l'école maternelle, les enseignants utilisent régulièrement le récit pour lire et plus rarement raconter mais aussi pour faire raconter des histoires de fiction aux élèves.

Pour ces raisons, **quelle est la place des interactions langagières dans les usages de l'enseignement de la littérature de jeunesse ?**

### ① Cadre théorique :

La question de la compréhension de récit de fiction par des élèves de maternelle est une question à laquelle, notamment les didactiques de l'oral, de la lecture, de la littérature de jeunesse s'intéressent du point de vue de son enseignement et de son apprentissage. Selon Yves REUTER

*« la littérature, sous diverses formes, n'a jamais cessé d'être présente à l'école primaire. [...] En effet, elle est présente partout, de façon plus ou moins discrète, plus ou moins importante, de la maternelle à la fin du primaire » (1996 : 68)*

Néanmoins, certaines études (par exemple TAUVERON 1999, BRIGAUDIOT 2000, BOIRON 2008), montrent que la seule fréquence des lectures de récit de fiction ne saurait assurer leur compréhension par des élèves des cycles 1 à 3 au moins.

#### 1.1 : Le rôle de l'enseignant :

Les apprentissages langagiers se réalisent, dans le milieu familial comme à l'école dans un contexte d'étaillage de l'adulte.

Mais la compréhension de l'enfant est « tributaire de l'interprétation de l'adulte et de ses reformulations » (CANUT et VERTALIER, 2012 : 52) et son apprentissage « exige un étaillage magistral » (BOIRON, 2014 : 85) car il requiert notamment de la part du jeune élève une décentration.

Le rôle d'étaillage de l'enseignant intervient aussi dans les démarches mises en place pour enseigner la compréhension et la production du récit.

- **Lire, raconter, décrire**

Lire, raconter, décrire sont trois conduites langagières contrastées et complémentaires concernant les albums de littérature de jeunesse.

**Lire** est une activité de lecteur qui lit intégralement le texte (à haute voix ou en silence) sans modification de l'écrit.

**Raconter** c'est dire une histoire en procédant à des aménagements, en reformulant tout ou partie du texte original.

**Décrire** c'est dire ce que l'on voit ou perçoit des illustrations.

E. CANUT, F. BRUNESSEAU-GAUTHIER. et M. VERTALIER, rejoignent les idées de V. BOIRON<sup>1</sup>, car, quand un adulte raconte, il donne à l'enfant l'expérience de la répétition d'une même histoire, avec variations, et l'enfant acquiert ainsi l'intuition que le sens du récit demeure au travers de différentes versions et qu'il peut lui aussi raconter à sa façon.

Cependant, selon ces chercheuses, il est indispensable que l'adulte lise le texte pour initier l'enfant au fonctionnement et à la permanence de l'écrit, écrit immuable, cohérent, structuré.

Selon V. BOIRON, **l'activité de contage et de lecture** permettent aux élèves, via notamment les gestes de dramatisation, de reformulation de l'enseignant, d'avoir accès à une compréhension experte des récits. Les échanges verbaux qui accompagnent ces activités (étayage au cours des rappels de récit, reformulation des réponses), participent à l'apprentissage de la compréhension en focalisant l'attention des élèves sur les éléments que le maître juge important de comprendre. L'étayage prend majoritairement des formes « d'adaptation » (GROSSMANN, 1996 a et b) dans les activités de lecture alors que dans les activités de contage, l'enseignant parle et ses mots disent sa compréhension.

V. BOIRON analyse les activités de lecture et de contage des enseignantes ainsi que les discours des élèves. Au regard des quatre composantes essentielles de la compréhension qui posent des difficultés à l'école primaire :

- Le repérage et la désignation des personnages ;
- les états mentaux des personnages ;
- les mises en mots du propos du récit (résumés, répétitions, reformulations, ...) ;
- les formulations des implicites (reformulations, hypothèses...).

- **L'étayage, condition *sine qua non***

C'est autour de ces quatre composantes que l'étayage et la médiation de l'enseignant interviennent afin de participer à l'apprentissage de la compréhension.

Comme le précise V. BOIRON,

*« Si à l'école maternelle, ces récits assurent potentiellement le développement de l'activité narrative des élèves, c'est, comme le montrent un certain nombre de travaux<sup>2</sup>,*

---

<sup>1</sup> BOIRON V. (2014), « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves en maternelle », *Repères*, n° 50, p. 83-103.

