



Comprendre une histoire lue en petite section : l'utilisation d'un outil de scénarisation

Manon Hellegouarch

► To cite this version:

Manon Hellegouarch. Comprendre une histoire lue en petite section : l'utilisation d'un outil de scénarisation. Education. 2019. dumas-02509411

HAL Id: dumas-02509411

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02509411>

Submitted on 16 Mar 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Parcours: MEEF 1^{er} degré

Comprendre une histoire lue en petite section : L'utilisation d'un outil de scénarisation.

La boîte à raconter

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Manon Hellegouarch

le 7 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Cécile De Charette, directeur de mémoire

, membre de la commission

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à Cécile De Charette, ma directrice de mémoire, qui m'a guidé dans ma démarche de recherche.

Je remercie également Catherine Dessoules, m'a tutrice universitaire et formatrice, pour sa bienveillance et écoute.

Je remercie mes collègues enseignants qui ont soutenu ma démarche et ont été de très bons conseils, ainsi que mes élèves qui ont participé au protocole.

Enfin je remercie ma famille et mes amis qui m'ont soutenu et aidé à mener à bien ce projet.

Sommaire du mémoire

Introduction	p.1
1. Le lien indispensable entre langage et compréhension	p.3
1.1. Le langage	p.3
1.1.1. Sa définition	p.3
1.1.2. Son importance dans le développement de l'enfant	p.4
1.1.3. Le langage dans les Instructions officielles	p.5
1.2. La compréhension	p.7
1.2.1. Qu'est-ce que comprendre ?	p.7
1.2.2. Les compétences requises pour comprendre	p.8
1.2.3. L'apparition du concept de mémorisation	p.10
1.3. La littérature de jeunesse comme un lien entre langage et compréhension	p.11
1.3.1. Le concept de lecture littéraire	p.11
1.3.2. Des textes de natures différentes avec des difficultés à anticiper	p.12
1.3.3. Pistes pédagogiques pour travailler langage et compréhension en cycle 1	p.14
2. La mise en place d'un outil scénarisant : La boîte à raconter	p.16
2.1. Problématique et hypothèse en émergence	p.16
2.2. Description des conditions de l'expérimentation en classe	p.17
2.3. Présentation et analyse des albums retenus pour la recherche : Les Oralbooks	p.18
2.4. Méthodologie et recueil des données	p.20
3. Analyse de l'efficacité du protocole	p.24
3.1. La prise de parole des élèves face à celle de l'enseignant	p.24
3.2. Mémoriser et compléter la parole des autres	p.27
3.3. La reconnaissance des personnages de l'histoire	p.34
3.3. Citer les moments « forts » de l'histoire	p.36
3.4. Elargissement : La construction d'un outil autonome	p.40
Conclusion	p.42
Bibliographie	p.44
Annexes	p.46
4^{ème} de couverture	p.71

Introduction

Dans le cadre de ma deuxième année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (premier degré), il nous était demandé de concevoir un mémoire de recherche concernant une problématique professionnelle à laquelle nous avons été confrontés et/ou qui nous interroge.

Au cours de ma scolarité j'ai pu faire différents constats et dégager plusieurs problématiques. En effet, ma formation m'a permis de participer à différents stages dans des écoles (maternelles et élémentaires). J'ai pu observer la réalité du terrain et constater que les problématiques étaient différentes d'un cycle à l'autre et d'un niveau à l'autre. J'ai choisi d'analyser une problématique observée en cycle un. Celle-ci prend part dans les séances de langage. En effet, le langage est au cœur du cycle et jalonne toutes les autres disciplines. En maternelle nous pouvons travailler le langage partout et tout le temps d'après les Instructions officielles. La réalité du terrain me l'a confirmé.

