

# ➤ MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS

## Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle

### Partie IV - La littérature de jeunesse Texte de cadrage

#### SOMMAIRE

<b>Des objectifs multiples et fondamentaux.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Littérature et apprentissages .....</b>	<b>4</b>
• 1.1. Développer un imaginaire culturel .....	4
• 1.2. S'approprier des formes écrites du langage .....	5
• 1.3. Se familiariser avec les livres et leurs usages .....	5
• 1.4. Apprendre à comprendre de mieux en mieux les récits oraux et écrits .....	7
<b>2. Littérature et enseignement.....</b>	<b>8</b>
• 2.1. Enseigner la compréhension .....	8
• 2.2. Proposer fréquemment des lectures et des contages .....	8
• 2.3. Diversifier les modalités de lecture et les démarches d'apprentissage.....	11
• 2.4. Diversifier les modalités de contage .....	11
• 2.5. Initier aux codes de l'album .....	12

« 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. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés. » (Programme de l'école maternelle 2015)

Les livres constituent des **objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels**. L'école maternelle est un lieu unique pour assurer une acculturation progressive collective et individuelle, pour la découverte régulière et fréquente d'une variété de livres de jeunesse par l'ensemble des enfants. Il est donc essentiel de rendre la littérature de jeunesse accessible culturellement, matériellement et intellectuellement à chacun des élèves afin qu'une partie de ses usages (lire, consulter, feuilleter, écouter, découvrir, s'étonner, s'informer, s'évader,...), ses supports (albums de jeunesse, albums tout en images, livres animés, livres non illustrés, imagiers, textes de comptines,...) et ses espaces (coin-livres de la classe, bibliothèque d'école, de quartier, bibliobus,...) deviennent, pour tous, familiers, attractifs et dignes d'intérêt (Consulter la partie 1. Littérature et apprentissages).

Il s'agit, dès la petite section, de permettre aux élèves de découvrir, de manière très progressive, l'univers du récit et de la fiction en leur proposant d'écouter et en leur apprenant à comprendre « du langage écrit » à travers « des textes écrits de plus en plus longs et éloignés de l'oral ». La progressivité de ces lectures est essentielle car seuls quelques enfants ont pu manipuler, regarder, explorer des livres de jeunesse avant d'entrer à l'école. Les enseignants de maternelle proposent à tous les enfants des conditions adaptées qui permettent à chacun de s'intéresser peu à peu à des objets et des pratiques culturelles pour une large part inconnus, en aidant chacun des élèves à les découvrir, les regarder, les explorer, les comprendre, mais aussi en sollicitant chacun pour formuler un avis, des préférences... (Consulter la partie 2. Littérature et enseignement).

## Des objectifs multiples et fondamentaux

La littérature à l'école maternelle occupe une place fondamentale car elle ouvre sur le monde, sur autrui, elle donne à entendre une langue qui lui est propre. Elle permet aussi à chaque enfant de démultiplier ses connaissances et ses expériences langagières, esthétiques, affectives... Dans chaque classe, de la petite à la grande section, grâce à un étayage soutenu de la part de l'enseignant, la littérature permet de partager une expérience émotionnelle et une expérience de langage. Pour ce faire, la focalisation sur les récits de fiction est essentielle car ce sont de véritables « machines à fabriquer du sens », des incitations à saisir les états mentaux du personnage principal, ses motivations. Ce faisant, les enfants apprennent à comprendre les comportements humains et à éprouver de l'empathie pour autrui. Les lectures et contages permettent à chacun d'éprouver des émotions tant à travers l'écoute de la voix de l'enseignant qui lit et relit, qui conte et raconte (dramatisation, sonorités de la langue...) qu'à travers la découverte de nouvelles expériences du monde que les livres et les histoires transmises oralement proposent. Lire un récit ou raconter une histoire aux enfants, c'est faire communauté, c'est permettre de prendre conscience qu'on partage une même émotion, et, par là même, appréhender ses propres émotions.

Lire des albums de littérature de jeunesse et raconter des histoires et des contes constituent donc deux activités centrales et complémentaires de l'école maternelle. Il est fondamental que la littérature orale retrouve toute sa place, comme le rappellent les références proposées par la liste ministérielle pour le cycle 1 de 2013 ([Consulter la section IV-1. Les ouvrages pour la classe](#)). En effet, la littérature orale facilite la compréhension des élèves de maternelle, ce qui permet aux enseignants de raconter aux enfants des histoires plus longues et plus complexes que les versions écrites de ces récits ou de ces contes.

Par leurs pratiques quotidiennes de lecture ou de contage, les enseignants permettent aux élèves de cycle 1 de participer à une première conquête de la lecture avant de savoir lire de manière autonome. Cette conquête doit permettre à chaque enfant de s'emparer de la langue propre à la littérature (« Il était une fois » ; « Quand tout à coup, apparut... »...), de s'approprier des activités cognitives requises par la lecture (repérer le(s) personnage(s) principal(aux), mobiliser des images mentales, construire le récit...), mobiliser des expériences littéraires (mettre en lien des textes, des récits...), mobiliser des connaissances littéraires (stéréotypes, systèmes de personnages...).

