



Article scientifique

Article

2014

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de
compréhension en lecture d'un conte en maternelle

Sales Cordeiro, Gláis

How to cite

SALES CORDEIRO, Gláis. Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. In: Repères, 2014, n° 50, p. 157–176.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:127229>

Glaís Sales Cordeiro

Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Glaís Sales Cordeiro, « Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle », *Repères* [En ligne], 50 | 2014, mis en ligne le , consulté le 03 juin 2015.

URL : <http://reperes.revues.org/794>

Éditeur : Éditions de l'École normale supérieure de Lyon

<http://reperes.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://reperes.revues.org/794>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Repères

Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle

Glaís Sales Cordeiro, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

L'étude ici présentée a été menée dans le cadre d'un programme de recherches interdisciplinaires en didactique conduit par le *Réseau Maison des Petits* à Genève (Suisse) avec la collaboration d'enseignantes de l'école primaire (élèves de 4 à 9 ans). Elle s'inscrit dans le champ de la didactique du français et concerne, plus particulièrement, l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture à l'école maternelle à travers une séquence d'enseignement qui propose des activités dans lesquelles les élèves sont amenés à justifier leurs raisonnements. Notre analyse se focalise sur les conditions d'accès à la compréhension d'un conte traditionnel par les élèves et les médiations mises en œuvre par l'enseignante dans le cadre d'une activité de la séquence. Les résultats de cette analyse peuvent contribuer aux réflexions didactiques concernant les rapports intrinsèques entre pratiques d'enseignement et apprentissages de la lecture en maternelle.

Mots-clés : école maternelle, enseignement et apprentissage, lecture, activités scolaires, médiation, élève

Introduction

Plusieurs recherches (Boiron, 2010 ; Brigaudiot, 2000 ; Cèbe et Goigoux, 2012 ; Grossmann, 1996 ; Terwagne et Vanesse, 2008) ont mis en évidence l'importance du rôle médiateur de l'enseignant pour le développement des capacités de compréhension en lecture des jeunes élèves. C'est dans les interactions entre l'enseignant et les élèves en classe que des significations concernant le texte lu peuvent être construites. De notre point de vue, ces significations sont discutées et négociées à partir d'un processus dynamique de compréhension qui se constitue dans l'interface entre le projet du lecteur et ses connaissances encyclopédiques, sémiotisées à travers les genres textuels.

Dans cette perspective, l'enseignement de la compréhension en lecture s'organise autour de l'unité texte, considérée comme une production verbale définie par l'ensemble des caractéristiques du genre textuel auquel il appartient. Cette conception de la lecture s'appuie ainsi sur le principe d'une connaissance des genres textuels et de leurs dimensions langagières pour l'élaboration des significations liées au texte.

Traditionnellement, le genre textuel *conte* a toujours été présent, de manières différentes, dans les classes maternelles. Racontés ou lus par l'enseignant, les contes constituent pour les élèves une des premières formes d'accès à l'univers littéraire et contribuent, conjointement avec d'autres genres, à la construction d'une culture de l'écrit.

Cette contribution tient compte de cette tradition et prend comme objet d'analyse les conditions d'enseignement-apprentissage de ce genre emblématique dans une séquence d'enseignement sur la compréhension en lecture d'adaptations du conte *Le petit chaperon rouge* dans une classe maternelle (élèves de 4-6 ans). Elle concerne l'axe « français » d'un programme de recherches interdisciplinaires en didactique conduit par le *Réseau Maison des Petits* (RMdP) à Genève (Suisse) avec la collaboration des enseignantes du cycle 1 de l'école primaire. Ce programme vise à décrire et à comprendre l'action enseignante et les conditions d'accès à des contenus, à travers des démarches collectives de justification notamment, par des élèves de 4 à 9 ans dans différentes disciplines scolaires (voir Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel et Leutenegger, 2013). Il se fonde sur un principe d'ingénierie didactique qui comprend la construction de séquences d'enseignement, leur mise en œuvre par des enseignants en classe, ainsi que leur analyse pour en évaluer la pertinence.

Nous nous focalisons ici sur une activité de la séquence portant sur la caractérisation des personnages du conte après sa lecture, le but étant d'analyser les justifications produites collectivement par les élèves, négociées et validées moyennant la médiation de l'enseignante, au cours de l'activité.

1. Lire à l'école maternelle pour se représenter l'activité de lecture et entrer dans la culture de l'écrit par des genres de textes

Grossmann (1996) disait, dans son livre *Enfances de la lecture*, que :

« Lire *Le petit chaperon rouge* aujourd'hui, à un enfant, c'est lui faire rencontrer un genre, "travaillé" par Perrault, Grimm et leurs épigones¹, mais aussi retrouver (ou non) son rôle d'avertissement, se heurter à des réalités aussi bizarres qu'un chaperon, une bobinette ou une chevillette. » (p. 15)

En effet, lire à des élèves à l'école maternelle et leur enseigner à comprendre les textes lus présuppose l'explicitation d'une série de gestes et des capacités langagières spécifiques à mobiliser lors de la lecture des différents genres de

1 C'est nous qui soulignons.

texte, maîtrisés par le lecteur expert. On ne lit pas une notice de bricolage comme un lit un article encyclopédique ou, encore, un conte...

Les recherches en psychologie cognitive (Giasson, 1996 ; Golder et Gaonac'h, 1998) ont pu démontrer que, pour lire un texte, le lecteur fait appel à un réseau de connaissances et processus (anticiper les contenus du texte à lire ; mobiliser ses propres connaissances encyclopédiques et thématiques pour comprendre le texte ; mobiliser ses connaissances sur la langue – lexicales, sémantiques, syntaxiques et orthographiques ; se représenter les significations du texte en sélectionnant et mémorisant les informations nécessaires à sa compréhension, en faisant des inférences ; réguler et contrôler l'activité de compréhension) pour « reconstruire la représentation sémantique que l'auteur lui communique par le texte » (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996, p. 12). Ces recherches accordent beaucoup d'importance à l'énonciateur du texte et ses intentions, mais moins de place aux buts que se donne le lecteur avant, pendant et après la lecture du texte. Ainsi, la dimension sociale de réception du texte, qui donne sa spécificité au texte lu, n'est pas investie dans cette approche. De même, la plupart de ces recherches attribuent peu d'importance aux caractéristiques du genre auquel appartient le texte lu, les textes étant considérés comme des entités autonomes et indépendantes de leur situation de production et de réception dont les composantes peuvent se retrouver dans tout texte.

