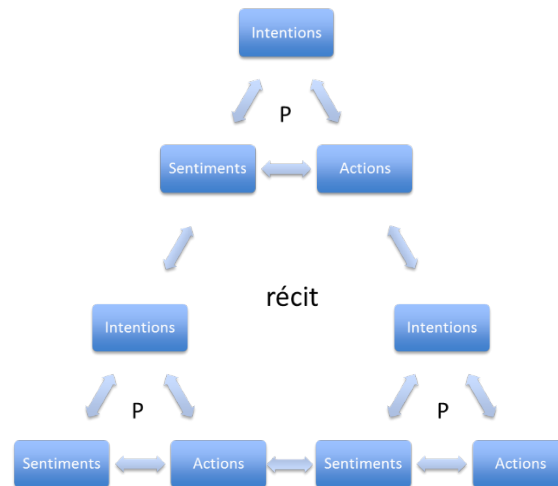


Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves

Sandrine Aeby Daghé, Anne-Claire Blanc, Glaís S. Cordeiro & Séverine Liaudet

C'est à partir de données issues de deux classes de début du cycle élémentaire en Suisse romande (2^e HarmoS – élèves de 5-6 ans et 4^e HarmoS – élèves de 7-8 ans) que nous appréhendons les déplacements dans la compréhension que les élèves ont du « système récit-personnages » (Cordeiro, 2014) dans des albums de littérature de jeunesse à structure narrative. La compréhension de la dynamique du récit est en effet centrale dans l'accès au sens du texte (Reuter, 1988 ; Tauveron, 1995) et des images d'un album, y compris pour les plus jeunes élèves. Pour saisir cette dynamique narrative, il s'agit de (re)construire avec eux le système récit-personnages (SRP : voir figure 1). Autrement dit, l'enseignant-e amène progressivement les élèves à identifier les personnages (P) et les relations dynamiques entre leurs actions, leurs intentions et leurs sentiments, constitutives du récit.

Figure 1 : Le système récit-personnages (SRP)



Tiré de : <https://www.unige.ch/maisondespetits/francais/enseignement-apprentissage-de-la-lecture-dalbums/>

Le schéma ci-dessus met en évidence la dynamique propre au processus de mise en intrigue dans un récit, au centre, construit en fonction des relations établies entre les personnages (P). Ces derniers constituent chacun un système triadique défini par les relations dialectiques entre leurs intentions, sentiments et actions, composant un autre système plus large, le système récit-personnages (SRP), constitué par les interactions au cœur de l'ensemble de ces systèmes triadiques.

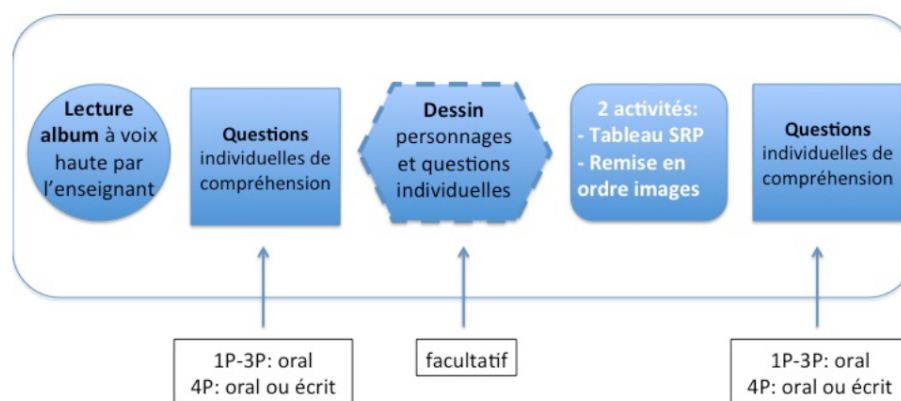
Comment les élèves parviennent-ils à identifier les personnages et à appréhender leurs actions, leurs intentions, leurs émotions, dans un système qui donne par ailleurs accès à la singularité de l'œuvre ? Comment l'enseignant-e s'y prend-il-elle pour dépasser la restitution « d'une série d'actions chronologiquement orientées » et sensibiliser les élèves à « l'effet poétique de la mise en intrigue, qui consiste à structurer le texte en déterminant ses charnières essentielles » (Baroni, 2007, pp. 66-67) ? Voici les questions qui orientent nos réflexions. Le SRP devient un objet didactique, la (re)construction en classe de sa dynamique amenant les élèves à accéder à une meilleure compréhension des albums.