Menés quotidiennement des tout débuts de la toute petite section à la fin de la grande section, la lecture et le contage aident chaque enfant à se constituer peu à peu comme un sujet qui questionne le monde qui l'entoure de manière proche ou lointaine, qui réfléchit à propos de la variété des modes de vie, des points de vue que la littérature met en scène.

La littérature orale et écrite en maternelle doit aussi permettre à chaque enfant de se constituer une bibliothèque mentale à travers la mémorisation de textes (par exemple, à structures répétitives...), de parties de textes, de scénarios d'expériences (par exemple, aller à l'école, s'habiller, aller chez le docteur...) et également d'images (corpus d'images de la figure du loup, de la sorcière, de la reine, du prince charmant, de l'ogre et corpus d'images d'état mentaux tels que la colère, la joie, la peur...). La constitution progressive de cette bibliothèque s'appuie sur la diversité des manières de raconter des histoires qui permet notamment aux enfants de s'initier aux codes de l'album. Elle prend également appui sur la connaissance d'univers fictionnels, sur la découverte de la diversité des représentations artistiques (iconographiques, textuelles...) au niveau symbolique, la pluralité des évocations du monde, des rapports au réel et à l'imaginaire... Chaque enfant doit pouvoir apprendre à appréhender peu à peu le monde à travers les expériences et les savoirs proposés par les livres et les histoires orales ou écrites.

Ces objectifs feront l'objet de développements dans les deux parties à suivre.

## 1. Littérature et apprentissages

Les pratiques de littérature orale et de lectures présentent l'intérêt essentiel d'aider tous les enfants à entrer dans une première culture littéraire commune ([Consulter la section IV-1. Les ouvrages pour la classe](#)). Il s'agit surtout de permettre à chacun de se construire peu à peu un comportement de lecteur, de se familiariser avec les usages du livre, de se construire des pratiques de lecture individuelles (choix, stratégies, préférences,...), partagées et, de manière progressive, collectives.

### 1.1. Développer un imaginaire culturel

Cette entrée dans une première culture littéraire commune requiert aussi de développer un imaginaire culturel collectif (par exemple la peur du loup via son stéréotype, la connaissance de l'ogre, de la sorcière, de la fée via leurs attributs archétypaux...) mais aussi d'approcher les valeurs humanistes que les livres de jeunesse déploient sous des formes très variées (entraide entre animaux de fiction, histoires mettant en scène des différences entre les personnages...).

La littérature de jeunesse construit et requiert un imaginaire qui permet aux enfants de produire des images mentales de personnages récurrents dans les récits de fiction pour enfants (l'ours, la souris, le lapin, le renard, le loup,...) ou dans les contes (Le petit chaperon rouge, la reine, le loup, Boucle d'or,...) ou encore de personnages archétypaux (la figure de fée, de la sorcière, de l'ogre,...), de stéréotypes liés au temps (historique avec l'époque médiévale des contes, saisonnier avec par exemple, la présence de la neige en hiver, quotidien avec la présence de la lune la nuit,...) et aux lieux (la forêt, le château,...).

Il existe également des stéréotypes comportementaux et des caractéristiques de personnages comme le grand méchant loup, cruel, effrayant et dévorateur, la vieille sorcière méchante et hideuse et des systèmes de personnages (par exemple, loup / enfant, sorcière / crapaud / potion / balai...). Dans la classe, des images mentales peuvent se construire en partie grâce aux images présentes dans les albums de jeunesse ou dans les livres illustrés. Dès la moyenne section, les élèves peuvent imaginer les personnages et les lieux déjà rencontrés à partir d'histoires racontées ou lues sans support imagé.

Ces lieux, personnages ou épisodes d'une histoire connue de la classe peuvent faire l'objet d'une représentation dessinée de la part de chacun des élèves. Puis, avec l'aide de l'enseignant, les élèves peuvent observer, reconnaître, commenter les objets, les scènes, les personnages représentés et appréhender les points communs et les différences dans les manières de voir ce qui est raconté ou lu à haute voix sans support imagé.

Afin que tous les enfants puissent entrer dans une culture commune en prenant connaissance de versions adaptées à leur âge des récits et contes originaux, il semble primordial de lire et de raconter à l'école maternelle des œuvres contemporaines, des classiques et des textes du patrimoine sans qu'ils ne soient détournés.