Avec Bronckart (1996), nous pensons que « chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit » et que chaque texte donne à voir une forme spécifique d'organisation de son contenu, de sa textualisation et des mécanismes de prise en charge énonciative « destinés à lui assurer sa cohérence interne » (p. 73). Ainsi, du point de vue développemental, « les genres constituent des moyens socio-historiquement construits pour réaliser les buts d'une action langagière [...]. L'appropriation des genres constitue dès lors un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines. » (2004, p. 106). Dans cette mesure, la notion de genre de texte constitue un principe organisateur de l'enseignement de la compréhension en lecture², cet enseignement devant viser la construction des connaissances sur les genres et leurs dimensions langagières pour l'élaboration des significations liées à un texte. Sur la base de l'approche didactique des genres de textes proposée par Dolz et Schneuwly (1996) et Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), ces principes ont ainsi guidé la conception de la séquence d'enseignement sur la compréhension en lecture du conte du *Petit chaperon rouge* et l'analyse des données ici conduite.

Dans le but de mieux situer les objectifs visés, les contenus proposés et les options didactiques prises dans la séquence, nous présentons ensuite quelques éléments concernant le système récit-personnages, caractéristique des genres

2 Ce choix est en accord avec les instructions officielles du Département d'instruction publique du canton de Genève, les genres de texte étant également au cœur du travail en production et compréhension orale et écrite.

textuels narratifs, et la fonction didactique médiatrice des démarches de justification.

2. Le système dynamique récit-personnages comme organisateur de l'enseignement de la compréhension en lecture d'un conte

Comme nous l'avons déjà dit, les contes et les récits de toutes sortes sont très présents dans les classes maternelles (et pour certains enfants, dans leur quotidien familial également), les façons de découvrir, lire et explorer les albums avec les élèves pouvant toutefois varier fortement (voir, par exemple Pasa, 2006) : lecture à voix haute, lecture pour le plaisir, lecture partagée... Malgré cette diversité de pratiques lectorales, « rares sont ceux [les enseignants] qui proposent un enseignement explicite des compétences qui sous-tendent la compréhension » (Cèbe et Goigoux, 2012, p. 25) et encore moins à travers des activités portant sur des contenus particuliers, organisées dans des séquences d'enseignement. Face aux spécificités des récits et des contes lus en classe, ce type d'enseignement nous semble pourtant essentiel en ce qui concerne des élèves en début d'apprentissage.

Alors qu'une partie des récits proposés dans les albums pour les jeunes enfants implique une activité de compréhension des *scripts* d'actions ou d'évènements (Fayol, 1985) organisés dans une succession chronologique linéaire avec une mise en intrigue faible ou absente³, dans la lecture de récits « élaborés » (Grossmann, 1996) ou « qui s'interprètent » (Terwagne et Vanesse, 2008), dont les contes, l'activité de compréhension suppose une appropriation de la part du lecteur des rapports dynamiques entre le processus de mise en intrigue, les motifs et les actions des personnages⁴. À l'école maternelle (et même au-delà !), ce mouvement d'appropriation est forcément lié aux interventions de l'enseignant ayant lieu dans les interactions entre lui et les élèves, autour du texte lu.

Le personnage paraît ainsi un élément incontournable dans la construction des significations lors de la lecture d'un conte et, par conséquent, dans un enseignement plus systématisé de la compréhension en lecture. D'après Reuter (2000), les personnages jouent un rôle organisateur dans les récits : « ils permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens » (p. 27). Par leurs actions, leurs sentiments, leur aspect et la manière dont ils sont désignés par le narrateur, ils donnent forme au texte à partir des éléments caractérisant le genre auquel ce texte appartient. Dans un conte traditionnel comme celui du *Petit chaperon rouge*, par exemple, le person-

3 C'est le cas, par exemple, des séries d'albums de Spot, le chien (*Spot fait un gâteau ; Spot va à l'école*) ou de Léo et Popi (*Léo et Popi chez le docteur ; Léo et Popi lisent une histoire*).

4 Au-delà des différences entre les courants théoriques qui ont cherché à les décrire, ces rapports se construisent dans un processus de mise en intrigue qui peut être textualisé par des « séquences narratives » (Adam, 1992 ; Bronckart, 1996) ou le schéma narratif canonique quinaire *situation initiale – complication – actions – résolution – situation finale* (Labov et Waletzky, 1967 ; Larivaille, 1974), présent de manière dominante dans les genres de textes où l'action langagière « narrer » est dominante (Schneuwly et Dolz, 1996).

nage du loup se présente comme un animal anthropomorphisé. Son image, le fait qu'il parle, ses ruses, ou encore le fait que le Petit chaperon rouge ne s'en étonne pas attestent du monde imaginaire créé, propre à ce genre de texte. À travers les descriptions, événements et dialogues, chaque personnage construit et se construit dans l'histoire (Tauveron, 1995) en constituant un système dynamique d'éléments en interaction (ce système étant une composante d'un autre système plus large constitué par l'ensemble des personnages), qui joue un rôle fondamental dans l'avancement de l'histoire. Il devient dès lors un objet didactique.

Dans une perspective d'enseignement de la compréhension en lecture à des jeunes élèves, les catégories de marqueur typologique et d'organisateur textuel, que Reuter (1988) attribue au statut du personnage, sont ainsi utiles. Dans sa première fonction, le statut du personnage contribue à la reconnaissance d'un récit comme appartenant à un genre donné ; dans la deuxième, il constitue le fil conducteur de la structure narrative du texte. D'un point de vue didactique, un travail de pointage (Boiron, 2010) de la part de l'enseignant des représentations et caractérisations des personnages à différents moments du récit semble alors fécond. C'est la raison pour laquelle, à l'instar des chercheurs qui préconisent l'enseignement explicite de la lecture (Cèbe et Goigoux, 2012 ; Giasson 1996 ; Revaz et Thévenaz-Christen, 2003 ; entre autres), nous proposons que ce travail de pointage se fasse dans le cadre d'activités systématisées et organisées dans une séquence d'enseignement.

