



LA COMPREHENSION À L'ÉCOLE MATERNELLE : QUELLES HISTOIRES CHOISIR ?

« Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu »

« En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication.

L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. [...]

La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral. »



Programme de l'école maternelle, B.O. Juin 2021

Si les livres trouvent leur place dans les bibliothèques de classe, la multiplicité et la richesse de la littérature de jeunesse soulèvent aussi de nombreuses questions lorsqu'il s'agit de **travailler la compréhension**. Quelles histoires et quels supports choisir ? Les livres ont-ils tous la même portée ? Quels contours donner à une culture de la littérature de jeunesse à l'école maternelle ? Y a-t-il des ouvrages incontournables définissant un patrimoine commun ?

Ces questions nous obligent à faire des choix raisonnés. Quels peuvent-ils être ?

Des critères de choix.

Des livres et des textes choisis au regard des fonctions de l'écrit.

Livres à compter, imagiers, abécédaires, albums documentaires ou encore *livres de recettes* ont tous un rôle important à l'école maternelle : ils sont des supports indispensables pour appréhender les différentes fonctions de l'écrit (*expliquer, informer, décrire* ou *prescrire*).

Tous **textes**, avec ou sans illustrations, et tous **livres**, dont les albums font partie, **qui racontent des histoires** sont les supports idoines pour **apprendre à comprendre**.

Des histoires dont les qualités sont durablement reconnues (ou « classiques »).

Souvent issues de la tradition orale, ces histoires ont traversé les époques, le temps ayant consacré leur qualité. Si elles nous arrivent parfois sous différentes versions (orales ou écrites), elles sont reconnues, de par les modèles incarnés ou les valeurs portées, et transmises. Elles parlent à l'individu qui les réceptionne, qui peut aussi, grâce à cette « **invitation à réfléchir sur l'histoire** » (A. Viala, 1993), s'interroger sur lui-même, sur son rapport à l'autre ou au monde.

Ces histoires présentent souvent des **personnages archétypiques** (le loup, la sorcière, l'ogre, le rusé, le rusé-trompé ...), permettant un travail de familiarisation. Elles portent des **valeurs** (de partage, de solidarité, de respect ...) et des **morales** (apprendre à se contenter de ce que l'on a, les risques de la crédulité, les vertus de la persévérance ...).

Des œuvres qui appartiennent au patrimoine.

Les livres de contes dénommés *albums du Père Castor*, dont les archives sont entrées au patrimoine mondial de l'Unesco en 2018, ont fait leur preuve.

Mais appartenir au patrimoine ne signifie pas que seuls les ouvrages anciens sont à retenir. Certains plus récents peuvent y être assimilés car ils ont fait la preuve de leurs **qualités intrinsèques** (*Les trois brigands*, *Max et les Maximonstres* ou encore *Chien bleu*). La **qualité de la langue** est en tous points modélisante (lexique et syntaxe). Les **illustrations**, quand il y en a, sont lisibles, tout en laissant une place à l'analyse et à l'interprétation.

Le choix peut également se faire au regard de leurs **auteurs** dont l'œuvre est reconnue pour les qualités précitées (C. Boujon, P. Corentin, C. Ponti, M. Ramos, Rascal, G. Solotareff ...).

Ces ouvrages ne relèvent pas d'un simple phénomène de mode. Ils **résistent à l'épreuve du temps** ou, pour les plus récents, il est fort à parier qu'ils perdureront. En ce sens, la **vigilance est de mise quand la seule commercialisation semble régir la création** (déclinaisons intempestives, sujets en vogue, objet-livre d'une qualité contestable ...).

Des équipes pédagogiques conscientes de leur choix.

Les **supports possibles** sont multiples (textes non-illustrés, recueils illustrés de contes, albums ...). Identifier leurs caractéristiques et décrypter les contenus sont les gages d'un enseignement explicite et de qualité de la compréhension dans une classe.

Sur le cycle, la question d'un **parcours littéraire** se pose. Il doit être riche et cohérent, nourri d'une sélection d'**ouvrages choisis avec discernement**. Il suit une **progression raisonnée**, en réponse à des objectifs précis.

Cette lettre maternelle détaille quelques éléments incontournables sur les contes puis sur les autres histoires présentes dans les albums, éclairant la juste place à leur donner respectivement, au service du travail de la compréhension.

Les contes, entre transmission orale et langue écrite.

