



**HAL**  
open science

## Savoir raconter une histoire : quels dispositifs pédagogiques mettre en place pour favoriser cet apprentissage chez les élèves ?

Coline Brès

### ► To cite this version:

Coline Brès. Savoir raconter une histoire : quels dispositifs pédagogiques mettre en place pour favoriser cet apprentissage chez les élèves ?. Education. 2018. dumas-01922086

**HAL Id: dumas-01922086**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01922086>**

Submitted on 18 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Paris



**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **SAVOIR RACONTER UNE HISTOIRE**

**Quels dispositifs pédagogiques mettre en place pour  
favoriser cet apprentissage chez les élèves ?**

**Mots-clés : langage oral, savoir raconter, maternelle**

**Présenté par : Coline Brès**

**Encadré par : Valérie Drévilon**

# INTRODUCTION

Pour Mireille Brigaudiot, raconter à l'école maternelle s'apparente à « un rappel de récit, qui est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire avec ses mots à lui à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. »<sup>1</sup>

Ainsi raconter une histoire à quatre ou cinq ans consiste à restituer avec des mots une histoire que l'enseignant a lue, en utilisant plusieurs phrases, constituées de connecteurs logiques de cause et conséquence. Il s'agit d'utiliser le langage d'évocation, dit décontextualisé, puisque l'élève parle de « ce qui n'est pas là ».

Aujourd'hui, les activités de lectures d'albums en maternelle sont monnaie courante. L'enseignant lit une histoire aux élèves et vérifie que celle-ci bien été comprise en posant des questions factuelles. Il peut parfois demander à un enfant de la raconter. Or, plusieurs chercheurs, comme Pierre Péroz, Mireille Brigaudiot, Sylvie Cèbe ou Roland Goigoux, ont révélé qu'une grande partie des dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants lors de travail d'albums ne permettait pas aux élèves, et plus particulièrement aux élèves d'enseignement prioritaire, d'améliorer leurs compétences narratives en réception et par là-même, en production, lorsqu'il s'agit de raconter une histoire travaillée en classe.

Or, comme nous le démontrerons plus tard, apprendre à comprendre et savoir raconter une histoire sont des compétences essentielles pour la réussite scolaire de nos élèves. Alors, quels outils pédagogiques avons-nous à notre disposition pour développer cette compétence dans nos classes ? Je souhaite interroger l'ensemble des nouveaux outils pédagogiques, proposés par les auteurs sus cités, pour développer cette compétence langagière « savoir raconter » et en montrer ou non l'efficacité.

Je suis actuellement professeure stagiaire dans une classe de moyenne section à l'école maternelle, rue Miollis, dans le 15<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, composée de 5 classes. Ma classe est composée de 24 élèves, 11 filles et 13 garçons.

---

<sup>1</sup> Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 pages

Je constate que le niveau de mes élèves est très hétérogène en terme de compréhension et de production en langage oral. Près de la moitié de ma classe est composée d'élèves très performants, qui appartiennent à un milieu socio-économique très privilégié. Ils ont l'habitude des livres, connaissent de nombreux albums, ont l'habitude d'écouter des histoires chez eux. De même, ils ont beaucoup de vocabulaire et font des phrases complexes d'un point de vue syntaxique.

Or un quart de mes élèves est allophone, et près d'un tiers de la classe parle plus de deux langues à la maison. Certains ont très peu de vocabulaire en français et ont des difficultés à comprendre, même une consigne très simple.

En période 1, quand j'ai commencé à travailler des albums de littérature jeunesse dans ma classe, seuls certains élèves participaient à ce moment de langage. Je posais surtout des questions factuelles (qui étaient les personnages, qui rencontraient-ils, ce qu'ils faisaient), parlais beaucoup et finissais les phrases de mes élèves. De leur côté, ils parlaient peu et donnaient des réponses courtes. Je faisais peu de moments de vocabulaire spécifique, considérant que le vocabulaire était implicitement compris en contexte.

Or je me suis rapidement rendu compte que seuls quelques élèves comprenaient réellement les albums. Les élèves en difficulté n'avaient pas du tout envie de rester calmes pendant l'histoire puisqu'ils étaient freinés par leur faiblesse de vocabulaire et ne comprenaient qu'une partie infime de l'histoire.

Selon moi, ce dispositif de travail d'album était inutile si je voulais développer le langage oral, notamment le langage d'évocation, chez les élèves qui en avaient le plus besoin. Au fur à et mesure de mes cours de français à l'ESPE, et de mes visites conseils, je me suis interrogée sur ma pratique, et j'ai souhaité évoluer, pour que les élèves les plus en difficultés soient davantage la priorité de mon enseignement.

Comment faire pour que mes élèves parlent plus, et que leurs phrases s'allongent ? Qu'ils développent leur vocabulaire ? Qu'ils découvrent l'implicite d'un texte ? Qu'ils s'interrogent sur les états mentaux des personnages ?

J'ai tout d'abord mis en place une séquence sur *Le loup et la mésange* de Muriel Bloch, en essayant d'installer dans ma classe, de nouveaux dispositifs didactiques et pédagogiques pour favoriser la compétence « savoir raconter » chez mes élèves, puis

j'ai découvert dans un deuxième temps, la méthode Narramus<sup>2</sup>, de Cèbe et Goigoux, que j'ai mise en place en période 3 dans ma classe.

Présentation succincte de la Méthode Narramus.

Réalisé par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, ce guide pédagogique, composé d'une partie théorique et d'une partie pratique, propose à l'enseignant une séquence complète sur l'album de *La sieste de Moussa* ainsi que des outils numériques pour développer les compétences « savoir comprendre » et « savoir raconter » chez les élèves.

Chaque séance est composée d'une étape d'apprentissage de vocabulaire pure, puis d'une étape, dans laquelle la maîtresse raconte, lit ou montre les images du texte, et au cours de laquelle les élèves doivent mémoriser l'histoire au fur et à mesure. Enfin, les dernières séances sont focalisées sur l'implicite du texte et sa chronologie. En annexe, vous trouverez un petit résumé de la séquence développée dans ce guide.

Tout d'abord, il faudra s'interroger sur l'importance de la compétence « savoir raconter » chez les élèves, et expliquer quelles compétences sont en jeu dans le fait de « savoir raconter » chez les élèves. En effet, lorsque nous parlons de la compétence « savoir raconter une histoire », il faut aussi s'attacher à développer les compétences liées à la compréhension d'un texte.

Puis, nous nous interrogerons sur les dispositifs pédagogiques pertinents préconisés par certains auteurs, pour favoriser cette compétence.

Enfin, ces dispositifs mis en place dans ma classe à partir de la période 2, seront analysés et feront l'objet d'une évaluation. Trois productions orales de trois élèves seront alors étudiées, et au regard de cette analyse, je proposerai des solutions d'amélioration de ma pratique professionnelle.

---

<sup>2</sup> Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa*, Paris, Retz, 2017, 64 pages

# **1. Pourquoi la compétence « savoir raconter » est-elle essentielle à l'école maternelle ?**

« Savoir raconter » une histoire est une compétence attendue à la fin de l'école maternelle, et peut s'appuyer comme je l'ai fait sur la lecture d'albums de jeunesse. Cette compétence à acquérir est primordiale si on veut diminuer les inégalités sociales et assurer à l'avenir une réussite scolaire à nos élèves.

## **1.1. Sa place dans les programmes**

Dans le programme d'enseignement de l'école maternelle en 2015, et plus précisément, dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », une large place est faite à la compréhension de la langue orale et à la restitution de récit. Déjà en 2008, le langage oral était le pivot de l'école maternelle. « Dès la petite section les enfants s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions »<sup>3</sup>.

Sur le site eduscol, il est bien noté que l'un des objectifs prioritaires de l'école maternelle est la stimulation et la structuration du langage oral. Il est alors préconisé de multiplier les activités pour apprendre à raconter. « Apprendre à raconter des histoires est une des compétences importantes dans le maniement de l'oral à construire à l'école maternelle. (...) Ces activités s'organisent à partir d'albums de littérature de jeunesse ; elles prennent nécessairement appui sur le travail de compréhension de ces récits effectués avec l'enseignant. »<sup>4</sup>

Deux temps d'apprentissage sont alors à distinguer :

- Tout d'abord, il s'agit d'apprendre aux élèves à comprendre un texte. L'élève doit ainsi « écouter de l'écrit et comprendre », « se construire des images mentales à partir de récits fictifs », « comprendre des textes écrits sans autres aides que le langage

---

<sup>3</sup> Ministère de l'éducation nationale, Eduscol, url : [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr), consultations fréquentes

<sup>4</sup> Site eduscol,  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress\\_c1\\_langage\\_oral1.2\\_456417.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress_c1_langage_oral1.2_456417.pdf)

entendu ». Ce programme insiste sur la nécessité pour l'élève d'avoir des moments de réception de texte écrit, et ce sans autre support, afin qu'il arrive à construire ses propres représentations mentales.

- Puis dans un deuxième temps, pour l'élève, il s'agit d'apprendre à raconter ; à « évoquer, parler de ce qui n'est pas présent ». Un des attendus des enfants en fin d'école maternelle est bien de pratiquer divers usages du langage oral, notamment « raconter, évoquer ».

Si savoir raconter est l'un des objectifs affirmés de l'école maternelle, c'est qu'il permet de compenser les inégalités sociales et de favoriser à l'avenir la réussite scolaire de nos élèves.