3. La fonction didactique des démarches de justifications médiatisées par l'enseignant

Depuis le tournant communicatif des années soixante-dix, et suite notamment aux travaux de Vygostki et Bruner, beaucoup d'importance a été attribuée aux interactions en classe en ce qui concerne aussi bien l'enseignement que les apprentissages. Dans sa note de synthèse très complète sur « l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe », Nonnon (1999) affirme que :

« Les didactiques de toutes les disciplines rencontrent nécessairement la question de la verbalisation et des échanges quand elles s'interrogent sur les opérations par lesquelles se construisent les connaissances, les obstacles rencontrés par les élèves, les façons de les aider. La centration sur les procédures oblige à des observations fines de l'activité des élèves ou des formes de médiation de l'enseignant. [...] » (p. 90)

Pour l'auteure, cette activité de verbalisation est un véritable révélateur des interprétations et stratégies des élèves, présupposant ainsi différentes opérations cognitives et conduites discursives, parmi lesquelles celle de la justification. Selon Nonnon, ces conduites contribuent à la construction de nouvelles connaissances chez les élèves dans les différents domaines disciplinaires scolaires et se différencient en fonction d'eux. « Dans ce cadre, c'est en fonction de leur fécondité pour [...] la compréhension du texte ou la construction de la notion

visée que verbalisations et échanges vont être suscités [...] comme outils au service des apprentissages. » (p. 91). Nous rejoignons les propos de la chercheuse, qui souligne encore l'importance des variables didactiques de la tâche proposée et du rôle médiateur de l'enseignant, pièce maitresse pour la transformation des démarches et savoirs mobilisés par les élèves.

D'autres recherches portant sur l'explication (Plane, 2001-2002) et sur l'argumentation (Garcia-Debanc, 1996-1997) insistent également sur l'importance des capacités de justification chez des élèves de tout âge dans les différentes disciplines scolaires. D'après ces recherches, les démarches de justification constituent un moyen pour l'enseignant d'accéder aux formes de raisonnement des élèves par rapport à la construction de l'objet enseigné. À partir de l'observation des démarches de justification chez des élèves de 10 ans, Garcia-Debanc dégage trois critères pouvant les caractériser : le premier cherche à valider une assertion ; le deuxième renvoie à un « énoncé-cible explicite et initial » qui présuppose un doute ou un rejet ; le troisième porte sur l'utilisation de connecteurs argumentatifs. L'auteure dégage par ailleurs des critères de réussite pour les élèves, entre autres : la pertinence de la réponse et de la hiérarchisation des éléments qui l'étayent ; l'absence de circularité ; l'usage d'un métalangage approprié ; l'explicitation des étapes du raisonnement ; la présence d'une forme de généralisation.

En prenant comme point de départ les travaux de Garcia-Debanc, Chartrand (2000) apporte des éléments supplémentaires pour la définition et l'analyse des justifications des élèves dans les activités scolaires. Intéressée également par les pratiques langagières d'explication et d'argumentation en milieu scolaire, la didacticienne relève, par exemple, que dans une justification le but de l'énonciateur (l'élève, dans les situations scolaires) est de montrer au destinataire (l'enseignant) que son discours « est rationnellement acceptable » (p. 51) et que sa réponse n'est pas aléatoire. De même, l'organisation du « discours justificatif » doit comporter une séquence logique (la présentation de l'affirmation à justifier ; la démarche suivie pour la justification ; une conclusion) ponctuée de marqueurs de relation (car, puisque, en effet, donc, alors, etc.) entre des « faits pertinents » et des notions ou concepts construits dans le domaine étudié.

Nous verrons par la suite que, transposés au contexte de l'école maternelle, les différents éléments de définition et les critères ici énoncés nous ont fourni d'une part, un cadre pour concevoir les activités de la séquence d'enseignement et d'autre part des repères pour analyser la fonction didactique médiatrice des démarches de justification à l'aune des tâches proposées. De par les spécificités des modes de construction des significations dans des classes de maternelle, marqués par des interactions verbales autour des objets enseignés (Boiron, 2010), cette fonction est donc examinée du double point de vue des justifications données par les élèves pendant l'activité et du rôle médiateur de l'enseignant.

4. Le dispositif didactique et ses principes

4.1. Le choix du conte

Le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010-2014), en vigueur dans les écoles genevoises depuis 2010, propose un enseignement de la production et de la compréhension orale et écrite à travers des genres de texte. Ces genres sont regroupés à partir de l'action langagière dominante (Dolz et Schneuwly, 1996) qui les caractérise. Parmi les genres conseillés au cycle 1 (élèves de 4-9 ans) dans le regroupement « narrer », figurent par exemple les « histoires » et les « contes ». En ce qui concerne la compréhension de textes appartenant à ce regroupement, « la compréhension de textes lus par l'enseignant », « la reformulation (à l'aide de ses propres mots) d'un texte dans la perspective de clarifier sa compréhension », « la distinction entre le réel et l'imaginaire », « l'identification des personnages », « la construction de l'ordre chronologique » sont quelques objectifs à atteindre au cours du cycle.

En partant de ces objectifs et des divers travaux (Boiron, 2010 ; Brigaudiot, 2000 ; Léon, 2004 ; Pasa, 2006 ; Tauveron, 2002) portant sur la compréhension en lecture en milieu scolaire avec de jeunes élèves, une sélection d'albums de jeunesse⁵ a été proposée aux enseignantes du RMdP. Ces albums ont été choisis sur la base de critères concernant leur contenu thématique et leurs aspects langagiers, entre autres : la présence d'un contenu accessible pour les enfants ; la possibilité de formulation d'hypothèses sur le sens du texte et sa vérification éventuelle à travers les images ; la présence d'une structure textuelle narrative et d'organiseurs textuels balisant le récit ; la présence des deux instances énonciatives distinctes, celle du narrateur (discours rapporté) et celle des personnages (discours direct).