## 1.2. S'approprier des formes écrites du langage

Les récits sont omniprésents dans la littérature de jeunesse et la langue qui y est mobilisée se caractérise par des formes langagières que les élèves apprennent à reconnaître. Ces formes langagières caractéristiques du récit recouvrent l'usage de formules (« il était une fois » ; « il y a bien longtemps »,...), de temps adaptés (passé simple,...), de structures travaillées (« non, non par le poil de mon petit menton » ; « cette poulette sera encore plus rondelette<sup>1</sup> ») et parfois itératives (« vous pouvez courir tant que vous voudrez ! Jamais vous ne pourrez m'attraper ! »<sup>2</sup>), de formules choisies (« un tout petit long moment<sup>3</sup> »).

Au fil des lectures et des relectures, les élèves écoutent et peuvent s'approprier, collectionner et mobiliser lorsqu'ils racontent à leur tour certaines de ces formes langagières (« il était une fois » ; « tout à coup » ; « et il souffla, souffla, souffla tant qu'à la fin la maison s'écroula »,...). Ce processus d'appropriation ne relève pas d'une instrumentalisation des textes qui deviendraient des prétextes aux approches phonologiques, syntaxiques ou encore lexicales. L'école maternelle, lorsqu'elle propose aux élèves d'écouter très régulièrement des récits écrits, leur donne la possibilité de repérer certaines formes ludiques, poétiques, métaphoriques. En effet, ce sont les lectures expertes mises en œuvre par les enseignants qui fournissent aux élèves autant d'occasions de prêter attention et de reproduire ces formes et, peu à peu, de les employer dans d'autres contextes.

De nombreux livres de jeunesse favorisent une familiarisation avec la langue écrite en proposant des textes ou des récits construits à partir de formulettes, de questions qui, parce qu'elles sont répétées de nombreuses fois, permettent aux élèves de se les approprier et éventuellement d'inventer des suites : *Qui tire la langue ?* de Frédérique Loew et Bruno Robert, éditions Magnard jeunesse ; *Quel radis dis donc !* de Praline Gay-Para et Andrée Prigent, éditions Didier jeunesse ; *Un peu perdu* de Chris Haughton, éditions Thierry Magnier ; *C'est toi ma maman ?* d'Éric Battut, éditions Milan jeunesse ; *Quand je serai Grande et Hou ! Hou !* de Jean Maubille, éditions L'école des loisirs, collection Pastel ; *Le petit bonhomme des bois* de Pierre Delye et Martine Bourre, éditions Didier jeunesse,...

## 1.3. Se familiariser avec les livres et leurs usages

Dès le début de la petite section, chaque enfant doit pouvoir bénéficier de moments consacrés à la familiarisation avec les livres pendant lesquels l'enseignant aide à découvrir ce que l'on peut trouver dans un livre mais aussi comment l'utiliser (tenir l'ouvrage à l'endroit, tourner les pages dans le bon sens, parcourir l'espace de gauche à droite, de bas en haut...). Ces phases de découverte sont d'abord menées en relation duelle puis avec un tout petit groupe d'enfants, aussi longtemps que possible, afin d'aider chacun à cadrer son attention, à orienter son regard, à s'arrêter sur une page pour l'observer plus longuement puis à chercher tel objet demandé par l'adulte ou un pair,...

Certains livres illustrés et certains albums de jeunesse sont particulièrement adaptés à cette familiarisation car ils proposent :

- **des couleurs vives, contrastées et des compositions de la page et de l'image organisées** pour guider le regard du jeune enfant : *La boîte des papas* d'Alain Le Saux, éditions L'école des loisirs ; *Petits points rouges* d'Altan, éditions L'école des loisirs ; *Où est Spot, mon petit chien* de René Hill, éditions Nathan ; *À la maternelle avec Mimi* ou *Le petit frère de Zoé* de Lucy

1. *Je vais te manger !* de Richard Waring & Caroline Jayne Church, éditions Milan jeunesse.

2. *Le petit bonhomme de pain d'épice* d'Anne Fronsacq & Gérard Franquin, éditions Flammarion, collection *Albums du père Castor*.

3. *La toute petite dame* de Byron Barton, éditions L'école des loisirs.

Cousins, éditions Albin Michel jeunesse...

- **une matérialité** (par exemple, des albums cartonnés) **et une taille adaptées** à la manipulation par de jeunes enfants : par exemple, *Froot-froot le cochon*, *Zou la vache*, *Toc la poule* d'Édouard Manceau, éditions Frimousse...
- **des mises en scène de relations entre l'enfant et le livre** : *Des livres plein la maison* de Ludovic Flamant et Émile Jadoul, éditions L'école des loisirs, collection Pastel ; *Un livre* de Malika Doray, éditions MeMo,... ou encore avec le livre en tant que personnage : *Le livre qui dort* de Ramadier et Bourgeau, éditions L'école des loisirs, collection Loulou et Cie...
- **des formes d'animation qui permettent l'interactivité** : *Bonne nuit Petit Ours Brun* ou *Bon anniversaire Petit Ours Brun !* de Danièle Bour et Marie Aubinais, éditions Bayard ; *Qui te regarde ?* de Carla Dijs, éditions Albin Michel Jeunesse ; *Où es-tu Petit Ours ?* de Greg Foley, éditions Circonflexe ; *Coucou ! Caché dans le jardin* de Nathalie Pautrat, éditions Le Sablier ; *Clic, crac... C'est le loup ?* de Jean Maubille, éditions L'école des loisirs, collection Pastel ; *Ours blanc a perdu sa culotte* de Tupera et Tupera, éditions Albin Michel jeunesse...