## **1.2. « Savoir raconter une histoire » est le principal indicateur de réussite scolaire**

La tendance à multiplier les lectures partagées pour favoriser la compréhension et sensibiliser les élèves à l'écrit et à la littérature, s'est développée au sein de l'école maternelle. S'il est important pour tous les élèves d'être au contact d'albums de jeunesse et d'activités de lectures partagées, cela l'est d'autant plus pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

Or, la simple multiplication de lectures partagées ne permet pas aux élèves prioritaires de développer leur compréhension et leur aptitude à savoir raconter. Selon Mireille Brigaudiot, « Ce n'est pas tant les lectures offertes qui doivent être augmentées, mais plutôt les compétences enseignées et la manière de les enseigner qui font la différence. (discussions systématiques, réalisation de tâches cognitives, développement du vocabulaire) »<sup>5</sup>. Il faut par conséquent, que les professeurs des écoles s'attèlent à proposer des activités langagières de compréhension et de production d'oral plus importantes et explicites, et non plus seulement proposer des lectures partagées qui finalement, ne favorisent que les élèves d'enseignement non

---

<sup>5</sup> Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 pages

prioritaire qui sont déjà habitués à ces activités. Nous verrons dans la deuxième partie quels dispositifs pédagogiques doivent être alors développés.

Ceci est d'autant plus important que Cèbe et Goigoux, notent qu'apprendre à comprendre et apprendre à raconter, sont les compétences nécessaires et indispensables à la réussite scolaire ultérieure. Ils observent qu'une épreuve de compréhension de textes entendus en CP est le meilleur prédicateur de réussite en lecture compréhension en CE1. En sus, apprendre à raconter permet de développer des compétences que les élèves utiliseront quand ils apprendront à écrire. En effet, « le langage décontextualisé que sollicite Narramus s'apparente au langage écrit en tant que forme produite hors du contexte immédiatement vécu. (...) Savoir raconter, c'est avoir acquis les habilités de niveau 2 et 3 (planifier et énoncer) qui leur permettront après de savoir produire des énoncés écrits (habilité 4, 5, 6, transcrire, éditer, observer) »<sup>6</sup>.

Pour Mireille Brigaudiot, « L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, ou de fiction). Ces situations d'évocations entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habilité langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans »<sup>7</sup>. Enfin, pour le professeur, ces activités de rappel de récits sont les meilleures situations d'évaluations ! Le seul moyen dont nous disposons pour savoir ce que les enfants gardent de ces histoires est de leur proposer de les raconter à leur tour.

Si cette compétence de « savoir raconter une histoire » a une place essentielle dans les programmes et dans le parcours scolaire de nos élèves, c'est aussi parce qu'elle met en jeu d'autres compétences notamment, liées à la compréhension d'un texte, que nous allons développer ci-dessous.

---

<sup>6</sup> Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa*, Paris, Retz, 2017, 64 pages

<sup>7</sup> Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 pages



### **1.3. Quelles compétences sont en jeu chez l'élève pour « savoir raconter » ?**

Avant de savoir raconter, l'élève doit apprendre à comprendre une histoire entendue. Pour Catherine Tauveron, « Comprendre des textes, c'est pouvoir identifier les personnages en présence, leurs buts, leurs rôles respectifs dans l'action, leurs relations et pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue »<sup>8</sup>.

Pour Roland Goigoux, dans la revue *Le français aujourd'hui*<sup>9</sup>, la liste des compétences et des connaissances requises pour comprendre un texte est la suivante :

- des connaissances lexicales et syntaxiques
- des connaissances encyclopédiques, connaissances du monde
- la capacité à trier et à mémoriser les informations importantes
- la capacité à assurer la cohérence textuelle en produisant des inférences
- la capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension

C'est quand l'ensemble de ces connaissances et capacités aura été développé que l'élève sera à même de raconter l'histoire et de la restituer à l'oral.

#### **1.3.1. Connaissances lexicales et connaissances du monde**

Un des plus grands obstacles à la compréhension d'une histoire pour les élèves, est sa connaissance du vocabulaire et du lexique. En effet, sans vocabulaire, la compréhension et la production du langage ne sont pas possibles. Selon, A. Bentolila, « le vocabulaire est fortement lié au développement cognitif et à la réussite en lecture »<sup>10</sup>. Ainsi, on peut corréler la quantité et la qualité du vocabulaire qu'un élève possède à la réussite de son entrée dans l'écriture. On sait que les élèves entrent à

---

<sup>8</sup> Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2003

<sup>9</sup> Goigoux Roland, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012

<sup>10</sup> Bentolila Alain, « rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire », *ministère de l'éducation nationale*, 2007, url : <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>, consulté le 22 février 2018

l'école maternelle en présentant des habiletés langagières et des niveaux de vocabulaire très hétérogènes. Il est reconnu aujourd'hui qu'un déficit grave de vocabulaire peut perturber considérablement les apprentissages. Dès lors, il faudra veiller à chaque lecture d'album à expliquer l'ensemble des mots qui pourraient entraver la compréhension de l'histoire par les élèves, même les mots considérés comme les plus simples.

Enfin, il faudra veiller à anticiper les obstacles liés à la connaissance du monde pour que l'élève puisse comprendre l'histoire. Mireille Brigaudiot cite comme exemple l'album *La petite Poule Rousse*. Pour comprendre l'histoire, il faut expliquer aux enfants que la fabrication du pain se fait à partir du blé.

### **1.3.2. Connaître l'intrigue et la chronologie de l'histoire**

En sus, pour pouvoir restituer une histoire, l'élève doit comprendre l'intrigue de l'histoire et le critère logique de son déroulé. Nous n'attendons pas du « par cœur » quand l'élève raconte l'histoire. Néanmoins, il faudra veiller à ce que l'élève soit capable de procéder à la reconfiguration mentale d'une fiction. Il faut apprendre aux élèves à lier les événements, à comprendre leurs enchaînements pour mieux les mémoriser. C'est en explicitant les inférences et les liens logiques entre les événements que l'enseignant développera les capacités des élèves à comprendre le déroulé de l'histoire.

Il faudra ainsi veiller à proposer aux élèves des albums ayant une structure à caractère logique. Par exemple dans l'album *Le loup et la mésange* de Muriel Bloch, l'enfant doit comprendre que plus le loup parle doucement, plus l'oiseau descend de l'arbre pour l'entendre.

Plutôt que s'attacher à la chronologie, « ce qui se passe après », Mireille Brigaudiot préconise de travailler davantage les relations causales. « Les questions type « et après qu'est-ce qui se passe? », ne posent guère de problèmes aux enfants ; en revanche, les questions de type « comment ça se fait que... ? » sont extrêmement riches... »<sup>11</sup>. D'ailleurs travailler ces relations causales permettra en outre de

---

<sup>11</sup> Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 pages

travailler sur les états mentaux des personnages qui ont un rôle actif dans le schéma narratif selon Mireille Brigaudiot.

### **1.3.3. Comprendre les états mentaux des personnages**

Le courant dit de la « théorie de l'esprit » étudie comment les jeunes enfants se représentent les états mentaux d'autrui et comprennent la relation que ces états mentaux entretiennent avec le comportement. Par « états mentaux », on entend les états perceptifs (avoir froid), émotionnels (être triste, en colère...), intentionnels (avoir envie de...), attentionnels (écouter, regarder) ou les états de croyances (savoir que..., croire que..., penser que...).<sup>12</sup>

Le plus souvent, l'identification des enchaînements causaux d'une histoire repose sur l'identification des motivations, des intentions et des émotions des personnages. La perception des états mentaux des personnages va donc permettre aux élèves de créer des inférences et de mieux comprendre le déroulé de l'histoire.

Il faudra donc veiller à travailler avec les élèves non plus seulement sur ce que les personnages font, mais en plus sur leurs buts, leurs intentions, leurs raisons d'agir, leurs émotions et leurs sentiments et leurs connaissances et raisonnements. Sylvie Cèbe propose d'amener progressivement les élèves à analyser les pensées des personnages en trois sous-ensembles :

1. les buts des personnages (à l'avenir) et leurs raisons d'agir (en référence au passé) ;
2. leurs sentiments, leurs émotions, leurs perceptions (sur le versant de ce qu'ils ressentent)
3. leurs connaissances, leurs pensées, leurs croyances et leurs raisonnements.

L'objectif est de permettre aux élèves de trouver les bonnes raisons que tous les personnages ont de faire ce qu'ils font, de dire ce qu'ils disent, de penser ce qu'ils

---

<sup>12</sup> Cèbe Sylvie, « La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants », *Canopé*, 2013, url : [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se\\_former/ageem/s\\_cebe\\_comprehensionxt.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensionxt.pdf)

pensent, de croire ce qu'ils croient, de ressentir ce qu'ils ressentent. Les élèves sont donc amenés à décoder l'implicite de l'histoire, en prenant en compte les identités psychologiques de l'ensemble des personnages, au-delà de ce que dit le texte.

Dès le début de la maternelle, il faut amener les enfants d'une manière régulière à s'interroger sur ce qui se passe dans la tête de tous les personnages. Il est également important de leur faire régulièrement prendre conscience qu'ils savent des choses que les personnages, eux, ne savent pas.

Pour conclure nous avons vu que l'activité langagière « savoir raconter » a une place importante dans les programmes de l'école maternelle et garantit si elle est bien enseignée, une meilleure réussite scolaire pour les élèves en difficulté puisqu'elle est corrélée à l'apprentissage de la lecture/écriture.

Elle nécessite au préalable une bonne compréhension de l'histoire en réception, puis d'autres compétences en production, qui peuvent être décomposées en trois items : construire des phrases correctes, utiliser le vocabulaire à bon escient, produire des énoncés cohérents. Cette activité langagière permettra aux enseignants de bien évaluer les progrès de l'élève, dans ces trois items.