Face aux orientations officielles, au choix d'albums et aux critères relevés, le groupe d'enseignantes a opté pour un conte traditionnel, ce genre de texte étant, selon elles, pas suffisamment présent dans les classes et les foyers d'aujourd'hui. Le conte du *Petit chaperon rouge* a été finalement retenu par sa structure narrative assez canonique et ses deux personnages principaux, « le petit chaperon rouge » et « le loup », très fréquents dans les albums de la littérature de jeunesse. Deux adaptations ont été choisies : une première⁶ qui s'inscrit dans l'ensemble d'adaptations du conte destinées à de jeunes enfants suite à sa réécriture par les frères Grimm⁷, sur laquelle portent la plupart des activités proposées dans la séquence d'enseignement (version de base) ; une adaptation plus moderne⁸, présentée aux élèves vers la fin de la séquence, le but étant de

5 Voici quelques exemples d'albums proposés aux enseignantes : *C'est moi le plus beau* (M. Ramos) ; *Le chat et le diable* (J. Joyce) ; *Jacques et le haricot magique* (P. Sémidor) ; *Il y a un cauchemar dans mon placard* (M. Mayer) ; *Plouf* (P. Coentien).

6 Il s'agit de l'adaptation de H. Amery et L. Howell, traduite par R. Chaspoul et éditée par Les Éditions Usborne dans la collection « Il était une fois ».

7 Voir Heidmann (2012), pour une analyse dialogique intertextuelle des contes, dont celui du *Petit chaperon rouge*.

8 Il s'agit de l'adaptation de J. Stockham, éditée par les Éditions 1 2 3 Soleil dans la collection « Contes classiques ».

constituer une sorte de « mise en réseau » (Tauveron, 2002) des deux adaptations afin d'identifier leurs ressemblances et différences. Les données ici analysées proviennent d'une activité concernant la première adaptation.

4.2. La séquence d'enseignement et l'activité choisie pour l'analyse

Les objectifs et les activités de la séquence d'enseignement, établis par les chercheuses en collaboration avec les enseignantes participant à l'axe « français » du RMdP⁹, sont principalement orientés vers la compréhension du système de relations dialectiques entre les motifs / actions des personnages du conte et l'avancement de l'histoire. La séquence vise prioritairement la compréhension du conte du *Petit chaperon rouge* à partir des dimensions qui définissent un conte et, plus généralement, un récit (caractérisation des personnages, structure narrative, organisateurs textuels).

Les deux premières étapes de la séquence ont pour but d'introduire le projet de lecture en classe sur la base d'une mise en réseau des connaissances sur le conte qu'ont les élèves et l'enseignante. Elles permettent aux élèves de mobiliser ce qu'ils connaissent sur le conte et sur le genre afin de se créer un horizon d'attente par rapport aux deux albums qui seront lus. Après la présentation du projet aux élèves et une discussion collective sur leurs connaissances sur le conte (personnages, attributs, événements et actions au début, milieu et fin du conte), l'enseignante raconte « sa version du conte » (texte oral) telle qu'elle la connaît, avec discussion sur les éventuelles différences par rapport aux éléments mis en avant précédemment. La prise de connaissance du premier album (version de base) a lieu dans la troisième étape de la séquence à travers sa lecture intégrale à voix haute par l'enseignante (présentation du texte et des images), avec une nouvelle mise en commun concernant les ressemblances et différences entre les diverses versions : celle de l'enseignante, celles des élèves et celle correspondant à l'album. Les éléments pointés pendant ces temps de discussion sont progressivement consignés dans un tableau à quatre colonnes (« personnages » ; « objets » ; « actions » ; « fin »), qui reste affiché au tableau noir pendant toute la séquence et qui sera réutilisé dans d'autres activités. La quatrième étape est consacrée aux restitutions orales des élèves du conte lu (de manière individuelle) à partir des six principales images¹⁰ de l'album.

Après ces quatre étapes, ont lieu trois ateliers composés de différentes activités en lien avec les deux albums. Ils visent prioritairement : a) la représentation des personnages, de leurs sentiments et des motifs qui guident leurs actions ; b) la structuration du conte et le rôle des organisateurs textuels qui balisent le récit ; c) la mise en réseau des deux adaptations du conte lues. La séquence se clôture par une nouvelle restitution orale du conte (étape 6) sur la base, cette fois-ci, du deuxième album.

9 Toutes les orientations concernant les objectifs des activités et leur réalisation en classe ont été consignées par écrit. Le matériel complet a été aussi préparé préalablement à la mise en place de la séquence.

10 Les images scannées de l'album sont sélectionnées selon les critères du schéma narratif quinaire canonique présenté précédemment.

Dans cette contribution, nous nous focalisons sur la première activité proposée dans l'atelier a). Elle vise l'identification et la caractérisation des quatre personnages du conte, tels qu'ils sont présentés dans la première adaptation (version de base) : « le petit chaperon rouge », « le loup », « le bucheron » et « la grand-mère ». L'activité comporte deux phases. En duo, les élèves reçoivent un lot de 12 cartes en format A6 (voir annexe 1), parmi lesquelles figurent les quatre personnages, tels qu'ils sont illustrés¹¹ dans l'album. Premièrement, ils doivent sélectionner les images correspondant aux personnages à partir des traits qui les caractérisent et écarter les intrus. Dans un deuxième temps, en collectif, tous les duos présentent les cartes choisies. Ils doivent pouvoir justifier leur choix et décrire la démarche suivie pour retenir les images correspondant aux personnages de l'album.

Dans le cas du « petit chaperon rouge », par exemple, les élèves peuvent tenir compte du fait que la petite fille porte une cape et un capuchon rouge et que c'est la raison pour laquelle on l'appelle le « petit chaperon rouge » ; qu'elle a un panier de provisions et qu'elle l'amènera à sa grand-mère parce que celle-ci est malade. Les images des deux autres fillettes sont par conséquent écartées puisque : l'une d'elles porte une robe verte et a une baguette dans les mains, deux éléments qui ne correspondent pas au système récit-personnages du conte ; l'autre est certes dans la forêt et porte une robe rouge, mais elle n'a pas de capuchon et tient un collier dans les mains¹². Pour ce qui est des illustrations du loup, les élèves peuvent observer l'apparence du personnage de l'album – sa posture imposante, son regard « méchant » – et donc écarter l'image d'un jeune loup. La troisième image représentant un loup réel à travers une photo, il est attendu que les élèves s'appuient sur leurs connaissances préalables sur les caractéristiques du genre, vu que la plupart des contes ne sont pas illustrés par des photos¹³.