CANUT E., BRUNESSEAU-GAUTHIER F., VERTALIER M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler*. Nancy : CRDP de Lorraine

<sup>2</sup> Les travaux suivants traitent des formes d'étayage : V. BOIRON, 2010, 2011 et 2012 ; V. BOURHIS, 2012, E. CANUT & M. VERTALIER, 2012 ; C. LE MANCHEC, 2005 ; S. TERWAGNE & M. VANESSE, 2009)

à la condition sine qua non que cette activité fasse l'objet d'un étayage soutenu des maîtres.<sup>3</sup> »

L'étayage, les reformulations adaptées à ce que dit l'enfant (E. CANUT et M. VERTALIER), la médiation de certains enseignants qui, par les adaptations (ajout d'éléments prosodiques, de commentaires, reformulations explicites, changement de temps, modification de certaines tournures, etc.) qu'ils proposent, surtout dans les activités de contage/recontage (V. BOIRON), permettent aux élèves une meilleure compréhension de l'écrit :

*« En effet, l'activité narrative de l'adulte, qui raconte une histoire de fiction, dit le monde, construit des significations que les discours des jeunes élèves reprennent, modifient, commentent, et interrogent. Ce faisant, les jeunes élèves s'approprient différentes manières de raconter une « même » expérience. »* (BOIRON, 2013 : 14)

### 1.2 Le récit : moyen de développer des compétences narratives dans un contexte dialogique

À l'école, pour vérifier la compréhension par les enfants des albums lus, certains enseignants demandent régulièrement aux élèves de raconter un récit connu de tous. Mais quel est le rôle de cette activité dans le cadre scolaire ?

M. BRIGAUDIOT (2000 : 124)<sup>4</sup> qualifie **le rappel de récits lus** par le maître

*« d'activité langagière extrêmement précieuse pour travailler la compréhension du langage écrit, d'une part parce qu'elle offre des moyens de mobiliser des relations entre toutes les procédures, d'autre part parce qu'elle peut avoir lieu en atelier. »*

Ainsi pour M. BRIGAUDIOT, le rappel de récit est une activité langagière, qui nécessite une énonciation complexe et qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris de l'histoire (pour se faire comprendre, on doit dire d'où – quand on parle et de qui – de quoi. (2000 : 125)

La situation de rappel de récit à un adulte qui connaît le contenu de l'histoire, est, pour M. BRIGAUDIOT, un « jeu-problème » pour travailler la compréhension du langage écrit (2000 : 222). Un élève qui a écouté l'histoire doit la redire avec ses propres mots. Mais il ne s'agit pas de rappeler fidèlement l'information du texte source (d'où l'ambiguïté du terme « rappel<sup>5</sup> »), mais de dire quelque chose en s'appuyant sur des éléments du texte entendu. Ainsi, dans le cadre du rappel de récit, il y a nécessairement reformulation, réorganisation et restructuration de ces éléments, dont la sélection révèle la manière de comprendre l'histoire.

De plus Régine DELAMOTTE-LEGRAND<sup>6</sup> (2004 : 32) explique que, pour F. FRANÇOIS, le récit produit un effet discursif. En effet, le récit n'est pas réel, il est langagier. Pour F. FRANÇOIS, le récit est une manière de « mettre en mots le monde. »

Mais, le récit est aussi « discours » au sens où les effets de la mise en mots d'un locuteur rencontrent l'interprétation favorable d'un récepteur :

---

<sup>3</sup> « Ici en amont de la lecture (résumé, lecture d'images, ...), au cours de la lecture (dramatisation, représentation des personnages par des marionnettes, ...) après la lecture (reformulation, questionnement) », BOIRON (2013-2 : 4)

<sup>4</sup> BRIGAUDIOT M. (coord.). (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette/INRP.

<sup>5</sup> tout « rappel » de récit actualise chez Frédéric François un mélange des mondes

<sup>6</sup> FRANÇOIS F. (2004). *Enfants et récits. Mises en mots et reste*. Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion.

