

**COCONSTRUIRE LE SYSTÈME RÉCIT-  
PERSONNAGES : UN GENRE D'ACTIVITÉ SCOLAIRE  
ORAL AU SERVICE DE LA COMPRÉHENSION  
D'ALBUMS DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE**

Sandrine Aeby Daghé  
Université de Genève, GRAFE  
Gláís Sales Cordeiro  
Université de Genève, GRAFE

**INTRODUCTION**

Plusieurs travaux (Boiron, 2010 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Grossmann, 1996) montrent que le développement des capacités de compréhension en lecture des jeunes élèves dépend des dispositifs mis en place en classe par l'enseignant, ainsi que des interactions qui en découlent, dans le but de guider les élèves dans la construction de significations liées aux textes lus ou écoutés. En ce qui concerne la compréhension d'albums de littérature de jeunesse, cette construction repose sur un mouvement d'appropriation du processus de mise en intrigue du récit (Baroni, 2017) résultant des relations dynamiques entre les actions, les sentiments et les motivations des personnages (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995), tels que textualisés par l'auteur. En d'autres termes, le « système récit-personnages » (Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019 ; Cordeiro, 2014).

Dans la présente contribution, nous analysons une activité orale polygérée visant la reconstruction du système récit-personnages d'un album de Mario Ramos, *C'est moi le plus beau*. Cette activité appartient à un « circuit minimal d'activités », un dispositif didactique conçu dans le cadre du projet 2014-2018 conduit par le *Réseau Maison des Petits*<sup>1</sup> à Genève. Le projet a porté sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse avec des élèves de 4 à 9 ans. Il s'inscrit dans une perspective de « recherche d'ingénierie didactique en collaboration<sup>2</sup> » impliquant des chercheuses, des enseignantes, un directeur et une directrice des deux établissements scolaires participant au projet.

Nous considérons que l'activité choisie relève d'un « genre d'activité scolaire » oral polygéré visant la compréhension d'un album de littérature de jeunesse à dominante narrative. En tant que genre d'activité scolaire, l'activité orale que nous analysons peut être considérée comme médiatrice dans l'apprentissage de la compréhension en lecture. Elle porte sur la reconstruction du système récit-personnages. Nous nous intéresserons principalement au régime de fonctionnement de l'objet enseigné – quelle(s) dimension(s) de l'objet sont abordée(s) ? –, aux postures adoptées par l'enseignante et par les élèves – quelles modalités d'interactions ? Quels propos des élèves et de l'enseignante ? – ainsi qu'à la progression dans la coconstruction du sens dans le cadre de l'activité scolaire engagée.

Plus spécifiquement, il s'agira de voir comment le processus de (re)construction du système récit-personnages se déploie de manière collective dans les interactions en classe ayant lieu dans ce genre d'activité scolaire grâce notamment aux justifications des élèves et aux médiations de l'enseignante dans ces activités (Cordeiro, 2014).

## **UNE APPROCHE PAR LES GENRES D'ACTIVITÉ SCOLAIRE ET LES JUSTIFICATIONS**

Notre démarche s'inscrit dans un courant d'analyse des pratiques d'enseignement qui vise à dégager des formes de typification ou d'invariants dans les interactions didactiques (Marlair & Dufays, 2008). Dans ce cadre, nous avons développé la notion de genre d'activité scolaire (désormais GAS)

- 
1. Le *Réseau Maison de Petits* fait partie d'un projet de partenariat entre le Département de l'Instruction publique du canton de Genève et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
  2. Pour plus d'informations sur le projet et les conditions de collaboration entre chercheuses et enseignantes dans lesquels il a été élaboré, voir Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro & Liaudet (2019) et Cordeiro & Aeby Daghé (à paraître).

pour caractériser l'activité des enseignants et des élèves dans les pratiques en classe de lecture et de littérature<sup>3</sup>.

Cette notion trouve ses fondements dans l'hypothèse que les enseignants disposent d'outils disciplinaires variés<sup>4</sup> pour aborder avec leurs élèves l'enseignement des textes. Des dispositifs comme la lecture à haute voix, la discussion sur le texte ou le débat interprétatif seraient ainsi des formes/ contenus stables pour travailler les textes, que les enseignants peuvent réinvestir et renouveler dans leurs pratiques.

Tout comme le genre de texte (pour un aperçu des travaux actuels, voir Cordeiro & Vrydaghs, 2016), le GAS peut être défini par ses composantes. Premièrement, il délimite un contenu, dans le cas de l'enseignement de la lecture, une manière d'appréhender le texte, de le constituer en tant qu'unité de base. Autrement dit, il existerait des GAS appropriés à un travail sur des extraits, comme l'explication de texte, et d'autres à un travail sur la globalité du texte voire à la relation entre lecteurs et texte, comme l'expression des avis sur le texte.

Deuxièmement, le GAS préfigure une composition, un enchaînement de tâches ou d'exercices. Dans le cas du résumé, par exemple, il s'agit de dégager les actions et les thèmes traités dans un ou plusieurs chapitres, souvent par écrit, en vue d'une discussion en classe sur les principaux contenus retenus et d'une clarification de leur compréhension par les élèves. Les GAS nouveaux – comme le débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2008) – véhiculent ainsi des nouveaux enchaînements de tâches.