En résumé, la tâche proposée aux élèves vise à susciter des moments de verbalisation en collectif, qui font émerger, dans la discussion entre les élèves et l'enseignant, des justifications donnant à voir comment les traits caractérisant les personnages du conte lu sont appréhendés. Notre hypothèse est que, par le truchement de la tâche proposée dans la séquence d'enseignement et la médiation enseignante qu'elle présuppose dans sa mise en acte, les élèves pourront justifier leurs choix sur la base d'indices textuels ou iconiques. En ce sens, ce dispositif didactique peut engendrer la construction d'un système dynamique entre des éléments de caractérisation des personnages et de leurs actions dans les différents événements de l'histoire, tout en le contextualisant dans le cadre des

11 Dans l'activité suivante, les élèves doivent identifier les personnages du conte, illustrés par différents dessinateurs, le but étant de généraliser/contraster les traits caractérisant les quatre personnages dégagés dans la première activité à la lecture d'autres adaptations du conte. Nous ne visons cependant pas ici un travail sur les « personnages-types », proposé par le *Plan d'études romand* seulement au cycle 3.

12 Nous ne nous référons ici qu'aux adaptations du conte traditionnel du *Petit chaperon rouge* et pas à ses diverses parodies comme par exemple : *Le petit chaperon vert* de G. Solotareff et Nadja et *Le petit chaperon noir* de C. Binois.

13 *Le grand méchant loup* et *le petit chaperon rouge* de Kimiko et M. Douroux, paru en 2013, en constitue ainsi une exception.

dimensions du genre « conte ». Il peut contribuer à la fois à la compréhension de l'histoire et aux premiers apprentissages concernant ce genre.

5. La constitution des données et la démarche d'analyse

5.1. La constitution des données

Les données ici analysées ont été récoltées dans une classe d'une école urbaine à Genève¹⁴. Les douze séances (d'une vingtaine de minutes) de la séquence d'enseignement ont été filmées et transcrites selon les conditions et conventions adoptées par le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'équipe de didactique des langues de l'université de Genève.

Pour l'analyse ici présentée, nous avons sélectionné des extraits de discussion dans la deuxième phase de l'activité décrite ci-dessus, c'est-à-dire le moment de mise en commun où les duos d'élèves justifient en collectif leurs choix d'images. Cette phase a une durée d'environ quinze minutes et s'organise comme suit. Selon les indications données dans la séquence d'enseignement, l'enseignante invite chaque groupe d'élèves à présenter les images retenues et écartées aux autres élèves de la classe (les élèves sont assis sur les bancs, en demi-cercle en face de l'enseignante). Après cela, elle demande aux duos comment ils ont procédé pour le tri des images, à travers des questions renvoyant aux indices textuels et iconiques pris en compte. Les autres élèves sont également sollicités à participer dans cette discussion.

À l'aune de la tâche proposée, sont ici analysées les justifications produites dans les discussions, négociées et validées par le groupe moyennant la médiation de l'enseignante au cours de l'activité. Nous cherchons à identifier des manifestations de compréhension de certains composants du conte. Ces manifestations se traduisent par le recours à diverses justifications (voir point 3) en relation avec les images et le texte, qui attestent des représentations construites par les élèves suite à la lecture du conte. Par le fait que le personnage est au centre de cette activité, nous soutenons que l'analyse de celle-ci peut donner à voir d'une part les niveaux de compréhension des élèves en ce qui concerne la manière dont sont caractérisés les personnages du conte dans le rapport images-texte et d'autre part les effets de la tâche et des formes de médiation enseignante qui engendrent cette catégorisation.

5.2. La démarche et les critères d'analyse

Pour l'analyse de nos données, nous avons procédé en deux temps.

Nous avons d'abord parcouru la transcription afin d'identifier, avec un regard global, les justifications produites par les élèves. Ce premier repérage nous a

¹⁴ Nous adressons nos vifs remerciements à Montserrat Veiras, qui a autorisé l'enregistrement vidéo de la totalité de la séquence d'enseignement dans sa classe et aux collègues Thérèse Thévenaz-Christen et Nathalie Lambiel avec qui nous avons eu le plaisir de collaborer pendant le projet entre 2009 et 2013.

permis de catégoriser les types de justification identifiés en trois niveaux. Ces niveaux ont été déterminés sur la base des « traits pertinents »¹⁵ prélevés par les élèves pour la caractérisation des personnages et de la teneur de la justification produite. Nous présentons le classement effectué dans le tableau 1.

Tableau 1 – Les types de justification et les traits pertinents prélevés par les élèves

Niveau	Types de justification	Traits pertinents
1	Absence ou justification très partielle	– Les arguments ne tiennent pas compte ou guère de : la caractérisation des personnages ; la chronologie/ logique des actions des personnages ; les éléments d'un conte (genre) – Les arguments sont circulaires ou tautologiques
2	Justification partielle	– Les arguments sont plus explicites et tiennent partiellement compte de : la caractérisation des personnages ; la chronologie/logique des actions des personnages ; les éléments d'un conte (genre)
3	Justification presque complète	– Les arguments sont presque complets et peuvent faire système (sans focalisation sur un seul aspect) en ce qui concerne : la caractérisation des personnages ; la chronologie/logique des actions des personnages ; les éléments d'un conte (genre)

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à analyser les justifications données par les élèves dans le contexte des discussions collectives autour des images sélectionnées ou écartées par les duos afin de pouvoir aussi comprendre le rôle médiateur de l'enseignante dans l'élaboration de ces justifications.

Pour cette contribution, nous avons retenu les extraits de discussion présentant des exemples de justifications produites au cours de la présentation de deux duos d'élèves. Ils concernent les images des fillettes, dont le petit chaperon rouge, et celles des loups. Ces extraits ont été choisis parce qu'ils illustrent, dans le même temps, les types de justifications fournies par les élèves et le rôle médiateur de l'enseignante dans l'activité. En ce sens, ils sont représentatifs des capacités des élèves de la classe et des formes de médiation enseignante proposées.