Ayant eu le concours lors de ma première année de master, j'ai eu la chance de réaliser une année scolaire en tant que professeure élève stagiaire. J'ai donc eu une classe de petite section en charge. À la vue de mes premières interrogations concernant le langage en cycle un, j'ai à mes débuts tenté de mettre en place des séances favorisant le langage. J'ai rapidement souhaité travailler sur la littérature de jeunesse puisqu'elle déborde de ressources et participe à la construction du langage chez les élèves de maternelle. Ces fictions littéraires sont souvent des outils favorisant la compréhension du monde et la construction de soi. L'album de jeunesse est alors un moyen de parler de nombreuses thématiques plus ou moins proches des élèves (exemples : l'enfance / grandir / la séparation...). Il devient un véritable outil au service des apprentissages. L'enjeu est alors de donner aux élèves les outils permettant cette compréhension puisque celle-ci ne va pas toujours de soi. Manquant d'expérience, je me suis beaucoup inspirée de mes collègues. En observant leur cahier journal, j'ai vu que beaucoup d'entre elles proposaient à leurs élèves ce que nous pouvons appeler des lectures offertes ou lectures plaisirs. Il s'agit de lire un livre choisi par l'élève. J'ai donc réalisé plusieurs séances de lecture plaisir. Cependant, j'ai rapidement fait le constat suivant : Mes élèves appréciaient la lecture comme un moment calme et apaisant mais finalement ne comprenaient pas ce qui était lu. Je me demandais réellement si nous étions en train de travailler la compréhension. J'ai ressenti comme une « barrière » invi-

sible entre moi et ces jeunes enfants nouvellement arrivés à l'école avec un langage peu développé. En effet, une petite part d'entre eux seulement était capable de me décrire une illustration ou encore de répondre à une question posée. J'ai donc rapidement pris conscience que mon enseignement n'était pas adapté à ces jeunes élèves novices en langage et que la lecture plaisir ne suffisait pas.

Par ailleurs, nous pouvons noter que le rapport OCDE de 2015 affirme que 12,5% des élèves français (âgés de 16 à 29 ans) ont un niveau faible de compétences en littératie (Définie par l'OCDE dans le rapport *La littératie à l'ère de l'information* du 14 juin 2000 comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* »). La problématique de la compréhension a donc toute sa place dans les questionnements des chercheurs et didacticiens. Par conséquent, des propositions de méthodes comme Lector et Lectrix ou encore plus récemment la méthode Narramus (initiée par R.Goigoux et S.Cèbe) ont vu le jour. Ces différents constats ont suscité chez moi de nombreuses questions concernant la compréhension : Quels processus mentaux sont mis en œuvre lorsque l'on lit ? Est-ce que des élèves de petite section sont capables de comprendre des textes lus ou racontés ? Quels sont les modalités et les enjeux de la lecture littéraire¹ ?

Ainsi, je me suis tout d'abord intéressée aux recherches sur le sujet afin d'avoir de nombreux apports théoriques et pour répondre à ces premières questions d'ordre cognitif. Ces recherches se sont rapidement rapprochées de la didactique et de la pédagogie. Ainsi, ma problématique est devenue évidente et j'ai pu faire des hypothèses pédagogiques afin de travailler la compréhension. J'ai choisi de mettre en place un protocole d'expérimentation dans ma classe en travaillant la compréhension avec l'aide d'un outil : la boîte à raconter. L'objectif était de comparer la compréhension des élèves dans un premier temps dans des séances traditionnelles de compréhension puis une seconde fois avec l'outil de scénarisation. Enfin j'ai analysé l'efficacité de ce protocole sur le long terme afin d'en évaluer sa pertinence.

¹ TAUVERON. C (2002), *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*. Paris : Hatier

1. Le lien indispensable entre langage et compréhension

1.1 *Le langage*

1.1.1 Sa définition

Nous devons une définition du terme « langage » à Ferdinand de Saussure (linguiste Suisse qui a défini les concepts fondamentaux de langage, langue et parole)². Celui-ci interprète la langue comme un ensemble de signes. Il distingue ce qu'il appelle « *le signifié* » (le concept, la représentation mentale d'une chose) au « *signifiant* » (l'image acoustique d'un mot). Le langage est pour lui « *la faculté inhérente et universelle de l'humain à construire des langues pour communiquer* ». Donc « *le langage est la manifestation de la langue* ».