Nous allons maintenant nous attarder sur les dispositifs mis en place dans ma classe pour favoriser cet apprentissage et évaluer quels ont été les bénéfices de la mise en place de ses nouveaux outils dans ma classe.

## **2. Les dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser cet apprentissage et son évaluation en classe**

### **2.1. Les dispositifs pédagogiques mis en place**

Tout d'abord, il est primordial d'explicitier aux élèves ce qu'on attend d'eux lorsqu'on raconte une histoire. Mireille Brigaudiot parle de clarté cognitive, qui est d'autant plus importante pour les élèves de l'enseignement prioritaire, qu'ils n'ont pas

l'habitude de lire des albums avec leurs parents. Il faut donc être très clair sur le travail cognitif qu'on attend des enfants quand on lit une histoire.

Tous les matins, après les ateliers, les élèves savaient en période 3 que nous allions travailler *La sieste de Moussa*. Tous les jours, je leur donnais de nouveau leur objectif : savoir raconter l'histoire à leur famille. L'objectif a été bien compris puisque j'ai vu plusieurs fois, le matin, des élèves qui souhaitaient raconter l'histoire à leurs parents pendant l'accueil grâce aux marionnettes. De même, comme il est indiqué dans la méthode Narramus, je leur demandais à l'écoute de l'histoire de fabriquer dans leur tête un dessin animé de l'histoire entendue.

Quant à la séance sur *Le loup et la mésange* de Muriel Bloch, ma seule et presque unique question à la fin de chaque séance était « qu'est-ce que vous avez retenu de l'histoire » ? ». Chaque élève pouvait donc anticiper sur ce que j'attendais d'eux. Comme nous avançons assez lentement dans cette histoire, ils ont dû à chaque séance préciser leurs pensées et avancer. Habités à cette question, ils pouvaient anticiper sur leur réponse.

Ainsi, quand les élèves sont bien au clair sur ce qu'on attend d'eux, plusieurs dispositifs pédagogiques permettent de développer efficacement la compétence « savoir raconter » chez les enfants. C'est notamment en diversifiant les activités narratives : raconter, lire un simple texte, et écouter des histoires que le professeur encourage le développement de cette compétence chez les élèves.

### **2.1.1. 1<sup>er</sup> dispositif pédagogique : raconter puis lire sans les images**

Dans la revue *le français aujourd'hui*, Roland Goigoux note qu' « On repère trois types de difficultés de compréhension, liées à l'interprétation des illustrations, au rapport entre texte et illustrations et aux caractéristiques linguistiques du texte. »<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Goigoux Roland, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012

Pour pouvoir se dégager de ces trois difficultés, plusieurs chercheurs montrent qu'il est intéressant de commencer toute lecture d'album par une séance de vocabulaire, mais aussi et surtout, ce que je vais développer dans cette partie, par un temps où la professeure raconte l'histoire, puis où la professeure lit l'histoire sans montrer les images.

En effet, raconter l'histoire à l'oral en utilisant des paraphrases, en explicitant le vocabulaire et le contexte, en mimant certains éléments, permet aux élèves de mieux comprendre l'intrigue et le contexte de l'histoire. Chaque élève pourra ainsi entrer plus directement dans l'album lorsque celui-ci sera lu par la professeure dans un deuxième temps. Mireille Brigaudiot souligne qu'« on dit raconter quand on parle d'une histoire avec des mots de tous les jours ».<sup>14</sup>

Lors de ma première séance sur *Le loup et la mésange*, après avoir bien entendu montré aux élèves ce qu'était une mésange et expliqué tout le vocabulaire nécessaire à la bonne compréhension de l'histoire, j'ai tout de suite dit à mes élèves que j'allais d'abord leur raconter l'histoire, en gardant le livre fermé. Voici comment je l'ai fait.

« C'est histoire d'un loup et d'une mésange, un oiseau comme je vous l'ai montré tout à l'heure. Le loup a faim et veut manger la belle mésange. La mésange est située tout en haut de l'arbre et le loup ne peut pas l'attraper. Il va donc essayer de l'attirer à lui en la faisant descendre de l'arbre. On va voir à la lecture de l'album comment il fait. A la fin de l'histoire, il réussit à l'avalé. La mésange est alors dans le ventre du loup. (dessin au tableau d'un loup avec une mésange dedans). La mésange se débat et elle se débat tellement fort qu'elle arrive à sortir du ventre du loup et à s'échapper. ».

En racontant simplement au préalable l'album aux enfants, j'ai constaté que les élèves les plus en difficultés étaient beaucoup plus attentifs à la lecture de l'album car ils savaient de quoi aller parler l'album. Si certaines tournures syntaxiques de l'album ont pu être des obstacles à la compréhension de l'histoire, les élèves connaissaient déjà les personnages de l'album et l'intrigue et pouvaient aller déjà plus loin dans leur analyse.

---

<sup>14</sup> Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 pages

Le deuxième dispositif pédagogique mis en place pour favoriser les compétences narratives en réception et en production de l'élève consiste à ne pas lire le texte en montrant les images en même temps. En effet, plusieurs auteurs ont montré que lorsque les images et le texte sont présentés en même temps aux élèves, l'élève ne sollicite plus son langage d'évocation et ne cherche plus à se faire des représentations mentales de l'histoire. Pour Péroz, « la présentation simultanée des images et du texte constitue un obstacle à l'apprentissage »<sup>15</sup>. A cause de la présence permanente des images dans les albums, le langage d'évocation est bloqué et les élèves ne sollicitent alors que leur langage de situation.

Dans la méthode Narramus, les professeurs sont donc invités à laisser les images de côté dans un premier temps pour que les enfants développent leurs capacités d'écoute de matériel verbal. Ce n'est qu'à près avoir raconté et lu l'histoire, que le professeur peut demander aux élèves d'imaginer à quoi devrait ressembler l'illustration qui correspond au texte lu et raconté. Puis l'illustration est montrée et analysée en référence au texte de l'histoire. Ce dispositif est d'autant plus important que Roland Goigoux l'a signifié, un des obstacles à la compréhension est l'interprétation des illustrations et son rapport au texte. Ainsi, lire une histoire sans montrer les images favorise, selon Péroz, « les interactions argumentatives entre les élèves qui, privés du recours à l'image, discutent de ce qu'ils ont compris du récit »<sup>16</sup>.

C'est d'ailleurs souvent une question que j'ai posée à mes élèves « Qu'est-ce que vous voyez dans votre tête quand je vous lis les deux premières pages de l'album ? ». La méthode Narramus propose d'ailleurs au professeur d'indiquer aux élèves de se faire un dessin animé de l'histoire dans leur tête. Cela participe donc à ce que l'enfant développe en autonomie de bonnes représentations mentales.

Pour les aider, et sans recourir aux images de l'album, j'ai, pour *Le loup et la mésange* dessiné un arbre et descendu au fur et à mesure de l'histoire la mésange

---

<sup>15</sup> Peroz Pierre, *le langage oral à l'école maternelle*, pour une pédagogie de l'écoute, Nancy Metz, Canopé, 2010.

<sup>16</sup> Peroz Pierre, *le langage oral à l'école maternelle*, pour une pédagogie de l'écoute, Nancy Metz, Canopé, 2010

d'une branche à chaque mot du loup, afin que les élèves se repèrent sur la structure narrative de l'album.

J'ai constaté que les enfants, notamment, les enfants prioritaires, sont plus attentifs à ce que je lis quand je cache les images. Auparavant la plupart n'écoutait que d'une oreille la lecture, et étaient surtout concentrés sur les images qu'ils essayaient d'interpréter. Aujourd'hui, le moment de la lecture est plus calme, fluide, et n'est pas à chaque fois entrecoupé de commentaires liés à l'interprétation des images. Dorénavant c'est une habitude que les élèves ont bien acquise. J'ai d'ailleurs renforcé cette habitude en leur faisant écouter chaque semaine une histoire pendant le temps calme. Par exemple lors de l'écoute de *La grosse faim du petit bonhomme des bois* de Pierre Delye, les enfants, par le recouplement de leur compréhension individuelle (repérage de mots clés, structure récurrente...), ont réussi à trouver le leitmotiv du personnage « j'ai faim » et comprendre sa course.

S'il faut varier les activités narratives à l'école maternelle, il est aussi nécessaire pour développer la compréhension des textes et la production orale, de faire des séances spécifiques liées à l'apprentissage du vocabulaire et du lexique. En effet, les chercheurs notent que la compréhension des histoires (et par là-même « savoir raconter une histoire ») est très fortement corrélée à la quantité de lexique connu par l'enfant.

### **2.1.2. 2<sup>ème</sup> dispositif : faire des séances spécifiques sur le vocabulaire et le lexique**

Avant toute exploitation d'album, et ce pour faire sauter les premiers verrous, obstacles à la compréhension de l'album par tous les enfants, il faut donner une importance considérable à l'apprentissage du lexique. De nombreux exercices, d'explication, de mémorisation, de révision, et d'utilisation sont à intégrer dans nos séances d'apprentissage pour garantir une bonne compétence narrative en réception.

Tout d'abord, il faut définir explicitement le vocabulaire avant la lecture de l'épisode. Attention, les professeurs ont souvent tendance à ne pas s'arrêter sur des mots simples



dont ils estiment qu'ils sont forcément intégrés par les élèves. Or il vaut mieux être exhaustif lors des premières séances. Dans Narramus, notamment, j'ai été surprise que le mot « souris » soit expliqué.

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, proposent que des séances spécifiques soient consacrées à l'apprentissage de vocabulaire, centrées sur la mise en mémoire de mots et leur explication. Celles-ci doivent être menées en :

- en montrant des images ou des vidéos des mots nouveaux ;
- en multipliant les liens sémantiques qui relient un mot à plusieurs mots de la même catégorie ou à d'autres catégories ;
- en intégrant des activités de prononciation de mots nouveaux.