Parmi les livres « animés », certains favorisent l'anticipation car ils font référence à des expériences réelles et connues des jeunes enfants : *Petit Ours Brun s'habille tout seul* ; *Petit Ours Brun range ses jouets* ; *Petit Ours Brun va dormir* ; *Petit Ours Brun a peur du noir* illustrés par Danièle Bour, éditions Bayard ; *Petit Lapin Blanc va se coucher* de Marie-France Floury et Fabienne Boisnard, éditions Gautier-Languereau ; *Finis ton assiette Pénélope !* d'Anne Gutman et Georg Hallensleben, éditions Gallimard jeunesse ; *Gros pipi* d'Émile Jadoul, éditions L'école des loisirs, collection Pastel...

La familiarisation avec le livre requiert également la découverte et la compréhension des caractéristiques de son espace que sont la succession des pages et l'unité du propos. Le saut de page constitue une difficulté pour la majorité des élèves de petite section mais aussi pour un certain nombre d'élèves de moyenne section. Les enseignants aident chaque élève à repérer ce qui assure la continuité du propos d'une page à l'autre (éléments du décor, personnage,...), ainsi qu'à repérer ce qui change quand on tourne une page (attitudes du personnage, lieux,...) en commentant de façon à faire comprendre à l'enfant la logique du récit.

Certains livres de jeunesse facilitent cette compréhension en établissant une relation entre le geste de tourner la page et la progression dans l'histoire en proposant :

- **des jeux d'accumulation** : *Je m'habille et je te croque* de Bénédicte Guettier, éditions L'école des loisirs ; *Le vent m'a pris* de Rascal, éditions L'école des loisirs, collection Pastel ;
- **des jeux d'empilement** : *Alboum* de Christian Bruel et Nicole Claveloux, éditions Thierry Magnier ; *Tout en haut* de Mario Ramos, éditions L'école des loisirs, collection Pastel ;
- **une construction suivie d'une déconstruction** : *Va t'en, Grand monstre vert*, d'Ed Emberly, Kaléidoscope ;
- **une mise en scène de composition progressive d'une scène complexe** : *Chhht !* de Sally Grindley, Peter Utton, éditions L'école des loisirs, collection Pastel.

([Consulter la section IV.2- Les pratiques culturelles scolaires](#)).

La familiarisation avec le livre est un processus qui renvoie également aux usages culturels et aux fonctions des livres. Les enseignants de chacune des sections de maternelle proposent aux enfants de se familiariser avec des lieux en accompagnant régulièrement les enfants dans le coin-livres de la classe, la bibliothèque de l'école, la bibliothèque municipale. Cet accompagnement requiert la mise en place d'activités ludiques qui doivent permettre à chaque élève de se repérer, de s'interroger, de se donner un projet de lecteur qui commence

à devenir autonome dans ses goûts, ses choix, ses recherches,... Chaque enfant doit pouvoir bénéficier de temps suffisamment longs dans des espaces consacrés aux livres et aux revues pour enfants afin de les découvrir, de les comparer, de les échanger avec les pairs, de les explorer. Pour ce faire, les séances consacrées à la familiarisation avec les livres ne peuvent pas faire l'objet d'apprentissages sporadiques ou distanciés ([Consulter la section IV.2- Les pratiques culturelles scolaires](#)).

#### **1.4. Apprendre à comprendre de mieux en mieux les récits oraux et écrits**

La compréhension des récits constitue l'objectif majeur de l'école maternelle. Aussi les pratiques de littérature orale et de lecture doivent-elles aider chaque enfant à mieux y parvenir pour leur permettre de gérer cette compréhension progressivement et de manière autonome.

[Voir la section IV-3. La compréhension du récit de fiction oral et écrit : apprentissages et enseignement](#)

Retrouvez Éduscol sur



## 2. Littérature et enseignement

### 2.1. Enseigner la compréhension

La compréhension requiert un étayage soutenu et individualisé pour tous les élèves de la petite section jusqu'à la fin de la grande section. [Voir la section IV-3. La compréhension du récit de fiction oral et écrit : apprentissages et enseignement.](#)

Les objectifs assignés à la littérature de jeunesse à l'école maternelle ne peuvent être atteints sans un étayage très soutenu de la part de l'enseignant et ce, du tout début de la toute petite section à la fin de la grande section. Ce sont les différentes formes d'étayage mis en œuvre par les enseignants qui vont permettre à chacun des élèves de se construire une première culture livresque ainsi qu'une première culture littéraire.