6. Analyse de l'activité : justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans la caractérisation des personnages d'un conte

Dans cette partie, nous essayons de montrer comment, grâce aux questions et au guidage de l'enseignante, les élèves peuvent élaborer et affiner leurs justifications, ce travail de construction collectif contribuant à une meilleure compréhension de la caractérisation des personnages du conte.

15 Sont considérés, de manière non exhaustive, les traits présentés précédemment lors de la description de l'activité.

Le premier extrait, qui dure une minute, concerne le lot d'images proposées pour l'identification du personnage du petit chaperon rouge. Son début illustre une justification, classée comme étant *presque complète*. Elle s'est produite suite à la demande d'explicitation de l'enseignante concernant les critères utilisés par un élève du duo pour exclure les cartes intrus¹⁶.

[...]

E : *comment vous avez fait vous Has et Dor pour trouver les personnages ↑ on voit que c'est les mêmes que l'autre groupe hein / comment vous avez fait ↑*

Dor : *ben on a trié et les faux on a mis de côté*

E : *donc vous avez mis les autres de côté mais comment tu savais que c'était le petit chaperon rouge et pas les autres ↑ Montre-moi Has tes cartes (prend les cartes intrus dans les mains) / comment tu savais que ça (pose la carte de la fillette en robe verte devant elle) ce n'est pas le petit chaperon rouge ↑*

Has : *parce qu'il a pas le panier*

E : *il a pas le panier ben oui / t'as vu Mat ↑ ça (montre la carte posée par terre) c'est pas le petit chaperon rouge parce qu'il a pas le panier /*

[...]

En posant la question *comment vous avez fait [...] pour trouver les personnages*, l'enseignante s'intéresse d'emblée à l'explicitation de la démarche suivie (Chartrand, 2000) par les élèves pour réaliser la tâche. Afin d'obtenir des éléments permettant de comprendre quels traits ont été prélevés par l'élève pour écarter les cartes intrus, l'enseignante resserre le questionnement autour d'une carte en particulier : *comment tu savais que ça ce n'est pas le petit chaperon rouge*. Même si la justification donnée n'est pas complète (puisque la robe verte et l'absence de capuchon ne sont pas mentionnées), cette question amène l'élève à relever au moins un trait pertinent : le fait que la fille n'a pas de panier (contrairement au personnage de l'histoire). Les échanges entre l'enseignante et les élèves par une démarche de justification apparaissent ainsi comme un outil au service des apprentissages visés (Nonnon, 1999). La suite de l'extrait révèle toutefois les difficultés des élèves à généraliser (Garcia-Debanc, 1996-1997) ce trait pertinent à l'autre carte intrus.

[...]

E : *et puis celui-là pourquoi c'est pas le petit chaperon rouge ↑ (pose la carte de la fillette en robe rouge qui tient un collier dans les mains devant elle)*

Élèves : *parce que c'est un enfant*

E : *Chut / alors Mat ↑*

16 Pour rappel, quelques éléments de caractérisation des personnages avaient déjà été consignés dans la colonne « objets » du tableau affiché au tableau noir lors de la mise en commun entre les versions connues par l'enseignante, les élèves et celle du premier album lu. Les élèves pouvaient donc aussi se reporter à ce tableau pour réaliser la nouvelle tâche proposée.

Mat : *parce qu'il a des cheveux*

E : *parce qu'il a des cheveux ↑ et le petit chaperon rouge il a pas des cheveux ↑*

Élève : *il a un chapeau rouge et là il a pas un chapeau rouge il a un collier*

E : *ah un chapeau rouge Dor et Mat ils ont dit que le chaperon rouge il a un chapeau rouge / bravo ↑ je suis d'accord avec vous*

[...]

La justification proposée pour écarter la deuxième carte est *partielle*. Elle est étayée par un argument qui tient compte d'un trait, en principe, pertinent vu que le personnage de l'histoire est un enfant et pas un adulte. Cependant, ce trait est commun aux trois images (*parce que c'est un enfant*), ce qui relativise sa valeur. La justification suivante (*parce qu'elle a des cheveux*) a été considérée comme *très partielle* parce que l'indice choisi ne permet pas de caractériser le personnage (la plupart des personnages enfants ont des cheveux). Par conséquent, elle n'est pas validée par l'enseignante, qui cherche, par une intervention exprimant un doute/rejet (Garcia-Debanc, 1996-1997), à susciter de nouvelles propositions moins aléatoires (Chartrand, 2000). C'est alors qu'un élève produit une justification *presque complète* en opposant les deux cartes sur la base de deux indices, le capuchon rouge et le collier, qui ensemble peuvent faire système, dénotant une transformation du niveau de la compréhension des rapports entre les attributs caractérisant le personnage du petit chaperon rouge : *il a un chapeau rouge et là il a pas un chapeau rouge il a un collier*. Les raisons pour lesquelles le personnage a un panier de provisions ou est appelé le petit chaperon rouge ne sont toutefois pas thématiques dans ces échanges.

L'analyse de ce premier extrait montre comment, dans le cadre d'une démarche de justification collective, l'enseignante essaie d'amener les élèves, par des types d'intervention constitutifs d'une démarche de justification, à expliciter leurs raisonnements concernant des traits pertinents qui caractérisent le personnage du petit chaperon rouge. Des traces d'une telle démarche sont également identifiées dans le prochain extrait analysé.

Cet extrait présente un long dialogue (quatre minutes) entre les élèves et l'enseignante sur les caractéristiques du loup dans les trois images proposées. Il révèle d'une part les difficultés des élèves en ce qui concerne l'identification de traits pertinents pour caractériser le personnage et d'autre part, les divers pointages effectués par l'enseignante afin que des justifications plus étayées puissent émerger.

[...]