Dans le cadre de l'exploitation de l'album *La sieste de Moussa*, j'ai fait très souvent répéter les mots aux élèves, notamment aux élèves allophones qui n'arrivaient, pas par exemple à prononcer le mot « grignoter ». Ce sont d'ailleurs certains élèves qui ont corrigé d'autres élèves en utilisant le langage robot, appris en classe en même temps.

- en associant la trace verbale des mots de vocabulaire à un geste représentant le mot ;

Faire « interpréter » les mots en salle de motricité par les élèves, comme le préconise la méthode Narramus, a été très bénéfique dans ma classe. Je montrais la carte et les élèves devaient interpréter le mot avec le corps et la voix. Cela a permis aux élèves allophones de mieux comprendre les mots et de les intégrer. D'une part, cela a permis de vérifier si le vocabulaire était bien acquis par tout le monde, puis les élèves ont pu commencer à apprivoiser le théâtre et se mettre dans la peau d'un personnage.

Enfin, tout au long de ce travail, il faut leur faire réviser le vocabulaire et vérifier que les mots sont bien en mémoire. Pour cela, il faut :

- Garder trace des apprentissages lexicaux (affichage, boîte à mots)

Dans ma classe, la boîte à mots de l'album *La sieste de Moussa* a été matérialisée et décorée. Les élèves ont pu tous les matins réviser le vocabulaire pendant l'accueil. C'était d'ailleurs une activité très appréciée chez les élèves qui se mettaient généralement par deux.

- Intégrer les expressions et les mots nouveaux dans d'autres activités de la classe

Dans *La sieste de Moussa* par exemple, les élèves ont appris le mot « refuser ». Ce mot a eu beaucoup de succès, quand il s'est agi pour les élèves de se défendre en cours de récréation. « Non non non je refuse ». Enfin, j'ai veillé à réutiliser de nombreux mots de l'album, à chaque fois qu'une occasion se présentait : décamper, accourir, apparaître, la terreur...

Lorsque les difficultés de vocabulaire ont été supprimées, il s'agit pour le professeur de parvenir à faire intervenir l'ensemble des élèves pour qu'ils développent tous leurs compétences en production orale. Pierre Peroz, propose le dispositif de « dialogue pédagogique différencié » pour favoriser le développement du langage oral de tous les élèves.

### **2.1.3. 3<sup>ème</sup> dispositif : procéder à un questionnement ouvert « dialogue pédagogique différencié » et récurrent.**

Selon Péroz, « L'une des habitudes magistrales les plus discriminantes en défaveur des enfants prioritaires reste l'habitude des questions du maître »<sup>17</sup>. Selon lui, il faut abandonner les questions fermées, portant sur les éléments du contenu de l'histoire (faits, chronologie, nom de personnages) et les remplacer par les questionnements ouverts. Il note que les élèves élaborent des reformulations explicatives plus intéressantes et que leurs interventions s'allongent de plus en plus. L'imagination des enfants est ainsi beaucoup plus sollicitée. Il indique que le dialogue pédagogique ordinaire (interaction maître élèves autour de questions très factuelles) ne permet pas de favoriser un langage oral suffisant notamment pour les petits parleurs.

Le modèle pédagogique est basé sur la pédagogie de l'écoute où l'enseignant tient la posture difficile d'apprendre à garder le silence pour être réellement à l'écoute des élèves. Il repose sur quelques principes à respecter :

---

<sup>17</sup> Peroz Pierre, *le langage oral à l'école maternelle*, pour une pédagogie de l'écoute, Nancy Metz, Canopé, 2010.

- Principe de recours à des supports textuels sans images (vu dans le premier dispositif pédagogique cité)
- Principe du questionnement collectif, dont le format de séance est régulier et sans surprise pour les élèves : les questions factuelles dont l'objectif est de faire restituer aux élèves les éléments du récit dont ils se rappellent, les questions de compréhension sur la mise en place de l'intrigue, propriétés des personnages, et explicitation des ruses et les questions d'interprétation (hypothèses et changement de point de vue, et évaluation du récit, ce qu'ils ont aimé et moins aimé).
- Principe de clarté cognitive
- Principe de répétition. La répétition, c'est un moyen de favoriser l'apprentissage collaboratif entre élèves. De cette manière, l'élève réutilise le matériel informationnel des autres élèves et peut se concentrer sur la syntaxe et enrichir son intervention. On arrive à un modèle différent du langage oral car il renverse la fonction des sources : ce sont les élèves et non l'enseignant qui apportent les matériaux.
- Principe d'exhaustivité
- Principe de non réponse (ne pas donner de réponse aux questions que nous posons aux élèves). Si les élèves n'ont pas la réponse, le professeur revient au texte
- Principe d'homogénéité des groupes d'élèves ; faire des groupes homogènes favorise la prise de parole des élèves en difficultés.

J'ai essayé de mettre en place certains principes de cette pédagogie de l'écoute lors de mon travail sur l'album *Le loup et de la mésange*. Ma seule question aux élèves lors des premières séances d'exploitation de l'album, était « qu'est-ce que vous avez retenu ? ». C'est sur cette simple question que j'ai commencé l'ensemble de mes séances de langage. Cela m'a permis de me mettre en position de retrait et de parler moins. Cela a permis aux élèves de savoir ce que j'attendais d'eux et cela a permis à chacun d'apporter des éléments de l'histoire. Ils se complétaient ainsi les uns et les autres, et ce sont bien eux qui parlaient le plus !

En sus, j'ai profité des APC, pour mettre en place des ateliers de compréhension spécifique avec des enfants dont le niveau de compréhension et production était homogène. Tout d'abord, cela a permis que des élèves « petits parleurs », qui ont peur du grand groupe, de parler plus. De mon côté, cela m'a permis d'évaluer si l'histoire avait bien été comprise et si le vocabulaire a été intégré. Quant aux enfants prioritaires, cela m'a permis de leur donner de l'avance. Comme le préconise Mireille Brigaudiot, « il faut prendre l'habitude de leur donner de l'avance en menant des ateliers avec eux avant de présenter une activité nouvelle ou difficulté au groupe collectif. »<sup>18</sup>

Dans le cadre de la méthode Narramus, qui intègre des éléments de la pédagogie de l'écoute de Péroz, les règles de prises de parole sont claires au moment de l'activité de rappel de récit : un élève raconte l'histoire du début à la fin sans être interrompu. Il est noté que « l'activité de rappel de récit finalise la tâche d'écoute de la lecture oralisée. Elle les oblige à rendre ensemble et à réunir toutes les idées du texte pour pouvoir raconter sans aide l'histoire étudiée en classe. ». Quand l'élève a fini, il faut demander à un autre élève de raconter et aux autres de compléter ou de corriger le rappel. Cette méthode a vraiment porté ses fruits, les élèves ayant considérablement allongé leur temps de parole. Cela a permis de sacraliser la prise de parole des élèves. Les élèves sont plus attentifs et attendent leur tour. Ils savent que chaque tour de parole est ainsi respecté.

Afin que chaque élève puisse « savoir raconter », un travail sur les états mentaux des personnages sera aussi nécessaire. Ce questionnement sur les états mentaux des personnages leur permettra de comprendre l'implicite de l'histoire, et d'en comprendre la véritable substance.

---

<sup>18</sup> Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 pages

#### 2.1.4. 4<sup>ème</sup> dispositif : travail sur les états mentaux des personnages renforcé

Pour travailler avec plus de profondeur les compétences narratives des élèves en réception et production, nous avons vu qu'il était primordial de les initier à comprendre les états mentaux des personnages, qui sont les moteurs d'action d'une histoire. Il faut donc leur inculquer la théorie de l'esprit qui est la capacité à inférer les pensées d'autrui à partir de ses comportements ou la capacité à inférer les relations entre les pensées d'un personnage et ses comportements.

Plusieurs activités ont montré leur efficacité pour développer cette compétence : jouer l'histoire qu'on a lue, faire la carte d'identité des personnages en indiquant leurs états mentaux, et mettre en place des conversations scolaires centrées sur les états mentaux. Dans le manuel Narramus, c'est en mobilisant plusieurs modalités sensorielles que les apprentissages seront ainsi plus solides :

- Apprendre à s'interroger sur les états mentaux des personnages

En période 1, dans l'objectif de développer cette compétence, j'ai mis en place tout d'abord une longue séance sur la reconnaissance des émotions chez soi et chez autrui. Ce travail a permis aux enfants d'identifier les quatre émotions de base (peur, tristesse, joie, colère, travail sur l'album « La couleur des émotions » d'Anna Llenas), d'en connaître les manifestations physiques (jeu du portrait, mime, affichage dans les classes) et d'acquérir un vocabulaire plus riche sur les émotions (travail sur les synonymes et sur la gradation des émotions). Cette séquence a été bénéfique pour s'interroger sur les états mentaux des personnages.

Maintenant, à chaque histoire, nous nous mettons à la place des personnages. Par exemple, lors de séances sur la série du loup de Mario Ramos, « je suis le plus... », nous avons analysé l'émotion du loup, tout au long de l'histoire, sous la forme d'une question « si tu étais le loup, comment te sentirais-tu ? ».

Pour *La sieste de Moussa*, il était vraiment intéressant d'essayer de faire la différence entre ce que Moussa pense et ce qu'il dit. Les enfants ont bien compris que c'est parce qu'il était fatigué qu'il demandait aux animaux de partir pour pouvoir enfin faire la sieste.