Des traces issues d'une recherche en ingénierie collaborative

Nos réflexions s'inscrivent dans le prolongement d'une recherche menée depuis 2014 en collaboration avec des enseignant-e-s du début du primaire (Projet *Réseau Maison des Petits*, 2014-2018). Le projet relève d'une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration (RIDCO) qui a porté sur le développement d'outils, élaborés et validés à l'occasion des échanges entre chercheuses, enseignant-e-s et directeurs d'établissements scolaires, pour travailler la compréhension d'albums de littérature de jeunesse.

Reposant sur un va-et-vient entre apports de la recherche et de la pratique, la démarche a permis le développement d'un dispositif didactique, un « circuit minimal d'activités » (CMA), visant à soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension à partir d'albums de littérature de jeunesse à structure narrative (voir Figure 2). La souplesse de ce dispositif didactique permet aux enseignant-e-s de récolter des traces de la manière dont les élèves construisent leur compréhension du SRP à travers différentes activités.

Figure 2 : Le circuit minimal d'activités



Concrètement, en se référant au CMA, les traces qui constituent les données de cet article proviennent essentiellement des productions d'élèves (dessins des personnages) ainsi que d'une activité dédiée à la co-construction collective du SRP, le « tableau système récit-personnages ». La construction de ce tableau à quatre colonnes permet de mettre en évidence qui sont les personnages (indiqués dans la première colonne), ce qu'ils veulent – intentions – (deuxième colonne), ce qu'ils font – actions – (troisième colonne) et ce qu'ils ressentent – sentiments – (quatrième colonne). Il est aussi important que les élèves identifient le(s) problème(s) du(s) personnage(s) et les solutions recherchées. La construction du tableau n'est pas linéaire (de gauche à droite et de haut en bas). Le tableau se remplit au fur et à mesure des réponses et commentaires des élèves pour chacun des composantes du SRP. Le recours à l'album peut être parfois utile.

Il est à noter que les traces écrites ont été constituées dans le cadre d'une réflexion sur l'outillage des enseignant-e-s pour enseigner la compréhension en lecture et, par conséquent, dans la perspective de soutenir l'apprentissage des élèves et non dans un dispositif expérimental cherchant à valider une hypothèse. En ce sens, il s'agit de traces de productions d'élèves que tout enseignant-e serait en mesure de collecter dans sa classe.

Des traces issues d'une classe de 2P HarmoS : Sorcière y es-tu ?

Le CMA décrit plus haut a été mis en place dans une classe de 2^e HarmoS comportant 18 élèves, à partir de l'album *Sorcière y es-tu ?* (Magdalena & Müller, 2003).



Cet album reprend la comptine « Promenons-nous dans les bois, pendant que le loup n'y est pas » en remplaçant le loup par une sorcière. Trois enfants questionnent la sorcière sur sa présence dans la forêt ; celle-ci répond en décrivant les vêtements qu'elle met ainsi que ce

qu'elle fait en disant qu'elle veut les transformer pour les manger. La sorcière prend toutefois son temps et a déjà préparé son repas, une soupe de loup (!). Les enfants ne se pressent pas et les images les montrent souriants tout au long du récit. Il s'agit ici de s'interroger sur les réelles intentions et les sentiments des personnages : la sorcière veut-elle vraiment manger les enfants ? Les enfants ont-ils peur de la sorcière ? La sorcière ne s'apprête-t-elle pas à manger le loup de la comptine ? Divers indices permettent d'approcher la réponse à ces questions. La soupe de loup par exemple : on peut raisonnablement penser qu'il s'agit du loup de la comptine que la sorcière a « transformé » pour le manger. La sorcière n'a donc pas encore besoin de manger les enfants, mais elle peut commencer à jouer avec eux, à la manière d'un chat qui joue avec une souris. Si elle les attrape aujourd'hui, tant mieux ! Sinon, elle se dépêchera un autre jour. Par ailleurs, les enfants ont des raisons de ne pas avoir peur de la sorcière. En effet, ils ont probablement chanté la comptine avec le loup, et même s'ils ont pu avoir peur au début, le loup ne les a visiblement jamais attrapés et il a lui-même disparu.

L'enseignante a d'abord lu l'album à voix haute. Une série de questions-réponses a suivi cette première lecture, permettant de faire ressortir des éléments importants dans l'appréhension des actions et des intentions des personnages énoncés plus haut. Il a ensuite été demandé aux élèves de dessiner les personnages « les plus importants » de l'histoire. Ces traces ont montré que certains élèves comprenaient bien qui étaient les personnages, dessinant parfois une ligne séparant les enfants de la sorcière, représentant la maison de cette dernière. D'autres, en revanche, ont dessiné le chat ou le corbeau de la sorcière.