Historiquement, les fonctions du langage sont multiples. Pour les Grecs, la parole permet la raison car toute idée ne peut s'exprimer que par le langage. Il n'y aurait donc pas de pensée sans langage. Pour Rousseau dans son *Essai sur l'origine des langues*, le langage est l'entité qui « *fait passer l'humain de l'animal à l'homme* ». Cependant le langage ne se limite pas aux mots. En effet, il faut aussi tempérer ces propos avec l'apparition de la langue des signes qui sert aussi à exprimer des idées. Finalement le langage est alors un système de signes (les mots ou les gestes) qui sert à exprimer des idées. Plus récemment, Véronique Boiron³ a donné quatre fonctions aux langages :

- « *Le langage sert à communiquer* » : La transmission d'informations d'un individu à l'autre.
- « *Le langage sert à évoquer l'absent* » : C'est-à-dire faire revivre mentalement ce que l'on vient de vivre. Il s'agit de parler de quelqu'un ou quelque chose qui n'est pas présent ou alors de quelque chose que nous avons réalisée. Le langage d'évocation est quelque chose qui s'apprend et qui ne va pas de soi contrairement au langage d'action qui s'apprend universellement dans la communication.
- « *Le langage sert à multiplier les significations* » : Le langage participe à la création d'une infinité de significations en mettant ensemble des objets (les mots) qui ne vont

²De Saussure. F (1976). *Cours de linguistique générale*. Paris : PAYOT

³Boiron V (2011). *Mémoire langage et apprentissage - Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux*. Paris : RETZ

pas forcément ensemble dans le réel. V.Boiron⁴ donne l'exemple suivant : « *La terre est bleue comme une orange* ».

- « *Le langage sert à penser le monde* » : Manipuler la langue et parler est signe de reconnaissance sociale. (Nous possédons une forme de reconnaissance quand on peut parler devant un groupe).

Ainsi, le langage est un ensemble de signes qui fait de l'homme ce qu'il est : un être capable de penser. Ce langage a de multiples fonctions devant être travaillées. Elles se développent progressivement chez les enfants.

1.1.2 Son importance dans le développement de l'enfant.

Au milieu du XXème siècle, la psycholinguistique est apparue. Celle-ci donne une place importante à l'étude de la structure du langage chez l'enfant afin d'en expliquer son développement. V.Boiron évoque le travail amorcé par ses prédécesseurs dans l'ouvrage *Mémoire langage et apprentissage - Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux*⁵. L'auteure réaffirme les propos de J.Piaget qui propose une théorie sur les relations entre le développement cognitif de l'enfant et le développement langagier. Il affirme avec Vygotski que « *le langage est une voie d'accès aux processus de pensée. Il est un élément parmi d'autres dans le processus de décentration cognitive (aux prémices du développement de l'homme)* ». C'est aussi ce qu'affirme H.Wallon en 1945 en affirmant l'idée suivante: « *Sans le soutien du langage, la pensée est incapable de se développer* ».

Cependant, le langage ne passe pas seulement par la parole. Nous parlons aussi de langage et communication non verbale. Un principe encore plus important lorsque les enfants sont jeunes et ont, par conséquent, un lexique mental (Le concept de lexique mental a été défini par Anne Treisman en 1960 « *comme un système dans lequel s'effectue un appariement entre un signal physique de parole et le sens associé stocké dans la mémoire à long terme* ») peu développé.