Concernant le loup et la mésange, les enfants ont bien compris qu'au début le loup était affamé. Néanmoins, je ne crois pas qu'ils aient tous compris que le loup a trompé la mésange par la ruse, en modulant le son de sa voix. Je leur ai expliqué ce principe de ruse, mais ils ne l'ont pas trouvé tout seul. De même, l'humour de la dernière phrase de l'album (le vieux loup en avait l'appétit coupé) n'a pas explicitement été comprise.

#### - L'utilisation de maquettes et de marionnettes

Tous les matins, des masques et des marionnettes étaient à disposition des élèves pour qu'ils puissent jouer l'histoire. Les élèves les plus à l'aise encourageaient les élèves les plus en difficulté en terme de compréhension, et leur indiquaient quand il fallait qu'ils interviennent. Plusieurs matins, une petite fille, une des plus à l'aise de ma classe, voulait absolument raconter toute l'histoire à sa maman, et les autres enfants la regardaient faire. Cela permettait de réinvestir encore et encore le vocabulaire. De plus, les élèves les plus timides étaient assez partants dans l'utilisation des marottes, car cela leur permettait de n'avoir qu'une partie de l'histoire à restituer et d'avoir une aide pour restituer cette histoire.

#### - Le théâtre

Pour leur montrer comment on peut jouer l'album *La sieste de Moussa*, j'ai au début pris le rôle de Moussa, et/ou pris le rôle du narrateur. J'ai été étonnée par les résultats de cette mise en scène. Tout d'abord les élèves sont extrêmement motivés à l'idée de venir sur scène prendre la place d'un animal. Seuls quelques enfants (un voire deux qui ne veulent pas parler français en classe) n'ont pas souhaité participer.

Cette activité a permis aux élèves allophones et même aux élèves qui ne sont pas à l'aise avec le langage oral de se révéler en jouant le personnage. J'ai d'ailleurs pu m'apercevoir que certains élèves avaient très bien compris l'histoire. Pour exemple, Issa, un élève plutôt agité et en difficulté à l'oral, s'est révélé très à l'aise pour jouer le personnage de Moussa. Même en étant faible en restitution de récit à l'oral, il a joué complètement le rôle de Moussa, en posture et attitudes. Il est allé jusqu'au bout de l'histoire en se couchant au centre du regroupement pour faire comme s'il essayait de dormir. Je me suis rendu compte qu'il avait bien intégré ce que ressentait Moussa (qui a envie de dormir !!).

## 2.2. Evaluation et pistes de progression

Afin d'évaluer les apports de la mise en place de ces dispositifs pédagogiques, je propose d'évaluer trois élèves sur le travail spécifique que j'ai mené autour de deux albums *Le loup et la mésange* et *La sieste de Moussa*, et ce dans l'objectif que mes élèves développent la compétence « savoir raconter ». Il faut noter que pour travailler l'album de la sieste de Moussa, j'ai suivi intégralement le manuel de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux. Pour *Le loup et la mésange*, je vous propose de vous référer à ma séquence en annexe. Ma séquence sur *Le loup et la mésange* s'est déroulée en période 2. L'objectif donné aux élèves était qu'ils puissent raconter l'histoire à leurs parents, et ce notamment, grâce à des marionnettes que nous fabriquions.

Cette évaluation consistera à analyser si les dispositifs pédagogiques que j'ai mis en place de novembre à février, ont permis aux élèves concernés de progresser sur leur compétence narrative en production. Dans un deuxième temps, à la vue de cette évaluation, je proposerai des pistes de progression dans mon enseignement, que je peux mettre en place.

J'ai choisi d'analyser la compétence « savoir raconter » chez trois élèves, car ils représentent trois profils « type » que j'ai dans ma classe :

- Achille, grand parleur, très compétent, sensible aux états mentaux des personnages ;
- Abdoulaye, élève allophone, il commence tout juste à faire des phrases au début de la période 2 ;
- Issa, élève distrait et agité, ne s'intéresse pas beaucoup aux livres, a un niveau de langage moyen par rapport au reste de la classe.

Comme nous avons peu de temps pour analyser les progrès de nos élèves dans cette année de stage, il est difficile d'analyser scientifiquement les apports des dispositifs pédagogiques que j'ai essayé de mettre en place. Néanmoins, je propose d'observer les productions langagières de mes trois élèves, en période 3, relatives à l'histoire de l'album *La sieste de Moussa*, en appliquant la grille d'évaluation que j'ai construite ci-dessous.

## GRILLE D'ÉVALUATION

### En réception :

N'est pas concentré lorsque le professeur lit l'histoire

Est concentré mais pas sur toute la durée de l'histoire

Est concentré du début à la fin de la lecture

### En production:

#### *Lorsque c'est son tour de raconter :*

Il raconte l'histoire du début à la fin, dans l'ordre

Il n'arrive à restituer qu'une partie de l'histoire

Il arrive à restituer l'histoire en désordre

Il n'arrive pas du tout à raconter l'histoire, même un seul épisode

Il prend en compte les états mentaux des personnages lorsqu'il produit des dialogues

#### *Lorsque c'est à son camarade de raconter l'histoire :*

Il attend son tour pour parler

Il coupe la parole une fois

Il coupe plusieurs fois la parole à ses camarades

#### *Syntaxe*

Ses phrases se sont allongées

Il utilise des connecteurs logiques, et de temps

Il utilise différents temps notamment l'imparfait.

Il différencie le langage direct/langage narratif et produit des dialogues.

#### *Vocabulaire*

Il réemploie le lexique à bon escient



## 2.2.1. Evaluation de mes trois élèves

### 2.2.1.1. Transcription de l'histoire de *La sieste de Moussa* racontée par Achille et grille d'évaluation Achille

**Transcription de l'histoire de *La sieste de Moussa* racontée par Achille, le 9 février 2018, entre 13h et 13H20, 3 minutes et 27 secondes.**

« Moussa, il est sur sa terrasse avec ses jouets, et avec son doudou, et son matelas. Et après. En fait, il est sur sa terrasse. Et après, i, i, i, Moussa, est sur sa terrasse, il entend un bruit. Ça grignote et ça crie; c'est la souris. Et après, Moussa se lève sur son matelas et disa: « Tu peux partir petit souris? ». Et la petite souris, i crie. Et et et, elle refuse de partir. Et après elle continue de grignoter, et criait.

Et après, il appelle le chat. Et après la petite souris, il parte. Et après il part et il entend toujours du bruit. C'est le chat. Ca ronronne et ça griffe. Et après, Moussa se lève dans son matelas, et disa : « Tu peux partir chat? ». Il refuse, il refuse de partir.

Et après, il siffla le chien. Et après, et après, il poste devant l'entrée, et après le chien il part. Et après, il entend toujours du bruit. Et le chien, il aboie. Et après Moussa se lève de son matelas. Et après, il disa : « Tu peux partir chien ? » Il refuse de partir.

Et après, il appelle le lion. Il sauta trois bonds. Le chien, il disparaît tout de suite. Et après, il entend toujours du bruit. C'est le lion. C'est le lion, il rugir. Et aussi, il toune. Et après, et après Moussa se lève de son matelas et disa: « Tu peux partir? » Et le lion, il refuse de partir.

Il appelle à l'aide l'éléphant. Le lion, il part tout de suite, et file comme le vent. Et après il entend toujours du bruit. L'éléphant, il barrit. Il prend trop de place. Et après, Moussa, il dit : « Tu peux te pousser pour que je puisse respirer? » Et après, l'éléphant, il dit : « Je refuse. ». Et après, il sait plus quoi faire.

Et après, il décida de revenir la souris. Et après l'éléphant, il part à petits pas.  
Et après, ils peuvent enfin dormir avec les petits grignotages de bruits de souris, c'est pas grave. »

### ***Grille d'évaluation***

#### **EN RECEPTION**

*- Est concentré du début à la fin de l'histoire*

Achille se concentre généralement toute la durée de l'histoire. Néanmoins son attention est nettement plus forte le matin en milieu de matinée, que l'après-midi. De plus son attention est plus longue quand il découvre une nouvelle histoire, que lorsque nous travaillons sur une histoire qu'il a déjà globalement comprise et que nous avons déjà plusieurs fois travaillée.

#### **EN PRODUCTION**

*Lorsque c'est son tour de raconter*

- Il raconte l'histoire du début à la fin dans l'ordre

Achille est capable de raconter l'histoire du début à la fin, sans difficulté, après nos séances de travail. Parfois, il s'aide des images des personnages, collées dans l'ordre au tableau, mais ne s'y réfère pas toujours. Il a compris la chronologie logique de la sieste de Moussa. Il repère la structure répétitive de l'histoire, et la construction par épisode. Il répète à chaque fois la même structure de phrase pour la réponse des animaux de Moussa " je refuse".

- Il prend en compte les états mentaux des personnages lorsqu'il produit des dialogues  
Il prend en compte les états mentaux des personnages. Par exemple, lorsqu'il fait Moussa, il prend le ton d'un enfant fatigué, qui a envie de dormir. Pour le loup et la mésange, il a compris la ruse du loup mais n'est pas encore capable de la mettre en dialogue.

*Lorsque c'est à son camarade de raconter l'histoire*

- Il coupe la parole une fois

Parfois, Achille coupe la parole à ses camarades car il a très envie de raconter l'histoire à leur place. Mais au fur et à mesure des séances et du rappel de la règle,

Achille intègre qu'il ne faut couper la parole à ses camarades, et comprend que quand cela sera son tour, il sera très heureux que ses camarades ne lui coupent pas aussi la parole. Il développe l'empathie, et arrive à mettre à la place de ses camarades.

### *Syntaxe*

- Ses phrases se sont allongées

Les phrases d'Achille se sont allongées.

Il utilise différentes tournures de phrase « c'est... » ou « sujet – verbe – complément ».