Enfin, le GAS détermine des modes d'interaction, des postures, entre l'enseignant et les élèves. La prise de parole et les modalités d'échange en classe ne sont assurément pas les mêmes dans le cadre d'une explication de texte que dans celui d'un débat interprétatif. C'est en ce sens que nous considérons le GAS comme un médiateur entre enseignant et élève(s), ouvrant sur des possibles « coconstructions » du sens impliquant un travail interactif serré entre l'enseignant et les élèves et entre élèves. Il s'agira, dans les pages qui suivent, de fournir des arguments à l'appui de notre hypothèse d'un nouveau GAS, la coconstruction du système récit-personnages.

À un grain d'analyse fin, et prolongeant les réflexions de Thévenaz-Christen (2005) concernant la forme scolaire et le processus de disciplinarisation du langage parlé dans les interactions en classe de

---

3. Pour une présentation détaillée des modalités techniques de constitution des GAS, voir Aeby Daghé, 2014.

4. Ces genres peuvent être reconstitués dans les plans d'études, les manuels scolaires, les discours de la noosphère mais aussi à partir des pratiques en classe, voire dans les recherches des didacticiens (voir les travaux de Jaubert & Rebière, 2010, sur la lecture découverte).

maternelle, Cordeiro (2014) et Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel & Leutenegger (2013) ont examiné la fonction didactique des justifications collectives proposées par les élèves du cycle 1 du primaire (4-8 ans) portant sur des éléments clés pour la compréhension en lecture d'un conte. Selon les auteures, les démarches de justification ayant lieu dans les dialogues collectifs autour d'un album constituent pour l'enseignant un moyen d'accès aux raisonnements des élèves en lien avec l'objet enseigné, vu qu'elles requièrent des explicitations par la présence d'éléments qui étayaient ces raisonnements (Garcia-Debanc, 1996/1997). Pour Chartrand (2000), lorsqu'il justifie ses propos, l'élève doit montrer à l'enseignant que son discours est « rationnellement acceptable » et que sa réponse n'est pas aléatoire. En marquant des relations entre des « faits pertinents » et des notions élaborées dans le domaine étudié, l'élève peut ainsi affirmer et justifier ses propos. Dans des dialogues didactiques concernant la compréhension d'un album, ces éléments peuvent donner des indications concernant d'une part, la pertinence des justifications produites par les élèves pour étayer leurs dires en réponse aux questions posées par l'enseignant et d'autre part, le rôle médiateur de ce dernier dans la construction avec les élèves des significations liées à l'album (Boiron, 2010 ; Grossmann, 1996).

Dans cette contribution, il s'agira de s'intéresser à l'émergence d'un GAS, lieu de coconstruction des objets d'enseignement en classe à travers les justifications, cernées en tant qu'outils médiateurs des interactions en classe visant l'appropriation du système récit-personnages. En ce sens, nous postulons que, pour transformer les activités langagières en objets d'enseignement en classe, coconstruire et faire appel à des formes disciplinaires spécifiques ne sont pas antinomiques.

## **LE SYSTÈME RÉCIT-PERSONNAGES, MOTEUR DYNAMIQUE POUR COMPRENDRE LES ALBUMS DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE À DOMINANTE NARRATIVE**

Différents arguments de recherche permettent d'envisager un enseignement-apprentissage basé sur des dispositifs favorisant la compréhension d'albums de littérature de jeunesse pour des élèves dès quatre ans. Ils ont montré également que la saisie des interrelations entre les actions, les intentions et les sentiments des personnages est centrale pour accéder au sens du récit (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995) à travers le texte et les images.

L'activité de compréhension des récits à dominante narrative présents dans des albums de littérature de jeunesse suppose ainsi une appropriation de la part des élèves des rapports dynamiques entre le processus de mise en

intrigue<sup>5</sup> (Baroni, 2017), les motivations et les actions des personnages. La saisie du rôle organisateur (Reuter, 2000) que ces derniers incarnent dans le récit apparaît ainsi comme incontournable pour la construction des significations lors de la lecture d'albums en classe. Elle est au fondement d'un enseignement visant le développement des capacités des élèves à « mettre en relation » une multitude d'éléments complexes (Bonnéry, 2015). En même temps, elle prend des distances par rapport à un enseignement de la compréhension en lecture traditionnellement fondé sur une restitution chronologique des étapes du récit pour elles-mêmes.

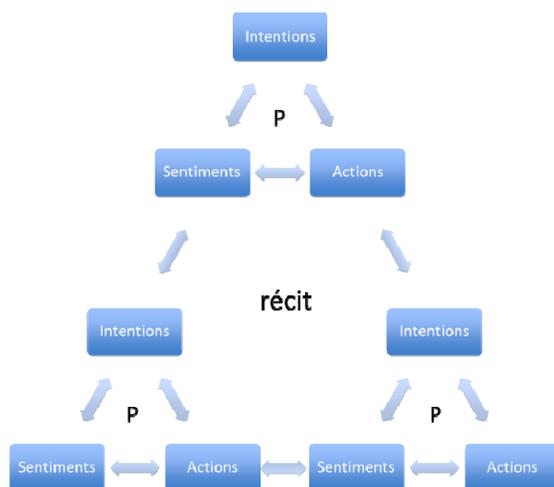
Par les actions qu'ils permettent, qu'ils assument, qu'ils subissent, qui les relie entre eux et le sens qu'ils leur donnent (Reuter, 2000), par les motivations qui les engendrent et les sentiments qui en découlent ou les déclenchent, les personnages, tels qu'ils sont désignés et caractérisés par le narrateur, construisent et se construisent dans le récit (Tauveron, 1995). Ils constituent ainsi un système dynamique d'éléments en interaction que nous avons nommé système récit-personnages (désormais SRP) (Cordeiro, 2014). Nous le représentons par le schéma (Aeby Daghe, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019 ; *Réseau Maison des Petits*, 2018/2019) ci-après qui 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).