La construction du tableau SRP (Figure 3) s'est déroulée lors de la séance suivante. Les élèves ont décidé de commencer à construire le tableau en partant des enfants.

Figure 3 : tableau SRP pour l'album *Sorcière y es-tu ?*

Personnages	Ce qu'ils veulent	Ce qu'ils font	Ce qu'ils ressentent
	<ul style="list-style-type: none"> - que la sorcière ne les mange pas et ne les transforme pas - s'amuser dans la forêt 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils posent des questions à la sorcière pour savoir quand elle arrive. À la fin, ils rentrent en courant. Ils ramassent des pommes, pêchent, pique-niquent, ramassent des marrons, grimpent aux arbres, jouent à cache-cache, font une cabane, 	<ul style="list-style-type: none"> - joyeux, sereins parce que la sorcière se prépare lentement - joyeux, contents
	<ul style="list-style-type: none"> - attraper, transformer et manger les enfants → Elle ne veut pas les attraper, elle veut jouer avec eux 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle se prépare lentement, elle traîne. - Elle n'attrape pas les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est joyeuse. - Elle est fâchée.

Les colonnes « ce qu'ils veulent » et « ce qu'ils font » ont été remplies aisément, les élèves se rappelant les actions des personnages et s'identifiant à leur envie de s'amuser. La troisième colonne (« ce qu'ils ressentent ») a fait l'objet d'un débat : certains élèves pensaient que les

enfants avaient *peur* de la sorcière, parce qu'il est « normal d'avoir peur d'une sorcière » et parce qu'ils « s'enfuient lorsqu'elle sort de chez elle ». D'autres étaient d'avis que les enfants n'ont *pas peur* car ils sourient tout le temps et ne se dépêchent pas de rentrer chez eux. En se référant au texte et aux images, les élèves se sont mis d'accord pour noter que les enfants étaient *joyeux, sereins*, parce que la sorcière se prépare lentement. Ils ont pu, grâce au débat suscité par le tableau, justifier leurs propositions. Ce consensus a permis de rendre compte du déplacement de la pensée de certains élèves quant aux sentiments des personnages.

En ce qui concerne la sorcière, c'est la colonne « ce qu'elle veut » qui a suscité plus de réflexions. Au départ, les élèves ont choisi d'indiquer qu'elle voulait *attraper, transformer* et *manger* les enfants. Cependant, après avoir rempli les autres colonnes (la sorcière est *joyeuse* pendant la comptine, mais *fâchée* à la fin ; elle se prépare lentement et n'attrape pas les enfants), une discussion a été lancée par l'enseignante à partir de la question : « Pourquoi la sorcière ne se dépêche-t-elle pas ? ». Les élèves ont alors conclu que la sorcière n'avait pas réellement envie de manger les enfants et qu'elle voulait jouer avec eux. Cette conclusion a été donc ajoutée à la première colonne.

On observe que le tableau permet de fixer par écrit la trace de la compréhension des élèves mais rend aussi visible les déplacements de la compréhension (en particulier l'intention de la sorcière dans la colonne « ce que veulent les personnages »). Il favorise une réflexion non-linéaire concernant les éléments clés du SRP, demandant d'aller directement au nœud de l'intrigue, en permettant des retours en arrière, des recherches d'indices, des débats d'idées et donc des justifications de propos, dans le cas présent, impliquant une révision d'une première compréhension des intentions d'un personnage (Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel & Leutenegger, 2013 ; Cordeiro, 2014).

À la suite de cette séance, il a été à nouveau demandé aux élèves de dessiner les personnages principaux. Ces traces témoignent également d'une transformation des capacités de compréhension de certains élèves qui n'avaient pas identifié les personnages au début du CMA. En effet, leurs dessins comportaient cette fois tous les personnages principaux, et uniquement ceux-là. De plus, les sourires des enfants ont été plus souvent représentés. Le tableau SRP comme outil d'aide à la compréhension d'un album a donc permis ici de se focaliser sur les « charnières essentielles » (Baroni, 2007, pp. 66-67) de l'histoire et d'opérer des déplacements dans l'analyse de celles-ci.

Des traces issues d'une classe de 4P HarmoS : Le tunnel

Nous avons également mis à l'épreuve cet outil dans une classe de 4^e HarmoS de 21 élèves dans le cadre d'un travail sur l'album *Le tunnel* d'Anthony Browne (1989).