Si Achille utilise la pronominalisation, ce qui est un signe de progrès, parfois, il se trompe entre « il » et « elle », prononce mal le « il » et dit « i », et parfois ne respecte pas les règles de la pronominalisation.

- Il utilise des connecteurs logiques et de temps

Achille utilise des connecteurs de cause et de conséquence, "alors" par exemple, et emploie des connecteurs de chronologie "après". Il utilise « et après » pour ponctuer l'ensemble de son rappel de récit ; ce qui n'est évidemment pas souhaitable.

- Il utilise différents temps notamment l'imparfait

Achille utilise parfois l'imparfait et le passé simple. Néanmoins, ses verbes ne sont pas conjugués correctement : « disa » par exemple.

- Il différencie le langage direct/langage narratif et produit des dialogues

Achille varie entre le langage narratif et les dialogues. Il fait la différence entre les dialogues et la narration.

### *Vocabulaire*

-Il réemploie le lexique à bon escient

Achille réemploie le lexique courant appris lors du travail sur l'album. Cependant, certains mots de vocabulaire n'ont pas été réemployés. Il faudra donc les reprendre dans un autre contexte.

2.2.1.2. Transcription de l'histoire de *La sieste de Moussa* racontée par Issa et grille d'évaluation remplie

**Transcription de l'histoire de *La sieste de Moussa* racontée par Issa, le 16 février 2018, entre 13h et 13H20, 1 minutes et 26 secondes.**

« En fait, Moussa, il dort. Et après, la souris; il revenu. Il grignote. Il... Je sais plus. Il grignote. Et après, il dit : « Tu peux partir? ». Moussa, il dit : « Tu peux partir la souris? ». Il refuse de partir, et après il appelle le chat. Il grieve et il ronrotte. Et après il ronrotte. Et la souris, il part. Il discute pas. Et aussi, après, il appelle le chien. Il dit viens. Il appelle, il dit : « Tu peux partir? ». Après il appelle le chien. Il dit, il dit : « arrête arrête, arrête, d'aboyer ». Et après chais pas. »

***Grille d'évaluation***

**EN RECEPTION**

*Est concentré mais pas sur toute la durée de l'histoire*

Issa a d'importantes difficultés pour se concentrer. Les moments collectifs en classe sont des moments pendant lesquels la concentration de Issa peut vite être détournée. C'est pourquoi, pour faciliter sa concentration, je l'installe par terre en face de moi. Dans cette position, Issa peut parvenir à écouter l'histoire sans m'interrompre plus de deux fois.

**EN PRODUCTION**

*Lorsque c'est son tour de raconter*

- Il n'arrive à restituer qu'une partie de l'histoire

Issa arrive à restituer un épisode de l'histoire. Il ne parvient pas à raconter l'histoire dans l'ordre. L'exercice visant à remettre dans l'ordre les cartes des personnages selon leur arrivée dans l'histoire n'a été que réussi partiellement par Issa.

- Il prend en compte les états mentaux des personnages lorsqu'il produit des dialogues  
Issa a des difficultés à se représenter les états mentaux des personnages de l'histoire. Malgré un gros travail sur les émotions en période 1 et 2, Issa ne parvient pas tout à fait à décrire ses propres émotions et donc encore moins celles des personnages d'une

histoire. Néanmoins, lors de son rappel de récit, lorsqu'il dit « il discute pas », Issa a bien compris que la souris avait peur du chat et que par conséquent, elle s'est vite enfuie « sans discuter ».

#### *Lorsque c'est à son camarade de raconter l'histoire*

- Il coupe la parole plusieurs fois la parole à ses camarades

Issa peut avoir tendance à couper la parole à ses camarades, pour attirer leur attention

#### *Syntaxe*

- Ses phrases se sont allongées

Les phrases de Issa se sont un petit peu allongées. C'est plutôt le nombre de phrases dites, d'affilée, qui s'est allongé.

- Il utilise des connecteurs logiques et de temps

Issa a plutôt tendance à juxtaposer des phrases qui ont des liens causaux. Il ne parvient pas encore à utiliser des connecteurs logiques pour lier les phrases entre elles.

- Il utilise différents temps notamment l'imparfait

Issa utilise seulement le présent de l'indicatif et le passé composé.

- Il différencie le langage direct/langage narratif et produit des dialogues

Issa distingue le langage narratif des dialogues. Des mises en scènes de théâtre avec une répartition des rôles entre les élèves ont aidé à Issa à distinguer les paroles du narrateur à celles des personnages.

#### *Vocabulaire*

- Il réemploie le lexique à bon escient

Peu de vocabulaire a été réinvesti par Issa. Il connaît par cœur l'ensemble des cartes de vocabulaire de la boîte à mots lorsque nous faisons des exercices de mémorisation, mais ne parvient que difficilement à les réexploiter pour raconter l'histoire. Il fait des erreurs de prononciation : par exemple, à la place de « ronronner », il dit « ronrontter »

### 2.2.1.3. Transcription de l'histoire de *La sieste de Moussa* racontée par Abdoulaye et grille d'évaluation remplie

**Transcription de l'histoire de *La sieste de Moussa* racontée par Abdoulaye, le 16 février 2018, entre 13h et 13H20, 1 minutes et 32 secondes.**

« Et après, Moussa, la souris, le chat, l'a griffé. Et après, et après, et après, le chien. Et après, la souris, et après, le chat, en rugissant le chat. Et Moussa, il l'a griffé. Et après, il raconte des histoires. Et après la souris, l'éléphant. Et après. Moussa, l'éléphant. »

#### ***Grille d'évaluation***

##### **EN RECEPTION**

- Est concentré mais pas sur toute la durée de l'histoire

Abdoulaye parvient à se concentrer sur presque toute la durée de l'histoire. En période 1, Abdoulaye ne parvenait pas à se concentrer pour écouter une quelconque histoire, car il me semble qu'il ne comprenait pas ce que je racontais. Le travail réalisé en amont en APC, et son implication dans la classe ont permis de faire progresser Abdoulaye en langage en réception. Il arrive dorénavant à se concentrer pour écouter une histoire, à s'en imprégner et à retenir des mots clés.

##### **EN PRODUCTION**

*Lorsque c'est son tour de raconter*

- Il n'arrive à restituer qu'une partie de l'histoire

Abdoulaye a compris l'histoire et sa chronologie (langage en réception). Par exemple, il a réussi à mettre dans l'ordre tous les personnages de l'histoire selon leur ordre d'arrivée. Cependant, il ne parvient pas à raconter toute l'histoire en une fois (langage en production). Il peut réussir à raconter un épisode, même si ses phrases ne sont pas encore toutes compréhensibles.

- Il prend en compte les états mentaux des personnages lorsqu'il produit des dialogues

Abdoulaye ne produit pas de dialogues. Il raconte l'histoire en prenant le rôle du narrateur. Une seule phrase en dialogue direct a marqué l'ensemble des élèves et a été reprise par Abdoulaye "non non non je refuse". Il me semble qu'il comprend les états mentaux des personnages puisque parfois il essaie de mettre le ton, suppliant par exemple quand Moussa demande aux animaux de partir pour qu'il puisse dormir.

#### *Lorsque c'est à son camarade de raconter l'histoire*

- Il coupe la parole une fois

Abdoulaye a tendance à couper la parole à ses camarades, car il a très envie de parler, pour montrer qu'il a compris et pour s'entraîner. Tout comme Achille, cette tendance à couper la parole s'est régulée, au fur et à mesure de l'avancement de l'année.

#### *Syntaxe*

- Ses phrases se sont allongées

En période 1, Abdoulaye ne prononçait que quelques mots, qu'il répétait souvent. En période 3 et 4, Abdoulaye fait maintenant des phrases sujet/verbe, et reprend du vocabulaire appris grâce à la boîte à mots. Par exemple "Moussa se repose" "La souris grignotte".

- Il utilise des connecteurs logiques et de temps

Abdoulaye utilise un seul connecteur de temps, "après".

- Il utilise différents temps notamment l'imparfait

Abdoulaye utilise seulement le présent de l'indicatif et le passé composé.

- Il différencie le langage direct/langage narratif et produit des dialogues

Abdoulaye ne distingue pas le langage narratif des dialogues. Il ne produit presque exclusivement du langage narratif.

#### *Vocabulaire*

- Il réemploie le lexique à bon escient

Il réemploie certains mots de la boîte à mots.

### 2.2.2. Pistes de progression

La mise en place de l'ensemble de ces nouveaux dispositifs pédagogiques a permis à mes élèves de progresser sur leur compétence spécifique de « savoir raconter ». Ils ont globalement parlé davantage, allongé leur phrases, appris à écouter un texte sans autre support que le texte. Néanmoins, afin de faire progresser encore davantage mes élèves sur cette compétence, j'ai relevé que ma pratique pouvait évoluer dans plusieurs directions.

Pour améliorer en premier lieu la compétence de « savoir raconter » chez mes élèves les plus en difficulté, je dois faire en sorte de différencier mon enseignement de manière plus fréquente. Comme le conseille Mireille Brigaudiot, il faut « prendre l'habitude de donner de l'avance (aux élèves prioritaires) en menant un atelier avec eux avant de présenter une activité nouvelle ou difficile en regroupement ». Pour cela, je propose donc, notamment pour Abdoulaye et Issa de :

- Systématiser la différenciation lors de la lecture d'album en proposant aux élèves en difficultés des séances de compréhension en amont pour qu'ils arrivent déjà aguerris quand je lis l'histoire une première fois en regroupement.
- Il serait même très intéressant de proposer aux élèves allophones de raconter l'histoire à la classe entière avant la lecture. Cela les valorisera et permettra de travailler la notion de résumé. Cela implique pour moi, d'anticiper la sélection des albums et la programmation de mes réseaux d'album.