*« Tout locuteur est aux prises avec le langage, la langue, les rapports à sa propre parole et les relations intersubjectives. Le sens ne se saisit qu'à travers des mouvements discursifs qui révèlent autant des affinités que des ruptures, des ajustements que des décalages. » (2004 : 32)*

R. DELAMOTTE-LEGRAND<sup>7</sup> précise également que la restitution du récit se fait dans le cadre d'interactions langagières, l'adulte accompagnant l'enfant dans sa conduite du récit :

*« Avant d'être capable de raconter de façon autonome (monogérée) une histoire, les enfants le font en interaction (cogérée) avec un plus expert (adulte ou enfant). La conduite du récit tient à la manière dont l'adulte aide l'enfant à raconter, en particulier par son questionnement. Le plus délicat se situe dans la situation de restitution d'une histoire connue de l'adulte. On discerne rapidement les cas où l'adulte essaie de faire dire à l'enfant son récit d'enfant, et ceux où il emmène l'enfant à produire le récit que, lui adulte a dans la tête. » (2004 : 26)*

À la suite d'autres auteurs, M.F. BISHOP<sup>8</sup> insiste elle aussi sur le genre fondamentalement « dialogique » du récit faisant entendre « des voix autres que la sienne propre et qui n'existent pas en dehors de processus d'énonciation », et affirme que

*« le récit participe de l'épanouissement des capacités de représentation des pensées d'autrui et se construit en gagnant de l'épaisseur énonciative grâce à l'intériorisation d'une parole ou d'un discours autre. »*

Ainsi pour ces différents chercheurs, le récit construit dans un espace dialogique, permet de travailler un rapport spécifique à la réalité, au temps, à soi et à l'autre. Il contribue notamment à la compréhension et à la mise en mot des pensées d'autrui. Le récit peut être à la fois oral ou écrit, de réalité ou de fiction, concerner le groupe et seulement participer aux régulations sociales entre certains individus. C'est aussi, selon F. FRANÇOIS, (2004 : 41) « l'un des principaux exercices scolaires. »

## ② Méthodologie:

Cette recherche qualitative s'intéresse à la manière dont des élèves de GS comprennent des récits de fiction entendus en comparant une méthode qui met en avant l'enseignement du vocabulaire (*Narramus*) et un protocole qui met en avant la reformulation avant la lecture (« raconter-lire »).

Cette recherche est qualitative et écologique avec une visée praxéologique qui tient compte des situations réelles d'enseignement – apprentissage.

**Le corpus qui sera étudié, est la transcription d'un rappel de récit pour un élève :**

- Petit Parleur, absent à certaines séances lors de la séquence *Narramus*

---

<sup>8</sup> BISHOP M.-F., JOOLE P. (2012). « Et si l'on parlait des récits », *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 3-8

- Extrait correspond à la deuxième partie de l'entretien lors des questions de compréhension.
- Lors du rappel de récit (RR), l'élève pense que c'est un autre lutin qui quitte le Pôle Nord, ne convoque pas les savoirs du monde
- RR qui ne témoigne pas de sa compréhension des liens de parenté ni des liens de causalité

Cet élève a eu besoin de **recourir à l'image**, tout au long de son RR et lors des questions. Cette utilisation,

- témoigne du fait qu'il n'a pas encore construit de représentation mentale du récit
- il ne peut pas parler à « partir de rien »
- cet extrait témoigne de la dimension dialogique du récit : ses mises en mots s'actualisent dans le cadre des interactions langagières avec l'adulte.

### ③ Conclusion :

Cette étude s'est intéressée à deux types de productions langagières : la production de récits oraux et une discussion avec l'enseignant autour de questions ouvertes.

L'analyse de l'extrait du corpus présenté, attire notre attention sur le rôle déterminant de l'enseignant dans la construction par l'élève de la compréhension d'un récit de fiction entendu et ce d'autant plus que les élèves engagent peu de discours diversifiés.

### ④ Bibliographie :

BOIRON V. (2014), « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves en maternelle », *Repères*, n° 50, p. 83-103.

CANUT E., BRUNESSEAUX-GAUTHIER F., VERTALIER M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler*. Nancy : CRDP de Lorraine

Jean-Marie Privat et Marie Scarpa, Dialogisme (Bakhtine), *Pratique*, 2019, 183-184  
<https://journals.openedition.org/pratiques/6752>

FRANÇOIS F. (2004). *Enfants et récits. Mises en mots et reste*. Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion.

FRANÇOIS F. (1989), « Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bakhtine », *Enfance*, tome 42, n°1-2, 1989. pp 39-47.