⁴ Boiron V (2011). *Mémoire langage et apprentissage - Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux*. Paris : RETZ

⁵ Boiron V (2011). *Mémoire langage et apprentissage - Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux*. Paris : RETZ

Ainsi, différents indices non verbaux prennent place dans la communication. Josie Bernicot et Alain Bert-Eboul⁶ les ont définis dans *L'acquisition du langage par l'enfant* comme :

- Les gestes : C'est à dire pointer l'objet en question.
- Le regard : Tourner le regard vers une personne, un objet.
- Les expressions faciales : Jouer avec les expressions et les émotions qu'elles peuvent générer pour se faire comprendre (exemple : la joie, la colère...).
- Les déplacements : Aller vers une personne, un objet.
- Les jeux avec des objets : Donnent lieu à des interactions collaboratives (donner, échanger) ou compétitives (prendre de force).
- Les conduites d'imitation : Dire bonjour, au revoir, imiter l'adulte ou d'autres enfants.

Ainsi, langage et pensée riment ensemble. L'école a donc une grande responsabilité en participant activement à la construction de ce langage puisqu'il est au cœur des apprentissages. Afin de profiter pleinement des fonctions du langage, il est indispensable de développer certaines compétences sans oublier la prise en compte des indices non verbaux participant à la communication. Ces compétences sont affirmées et explicitées dans les Instructions officielles.

1.1.3 Le langage dans les Instructions officielles

Le langage jalonne toutes les disciplines proposées aux enfants à l'école et peut être travaillé dans toutes les situations d'apprentissages et à tout moment (Par exemple : Un élève qui demande un verre d'eau est un travail de langage). Nous nous focaliserons sur les instructions officielles et programme de maternelle puisque notre travail de recherche concerne ce cycle. Nous pouvons cependant noter que les Instructions officielles⁷ de l'élémentaire prônent les mêmes idées. En effet, que ce soit pour la maternelle ou pour les cycles suivants, deux dimensions du langage sont à travailler : Le langage oral et le langage écrit. Le langage est au cœur du domaine un : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

⁶ Bernicot, J. Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Concept Psy

⁷ Instructions officielles Mars 2015

Nous entendons par langage oral : « *toutes les interactions avec les adultes et son entourage* ». Il s'agit d'après les Instructions officielles « *d'accompagner chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrases plus adaptés* ». De ce fait, l'élève « *s'inscrit dans des conversations de plus en plus organisées* » et de plus en plus « *complexes* ». Ainsi, plusieurs compétences sont à développer au cours du cycle 1 :

- *Oser entrer en communication* (dire et exprimer son avis ou un besoin).
- *Comprendre et apprendre* (la réception et la compréhension).
- *Échanger et réfléchir avec les autres* (résolution de problème / prise de décisions collectives / Compréhension d'histoires entendues...).
- *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* (développer la conscience phonologique).

Nous entendons par langage écrit le fait de « *Donner une culture commune de l'écrit* » à tous les élèves. Ils découvrent « *la fonction langagière de ces tracés* » et participent « *à la production de textes écrits* ». Pour le cycle un on parle « *de tracés tâtonnants* ». Ainsi, tout comme pour la dimension de l'oral, différentes compétences sont à développer :

- *Écouter de l'écrit et comprendre* (fréquentation de la langue, Réception du langage écrit et discussion).
- *Découvrir la fonction de l'écrit* (comprendre les signes écrits qu'ils perçoivent).
- *Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement* (avec l'aide de l'adulte).
- *Découvrir le principe alphabétique* (Prendre conscience que l'écrit code la parole).
- *Commencer à écrire tout seul* (A travers les exercices graphiques...).

Afin de développer ces capacités langagières de nombreuses situations d'apprentissages sont préconisées par EDUSCOL. Dans un premier temps, nous pouvons citer « *les dialogues du quotidien ou situations ordinaires* » (exemple : le temps de l'habillage...). En s'appuyant sur les objets et les actes du quotidien, le ou la professeure amène les enfants à travailler ce type d'oral