Comme l'évoque Mireille Brigaudiot, « la vraie condition de la différenciation, est d'abandonner l'idée que tous les enfants doivent tous faire la même chose sur une semaine. »

Pour améliorer les compétences langagières en réception, il faudra multiplier les activités d'écoute en classe (écoute d'histoire, écoute de sons, musiques). J'ai pris l'habitude pendant le temps calme, de leur faire écouter des contes classiques racontés, que nous analysons au début de l'après-midi, sur un rythme d'un conte par semaine. Cela leur permet de travailler l'écoute pure, en désynchronisant l'écoute d'histoires avec la lecture d'images.



Puis pour favoriser les temps d'écoute, je souhaite multiplier les activités de coopération, pour que chaque élève prenne l'habitude de laisser parler l'autre et d'attendre son tour. Pour Issa par exemple, je souhaiterais le faire davantage jouer à des jeux de société grâce auxquels sa patience sera mise à l'épreuve.

Pour pallier le manque de vocabulaire de certains élèves, et pour consolider l'apprentissage de vocabulaire, je souhaite multiplier les séances de réinvestissement du vocabulaire. J'ai tendance à travailler le vocabulaire appris pendant trois semaines lors du travail sur un album puis à l'abandonner. Or il faudrait chaque semaine reprendre la boîte à mots de chaque album et le refaire mémoriser aux élèves. Peut-être qu'il serait judicieux d'institutionnaliser une séance de vocabulaire en utilisant les mots images chaque lundi matin, sous la forme d'un challenge !

Par ailleurs, je souhaiterais pouvoir créer dans ma classe un coin spécifique lié à la compétence « raconter une histoire », en plus de la bibliothèque, afin que les histoires que nous avons apprises à raconter soient disponibles toute l'année, avec l'ensemble du matériel : maquette, marionnettes, boîte de vocabulaire.

Comme j'ai pu le remarquer lors de l'évaluation de mes élèves, rares sont ceux qui utilisent des connecteurs logiques et de temps. Un travail spécifique sur la chronologie, et l'emploi du temps de la journée pourra être entrepris, par exemple en faisant des séances de langage spécifique en fin de journée, pour que les enfants expliquent dans l'ordre ce qu'ils ont fait et appris. Cela permettra aux enfants, d'apprendre à utiliser des connecteurs de temps, d'abord, puis, après, enfin etc.... Enfin, l'utilisation de connecteurs logiques pourra être travaillé lors de séances de langage spécifiques, type « J'aime/je n'aime pas,....parce que... ».

Enfin, je souhaiterais construire avec les élèves des fiches d'auto-évaluation ou d'évaluation, de leur travail en production langagière. Construire avec eux une grille d'évaluation leur permettra de comprendre ce que j'attends d'eux ; les critères de réussite et de progression seront alors explicités et compris par tous.

Les critères, qui devront être simples et peu nombreux, pourront être les suivants :

- Est-ce que j'ai raconté toute histoire ?
- Est-ce que j'ai raconté toute l'histoire dans l'ordre ?

- Est-ce que j'ai bien articulé et parlé lentement afin que mes camarades me comprennent ?
- Est-ce que j'ai parlé assez fort pour que mes camarades m'entendent ?
- Est-ce que j'ai mis le ton quand je fais parler les personnages ?

La constitution de ces critères pourra faire l'objet d'une séance de dictée à l'adulte. Cette grille d'évaluation pourra être remplie soit par un observateur, soit par l'élève lui-même. Dans un deuxième temps je proposerai, en fin de période, d'enregistrer l'élève pour qu'il s'évalue lui-même.

Enfin, lors de ces séances de langage, j'ai laissé parler les élèves dans le but qu'ils allongent leurs phrases. Je n'ai pas corrigé leurs propos, leur syntaxe, leur défaut de prononciation. Or, il est préconisé en psychologie de l'apprentissage, afin que l'élève comprenne et rectifie tout de suite son erreur, que l'élève soit corrigé tout de suite, par exemple, en utilisant la technique du feed-back par focalisation. J'entends par feed-back par focalisation, le fait de reprendre l'énoncé erroné d'un élève avec la bonne forme et en remontant l'intonation sur l'élément modifié. Si je n'utilise pas cette technique lors des séances spécifiques liés au « savoir raconter », je dois être attentive à corriger mes élèves sur le moment lors d'autres séances de langage.

Enfin, afin de faire encore plus progresser mes élèves, il serait appréciable que l'ensemble de ces dispositifs pédagogiques soit utilisé par les enseignants de l'école pour favoriser cet apprentissage en cycle. Dans mon école, nous avons décidé de mettre en place la méthode Narramus, pour les trois cycles et d'interroger notre pratique sur l'exploitation d'albums à la lumière des apports théoriques que j'ai développés dans ma première partie.

Pour finir, je crois qu'il faut que je sois davantage explicite sur l'objectif de « savoir raconter » et expliquer aux élèves pourquoi c'est important. Outre le fait qu'il est appréciable de savoir raconter une histoire et de la partager avec sa famille et ses amis, il faudra que je leur explique que cette compétence leur servira aussi quand il faudra qu'ils écrivent chez les plus grands.

# CONCLUSION

Les outils pédagogiques que j'ai mis en place pour favoriser l'apprentissage de la compétence « savoir raconter » a eu des impacts très positifs sur ma classe. Tout d'abord, les élèves ont acquis de meilleures compétences en compréhension d'histoire : ils intègrent davantage de vocabulaire lors de séances spécifiquement dédiées à cet apprentissage ; ils s'interrogent dorénavant avec plus de facilité sur les états mentaux des personnages ainsi que sur leur but et sont plus concentrés lorsqu'il s'agit d'écouter une histoire sans avoir recours à des images. En langage en production, mes élèves prennent maintenant plaisir à raconter l'histoire chacun leur tour, en prenant le temps qu'ils souhaitent. Si certains élèves sont encore en difficulté, comme nous l'avons vu en évaluation, la mise en place d'ateliers spécifiques lors des temps d'APC à l'école, est à développer pour les élèves à besoins particuliers.

Enfin, dans le cadre de ma formation de professeure des écoles, travailler cette problématique pour mon mémoire, m'a permis de faire évoluer en profondeur mes pratiques de classe, et spécifiquement celles sur les albums de jeunesse. Tout d'abord, j'ai centré mon attention sur les enfants à enseignement prioritaire en développant des outils pédagogiques d'exploitation d'album non discriminants puisque qu'ils favorisent la prise de parole des petits parleurs et anticipent les difficultés des élèves dont le lexique est pauvre. Puis, j'ai l'impression d'avoir acquis une méthode d'exploitation d'albums pertinente, qui donne à mes élèves autant qu'à moi, une attente claire quant à notre objectif commun « savoir raconter ».

En fin de période 4, j'ai étudié un album sans texte, *Loup noir* d'Antoine Guillopé, pour bousculer notre travail sur les albums de jeunesse. Cette fois, j'ai demandé aux élèves de trouver des indices sur les images pour les interpréter et en déduire l'histoire. Ce travail a fait l'objet de plusieurs dictées à l'adulte pour écrire le texte de l'histoire et ainsi savoir la raconter !

## TABLE DES MATIERES

### INTRODUCTION

<b>1. Pourquoi la compétence « savoir raconter » est-elle essentielle à l'école maternelle ?</b> .....	<b>5</b>
1.1. Sa place dans les programmes.....	5
1.2. « Savoir raconter une histoire » est le principal indicateur de réussite scolaire.	6
1.3. Quelles compétences sont en jeu chez l'élève pour « savoir raconter » ?.....	8
1.3.1. Connaissances lexicales et connaissances du monde .....	8
1.3.2. Connaître l'intrigue et la chronologie de l'histoire .....	9
1.3.3. Comprendre les états mentaux des personnages .....	10
<b>2. Les dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser cet apprentissage et son évaluation en classe</b> .....	<b>11</b>
2.1. Les dispositifs pédagogiques mis en place.....	11
2.1.1. 1 <sup>er</sup> dispositif pédagogique : raconter puis lire sans les images.....	12
2.1.2. 2 <sup>ème</sup> dispositif : faire des séances spécifiques sur le vocabulaire et le lexique	15
2.1.3. 3 <sup>ème</sup> dispositif : procéder à un questionnement ouvert « dialogue pédagogique différencié » et récurrent. ....	17
2.1.4. 4 <sup>ème</sup> dispositif : travail sur les états mentaux des personnages renforcé.	20
2.2. Evaluation et pistes de progression .....	22
2.2.1. Evaluation de trois élèves.....	24
2.2.2. Pistes de progression .....	31

### CONCLUSION

### ANNEXES

<b>1. Séquence sur l'album <i>Le loup et la mésange</i></b> .....	<b>37</b>
<b>2. Narramus : apprendre à comprendre et à raconter <i>La sieste de Moussa</i></b> .....	<b>41</b>

### BIBLIOGRAPHIE

<b>1. Livres</b> .....	<b>43</b>
<b>2. Articles de revue</b> .....	<b>43</b>
<b>3. Page sur internet</b> .....	<b>44</b>
<b>4. Site internet</b> .....	<b>44</b>

### **Résumé (français)**

« Savoir raconter une histoire » est une compétence attendue en fin de cycle à l'école maternelle. Essentielle pour développer le langage oral de nos élèves, cette compétence est un des principaux indicateurs de réussite scolaire de nos élèves. Aujourd'hui, quels outils pédagogiques avons-nous pour développer cette compétence dans nos classes ? Mon mémoire interroge certains outils pédagogiques, développés par des chercheurs, pour développer cette compétence langagière « savoir raconter » et montre leur efficacité.