Cet album répond à une structure narrative classique. Au-delà de cette temporalité aisément identifiable, le cheminement émotionnel des deux personnages principaux, *Jack*, et sa sœur, *Rose*, aux caractères opposés, représente un réel enjeu pour travailler la compréhension. En s'intéressant aux sentiments des personnages avant et après le passage dans le tunnel, on pourra amener les élèves à saisir le nœud de l'intrigue. Concrètement, le tableau SRP permet de travailler de manière approfondie le moment où le lecteur/la lectrice assiste à un basculement du récit à plusieurs niveaux : basculement des sentiments de la sœur (de la peur vers le courage), inversion des rôles (la sœur passive devient active, le frère actif devient passif), basculement du rapport fraternel (mécontente puis complicité), mais aussi basculement du texte vers le fantastique.

Le processus de construction du tableau s'est fait en deux temps. Les intentions des personnages ainsi que leurs actions ont d'abord été mises en évidence par les élèves. Puis, l'enseignante a

demandé aux élèves de verbaliser les sentiments des personnages qui ont été ainsi ajoutés au tableau.

Afin d'analyser les déplacements des élèves dans la compréhension de l'album, nous nous sommes penchées, comme pour *Sorcière y es-tu ?*, sur deux types de traces : 1) des traces écrites – résultat des échanges en collectif lors du remplissage du tableau SRP ; 2) des dessins d'élèves produits après la première lecture magistrale ainsi que lors de la dernière séance.

Commençons par nous intéresser aux traces figurant dans le tableau SRP. Nous avons utilisé une couleur pour chaque personnage au moment de le remplir avec les élèves. Focalisons-nous sur le moment charnière où *Rose* se retrouve seule devant l'entrée du tunnel et conclut finalement qu'elle est *obligée* de vaincre sa peur si elle veut retrouver son frère. Voici ce qui figure dans le tableau au sujet des sentiments du frère : *il est courageux, curieux*.

Dans l'album, on assiste ensuite à une ellipse narrative entre l'entrée du frère dans le tunnel et l'état de pétrification dans lequel le retrouve sa sœur. Certains élèves ont suggéré la peur de *Jack* dans la forêt. Par ailleurs, les élèves ont relevé, grâce aux indices du texte, qu'il avait confiance en sa sœur pour qu'elle le retrouve.

Pour ce qui est de *Rose*, *elle est triste, elle a peur*.

Parallèlement, au moment d'entrer dans le tunnel, les élèves ont relevé qu'elle était *courageuse*. Lorsqu'elle traverse le bois, les élèves lui attribuent un sentiment de détermination. Au moment où elle découvre son frère, elle se sent *étonnée, flippée, elle a peur de perdre son frère*.

On peut donc constater que, malgré les différences entre les personnages, les élèves ont compris leur attachement mutuel. Après avoir étreint son frère et libéré de son état de pierre, *Rose* est *joyeuse, contente d'avoir sauvé son frère*.

Il est intéressant de souligner que, à la fin de l'histoire, il a été décidé, en accord avec les élèves, d'utiliser une seule couleur dans le tableau pour faire figurer les éléments communs aux deux personnages : *ils sont contents, bien entre eux, complices*.

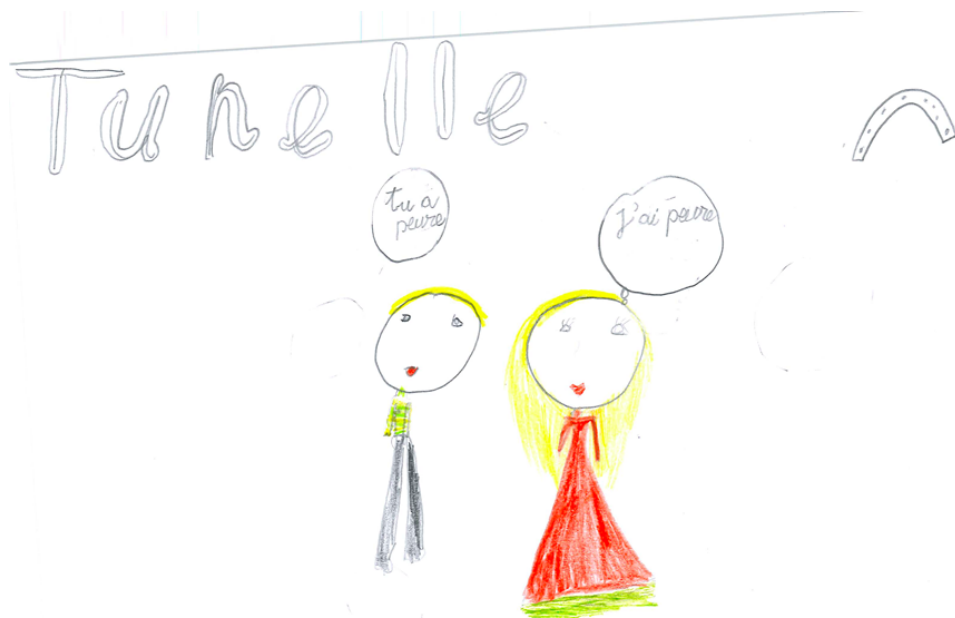
Analysons maintenant les dessins des élèves. Lors de la première séance, la consigne donnée suite à la lecture magistrale de l'album, était de (1) dessiner les personnages principaux de l'histoire et (2) d'ajouter une bulle, comme dans les bandes dessinées, afin de faire parler les personnages. La dernière séance a été conclue avec la même consigne, à savoir représenter les personnages principaux accompagnés d'une bulle. Nous constatons premièrement que les élèves ont tous repéré sans ambiguïté les deux personnages principaux.