Sous la plume de **Chantal Millet** et **Hélène Ginestar**, conteuses, co-fondatrices de l'association « **Une sorcière m'a dit...** » et anciennes conseillères pédagogiques de l'Essonne, quelques clés de connaissance des contes apparaissent dans cette partie.

Des éléments de définition



Les contes sont issus de la **tradition orale**. Souvent très **anciens**, on en ignore les auteurs. Ils ont été **transmis de génération en génération**, ils ont **voyagé** de pays en pays ...

Des **collecteurs** tels les frères Grimm en Allemagne, Afanassiev en Russie ou Claude Seignolle en France (pour n'en citer que quelques-uns) ont ensuite **recueilli et transcrit à l'écrit cette littérature orale afin de garder trace de ce patrimoine riche**. Ainsi, des milliers de contes ont été collectés. Si Charles Perrault en a choisi onze pour en faire une œuvre littéraire, ce n'est qu'une infime partie de la richesse de ce patrimoine !



La littérature jeunesse s'est aussi emparée des contes dans le courant du XXème siècle : les **multiples éditions d'un même conte** sont une illustration du **voyage des histoires à travers l'espace et le temps**.

Les nombreux ouvrages portant l'histoire d'*une galette*, que des générations d'élèves découvrent depuis des dizaines d'années, en sont un parfait exemple (*Roule galette* aux éditions Père Castor, *Le Kolobok* de Michel Kieffer, *une bonne grosse galette* de Loek Koopmans ou encore *Petit beignet rond et doré* de Praline Gay-Para).

Le thème de *la nourriture en fuite* est également très présent dans les pays anglo-saxons. On peut citer le conte écossais *Le renard et le petit pain au lait* (dans *Histoires de pains et de gâteaux*- Editions Flies France) mais surtout les innombrables versions du *Petit bonhomme de pain d'épice*.



Présenter aux élèves **différentes versions d'un même conte** les aide à **repérer les éléments stables d'une version à une autre**, dont la **structure du conte** fait partie (et qu'il importera de conserver). Ils s'autoriseront aussi à **conter** le reste de l'histoire, en livrant une **version plus personnelle, plus libre**.

Une classification possible.

Contes merveilleux et contes étiologiques

⇒ *Imprégnation culturelle*

Contes d'avertissement et contes facétieux

⇒ *Imprégnation culturelle*

⇒ *Travail de **compréhension***

Contes à structure répétitive

⇒ *Imprégnation culturelle*

⇒ *Travail de **compréhension***

⇒ *Pour **faire conter les élèves***

Mmes Ginestar et Millet proposent une classification possible, issue de leurs travaux de recherche, leur semblant la plus adaptée pour faire conter les élèves.

Les **contes à structure répétitive**, autrefois racontés par les grands-mères ou les nourrices aux jeunes enfants, lorsqu'elles les gardaient, peuvent être classifiés de plusieurs façons.

Si le mot « randonnée » est souvent utilisé pour désigner tous les contes à structure répétitive, une **distinction** doit tout de même être faite entre :

- Les **contes énumératifs simples** (dont une sous-classification selon l'apparition des personnages peut être repérée : par **accumulation**, par **substitution**, par **élimination**)
- Les **randonnées** (venant de l'expression rang donné). Dans ces derniers, contrairement aux contes énumératifs, l'ordre des personnages, lié à des actions, n'est pas interchangeable. Ils sont un support intéressant pour développer la logique, car, comme Suzy Platiel ethnolinguiste spécialiste du conte l'explique, la succession est basée sur une **relation de cause à conséquence**.

Tous ces contes sont caractérisés par une **structure rythmée, répétitive**. Certains prennent même la forme de chants ou de comptines.



Pour plus d'informations :

• [Les randonnées et autres contes à structures répétitives](#), Mmes Ginestar et Millet

• De nombreuses **ressources** sont présentées sur le site de l'association :

<https://www.unesorcieremadit.fr/enseignants/>

S'approprier un conte, avant de débiter la séquence en classe



Bien en amont de la découverte du conte en classe débute le **temps de son exploration** par l'enseignant. Un **cheminement progressif**, pouvant se compter en jours, est nécessaire.

Catherine Gironde, enseignante sur l'école maternelle Calmette d'Athis-Mons, et membre de l'association « Une sorcière m'a dit », nous explique sa démarche.

Un geste d'enseignant :
Repérer les éléments-clés de compréhension d'un conte

Classe de MS

(Cliquez sur les images pour accéder aux liens)



Le document explicatif



L'Interview (5min)



Une séance en classe

La compréhension des contes au service de la langue orale

Les contes énumératifs et les randonnées, de par leurs structures répétitives et les formulettes qui les constituent, permettent de **s'approprier du lexique et des tournures syntaxiques**.