Les personnages forment 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 (désormais SRP), constitué par les interactions au cœur de l'ensemble de ces systèmes triadiques.

Dès lors, le SRP devient un objet didactique, la (re)construction en classe de sa dynamique devant amener les élèves à accéder à une meilleure compréhension des albums.

---

5. Selon Baroni, l'intrigue correspond à « l'établissement, [au] maintien et [à] la résolution d'une tension dans la lecture, dont dépend l'intérêt du récit » (2007, p. 40). Le « nœud », les « péripéties », le « dénouement » sont appréhendées comme des phases de l'intrigue. Les effets de cette mise en intrigue nous semblent accessibles – même à de jeunes élèves – à travers un travail sur le système récit-personnages.



### *Le système récit-personnages*

Concrètement, cela passe par la proposition d'activités scolaires permettant d'identifier les personnages et les éléments caractérisant le SRP de l'album, au sein des interactions entre l'enseignant et les élèves autour du texte et des images qu'il porte. Afin de répondre à notre questionnement de départ à propos des dimensions du SRP abordées, des modalités d'interactions entre l'enseignant et les élèves pour les (re)construire et de la progression dans la coconstruction du sens, nous avons fondé notre analyse sur la quatrième étape du « circuit minimal d'activités »<sup>6</sup>, que nous avons considérée comme particulièrement illustrative d'un GAS en émergence, la coconstruction du SRP.

## INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

L'activité ici analysée a été menée dans une classe genevoise avec une vingtaine d'élèves âgés de 5 ans. Elle a été enregistrée de manière audiovisuelle avec l'accord de l'enseignante que nous prénommerons de manière fictive Tamara.

Avant l'activité, Tamara a lu avec ses élèves l'album *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos, édité par la maison d'édition *L'école des loisirs*. Il s'agit d'un conte pastiché qui convoque des personnages des contes

6. Ce dispositif didactique est présenté sur le site web du Réseau Maison des Petits : [www.maisondespetits.ch](http://www.maisondespetits.ch). Il consiste en une courte séquence d'activités en six étapes visant une compréhension fine des éléments constitutifs du SRP d'albums de littérature de jeunesse, qui s'inscrit aisément dans les pratiques de classe.

traditionnels (un loup, le petit Chaperon rouge, les trois petits cochons, Blanche Neige, les sept nains) et un petit dragon. Après le petit déjeuner, le loup enfle sa belle cravate bleue et va se promener dans la forêt afin de demander aux personnages qu'il rencontre s'il est le plus beau. Effrayés, tous les personnages répondent affirmativement à la question du loup afin d'éviter des problèmes sauf le dragon, qui n'a pas peur du loup et qui lui crache du feu sur la figure...

L'activité porte sur la (re)construction collective du SRP de l'album, à savoir les intentions de chaque personnage, les actions qu'ils réalisent en fonction de ces intentions et les sentiments qu'elles suscitent chez eux ou qu'elles leur procurent, dans un tableau élaboré avec les élèves sur un papier en format A1 affiché au tableau noir.

Il s'agit ainsi de voir comment le processus de (re)construction du SRP se déploie de manière collective dans les interactions en classe, grâce notamment aux justifications des élèves et aux médiations de l'enseignante dans ces activités, afin d'essayer de montrer comment ce processus se constitue en un GAS en émergence. En ce sens, on s'intéresse tout particulièrement aux formes de médiations proposées dans ce GAS spécifique et aux justifications qui s'ensuivent de la part des élèves.

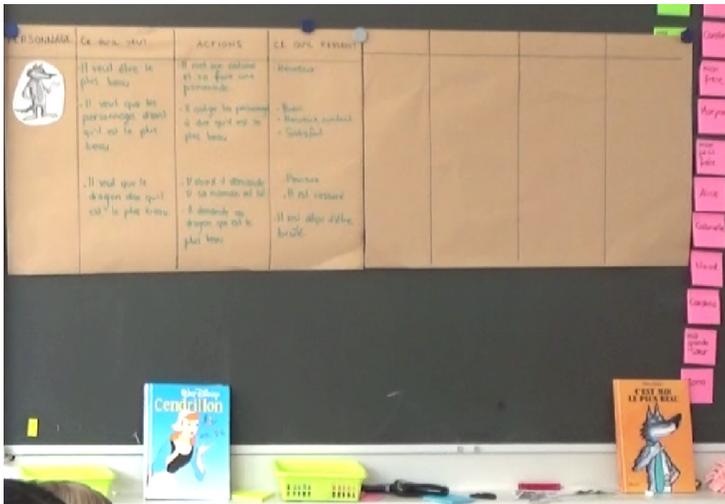
## **ÉLÈMENTS D'ANALYSE : UN GAS QUI JOUE SUR LES LIENS ENTRE ORAL ET ÉCRIT**

Nous l'avons déjà dit, l'activité de reconstruction du SRP peut être appréhendée comme étant un GAS. Dans l'activité ici analysée, ce GAS se construit en fonction de liens étroits entre écrit – le texte de référence qui constitue l'album de littérature de jeunesse ainsi que les prises de notes de l'enseignante sur le papier java – et oral – les échanges entre une enseignante, Tamara, et les élèves autour de l'album.