E : *Cés vous avez fait comment vous pour trouver ↑*

Cés : *et ben on a cherché les personnages qui étaient les mêmes*

E : *qui étaient les mêmes ↑ et comment tu as su que ce loup (montre la carte du personnage de l'album devant elle) était le bon et pas les autres ↑*

Cés : *ben parce que*

E : *heu Hes écoute Cés / montre-moi les autres loups est-ce qu'ils sont très différents*

Cés : *ben celui-là de loup c'est pas le même (vient poser la photo du loup devant l'enseignante) parce qu'il a pas les mêmes (XXX) et il a pas la même tête*

E : *on montre aux enfants (prend la carte et la montre aux autres) il a pas la même tête et puis il a dit qu'il a une grosse tête le loup et lui c'est pas le même*

Cés : *et lui il a une petite tête (en montrant les cartes du personnage de l'album et de la photo)*

E : *est-ce qu'il a une autre différence ↑ pourquoi on sait que ça (secouant la photo) c'est pas le bon loup ↑*

Cés : *parce qu'il est gros et il a des gros poils et lui (montrant le personnage de l'album) il a des petits poils*

E : *peut-être /*

[...]

Par un questionnement similaire à celui adressé au duo d'élèves précédent, l'enseignante cherche à faire expliciter la démarche suivie par le deuxième duo pour la sélection de la carte juste (*vous avez fait comment... ; comment tu as su que... ; pourquoi on sait que ça c'est pas le bon loup*). Les premiers échanges entre Cés et l'institutrice donnent à voir les tâtonnements par lesquels passe l'élève pour justifier de manière *partielle* (la grandeur de la tête de l'animal ou sa taille), voire *très partielle* (la longueur des poils de l'animal), son choix à partir des caractéristiques physiques des animaux illustrés. Des traces liées à leur comportement ne sont toutefois pas relevées. La participation de l'enseignante dans ces échanges est plus discrète. Elle vise plutôt à valider les assertions (Garcia-Debanc, 1996-1997) de l'élève en reformulant parfois ses dires. Invités à participer à cette construction de significations sur les caractéristiques du loup, d'autres élèves donneront suite au même type de tâtonnement, que nous ne reportons pas ici pour des raisons d'espace, jusqu'au moment où Cés essaie de formuler une nouvelle justification en lien avec le lieu où se retrouve le loup dans les deux images.

[...]

Cés : *ce loup en fait c'est un loup qui va dans la forêt et lui aussi mais que en fait ils sont pas les mêmes (pointant les images de façon alternée)*

E : *c'est pas les mêmes loups / qui peut m'expliquer pourquoi celui-là (montrant la photo) c'est pas celui de l'histoire / Ken ↑*

[...]

Cette justification est considérée comme *partielle* vu que l'indice prélevé est lié à la forêt, un lieu où se passent des événements importants pour la compréhension du conte. Cependant, l'élève n'est pas capable, à ce stade de la discussion, d'expliquer entièrement son raisonnement. L'enseignante s'adresse donc au collectif de la classe à travers une demande de focalisation sur une des cartes intrus (*qui peut m'expliquer pourquoi celui-là c'est pas celui de l'histoire*), celle

contenant une photo. Cette forme de médiation permettra à Ken de mettre en rapport la carte intrus et la carte correspondant au loup du conte, l'amenant à prélever un autre trait pertinent qui ne concerne pas seulement le conte du *Petit chaperon rouge*, mais d'autres contes également : *c'est dessiné et là c'est pas dessiné*. La caractérisation des éléments d'un conte particulier peut ainsi être ancrée dans son contexte générique (de genre). Ce nouveau trait pertinent est validé par l'enseignante – *ça c'est une photo* – (sans qu'elle explicite pour autant le fait que cette forme d'illustration est peu courante dans un conte traditionnel) et contribuera, par la suite, à compléter le raisonnement ébauché par Cés précédemment.

[...]

Ken : *parce que en fait regarde là il est dessiné* (montrant la carte du personnage de l'album) *là il a un petit nez* (pointant la photo) *et là il a un gros nez* (pointant le personnage de l'album)

E : *celui-là il a un gros nez et celui-là un petit nez* (montrant les deux cartes) *mais t'allais dire autre chose avant*

Ken : *ben que en fait là c'est dessiné* (pointant le personnage de l'album) *et là c'est pas dessiné* (pointant la photo)

E : *là c'est dessiné / MAT tu écoutes ↑ et là c'est pas dessiné*

E : *ça c'est une* (montrant la carte) // *pho/ photo/ ça c'est une photo*

[...]

Nous faisons l'hypothèse que les interventions de l'enseignante ici pointées permettent à Ken et à Cés, dans un deuxième temps, de poursuivre leur raisonnement dans une démarche de justification conjointe et cela de manière plus autonome. Cette démarche tient compte des différences et ressemblances entre les deux images à partir de la mise en relation des traits pertinents relevés précédemment (forêt ; dessin ; photo).

[...]

Ken : *oui, mais en fait les loups comme il a dit Cés ces loups ils vont dans la forêt*

E : *mais celui-là il va pas dans la forêt ↑* (montrant le personnage de l'album)

Ken : *oui il va dans la forêt, mais en fait il va pas* (l'élève semble réfléchir)

Cés : *il va pas dans la même forêt*

Ken : *ouais parce que la forêt elle est toute dessinée*

E : *c'est une forêt dessinée*

Ken : *ouais et là* (montrant la photo) *c'est pas une forêt dessinée*

E : *une forêt une vraie forêt c'est un vrai bois qui est pas dessiné*

Cés : *c'est une photo*

E : *ouais merci d'accord*

[...]

Ensemble, les deux élèves ébauchent une justification *presque complète* en ce qui concerne la caractérisation du loup dans le conte lu et de sa représentation graphique dans les contes en général. Cette justification donne à voir leur niveau de compréhension des rapports (certes, encore ténus) entre un personnage et le lieu d'un évènement de l'histoire, mais également comment les élèves font appel, pour établir ces rapports, à leurs connaissances (certes, pas entièrement explicitées) sur quelques caractéristiques du genre conte. L'apparence des loups (son aspect imposant ou jeune, son regard méchant ou bienveillant) illustrés n'est toutefois pas thématisée dans les échanges, ni par les élèves, ni par l'enseignante.

En guise de conclusion...