Leur **structure (base du récit), plus simple** que celle des autres contes est repérable grâce à un travail d'écoute de différentes versions d'un même conte et à un travail explicite en classe. Une fois celle-ci mieux perçue, les élèves peuvent percevoir l'éventail des possibles **pour conter l'histoire et se concentrer sur la langue orale**.

D'autres histoires, dans les albums de littérature de jeunesse.

L'album de littérature de jeunesse est un outil pédagogique pertinent pour travailler la compréhension, à **condition d'avoir conscience de ses caractéristiques et des difficultés qu'il engendre.**

L'album est d'abord un objet.

L'enfant le découvre au travers de ses sens. Il le manipule, il le feuillète, il l'observe, il le lit ... Les choix éditoriaux jouent sur les formats, sur les matières ou encore sur les images pour donner envie de toucher, de regarder et de lire. **L'attractivité de ces éléments dessert parfois la compréhension** car elle détourne l'attention de l'enfant. Celui-ci ne pouvant la partager, il se concentre moins sur le sens de l'histoire.

L'album est aussi une forme littéraire.

Il se caractérise par son **mode de narration associant images et texte**. Si chacune de ces parties garde sa spécificité propre, les deux forment **un tout indissociable, pour une compréhension globale**. Plusieurs effets sont ainsi produits par les auteurs/illustrateurs, selon le rapport entre ces deux entités :

- Texte et images peuvent être **redondants** : La mise en relation du texte et de l'image ne produit pas de sens supplémentaire. Les deux narrations renvoient chacune au même récit.
- Ils **collaborent** : Le sens n'est contenu ni dans l'image ni dans le texte. Il émerge de leur mise en relation.
- Une **disjonction** s'observe : Il n'y a aucun point de convergence entre le texte et l'image, voire une réelle contradiction.

La lecture de l'image peut être une source de difficultés quand ce que l'enfant suppose et ce que l'illustrateur a souhaité produire sont en décalage. Faire prédire une histoire à partir de l'observation de l'image de première de couverture est, en ce sens, une pratique à questionner.

L'album est le support d'un récit.

Les récits destinés à l'école maternelle peuvent être classés en deux grandes catégories :

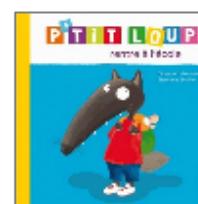
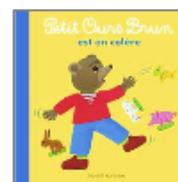
▪ Le récit du quotidien

C'est un récit minimal, constitué d'une simple juxtaposition d'événements (sans complication particulière ou alors immédiatement résolue). De façon générale, l'essentiel des éléments est délivré pour accéder aisément au sens principal.

Ces récits sont souvent très **proches de la vie de l'enfant** (aller se coucher, perdre son doudou, être malade, cheminer vers l'école ...). Les deux exemples ci-dessus portent sur une même histoire, liée à la colère (Je suis en colère. / Je m'isole. / Je passe ma colère. / Je me calme. / Je ne suis plus en colère.). C'est une émotion connue de tous, déjà vécue. En classe, **s'appuyer sur le vécu** des enfants **facilitera l'accès au sens et favorisera la compréhension** de l'album.



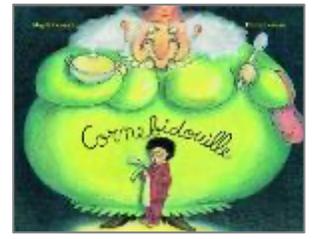
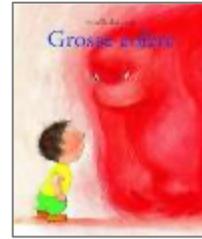
Ces récits du quotidien ont toute leur place à l'école maternelle, dès le plus jeune âge et de façon prioritaire. Les **séries** d'albums, portées par des **personnages récurrents**, sont utiles et appropriées.



▪ Le récit d'imagination

C'est un récit **élaboré**, souvent **riche en rebondissements**, en événements inattendus. **Le sens est régulièrement à inférer car non implicitement écrit.**

Ce récit s'ancre souvent dans l'imaginaire collectif ou dans des cultures parfois éloignées de l'enfant.