Cet étayage est systématique et nécessairement très accentué en section de petits car pour la plupart des enfants de cette tranche d'âge, l'intérêt pour les livres s'apprend dans la relation que ceux-ci permettent d'instaurer avec l'adulte et à travers les différents types d'activités que l'enfant et l'adulte peuvent partager à partir des livres de jeunesse (choisir un livre ensemble, tourner les pages ensemble, regarder ou nommer, décrire ou ressentir des émotions ensemble, inventer ensemble une histoire, chercher ensemble un indice, un personnage, un objet, chercher ensemble tous les livres où l'on voit tel animal, telle couleur, tel détail,...).

### 2.2. Proposer fréquemment des lectures et des contages

Outre le fait que des livres soient en permanence à la portée des élèves afin qu'ils puissent les explorer, les observer, se redire les histoires préalablement lues par l'enseignant ou d'autres adultes, la fréquence et la ritualisation des lectures sont essentielles au développement langagier, cognitif, culturel et à la socialisation des élèves de maternelle. Chaque jour, du premier jour de la petite section à la fin de la grande section, des livres sont mis en scène, lus ou relus, des histoires sont racontées ou lues.

#### Lire et relire fréquemment

Les relectures des mêmes livres et des mêmes albums de jeunesse sont à privilégier. Ainsi, 2 ou 3 relectures d'une même histoire peuvent être proposées le jour même en petite section et au cours d'une même semaine en moyenne et grande sections. Ces relectures sont essentielles à l'apprentissage progressif de la compréhension, à une participation active dans l'activité de lecture (posture, écoute, prises de parole,...) et à la construction du récit (anticipation des événements, de la chute, commentaires sur les actions des personnages,...). Les relectures permettent également aux élèves de comprendre que l'écrit peut donner lieu à des lectures multiples au cours desquelles on entend les mêmes mots, les mêmes phrases qui fournissent les mêmes informations, les mêmes événements,...

Au début de la moyenne section et de la grande section, les enseignants peuvent proposer de relire les livres lus durant la dernière période de l'année précédente. L'ensemble de ces relectures aide alors les élèves à mémoriser des textes, ou, selon leurs longueurs, des parties de textes, et leur permet de se constituer une première bibliothèque mentale. Les relectures fournissent alors à chaque élève autant d'occasions de repérer des personnages, des événements préférés et de commencer à se forger des préférences pour l'univers d'un auteur, pour des modes d'illustration, pour des thèmes, des personnages, des styles, des types de récit,...

### Les différents types de lectures

À l'école maternelle, plusieurs types de lecture peuvent être proposés, quotidiennement ou de manière régulière. Trois types de lecture visent des objectifs complémentaires.

#### Les lectures répertoires

Les lectures répertoires relèvent de rituels culturels : elles sont proposées quotidiennement et de préférence au tout début du premier temps d'accueil du matin, ce qui assure les conditions d'une écoute attentive. Les objectifs de ces lectures quotidiennes sont culturels :

- d'une part, ces lectures permettent à la classe de se constituer en une communauté d'écouteurs d'histoires, de lecteurs d'images, d'usagers des livres. Au fil des lectures répertoires, les enfants apprennent à « faire communauté » ;
- d'autre part, il s'agit de focaliser l'écoute des tout jeunes élèves de maternelle sur la langue écrite et plus encore la langue que la littérature de jeunesse propose.

Les enseignants permettent alors aux enfants de se construire tout au long des trois ou quatre années de maternelle, un répertoire de textes lus très important tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif.

De temps à autre, l'enseignant incite les élèves à élaborer des commentaires tels que donner leur avis, dire leur moment / action / personnage préféré(e). Lorsque le texte, le récit écrit s'y prête, l'enseignant peut aussi demander aux enfants de dire ce qui leur aura fait peur, ce qui les aura fait rire, ce qui les aura surpris... Des échanges oraux entre enfants peuvent alors avoir lieu à propos des similitudes ou des différences de points de vue, de préférences, d'affinités...

Ces lectures réalisées quotidiennement par l'enseignant sont d'une durée très brève : il s'agit alors de lire une histoire, un poème, un livre illustré, un texte de chanson... Elles ne font pas l'objet de questions de compréhension, d'émissions d'hypothèses, de rappels de récits... Les textes, les récits, les livres illustrés, les albums proposés dans le cadre des lectures répertoires peuvent, en revanche, faire l'objet de plusieurs relectures proposées à intervalles de temps très peu espacés en petite section (le même jour, du jour au lendemain) et plus espacés en grande section.

Des cycles de lectures répertoires peuvent également être proposés : l'enseignant peut lire chaque matin un poème différent écrit par le même poète et, à la fin de la semaine, demander aux enfants, de manière individuelle ou collective, de dire quel poème ils souhaitent entendre de nouveau parmi les cinq qu'ils auront écoutés...