Matériellement, l'enseignante remplit, avec la collaboration des élèves, un tableau en quatre colonnes dans le but de donner à voir, expliciter, le SRP de l'album. Elle pose des questions aux élèves et note ce qu'ils disent, en regroupant ou reformulant leurs propos lorsqu'elle l'estime nécessaire. La fonction du tableau est de garder des traces des échanges oraux entre l'enseignante et les élèves ou entre ces derniers, le but étant également de pouvoir le consulter plus tard lorsque nécessaire. La lecture de ce qui est consigné dans le tableau reste toutefois à la charge de l'enseignante, le

décodage<sup>7</sup> ne constituant pas un objectif d'apprentissage pour les élèves dans le circuit minimal d'activités, orienté spécifiquement vers la compréhension de l'album. Pendant l'élaboration du tableau, l'enseignante a en main l'album et vérifie ou demande à vérifier par un retour au texte/images en cas de besoin les différentes propositions des élèves quant aux personnages, à leurs actions, intentions et sentiments au long du récit.

L'image 1 donne, à gauche, un aperçu d'une partie du tableau SRP que Tamara a initié avec ses élèves sur le personnage du loup. La première colonne est celle de l'illustration du personnage, la deuxième permet de restituer les intentions du loup (ce qu'il veut), la troisième, les actions qu'il réalise (ce qu'il fait) et la quatrième, les sentiments éprouvés (ce qu'il ressent) progressivement lors des rencontres avec les différents personnages de l'album. À droite, nous voyons quatre colonnes vierges, qui seront remplies avec ces mêmes éléments pour ces derniers.



*Image 1. Aperçu du tableau SRP en coconstruction*

Plus précisément, ce sont les relations entre ces différentes composantes du SRP qui sont en jeu. Dès lors, le travail vise à expliciter/transformer l'appréhension que les élèves ont des relations à l'intérieur de chaque système triadique, défini par les rapports dialectiques entre intentions, sentiments et actions de chaque personnage (le loup, le Petit Chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, Blanche Neige et le petit

7. Des activités spécifiques à l'apprentissage du décodage sont réalisées parallèlement à celles proposées dans le circuit minimal d'activités.

dragon), ainsi que les relations dynamiques qu'ils entretiennent entre eux et qui constituent le SRP plus large du récit.

Cherchant à mettre en évidence les éléments qui définissent la coconstruction du SRP comme un GAS à partir des interventions médiatrices de l'enseignante et des justifications produites par les élèves dans les échanges collectifs en classe, nous présentons et discutons ci-après quelques extraits de transcription<sup>8</sup> qui permettent d'illustrer ce processus de coconstruction en trois temps.

### **Rappel par l'enseignante du personnage du loup : qu'est-ce qu'il fait et comment il se sent ?**

L'enseignante pointe les différentes colonnes du tableau SRP, qu'elle relit pour les élèves, en relevant que le loup « ensuite il se sent rassuré ».

E : alors je sais pas si vous vous souvenez l'autre jour on a parlé / du personnage (pointe la première colonne du tableau avec le loup). (2'')

Els : du loup

E : du loup / on avait trouvé les informations dans le livre / à différents moments dans l'histoire / de QU'EST-CE qu'il veut ce personnage de différent dans l'histoire / qu'est-ce qu'il fait / et comment il se sent // puis pour le loup on avait dit il veut être le plus beau alors il met son costume et il va faire une promenade / (pointe la deuxième colonne du tableau) il veut que les personnages disent qu'il est le plus (pointe la troisième colonne du tableau) alors qu'est-ce qu'il fait il oblige les personnages / à DIRE qu'il est le plus beau / il se sent bien SATISFAIT / content

EI : mais Tamara

E : non je suis en train de parler tu lèves la main s'il te plaît (l'élève lève immédiatement la main) puis à la fin (l'enseignante pointe la partie du tableau concernant le personnage du dragon) on avait vu qu'il voulait aussi que le DRAG / ON lui dise qu'il est le plus beau et qu'est-ce qu'il fait il demande D'ABORD si sa maman est là et ensuite il demande au dragon qui est le plus beau / au début il est peureux / ensuite il est RASSURÉ / et à la fin il est / comment il se sent il se sent déçu parce qu'il est brulé [...]

Le rappel permet à l'enseignante de fixer des éléments de mise en relation du SRP. À ce niveau, le tableau organisé en colonnes permet une fixation des éléments de l'intrigue et de l'univers spatiotemporel du récit. Il est intéressant de noter que l'enseignante procède à une nouvelle

---

8. Nous avons utilisé les conventions de transcription proposées par Schneuwly & Dolz (2009). Elles sont présentées en annexe.

organisation des contenus, plus systémique : le découpage du texte est fait en fonction d'ensembles plus larges que de simples extraits ou fragments, emmenant les élèves vers l'appréhension d'un nouveau tout, reconfiguré en fonction d'un ordonnancement plus ou moins exhaustif des principales composantes du SRP.