(par la manipulation, le vocabulaire...). La vie quotidienne est riche d'occasions pour travailler le langage. D'autres activités complètent cet apprentissage tels que « *les activités régulières* » (Exemple : La date ou le bilan de l'activité). Ces activités sont importantes étant donné le besoin de répétition dans les apprentissages du cycle 1. L'instauration de ces interactions créait une communauté langagière. « *Les jeux symboliques offerts dans la classe* » sont aussi source d'interactions langagières. Il est ainsi nécessaire d'organiser sa classe pour favoriser ces interactions en proposant des scénarios. Les différents « *coins* » d'autonomie proposés (livre / explorer le monde...) participent aussi activement à ce développement. Enfin, toutes les activités d'apprentissages proposées permettent aussi de travailler le langage : « *Travail autour du lexique, de la syntaxe, les activités phonologiques, les activités de production* » (dictée à l'adulte en petite section) et pour notre sujet sur la compréhension. Travailler autour de la compréhension d'album va alors de soi. Ce travail permet de lier le développement du langage oral tout en travaillant sur l'écrit. Emmanuelle Canut et Martine Vertalier⁸ ont montré cette importance en insistant sur « *l'extraordinaire et jusqu'à présent irremplaçable entraînement au langage que représente l'histoire racontée, re-racontée, racontée encore et encore* ».

Travailler le langage en cycle un est donc indispensable puisqu'il jalonne tous les apprentissages. Afin de lier la dimension orale et écrite et face aux différents constats observés en classe nous travaillerons autour de la compréhension d'album.

1.2 La compréhension

1.2.1 Qu'est-ce que comprendre ?

Le dictionnaire Larousse donne la définition suivante de la compréhension : C'est « *l'action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature, etc, de quelque chose* ». Pour M.Fayol⁹ l'activité de compréhension est « *une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation* ».

Ainsi, la compréhension correspond au fait de construire du sens dans un texte en s'appuyant sur les éléments explicites (ce qui est dit ou visible dans les instructions) et/ou implicites (ce qui est sous-entendu) qu'il offre. Il faut distinguer la compréhension de l'interprétation car la

⁸ Canut, E. Vertalier, M. (2012). *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation pour les élèves de maternelle ?*. Paris : Le français d'aujourd'hui

⁹ Fayol, M. (2003). *Aider les enfants à comprendre, du texte au multimédia*. Paris : Hachette

deuxième va plus loin et permet de dégager les multiples sens d'un texte. C'est pour cela que nous distinguons la compréhension littérale (c'est-à-dire comprendre les informations qui sont données explicitement dans le texte ou les illustrations) et la compréhension interprétative (comprendre ce qui n'est pas dit explicitement). En effet, face à une œuvre littéraire le lecteur a le droit d'interpréter différentes choses. V.Jouve¹⁰ parle du « *droit du lecteur* » et admet une triple posture du lecteur. Il présente « *le lisant* » qu'il définit « *comme quelqu'un en capacité à s'immerger dans la fiction et capable de s'identifier* », le « *lectant* » (qui est défini comme un *lecteur expert qui essaie de deviner la fin de l'histoire et qui cherche la symbolique*) et le « *Lu* » (*Le lecteur considère le personnage dans des mises en scènes. Il est piégé par la fiction. Par exemple on a le droit pendant la fiction de s'attacher à un personnage qui est moralement contestable*). Ainsi, comprendre un texte laisse apparaître deux grands pôles de travail : la compréhension littérale et l'interprétation.

Selon Sylvie Cèbe et Roland Goigoux¹¹ la compréhension d'un texte est toujours le « *résultat de la construction d'une représentation mentale qui exige de trier les informations importantes et de les organiser en un tout cohérent* ». Ainsi, comprendre un récit c'est être capable de dénommer un ou plusieurs personnages d'une histoire qui vient d'être lue et citer quelques actions de manière isolée. Les enfants savent très tôt réaliser ces actions. Cependant comprendre c'est aussi être capable de donner une structure au récit en mettant en avant le problème, les épisodes et la résolution. Ce deuxième travail ne va pas de soi et doit être travaillé progressivement car les liens de causalité ne sont pas toujours évidents. Ainsi, nous pouvons penser que pour cette recherche les attendus doivent être adaptés aux capacités de ces nouveaux élèves qui pour la plupart n'ont pas toujours été confronté aux activités de compréhension. Travailler la compréhension littérale dans un premier temps puis plus tardivement dans l'année l'interprétation semble donc pertinent.