Deuxièmement, sur la base des dessins, nous avons remarqué que certains élèves ayant une posture effacée lors des échanges en grand groupe pointent les changements de rapport entre les deux personnages au fil du récit. Une élève, dans son premier dessin, représente les centres d'intérêt opposés des deux enfants dont voici la transcription : *Jack* dit : « Moi je fais du foot ». *Rose* lui répond : « Moi je suis en train de lire un livre ». Dans le deuxième dessin, l'élève décrit un rapprochement entre *Jack* et *Rose* :

- Rose, on va jouer dans notre chambre.
- Ah oui bonne idée !

Une autre élève, dont les dessins figurent ci-dessous (Figure 4), a surreprésenté la peur ressentie par *Rose* dans sa première production, Dans sa deuxième production, cette élève représente la réconciliation des deux personnages dans le prolongement de la situation finale du récit.

Figure 4



Dessin 1 : Le frère dit « Tu as peur ». La sœur dit « J'ai peur ».



Dessin 2 : Le frère dit « Pardon, Rose, je suis désolé ». La sœur dit « Je suis vraiment désolée ».

Les compétences inférentielles (Goigoux & Cèbe, 2013) de ces deux élèves semblent donc avoir évolué avec le travail effectué.

Cette brève analyse des traces écrites issues des représentations des personnages principaux par les élèves ainsi que les traces reprises du tableau SRP nous poussent à croire que certains élèves ont sensiblement bénéficié des apports de ce dispositif. Le basculement évoqué plus haut a été observé sur certains aspects liés aux sentiments des personnages concernant, notamment, leurs rôles respectifs et l'évolution du lien fraternel. Pour aller plus loin avec les élèves, nous aurions pu travailler également le basculement lié au genre de texte de l'album, situé aux frontières du fantastique. Ajoutons que les raisons invoquées par les élèves à l'oral pour expliquer la pétrification du garçon ne figurent pas dans les traces analysées.

Pour conclure provisoirement

Les traces d'évolution des capacités de compréhension des élèves de 2^e HarmoS et 4^e HarmoS ici brièvement analysées sont à rattacher à différents éléments du système récit-personnages. Derrière une approche à géométrie variable que l'usage d'un outil didactique tel que le tableau SRP permet de rendre visible aux yeux de l'ensemble de la classe, il est possible de mettre en

évidence des déplacements importants dans la compréhension qui se révèlent toutefois de nature différente en fonction des albums et de leur singularité.

Avec le premier album, c'est lorsque les charnières essentielles – les actions de la sorcière – sont réinterprétées en fonction d'une intention nouvelle que les élèves parviennent à mettre au jour ce fait : la sorcière ne veut pas manger les enfants !

Avec le deuxième album, destiné à des élèves plus âgés, le basculement dans les sentiments des personnages pour comprendre leurs actions apparaît comme une autre clé de compréhension possible.

Le double exercice d'analyse ici esquissé nous donne à voir quelques potentialités, dans d'autres contextes d'enseignement et d'apprentissage, des outils conceptuels et didactiques développés initialement dans le cadre d'un dispositif de collaboration forte entre enseignant-e-s et chercheurs caractérisant le *Réseau Maison des Petits*. Il pointe des pistes vers des développements possibles concernant le CMA permettant de généraliser les éléments clés du concept de SRP à différents albums de la littérature de jeunesse contemporaine tout en tenant compte de leurs singularités.

Références bibliographiques

Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.

Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle », *Repères* [En ligne], 50, consulté le 22 décembre 2016. URL : <http://reperes.revues.org/794>

Cordeiro, G. S. Ligozat, F. Thévenaz-Christen, T. Lambiel, N. & 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 J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Ed.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 255-279). Bruxelles: De Boeck.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris: Retz.

Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques*, 60, 3-22.

Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.