### **Débat interprétatif amené par une prise de position d'élève**

La forme de rappel choisie par l'enseignante suscite de nombreuses réactions et des prises de position de la part des élèves :

Ad : je peux dire déjà / en fait il oblige pas les gens il fait pas / il fait H ilH c'est les gens qui ont juste peur de lui et c'est pas lui qui leur dit

E : mais est-ce qu'ils lui diraient qu'il est le plus beau s'ils n'avaient pas peur de lui Ad

Ad : ils diraient non

E : ah / donc

Ad : mais il oblige pas

E : il l'oblige pas mais est-ce que les personnages se SENTENT obligés de lui dire / c'est vrai tu as raison il leur dit pas DIS MOI QUE (fait les gros yeux) c'est vrai mais / quelque part / comme il les impressionne comme il leur fait peur / qu'est-ce que tu en penses

Ad : il veut pas leur faire peur

E : il veut pas leur faire peur tu crois<sup>↑</sup> tu te souviens quand on a regardé euh c'est moi le plus fort / qu'est-ce qu'il faisait // le loup / dans c'est moi le plus fort

Ad : je ne sais pas (presque inaudible)

EI : il obligeait

E : il leur faisait un peu peur non

Els : oui

E : voilà

EI : Tamara

E : et les personnages / dans cette histoire (pointe l'album) ils ont DÉJÀ rencontré le loup (fait un geste d'indication en direction des élèves) donc ils SAvent qu'il peut être un peu (fait les gros yeux)

EI : un petit peu méchant

E : méchant peut-être hein / qu'est-ce que tu en dis Ad

Ad : oui oui (opine de la tête)

E : alors c'est vrai il ne les oblige pas / il leur dit pas (mains sur les hanches, posture menaçante) tu es OBLIGÉ de me dire par contre (voix plus basse) / peut-être qu'eux se sentent un petit peu obligés qu'est-ce que tu en dis toi

Ad : oui parce qu'ils ont peur alors et

E : ils ont un peu peur quand même

Ad : alors s'ilsH et s'ils disent pas il va se fâcher et peut-être il va les dévorer quand même

Ens : ah donc c'est pour ça tu as raison hein / il leH il ne les oblige pas mais eux ils se sentent un petit peu / OBLIGÉS de le dire / vous êtes d'accord avec ça ou il y a quelqu'un qui pense autre chose ?

El : euh non

Ens : vous avez le droit de penser différemment c'est bon pour tout le monde ça↑

Els : oui oui [...]

Dans cet extrait, on observe que c'est l'élève qui initie le débat sur les interactions entre les personnages amenant une distinction plus subtile mais très importante pour la compréhension du SRP : les relations entre les intentions, les actions du loup et les sentiments des personnages. Cependant, même si Ad est capable d'aller au-delà du pointage de seules actions des personnages, en parvenant à reconstituer les différents éléments (sentiments, intentions et actions) du système triadique de chaque personnage, il a encore des difficultés à les mettre en relation dans le cadre plus large du SRP du conte. Face aux justifications qu'il propose concernant les sentiments des personnages (« c'est les gens qui ont peur de lui »), l'action du loup (« mais il oblige pas ») et ses intentions (« il veut pas leur faire peur »), l'enseignante est donc amenée à intervenir (« il veut pas leur faire peur tu crois ») dans le but d'aider l'élève à mieux appréhender le processus de mise en intrigue constitutif du récit. Elle fait appel à un SRP semblable, celui de l'album *C'est moi le plus fort*, du même auteur, en prenant position et en mimant la scène afin d'accentuer les effets de la posture du loup sur les autres personnages même si les vraies intentions du loup, se faire admirer, et la méconnaissance de ces intentions par les autres personnages ne sont pas explicitées. Toutefois, en rejouant la scène, l'enseignante permet à Ad de mieux appréhender les réactions et sentiments des personnages des contes face au personnage du loup, en les recontextualisant dans le cadre du SRP de *C'est moi le plus beau* (« alors s'ilH et s'il dit pas il va se fâcher et peut-être il va les dévorer quand même »). Ce débat peut ainsi contribuer à la prise de conscience de la part des élèves des jeux entre les différents personnages qui se nouent dans chaque scène dans cet album.

### **Coconstruction des composantes restantes du SRP**

L'enseignante, après le temps de rappel, initie donc la poursuite du travail de coconstruction sur la partie vide du tableau SRP, représentée à droite dans l'image 1.

#### ***Une focalisation sur la compréhension non linéaire du SRP***

La première partie du travail se focalise sur la compréhension du SRP de l'album, rompant avec une approche trop linéaire du récit, calquée sur les

seules dimensions chronologiques et causales des événements, et exhibant les dimensions d'appropriation du texte qui caractérisent ce GAS.