En grande section, l'enseignant peut aussi lire pendant une semaine plusieurs textes de chansons, de comptines et proposer aux enfants de choisir celle qu'ils vont apprendre à chanter ou à dire.

L'enseignant peut aussi lire, chaque matin pendant une semaine, différentes aventures vécues par tel personnage de fiction au sein d'une même série et demander aux enfants de dire celle qu'ils auront préférée et de la / les relire à plusieurs reprises au cours des jours suivants...

### Les lectures à compréhension autonome

Les lectures à compréhension autonome représentent les lectures les plus pratiquées en maternelle : l'enseignant lit un album, un livre illustré, une histoire et pose des questions de compréhension tout de suite après la lecture sans que cette lecture soit intégrée dans une séquence d'enseignement. L'objectif peut être double : il s'agit alors de vérifier la compréhension que les enfants gèrent de manière autonome, en écoutant l'histoire, en regardant les images quand c'est le cas, et aussi de permettre des échanges oraux entre le maître et les enfants et également entre pairs quant aux réponses qu'ils proposent.

Ces lectures, qui peuvent être menées fréquemment, sont possibles si la compréhension peut être gérée de manière quasi autonome par les enfants. L'enseignant doit pouvoir proposer des livres, des textes, des albums, des livres illustrés qui ne posent pas de difficulté de compréhension aux élèves en fonction de ce qu'ils ont déjà appris sur les histoires, les personnages, les expériences convoquées dans les livres...

En début de petite, moyenne et grande sections, les lectures à compréhension autonome peuvent concerner des livres qui convoquent des expériences connues de tous les enfants (par exemple, aller à l'école, s'habiller, jouer à, le repas, la toilette, aller chez le docteur, faire un gâteau...). Les lectures à compréhension autonome peuvent aussi proposer des expériences construites dans le contexte de l'école ou de la classe (par exemple, le cirque, la forêt, le marché, telle activité sportive ou culturelle...). Tout au long du cycle 1, les enseignants peuvent aussi proposer des lectures à compréhension autonome de récits issus de collections mettant en scène le même personnage qui vit des aventures différentes : par exemple en petite section, les collections avec Petit Ours brun, Léo et Popi, Zou, Crocolou, Petit lapin blanc, Camille... En moyenne section, les collections avec Nisse, Tikiko, Norbert, Petit Ours<sup>4</sup>, Tromboline et Foulbazar... En grande section, les collections avec Petit Bond, Nina, Mariette et Soupir, Calinours, Tommy... [Voir la section IV-3. La compréhension du récit de fiction oral et écrit : apprentissages et enseignement](#)

### Les lectures enseignées

Parallèlement à ces lectures, l'enseignant propose régulièrement des lectures enseignées qui font l'objet de séquences spécifiques d'activités dédiées à l'enseignement et à l'apprentissage de la compréhension (reformulation, rappel de récit,...). En maternelle, ces séquences d'enseignement sont le plus souvent composées d'environ 3 à 5 séances et sont menées, de préférence, dans le cadre d'ateliers dirigés composés de petits groupes d'enfants.

Tout au long de la petite section, en début de moyenne section pour tous les élèves et encore en grande section pour un certain nombre d'entre eux, plusieurs séquences seront consacrées au repérage du personnage principal, à son identification sur les différentes images de l'album, à ses différentes actions, aux émotions qui le traversent au fil des événements. D'autres séquences auront pour objectif la construction du récit : durant plusieurs mois en petite section, il s'agira de comprendre des scripts de la vie quotidienne (la toilette, le repas, le coucher, l'école, les jeux...) puis des récits minimaux alors qu'au cours de la moyenne et de la grande section, plusieurs séquences seront dédiées à la compréhension de récits de fiction un peu plus longs et moins ancrés dans le quotidien de l'enfant. Voir les sections [IV-1. Les ouvrages pour la classe](#) et [IV-3. La compréhension du récit de fiction oral et écrit : apprentissages et enseignement](#)

3. On pense ici à la série composée notamment de *La grotte de Petit Ours* ; *Revenons à la maison Petit Ours* ; *Toi et moi, Petit Ours* ; *Bravo, Petit Ours* ; *Tu n'as pas sommeil Petit Ours ?* de Martin Waddell et Barbara Firth, éditions l'école des loisirs, collection Pastel.

Pour les séquences d'enseignement consacrées à la construction du récit de fiction, l'enseignant peut, par exemple, raconter différentes versions orales du récit pendant 2 à 4 jours puis relire au moins deux fois le récit tel qu'il est écrit, en montrant les images s'il s'agit d'un album. Il peut résumer avant de lire puis reformuler l'histoire juste après l'avoir lue en explicitant les éléments qui peuvent faire obstacle à la compréhension du récit par les enfants.