1.2.2 Les compétences requises pour comprendre

Comprendre demande un ensemble de compétences. Il peut s'agir de mémoriser, de prélever des indices, de former des liens entre les éléments et les personnages, de faire des relations, de reformuler, de poser des questions ou encore de faire des inférences (Selon M.Fayol¹² « *Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles,*

¹⁰ Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Puf

¹¹ Cèbe, S. Goigoux, R. (2012). *Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques enseignantes*. Paris : Le français d'aujourd'hui

¹² Fayol, M. (2003). *Aider les enfants à comprendre, du texte au multimédia*. Paris : Hachette

des mises en relations qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles») et interpréter. Christian Vanderdorp¹³ affirme même que « *la compréhension résulte d'une automatisation* ». Cependant comme cité précédemment, développer ces compétences ne va pas toujours de soi. L'école doit développer chez les élèves des automatismes afin qu'ils puissent contrôler leur compréhension.

Selon Sylvie Cèbe et Roland Goigoux¹⁴, les études de psychologie ont permis de dresser une typologie de compétences et connaissances qui sont requises pour comprendre. Celles-ci doivent être mobilisées simultanément pour pouvoir comprendre :

- « *Le décodage ou l'identification des mots* » : Lorsque nous parlons de compréhension littéraire, une première compétence est nécessaire : le décodage du texte. Dans le cas de mon mémoire, qui prend part dans une classe de petite section (donc avec des élèves non lecteurs), la lecture doit être offerte. La problématique du décodage (qui peut être un obstacle) est donc supprimée.
- « *Des connaissances lexicales et syntaxiques ou les compétences linguistiques* »
- « *Des connaissances encyclopédiques et la connaissance du monde ou compétences référentielles et textuelles* ».
- « *La capacité à trier et à mémoriser les informations importantes afin de pouvoir traiter globalement l'histoire* ».
- « *La capacité à assurer la cohérence textuelle en produisant des inférences* ».
- « *La capacité à raisonner, réguler et contrôler sa propre compréhension ou compétences stratégiques* ».

Afin de développer ces compétences, les élèves doivent être confrontés aux livres très régulièrement. Véronique Bourhis¹⁵ admet l'hypothèse que « *plus les pratiques autour du livre sont précoces, plus elles favorisent certains schèmes lectoraux et plus cet écart sera réduit* ». A

¹³ Vanderdorp, C. (1992). *Comprendre et interpréter*. Montréal : Logiques

¹⁴ Cèbe, S. Goigoux, R. (2012). *Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques enseignantes*. Paris : Le français d'aujourd'hui

¹⁵ Bourhis, V. (2012). *Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal*. Paris : Le français d'aujourd'hui.

savoir, que le dictionnaire Larousse définit les schèmes comme *«une régularité construire par tâtonnement dans l'action du sujet et qui peut être généralisée à d'autres situations »*.

L'auteure met aussi en avant ce qu'elle appelle *« la décentration »*. Celle-ci est aussi une compétence nécessaire puisque les élèves doivent être capables de considérer *« autrui comme quelqu'un qui a une pensée et des émotions propres, lui attribuer des états mentaux qui ne sont pas les siens, donc avoir acquis la théorie de l'esprit »*. Cette théorie se développe de façon progressive pendant le long processus où les enfants acquièrent les compétences sociales. La décentration est possible à partir du moment où l'élève a passé la théorie de l'esprit (Théorie développée par J.Piaget qui affirme que *« c'est à partir de ce moment où il pourra se mettre à la place des autres »*). V.Bourhis affirme que l'empathie peut se développer dès la naissance, si bien que même un élève de petite section peut développer *« une compréhension immédiate de l'actualité affective de l'autre »* à travers *« l'imitation et les attentions partagées essentiels dans le développement »*.