E : donc maintenant on va parler des autres personnages / quels autres personnages je peux rajouter ici (en pointant le tableau vide) (2'')

E : ah ouais (en regardant une élève qui lève la main) Di

Di : le chaperon

E : (prend l'image du petit chaperon rouge) le petit chaperon rouge il est là le petit chaperon rouge (prend la colle) alors lui le petit chaperon rouge qu'est-ce qu'il veut

Di : aller chez sa grand-mère

E : dans l'histoire on voit alors oui le VRAI petit cochon petit chaperon rouge il veut aller chez sa grand-mère mais dans l'histoire de *C'est moi le plus beau* qu'est-ce qu'il veut le petit chaperon rouge (prend l'album) on va regarder

E1 : lève la main (5'') (cherche la page et commence la lecture)

E : il croise le petit chaperon rouge OH quel délicieux petit costume (se retourne pour regarder les élèves près d'elle et en particulier l'élève qui lève la main) DIS MOI petite fraise des bois QUI EST le plus beau demande le loup (ton apeuré) le plus beau euh c'est vous maître loup répond le petit chaperon

E1 : dit maître loup

E : maître loup

E1 : elle ah elle a peur

E : alors (pointe la quatrième colonne du tableau) comment ça c'est qu'est-ce qu'il ressent il ressent de la peur / alors vous êtes d'accord avec hein que le petit chaperon rouge ressent de la peur (prend le stylo feutre) (2'') oui↑

E1s : oui (on entend non)

E : ressent de la PEUR (note le mot « peur » dans la colonne « ce qu'il ressent » du tableau) quelqu'un a dit non↑

E1 : oui c'est Ça

E : non mais elle a le droit de dire non mais il faut juste qu'elle nous explique pourquoi tu penses pas elle n'a pas peur elle ressent quoi alors tu as le droit hein de ne pas avoir le même avis mais il faut juste que tu nous expliques quel est ton: ta façon de penser à toi / toi tu penses qu'elle a quoi qu'elle est comment elle se sent comment / elle il se sent comment le petit chaperon rouge

E1 : XXX

E : d'accord

E1 : XXX le chaperon rouge il lui dit qu'il est le plus beau parce qu'il veut pas qu'il aille le manger

E : d'accord (stylo en main, prête à écrire) alors qu'est-ce qu'ils FONT ils disent: elle dit au loup qu'est-ce qu'elle fait elle dit au loup (note « dit au loup » dans la troisième colonne)

E1 : dit au loup qu'il est le plus beau parce que xxx

E : donc il dit au loup OUAIS qu'il est le plus beau (regarde les élèves puis écrit) qu'il est le plus beau (5'' ») pourquoi il dit cela parce que (pointe la quatrième colonne) ils ressentent de la peur hein ok / [...]

Ce bref extrait montre que le remplissage du tableau se fait en fonction d'une coconstruction guidée par l'enseignante : les élèves sont libres de proposer le personnage suivant, conformément à la structure itérative de l'album dans laquelle le loup rencontre les différents personnages sans que leur ordre d'apparition n'influe sur la compréhension du SRP, vu que ces derniers interagissent tous de la même manière avec le loup. On peut donc affirmer – et c'est une particularité du SRP de cet album – que la saisie de l'ordre chronologique est ici reléguée au second plan jusqu'à la rencontre du loup avec le petit dragon qui, par ses sentiments (il n'a pas peur du loup) et actions (il affronte le loup), réoriente la trame narrative.

Ce qui compte ici, c'est donc l'identification des personnages amenés par les élèves et dont l'enseignante colle au fur et à mesure l'image en noir et blanc dans la première colonne du tableau (voir image 2 plus bas). Dans le prolongement de la discussion initiée lors du rappel, elle guide l'interaction sur les sentiments éprouvés par chaque personnage. Il apparaît toutefois que, selon les propositions des élèves, l'enseignante prend acte et organise la progression dans sa prise de notes en référence au SRP dans une activité constante de mise en relation des sentiments, actions et intentions des différents personnages. C'est également en fonction de l'organisation du SRP que l'enseignante va accueillir ou écarter les propositions et justifications des élèves. On voit ainsi que la proposition de Di concernant les intentions du Petit Chaperon rouge (« aller chez sa grand-mère ») dénotant la mise en place de relations intertextuelles (Tauveron, 1995) entre les actions du personnage dans le conte original et dans le conte pastiché, n'est pas retenue. Elle donne lieu à une relecture de cette partie de l'album dans le but de réorienter le regard de l'élève sur les sentiments de ce personnage envers le loup dans *C'est moi le plus beau* et de noter le mot « peur » dans la colonne « ce qu'il ressent » du tableau. Cette relecture permet à un autre élève d'avancer dans la (re)construction du SRP (« le chaperon rouge il lui dit quiH qu'il est le plus beau parce qu'il veut pas qu'il aille le manger ») et à l'enseignante de relever, de façon systémique, l'action (« dit au loup ») et le sentiment (« ils ressentent de la peur hein ok ») éprouvé par le personnage, poursuivant ainsi la coconstruction des composantes constitutives du SRP.

### ***Une focalisation sur l'expression des intentions des personnages***

En fonction de la proposition de cet élève, qui pointe également l'intention du Petit Chaperon rouge de ne pas se laisser manger par le loup

(« parce qu'il veut pas qu'il aille le manger »), la deuxième partie du travail de coconstruction amène une focalisation de la part de l'enseignante sur l'expression des intentions du personnage.