### 2.3. Diversifier les modalités de lecture et les démarches d'apprentissage

[Voir la section IV-2. Les pratiques culturelles scolaires](#)

En maternelle, les lectures duelles et les lectures en petits groupes sont à préférer aux lectures collectives qui rendent l'écoute et la participation plus difficiles car écouter, se concentrer, observer une image, prendre la parole au cours des lectures collectives se révèlent être des tâches trop complexes pour la majeure partie des élèves de petite et moyenne sections.

Regarder un album tout en images, échanger à propos d'un imagier, lire des petits livres illustrés ou des albums courts sont des activités qui peuvent être proposées à un ou deux élève(s) au moment de l'accueil matinal, au réveil de la sieste,... De la petite à la grande section, ces activités peuvent également être proposées à des petits groupes de 4 à 6 élèves dans le cadre d'ateliers dirigés ayant pour objectifs spécifiques l'invention d'histoires, l'écoute et la reformulation d'histoires, le repérage de personnages, la recherche d'indices, d'événements, d'objets, de lieux, la compréhension de récits,...

Il s'agit ici pour l'enseignant de varier les manières de lire l'album en fonction des objectifs qu'il se donne (par exemple lire et montrer les illustrations en même temps, lire puis montrer, montrer puis lire), de varier les démarches en fonction des ouvrages et des difficultés en procédant par allègements cognitifs (tels que faciliter la lecture en amont...), par accompagnement pendant la lecture, par renforcement après la première découverte, par émission d'hypothèses sur le contenu du récit à partir de la première de couverture de l'album et de la suite des illustrations (en grande section uniquement).

### 2.4. Diversifier les modalités de contage

Tout au long de la scolarité maternelle, les enseignants peuvent raconter des histoires sans aucun support écrit. Cette activité peut commencer par des comptines qui s'y prêtent car elles racontent souvent une histoire. Pour les enfants de maternelle, l'enjeu est notamment de comprendre une histoire principalement à partir des mots entendus et de l'interprétation proposée par l'enseignant qui raconte. Cette pratique permet aux élèves de connaître des récits, des contes du patrimoine dont les formes écrites sont souvent inaccessibles aux jeunes enfants. En effet, le contage s'effectue dans des formes langagières orales, plus ou moins élaborées en fonction de l'âge des élèves, moins complexes à saisir. Le contage permet ainsi à l'enseignant de donner davantage d'éléments contextuels et, grâce à son expressivité, de révéler explicitement les états mentaux, les pensées, les buts des personnages (en accentuant la peur, la ruse, le mensonge,...). Les pratiques de contage permettent aux enseignants de donner libre cours à leur imagination en inventant des histoires qui reprennent des personnages, des formules, des épisodes rencontrés dans d'autres histoires.

Le contage fait, lui aussi, l'objet d'une ritualisation et d'une mise en scène (garder allumée une lanterne tout au long du contage, répéter des formulettes pour indiquer le début et la fin de l'histoire,...) qui permettent aux élèves de le différencier d'activités proches (dire des

comptines, relater un événement, une expérience,...). Faire du moment du conte une activité singulière aide les élèves à entrer dans l'univers de la fiction et leur permet de participer activement en adoptant une posture d'écoute, en focalisant leur attention sur le discours de l'enseignant, en commentant les événements, les actions,...

### Assurer une progression dans les versions racontées

Raconter plusieurs fois la même histoire permet également aux élèves de comprendre que les versions orales d'une même histoire racontée sont différentes les unes des autres, contrairement aux relectures d'un texte ou d'une histoire écrit(e). La fréquence du contage tout au long des trois sections de maternelle peut permettre à chacun des élèves de mieux comprendre et de s'approprier un grand nombre d'histoires, de récits et de contes à partir de leurs différentes versions orales.

L'enseignant peut également proposer une progression dans le cadre des différentes séances qu'il consacre aux contages du même récit de fiction ou du même conte. Il peut lors des deux ou trois premières versions racontées, ajouter les savoirs qui manquent aux enfants pour comprendre l'histoire en expliquant, par exemple, ce qu'est un cirque (les différents numéros, le spectacle sous le chapiteau...) ou en explicitant les stéréotypes littéraires (en quoi consiste la ruse du renard, pourquoi la grenouille veut être embrassée par le prince...). L'enseignant peut ensuite raconter une ou deux fois le récit ou le conte en restant proche du contenu de la version écrite. Puis, si la version écrite le permet, le récit de fiction ou le conte fera l'objet d'une lecture suivie de relectures dont la compréhension aura été rendue accessible grâce aux éléments ou aux informations fournies par l'enseignant lors des différentes séances de contages.