Ainsi, de nombreuses compétences sont à développer. Cependant, nos attendus n'iront pas jusqu'à la maîtrise de toutes ces compétences, puisqu'elles se construisent tout le long de la scolarité. Cependant certains points peuvent être anticipés afin d'ôter quelques obstacles de compréhension. En effet, même si les élèves de petite section ne sont pas décodeurs ils pourront assimiler l'idée que comprendre ce n'est pas juste décoder mais c'est aller bien au-delà. Nous ne devons pas nous contenter de la dimension formelle du décodage et de la syntaxe et prendre en compte la dimension sémantique (sens, contexte..) afin de développer ses compétences littérales. Au vue de toutes ces compétences, l'une d'entre elles peut nous sembler essentielle à travailler en petite section : La mémorisation.

1.2.3 L'apparition du concept de mémorisation

Comme cité précédemment, une des compétences nécessaires à la compréhension et aux traitements globaux est le fait de mémoriser les informations importantes déjà lu. On parle de mémoire à long terme et d'intégration sémantique¹⁶. En effet, selon M.Fayol et D.Gaonac'h¹⁷ comprendre c'est faire *« un va et vient entre ce qui est en mémoire et ce qui est en cours de traitement »* et *« La compréhension est [...] un processus dynamique qui vise à intégrer les*

¹⁶ Cève, S. Goigoux, R. (2011). *Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas, Mémoire langage et apprentissage*. Paris : Retz

¹⁷ Fayol, M. (2003). *Aider les enfants à comprendre, du texte au multimédia*. Paris : Hachette

informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues, pour cela il faut : Mémoriser ce qui a été préalablement traité et traiter les informations nouvelles en les interprétant et en les reliant à la représentation antérieures ». Ce travail n'est pas évident pour des élèves de petite section qui ont un besoin d'immédiateté. De nombreuses phases de rappels et de relectures seront nécessaires avant de prétendre à la compréhension.

Sans cette mémorisation, les élèves auront de grandes difficultés à faire des liens entre les différents éléments de l'histoire (notamment le travail sur les liens de causalités). Véronique Boiron¹⁸ qui valide les travaux de L.S. Vygotski et Bruner affirmant que tout apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant, montre l'importance de travailler sur la mémorisation chez les enfants d'âge préscolaire. Prendre en compte cette idée c'est prendre conscience de la « *période optimale d'apprentissage* » développé par Vygotski en 1958. Plus récemment, V.Goigoux et S.Cèbe¹⁹ ont confirmé cette hypothèse en affirmant que « *la compréhension du récit de fiction dépend également de la capacité de mémorisation* ». Ils parlent « *d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes* ». Cette mémorisation participera à la construction des significations et donc à la compréhension. Afin de permettre la mémorisation des événements de l'histoire, il sera nécessaire, lors des phases du protocole, de répéter et d'effectuer des rappels.

Langage et compréhension sont finalement liés. L'école doit les travailler ensemble. De ce fait, la littérature de jeunesse semble être un outil adéquat pour traiter ces deux dimensions en parallèle.

1.3 La littérature de jeunesse comme un lien entre langage et compréhension

1.3.1 Le concept de lecture littéraire

La littérature de jeunesse est souvent assimilée à la fiction. Celle-ci est définie par le dictionnaire Larousse comme la création d'une imagination : ce qui est du domaine de

¹⁸ Boiron, V. (2012). *Compréhension du récit de fiction en petite section: Développement, apprentissage et perspectives didactiques*. Bordeaux : Le français d'aujourd'hui

¹⁹ Cèbe, S. Goigoux, R. (2011). *Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas, Mémoire langage et apprentissage*. Paris : Retz

l'imaginaire et de l'irréel. Dès le plus jeune âge, les enfants la côtoient à travers la littérature jeunesse et se l'approprient.