### **Résumé (anglais)**

« Knowing how to tell a story" is a skill expected at the end of the cycle in preschool. Essential for developing the oral language of our pupils, this skill is one of the main indicators of our pupils' academic success. Today, what pedagogical tools do we have to develop this skill in our classes? My thesis questions some pedagogical tools, developed by researchers, to develop this language competence "to know how to tell" and shows their effectiveness.

# ANNEXES

## **1. Séquence sur l'album, *Le loup et la mésange***

Domaines : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Compétences : savoir raconter l'histoire dans l'ordre – comprendre les intentions des personnages -

Objectif général: savoir raconter l'histoire dans l'ordre et sans oublier des éléments

### **Séance 1 : présentation des personnages, résumé de l'histoire et vocabulaire difficile**

- Objectif : comprendre l'histoire globalement, sans regarder les images

- Modalités : en regroupement

- Déroulement :

L'enseignante résume l'histoire et à l'oral raconte l'histoire, à l'aide de marottes (une mésange, un loup, et un arbre).

L'enseignante demande aux enfants de se faire des images dans la tête de l'histoire qu'ils vont lire, comme une bande-dessinée ou un dessin animé.

*Aides à la compréhension :*

Dessin au tableau : le ventre du loup et à l'intérieur la mésange.

Gestuelle pour expliquer le terme « débattre »

Explication du vocabulaire, de l'espace du récit, et identification des personnages

Mise en place d'un affichage : lieu et personnages

### **Séance 2 : lecture du livre par l'enseignante sans montrer les images, page par page.**

- Objectif : écouter et comprendre une image sans autre appui que l'oral

- Modalités : en regroupement

- Déroulement :

Avant la lecture d'une double page qui peut se dérouler l'après-midi, l'enseignante explique le vocabulaire difficile, lors d'une séance le matin.

L'enseignante lit le livre page par page.

### **Séances décrochées 3 et 4 : travail lexical**

- Objectif : s'assurer que les élèves comprennent l'ensemble du lexique lié à la cuisine et au bruit dans le livre

- Modalités : en regroupement

- Déroulement : en atelier dirigé

Sur la cuisine (poivrer, saler, assaisonner, dévorer, avaler...)

Sur le champ lexical du bruit

Montrer des vidéos et images – faire mimer – créer une boîte de vocabulaire avec des mots images spécifiques à l'album *Le loup et à la mésange*

### **Séance 5 : première séance de restitution de l'histoire par les élèves**

- Objectif : comprendre l'histoire globalement, sans regarder les images – savoir raconter une histoire à partir d'une histoire entendue

- Modalités : en regroupement

- Déroulement :

Explication des règles de prise de parole « lorsqu'un enfant raconte l'histoire, il ne doit pas être interrompu. Quand il a fini, il dit « j'ai fini ». Alors ses camarades peuvent ajouter ou commenter ce qu'il a dit »

Après plusieurs passages, le professeur avec l'aide des élèves explicitent les critères de réussite et ce à quoi il faut faire attention quand on raconte une histoire.

Si certains passages ont semble-t-il été mal compris par les élèves, le professeur relit à la classe entière, le passage de l'histoire concernée.

Pendant une semaine : demander à chaque enfant de venir raconter l'histoire devant le groupe. Il peut s'aider des marottes.

### **Séance 6 : représentation des états mentaux des personnages**

- Objectif : Passer d'un discours descriptif à un discours interprétatif

Comprendre le renversement de situation entre le début et la fin de l'histoire

Faire établir des liens de causalité dans l'enchaînement des actions en privilégiant l'entrée par les intentions, pensées et sentiments des personnages

- Modalités : en regroupement

- Déroulement :

La maitresse invite les élèves à analyser les émotions et pensées des personnages et ce qui les poussent à agir.

Exemples de questions posées :

Mets-toi à la place du loup.

Pourquoi le loup veut-il manger la mésange ?

Comment s'y prend-il pour piéger la mésange ?

Si tu étais le loup, tu te sentirais comment à la fin de l'histoire ?

Mets-toi à la place de la mésange :

Se méfie-t-elle du loup au début de l'histoire ?

Comment se sent-elle dans le ventre du loup ?

### **Séance 7 : l'enseignante montre les images du livre et met en place une séance de dictée à l'adulte**

- Objectif : savoir prendre en compte les indices iconographiques pour reconstruire l'histoire par rapport au texte entendu – savoir décrire une image et ses émotions

- Modalités : en regroupement/atelier dirigé

- Déroulement :

- La maitresse montre une par une les images du livre. Les élèves doivent décrire chaque image. Montrer ou non le décalage texte/image. Ce que l'image dit en plus ou en moins.
- Puis en atelier dirigé :

En dictée à l'adulte, chaque couple est invité chercher une phrase pour la double page de l'histoire que le professeur leur donne.



- En regroupement : relecture et mise en cohérence du texte
- Affichage Image/texte

**Séance 8 : séance en arts visuels de fabrication de ses marottes** – découpage – coloriage – collage

- Objectif : Savoir fabriquer un objet

- Modalités : en atelier dirigé puis en autonomie

- Déroulement :

L'élève colorie ses personnages avec des feutres, en respectant les contours et en ne choisissant pas plus de trois couleurs.

Il découpe ses personnages en respectant le contour. Il écrit son prénom derrière au crayon à papier.

Le professeur plastifie les coloriages de chaque enfant.

Puis l'enfant colle la baguette en bois sur son personnage pour en faire une marotte.

**Séance 9: raconter l'histoire à l'aide des marottes, puis par couple « comme au théâtre »**

- Objectif : savoir raconter l'histoire d'abord seul puis en couple, en utilisant le dialogue direct

- Modalités : en atelier dirigé/autonome

- Déroulement :

- Des lectures du texte avec et sans les images seront faites plusieurs fois par l'enseignante.
- En petit groupe, en atelier dirigé

Etape 1 : en atelier dirigé, sur les petites tables - chaque élève raconte l'histoire avec ses marottes

Evaluation des élèves, selon la grille d'évaluation – remédiation avec certains élèves si besoin

Etape 2: par couple, en salle de motricité, entraînement pour raconter et théâtraliser l'histoire.

Etape 3 : les élèves montrent leurs prestations à une autre classe.

## **2. Narramus : apprendre à comprendre et à raconter *La sieste de Moussa***

Je vous présente ici succinctement la séquence du manuel Narramus, que j'ai mise en place en période 3 et 4 :

Objectif de la séquence entière: raconter individuellement l'histoire de Moussa

Séance 1 : découvrir le début de l'histoire et bien le comprendre

Objectif : mettre en mémoire les événements des pages 1 à 4

Séance 2 : se mettre à la place des personnages

Objectif : se mettre à la place des deux personnages pour mieux comprendre l'histoire

Séance 3 : découvrir la suite de l'histoire

Objectif : découvrir la suite de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire

Séance 4 : découvrir la suite de l'histoire

Objectif : découvrir la suite de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire

Séance 5 : découvrir la fin de l'histoire

Objectif : mobiliser ses connaissances textuelles et lexicales pour prévoir la suite et la fin de l'histoire

Découvrir la fin de l'histoire, bien la comprendre pour la mettre en mémoire

Séance 6 : découvrir l'ordre d'arrivée des personnages

Objectif : mémoriser l'ordre des événements pour raconter l'histoire

Séance 7 : comprendre l'implicite de l'histoire

Objectif : rendre explicite l'implicite du texte : comprendre, ensemble, ce que l'auteur n'écrit pas mais qu'on peut comprendre quand même

# BIBLIOGRAPHIE

## 1. Livres :

Brigaudiot Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 pages

Peroz Pierre, *le langage oral à l'école maternelle, pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy Metz, Canopé, 2010.

Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, *Narramus, apprendre à comprendre et à raconter, la sieste de Moussa*, Paris, Retz, 2017, 64 pages

Boisseau Philippe, *Enseigner la langue oral en maternelle*, Paris, Retz, 2005, 304 pages

Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier pédagogie, 2003

## 2. Articles de revue

Peroz Pierre, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle, Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013 », *Pratiques*, n° 169 179, 2016

Vertalier Martine, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012

Goigoux Roland, « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012

### 3. Page sur internet

Peroz Pierre, « Apprendre ensemble à parler et à raconter à l'école maternelle », *hal archives ouvertes*, Sixième Rendez-vous des lettres “ Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique : récit et valeurs, valeurs de la fiction ”, Nov 2015, Paris, France. Actes 2015, url : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377627/document>, consulté le 9 novembre 2017

Gourge Dominique, « projet de sac à album », *académie de Grenoble*, url [http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/ppsx/1\\_COMPRE\\_2014-pptx-1.ppsx](http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/ppsx/1_COMPRE_2014-pptx-1.ppsx), consulté le 22 février 2018.

Ledoux Sylvie, « un exemple de pratique : le panier à histoires pour apprendre à raconter », *académie de Rouen*, février 2010, url [http://maternelle27.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/raconter\\_une\\_histoire\\_pemf\\_sylvie\\_ledouxx.pdf](http://maternelle27.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/raconter_une_histoire_pemf_sylvie_ledouxx.pdf), consulté le 18 décembre 2017

Bentolila Alain, « rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire », *ministère de l'éducation nationale*, 2007, url : <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>, consulté le 22 février 2018

Cèbe Sylvie, « La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants », *Canopé*, 2013, url : [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se\\_former/ageem/s\\_cebe\\_comprehensiontxt.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf)

### 4. Site internet

Ministère de l'éducation nationale, *Eduscol*, url : [eduscol.education.fr](http://eduscol.education.fr), consultations fréquentes