[Voir la section IV-3. La compréhension du récit de fiction oral et écrit : apprentissages et enseignement](#)

## 2.5. Initier aux codes de l'album

L'usage très fréquent des albums de littérature de jeunesse avec les jeunes enfants ne doit pas faire oublier leur grande complexité. En effet, il s'agit d'apprendre à comprendre, de manière progressive et programmée, le texte, l'image – qui domine spatialement et dont, de fait, le sens est complexe à saisir – le rapport texte / image, l'organisation de la double page, le montage de l'ensemble de l'album. L'image à elle seule requiert un enseignement programmé et explicite afin que les enfants se familiarisent et comprennent la diversité de traitements artistiques, iconographiques, qu'ils s'intéressent peu à peu aux choix effectués par les illustrateurs (choix de couleurs, de lumières, d'orientations des personnages, de cadrages, d'expressions du temps, de l'espace, du mouvement, des points de vue,...).

L'usage très fréquent des albums nécessite en effet d'apprendre à associer le texte et les images afin de pouvoir construire des significations. De plus, cet apprentissage doit permettre à chaque élève de réfléchir, avec l'aide de l'adulte et des pairs, à des relations texte-images diversifiées, qui changent d'un album à l'autre et parfois même au sein d'un même album (rapports de redondance, de collaboration, de disjonction où peuvent s'exercer des fonctions de sélection, de contrepoint, d'amplification,...).

L'analyse des différentes instances de l'album, comme la relation texte / image, le montage de l'album, préalablement effectuée par l'enseignant délimite les objectifs de la lecture ainsi que les modalités de lecture d'un album (observer plus ou moins longuement les images, observer

avec des élèves l'ensemble des images avant la lecture, lire et regarder les images au fur et à mesure, lire et observer les images juste après la lecture, regarder une partie des images, focaliser l'attention sur un élément précis des images...).

Ces modalités de lecture peuvent être différentes lorsque l'album est lu pour la première fois et lorsqu'il fait l'objet de relectures. Ces dernières peuvent alors permettre à l'enseignant de lire le texte sans montrer systématiquement l'ensemble des images que les élèves auront eu le temps de mémoriser et qu'ils pourront convoquer mentalement au fur et à mesure de la relecture du texte seul. Inversement, montrer certaines images d'un album peut donner lieu à une reformulation des parties du texte qui leur correspondent.

Les enseignants initient les élèves aux codes de l'album tout en images qui relève d'une forme et de genres littéraires complexes. La forme littéraire est constituée d'un système d'images à interpréter proposé par plusieurs genres d'albums tout en images, d'imagiers (*Tout un monde*, de Katie Couprie et Antonin Louchard, éditions Thierry Magnier ; *Image y es-tu ?* de Pef, éditions Gallimard jeunesse ; *Que vois-tu ?* de Tana Hoban, éditions Kaléidoscope,...) et d'imagiers plus ou moins narrativisés avec présence de textes (*Petits points rouges* d'Altan, édition L'école des loisirs ; *Comment tu t'appelles ?* de Gay Wegerif, éditions MeMo ; *Zou !* de Gay Wegerif, éditions MeMo ; *miam* de Gay Wegerif, éditions MeMo...).

[Voir la section IV-4. Des usages des imagiers à l'école maternelle](#)

- **Les récits de fiction en images** (*Joyeux Noël Alex* ou *Bon anniversaire Alex* ou *Une surprise pour Alex* de Hanne Türk, éditions Centurion jeunesse ; *Il pleut* de Peter Spier, éditions L'école des loisirs ; *Rue du chat qui pêche* de Laurence Quentric, éditions Le textuaire,...) ou en bande dessinée (*Le bonhomme de neige* de Raymond Briggs, éditions Grasset jeunesse).
- **Des séquences documentaires** (*L'arbre, le loir et les oiseaux* d'Iela Mari, éditions L'école des loisirs ; *L'œuf et la poule* d'Iela et Enzo Mari, éditions L'école des loisirs ; *Le crocolion* d'Antonin Louchard, éditions Thierry Magnier,...).
- **Des mises en scène d'œuvres d'art** (*Ah ! et Oh !* de Josse Goffin, éditions Réunion des musées nationaux) qui peuvent aussi être thématiques et / ou apparentés à des imagiers (*Le musée des animaux* de Caroline Desnoëtte, éditions Réunion des musées nationaux).

La lecture des albums tout en images par de jeunes élèves est une lecture qui nécessite d'être accompagnée et partagée : par exemple, en situation duelle ou en tout petit groupe, les enseignants participent à la recherche de l'idée, de l'élément ressemblant ou complémentaire qui motive l'enchaînement des images ou qui relie une série d'images. Avec les récits de fiction en images, l'enseignant aide les élèves à sélectionner des éléments de l'image qui lui permettent de construire une progression qui va d'une situation initiale à une situation finale, et éventuellement de raconter. Cet étayage est indispensable car, pour la plupart des élèves de maternelle, ces albums tout en images ne sont pas directement lisibles en tant que récits graphiques.