E : et puis qu'est-ce qu'elle veut qu'est-ce qu'il veut ce petit chaperon rouge / dansH dans l'histoire il est là pour quoi (5'')

Ad : pourH il est là pour dire c'est moiH c'est vous le plus beau

E : (l'enseignante pointe au tableau la troisième colonne) alors ouais ça c'est ce qu'il FAIT mais: qu'est-ce qu'il veut le petit chaperon rouge dans cette histoire il veut RESTER avec le loup et discuter avec lui OUAIS SUPER c'est très bien

EI : non il veut aller à quelque part d'autre

E : donc on pourrait dire cela comment

EI : et là elle et là on dirait qu'elle est en train de prendre les fleurs (se référant à l'illustration de l'album)

E : alors là bonH elle est en train de cueillir des fleurs hein d'accord mais bon dans cette histoire tu me dis elle veut aller plus loin c'est ça que tu me dis (bras tendu vers l'élève) elle veut aller quelque part d'autre comment on pourrait dire ça (touche la page du livre) c'est juste hein mais comment tu peux dire

EI : elle veut s'éloigner

Ad : par exemple dans sa maison

E : elle veut s'ÉLOIGNER / de qui

EI : du loup

Els : du loup

E : parce qu'elle a trop peur / d'accord vous êtes d'accord avec En et Ad

Els : oui [...]

Le travail interactif serré amène à une construction fine des intentions (ce qu'il veut) des personnages. Cela passe par des choix lexicaux précis de la part des élèves renvoyant aux intentions (« elle veut s'ÉLOIGNER ») et non pas aux actions des personnages – cueillir des fleurs – qui ne contribuent pas à la mise en intrigue et qui, pour cette raison, ne sont pas mises en système (« d'accord mais bon dans cette histoire tu me dis elle veut aller plus loin c'est ça que tu me dis (bras tendu vers l'élève) elle veut aller quelque part d'autre ») par l'enseignante.

### ***Une mise en relation des personnages pour mieux saisir l'intrigue***

Dans la partie finale des échanges concernant le personnage du Petit Chaperon rouge, l'enseignante élargit le dialogue didactique aux autres personnages de *C'est moi le plus beau* dans le but de les faire interagir dans un réseau systémique permettant d'explicitier le nœud de l'intrigue de ce conte pastiché.

E : dans cette histoire est-ce qu'il y a d'autres personnages qui sont exactement comme le petit chaperon rouge c'est-à-dire des personnages qui veulent / s'éloigner du loup qui disent / pour s'éloigner du loup / que c'est le plus beau et qui ont peur du loup / est-ce qu'il y a d'autres personnages dans cette histoire qui sont comme lui / Is (plusieurs élèves lèvent la main)

Is : les cochons

E : les trois petits cochons vous êtes d'accord

Els : oui

E : est-ce que les trois petits cochons veulent s'éloigner du loup

Els : oui non

Is : St il a dit non

E : alors on peut dire non simplement quand on dit une réponse il faut essayer de justifier d'expliquer pourquoi toi tu penses qu'ils ne veulent pas s'éloigner du loup / ils veulent rester près du loup et avec lui↑ (en tenant l'image des cochons dans la main)

St : non

E : non↑ ils veulent quoi selon toi (6'') tu sais pas / est-ce que les trois petits cochons disent au loup qu'il est le plus beau

Els : non

E : est-ce qu'ils ont peur du loup

Els : oui

E : alors est-ce que vous êtes d'accord que je peux la mettre là avec les petitsH avec le chaperon rouge et garder (pointe les colonnes 3 et 4) les mêmes choses

Els : (majoritairement oui, quelques non)

E : vous êtes d'accord avec ça↑ on peut rajouter des choses pour les cochons / oui qu'est-ce qu'on pourrait rajouter / je sais pas hein (en collant l'image des cochons dans la première colonne du tableau) moi je

Els : non [...]

Les échanges révèlent que l'exercice exige un guidage plus ciblé de la part de l'enseignante (« est-ce que les trois petits cochons veulent s'éloigner du loup ») et qu'il n'est pas aisé pour tous ces jeunes élèves (« oui non »). Elle rappelle les modalités d'interaction (« il faut essayer de justifier d'expliquer pourquoi toi tu penses qu'ils ne veulent pas s'éloigner du loup ») afin que les élèves puissent tenir compte des justifications, parfois contradictoires, proposées par leurs camarades, et oriente leur attention vers les « faits pertinents » (« alors est-ce que vous êtes d'accord que je peux la mettre là avec les petitsH avec le chaperon rouge et garder [...] les mêmes choses »), tout en laissant une part d'incertitude dans ses énoncés (« oui qu'est-ce qu'on pourrait rajouter / je sais pas hein ») afin que les élèves puissent rentrer dans un processus d'appropriation plus fine du SRP dont les traces sont visibles dans l'image 2.