Les exemples d'analyse ici donnés ne fournissent qu'une brève illustration de la portée didactique des démarches de justification collectives en maternelle pour la construction de significations dans des activités de compréhension en lecture d'un conte. Ils étayaient l'hypothèse initialement avancée que la tâche proposée, soutenue par les interventions de l'enseignante, peut favoriser l'identification, par les élèves, des traits qui caractérisent les personnages d'un conte. En devant justifier leurs propos collectivement, les élèves peuvent construire progressivement des relations entre des éléments qui permettent de caractériser ces personnages et comprendre le conte, ces relations étant explicitées dans le réseau de justifications produites. Selon nous, le mouvement interprétatif qui en résulte contribue à la transformation des capacités de compréhension en lecture de jeunes élèves.

L'analyse montre que, à travers le dispositif proposé, les élèves sont capables d'explicitier leurs raisonnements, dans un discours rationnellement acceptable. Les justifications produites ne constituent toutefois pas encore un système dynamique entre des éléments de caractérisation des personnages et leurs actions dans les différents évènements de l'histoire. Par exemple, les élèves ne mentionnent pas les raisons pour lesquelles le personnage du petit chaperon rouge prend un panier de provisions, ni les intentions que le regard du loup laisse entrevoir. En fait, ceci ne surprend pas vu que nos données proviennent de la toute première activité réalisée dans la séquence d'enseignement suite à la lecture du conte. De notre point de vue, la construction d'une représentation plus systémique du réseau récit-personnages est tributaire d'un travail systématique de décomposition (élémentation) et recombinaison de ce système en ses différents composants à travers une suite d'activités spécifiques fédérées par la séquence : les personnages, leurs motifs, la logique/chronologie de leurs actions et les éléments du genre qui les déterminent. L'analyse des restitutions orales des élèves de la deuxième adaptation du conte en fin de séquence, que nous n'avons pas pu présenter ici, atteste des résultats de ce processus de construction. Des analyses concernant les échanges entre l'enseignante et les élèves dans

les autres activités de la séquence, sur la base des mêmes critères, se fait toutefois nécessaire pour mieux comprendre ce processus.

En écho aux résultats et propositions d'autres recherches concernant l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture ici citées, notre contribution réaffirme l'importance des interactions entre l'enseignant et les élèves en maternelle pour la construction des significations concernant les textes lus en classe. Elle réinterroge, d'une certaine manière, la notion d'étayage, maintes fois thématisée dans ces travaux, en appréhendant le dialogue didactique comme un réseau collectif partagé de justifications qui permet l'appréhension de l'objet enseigné sur la base de la mise en relation des traits pertinents qui le constituent. Ancrées dans des activités dissociées des moments de lecture, mais fortement articulées au texte lu, les démarches de justification se révèlent ainsi, dans leur fonction didactique, comme un moyen pour l'élève de rencontrer l'objet enseigné et pour l'enseignant d'accéder aux formes de raisonnement des élèves par rapport à la construction de cet objet. Dans notre cas, la caractérisation des personnages du conte du *Petit chaperon rouge*.

Dans cette mesure, nos analyses peuvent contribuer à l'ouverture de nouvelles pistes dans le domaine de la recherche, mais également dans celui de la formation initiale et continue des enseignants en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture à l'école maternelle.

Références bibliographiques

- ADAM J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- BOIRON V. (2010). « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères*, n° 42, p. 105-126.
- BRIGAUDIOT M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette Éducation.
- BRONCKART J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (2004). « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique ». *Langages*, n° 150, p. 98-108.
- CÈBE S. et GOIGOUX R. (2012). « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 21-36.
- CHARTRAND S. (2000). « Une pratique de la communication orale : la justification de ses dires ». *Québec français*, n° 118, p. 46-47.
- COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.

- CORDEIRO G. S., LIGOZAT F., THÉVENAZ-CHRISTEN T., LAMBIEL N. et LEUTENEGGER F. (2013). « De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques ». In Dorier J.-L., Leutenegger F. et Schneuwly B. (éd.) *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, p. 255-279.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1996). « Genres et progression en expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d’une expérience romande ». *Enjeux*, n° 37-38, p. 49-75.
- DOLZ J., NOVERRAZ M. et SCHNEUWLY B. (2001). *S’exprimer en français* (Vol. I, II, III et IV). Bruxelles : De Boeck et COROMÉ.
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- GARCIA-DEBANC C. (1996-1997). « Pour une didactique de l’argumentation orale avec des élèves de 10 ans ». *Enjeux*, n° 39-40, p. 50-79.
- GIASSON J. (1996). *La compréhension en lecture*. Québec : Gaëtan Morin.
- GOLDER C. et GAONAC’H D. (1998). *Lire et comprendre*. Paris : Hachette.
- GROSSMANN F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l’école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- HEIDMANN U. (2012). *Le dialogisme intertextuel des contes des Grimm* (Féeries N° 9). Grenoble : Université Stendhal.
- LABOV W. et WALETZKY J. (1967). « Narrative analysis: oral versions of personal experiences ». In Helm J. (éd.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle : University of Washington Press, p. 14-44.
- LARIVAILLE P. (1974). « L’analyse (morpho)logique du récit ». *Poétique*, n° 19, p. 368-388.
- LÉON R. (2004). *La littérature de jeunesse à l’école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Éducation.
- NONNON É. (1999). « L’enseignement de l’oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 87-131.
- PASA L. (éd.). (2006). *La littérature de jeunesse. Enjeux et usages pédagogiques*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Les dossiers des sciences de l’éducation n° 15).
- PLANE S. (2001-2002). « Quelques repères pour la description d’explication. Fonctionnements et dysfonctionnements de l’explication orale ». *Repères*, n° 24-25, p. 113-136.
- REUTER Y. (1988). « L’importance du personnage ». *Pratiques*, n° 60, p. 3-22.
- REUTER Y. (2000). *L’analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- REVAZ F. et THÉVENAZ-CHRISTEN T. (2003). « Le retour au texte : effets sur la compréhension ». *Caractères*, n° 11, p. 11-20.

- SCHNEUWLY B. (1994). « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques ». In Reuter Y. (éd.) *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang, p. 155-173.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997). « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères*, n° 15, p. 27-40.
- TAUVERON C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE S. et VANESSE, M. (2008). *Le récit à la maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles : De Boeck.

Annexe 1 – Images fournies aux élèves pour l’activité

La première image correspond à l’illustration du personnage dans l’album

Le loup



Le petit chaperon rouge



Le bucheron



La grand-mère