Les deux exemples ci-dessus portent aussi sur l'histoire *être en colère*. Mais, des personnages en plus grand nombre et incluant des personnages imaginaires (confusion entre rêve et réalité), leurs différentes représentations, parfois sur une même page, un vocabulaire et des phrases plus soutenus (dont l'incise de différents dialogues) sont **autant d'éléments démontrant la complexité de ces récits** (pourtant portés par des enfants dans leur environnement familial). De ce fait, **le travail de compréhension de ces récits d'imagination ne peut être que second sur celui des récits du quotidien.**

Dans ces récits imaginaires, différents **scripts** sont identifiés, en voici une liste non-exhaustive d'exemples :

Apprendre à partager



Agir ensemble pour être plus forts



S'accepter soi-même



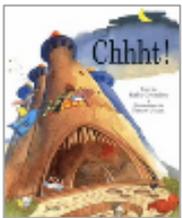
Chercher mieux ailleurs



Être rusé ... pour ne pas se faire dévorer

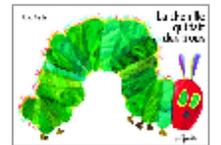


Dans ces albums, la présence ou non d'une introduction donnant un cadre, le respect ou non de la chronologie, le nombre de lieux traversés, les déplacements non-formulés et donc à inférer, les relations entre les personnages, les intentions et les émotions qui poussent à agir et qui ne sont pas explicitement formulées, la qualité du texte choisi (lexique et structures syntaxiques), le rapport texte-image de chaque double-page ou encore les choix esthétiques **forment un tout : le récit.**



Certains de ces récits relatent prioritairement le déplacement d'un personnage dans des espaces divers : ces **récits topographiques** amènent le lecteur à traverser l'histoire de page en page, parfois à la recherche de sensations.

D'autres récits sont portés par **la chronologie**. Si celle-ci ne constitue pas l'aboutissement du travail de compréhension, elle est tout de même la base de ces **récits chronologiques**. Dans l'exemple ci-contre, la persévérance de la chenille pour réussir à grandir, dont les erreurs lui donnant mal au ventre font partie, est un sujet de compréhension dépassant sa seule métamorphose liée au temps.



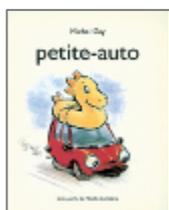
Il arrive que dans un même récit, une histoire s'imbrique dans une autre, de façon plus ou moins évidente. Ces **récits par enchâssement** se rencontrent souvent dans les **histoires de rêve**. Le personnage présenté dans son quotidien s'endort, le temps de la rêverie débute et l'amène vers des rencontres et des aventures fantastiques. L'album Max et les Maximonstres de Maurice Sendak en est un exemple => [Capsule pédagogique](#)

Tous ces éléments, sur les différents types de récits et leurs structures, sont **autant d'obstacles à la compréhension**. L'enfant doit apprendre ce qui, dans ces éléments donnés, est central ou secondaire.

Effectuer une analyse fine d'un album, cibler les obstacles à la compréhension sont des exemples de **micro-gestes** liés à un enseignement efficace de la compréhension. Ils s'apprennent, pour **dépasser la « lecture en surface »**, pour **bannir l'album prétexte** (sur les thématiques calendaires ...), pour **ne pas survaloriser la mémorisation d'informations isolées** et sans intérêt pour la compréhension.

Des auteurs incontournables

De nombreux auteurs/illustrateurs, de par leurs plumes, leurs palettes ou leur univers, engagent les enfants dans des **expériences littéraires d'une grande richesse**. Apprendre à comprendre leurs œuvres dès l'école maternelle enrichit la **bibliothèque intérieure** des élèves. En voici quelques incontournables :



Michel Gay



Rascal



Mario Ramos



Claude Boujon



Philippe Corentin



Tomi Ungerer

Pour amener les élèves à **comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu**, il est essentiel de dépasser l'emploi exclusif d'albums pour tendre vers **un juste équilibre entre** :

- des **contes**, souvent anciens, et des **histoires plus récentes** ;

- des **albums** issus de la littérature de jeunesse, des textes illustrés et des **textes non-illustrés**.

La place de l'image est à interroger. De par son pouvoir mémoriel fort, elle engage à la description et moins à l'évocation du récit, activités relevant de deux compétences discursives différentes. L'image ne peut pas être le seul élément support de travail de la compréhension.

- des versions **contées** (langue orale), **racontées** (registre de langue s'approchant du récit de base / oral quasi-scriptural) et des versions **lues** (langue écrite).

=> Liste de référence Cycle 1 : Cliquez sur l'image.