PERSONNAGE	CE QU'IL VEUT	ACTIONS	CE QU'IL RESSENT
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il veut être le plus beau</li> <li>• Il veut que les personnages disent qu'il est le plus beau.</li> <li>• Il veut que le dragon dise qu'il est le plus beau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il met son costume et va faire une promenade.</li> <li>• Il oblige les personnages à dire qu'il est le plus beau</li> <li>• D'abord il demande si sa maman est là.</li> <li>• Il demande au dragon qui est le plus beau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heureux</li> <li>• Bien</li> <li>• Heureux, content</li> <li>• Satisfait</li> <li>• Peureux</li> <li>• Il est rassuré</li> <li>• Il est déçu d'être brûlé.</li> </ul>
   	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'éloigner du loup</li> <li>• jouer à cache-cache avec l'oiseau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dis au loup qu'il est le plus beau</li> <li>• Dis que son papa est le plus beau</li> <li>• Crache du feu sur le loup</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peur</li> <li>• courageux</li> <li>• il n'a pas peur</li> <li>• il a confiance en lui</li> </ul>

**Image 2. Le tableau SRP coconstruit à travers les interactions enseignante-élèves**

À travers les trois extraits d'activité analysés, on observe que le GAS « coconstruction du SRP » permet de travailler sur et avec les capacités de compréhension des élèves sur les éléments clés de ce système. En effet, il favorise une réflexion non linéaire, en permettant des retours en arrière, des recherches d'indices, des débats d'idées et des justifications de propos impliquant, dans le cas présent, une révision d'une première compréhension des intentions, des sentiments et des actions de chaque personnage (Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel & Leutenegger, 2013 ; Cordeiro, 2014).

## CONCLUSION

En favorisant des mises en relation entre les composantes du SRP à travers des discussions en classe et une traçabilité de ces discussions, la coconstruction de ce système constitue un genre d'activité scolaire oral polygère fondamental, notamment en début de scolarité. Il permet en effet d'outiller les enseignants et les élèves pour dépasser une simple première lecture du texte en position de réception. Il contribue à :

- un détachement de la structure chronologique du récit ;
- une focalisation sur les intentions des personnages ;
- une mise en relation des personnages pour aller au cœur de l'intrigue et permettre aux jeunes lecteurs d'en appréhender les effets (Baroni, 2017).

Ce genre d'activité scolaire nous semble constituer une aide pour faciliter la transition entre des activités de lecture à haute voix avec les jeunes élèves et des activités plus ciblées sur la compréhension de textes de littérature de jeunesse ainsi que la focalisation sur des structures textuelles spécifiques, en particulier dans les dialogues entre les personnages. En outre, la coconstruction interactive du SRP va au-delà des activités résumantes réalisées dans les premiers degrés, notamment avec le support d'images à remettre dans l'ordre chronologique. Elle contribue à mettre au jour la dynamique du récit en saisissant les effets de la mise en intrigue dans une construction où les justifications orales des élèves sont centrales.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La Fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.
- Aeby Daghé, S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Baroni, R. (2007). *La Tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*. Paris : Slatkine.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.
- Bonnéry, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.
- Chartrand S. (2000). Une pratique de la communication orale : la justification de ses dires. *Québec français*, 118, 46-47.

- 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*, 50, 157-176.
- Cordeiro, G. S. & Aeby Daghé, S. (à paraître). *De nouvelles perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration (RIDCo)*. Actes du Colloque international francophone sur les recherches participatives. Fribourg, HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019.
- 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 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Ed.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 255-279). Bruxelles : De Boeck.
- Cordeiro, G. S. & Vrydaghs, D. (2016). Le statut des genres dans l'enseignement du français : quelles réflexions et propositions didactiques aujourd'hui ? In G. S. Cordeiro & D. Vrydaghs (Ed.), *Statuts des genres en didactique du français* (11-25). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle trois de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères*, 37, 27-49. Accès : <http://journals.openedition.org/reperes/419> ; DOI : 10.4000/reperes.419
- García-Debanco, C. (1996/1997). Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans. *Enjeux*, 39-40, 50-79.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches*, 58, 29-45.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Jaubert, M. & Rebière, M. avec la coll. de Bernié, J.P. (2010). Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP ». *Travail et formation en éducation*. [En ligne], 5. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1189>
- Marlair, S. & Dufays, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5<sup>e</sup> secondaire. In D. Bucheton & O. Dezutter (Ed.), *Le développement des gestes professionnels en sciences et techniques. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 61-82). Bruxelles : De Boeck.

- Reuter Y. (2000). *L'Analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tauveron C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

## RÉFÉRENCES WEBOGRAPHIQUES

Réseau Maison des Petits (2018/2019). [www.maisondespetits.ch](http://www.maisondespetits.ch)

### ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

- / : pause courte
- // : pause longue
- 0" : silence de x secondes
- : : allongement vocalique court
- :: : allongement vocalique long
- (mot?) : mot probable
- (mot / pot) : hésitation entre deux mots proches
- mot(s) : hésitation à l'écoute / au cotexte à déterminer le nombre
- X : incompréhensible (X = 1 syllabe)
- H : auto-interruption
- ↓ : intonation descendante notable
- ↑ : intonation montante (questions, demandes de confirmation, etc.)
- xxx : chevauchements
- xxx (*texte*) : remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles, notations diverses du point de vue de la transcription
- MAJUSCULES : augmentation d'intensité sonore (emphase, incises...)
- tex-te : découpage des syllabes (emphase)

Les différents interlocuteurs participant aux interactions en classe ont été ainsi désignés :

- E : enseignant·e ;
- El(s) : lorsque le(s) locuteur(s) = collectif et/ou inconnu·e·(s) ;
- Initiales du prénom : élève (ex. Aline → Al), si le nom est connu.