Lorsque l'on parle de littérature jeunesse, différents concepts naissent. Nous devons à C.Tauveron le concept de « *lecture littéraire* » qui consiste à trouver les sens cachés du texte. En effet, les albums ne disent pas tout, les lecteurs doivent lire entre les lignes et faire la lecture de l'implicite. L'auteure met en avant l'importance de l'identification aux personnages (C'est-à-dire effectuer une lecture pour soi). De ce fait, il est important de proposer aux enfants des textes leur permettant de s'identifier, c'est-à-dire pouvant faire référence à leur vécu ou à quelque chose qu'ils connaissent. Pour autant, pour C.Tauveron « *le texte ne doit pas être trop limpide que ce soit de la petite section au CM2* ». De ce fait, les inférences apparaissent. Nous distinguons les « *inférences logiques c'est-à-dire celles fondées sur les formes possibles de raisonnement* » et les « *inférences pragmatiques ou culturelles qui sont moins visibles car elles dépendent des différents savoirs des lecteurs* ». Les anaphores et les connecteurs du texte font parties des indices permettant de mieux comprendre un texte et de mieux appréhender les inférences. Les anaphores favorisent la reconnaissance des personnages et les connecteurs participent à former les liens de causalité de l'intrigue.

Travailler les inférences en petite section, permet de construire la capacité de décentration des élèves. Les liens de causalités (« *Pourquoi ?* ») sont porteurs de sens et permettent de comprendre l'histoire. Expliquer ces liens de causalité passe par la reconnaissance des personnages et de l'intrigue. Ainsi, lors du protocole il sera nécessaire de demander aux élèves des justifications sur ces éléments qu'ils soient explicites ou non. Par conséquent, la littérature de jeunesse sera privilégiée pour le protocole. Cependant, des difficultés seront à anticiper.

1.3.2 Des textes de natures différentes avec des difficultés à anticiper

Comme cité précédemment, si nous voulons développer l'aptitude compréhensive il est conseillé de proposer des textes qui présentent une certaine résistance. C'est ce que Catherine Tauveron évoque lorsqu'elle parle de « *texte réticent* ». Les textes réticents sont des textes qui peuvent gêner la compréhension et entraîner ainsi un véritable questionnement. Le vocabulaire peut faire obstacles et peut parfois être trop abstrait. De plus, les concepts sont parfois trop imagés et pas toujours faciles à décrypter pour les élèves (par exemple : Les idées métaphoriques). Les enfants qui n'ont pas passé l'étape de la théorie de l'esprit auront du mal

à se mettre à la place des personnages et de comprendre les subtilités de l'histoire. Ainsi, avec des élèves de petite section l'étayage semble indispensable.

Les textes réticents sont riches. Cependant avec des élèves de 3 ans ils peuvent être difficiles à travailler. Ceci à justifier mes choix pédagogiques vers des albums en particulier présentant des inférences subtiles qui ne gênent pas la compréhension essentielle du texte. Elles apportent seulement un complément qui peut être intéressant à travailler mais pas indispensable lorsque notre objectif est la compréhension.

Lorsque les textes présentent de nombreux obstacles il est essentiel de réfléchir en amont aux supports de notre enseignement. En effet, la première difficulté à laquelle les élèves nouvellement arrivés dans la structure scolaire peuvent faire face est celle du lexique. Comme cité précédemment, les élèves de Petite section commencent leur première année d'école et leur langage est en construction. Comme l'écrivent E. Canut et E. Vertalier

« Ils ont jusqu'à présent emmagasiné un lexique que l'on peut juger de « familiale » puisqu'il a été donné par la famille et l'entourage. Un travail lexical en amont semble pertinent lorsque l'on travaille sur un album afin d'ôter tout obstacle lié à un manque de connaissances lexicales ou au langage trop élaboré, voire littéraire de certains albums. Les élèves n'ont pas toujours les connaissances du monde auxquelles fait référence le texte. Les élèves n'ont pas toujours assez d'expérience pour distinguer le narrateur, les personnages, et le lecteur du texte »²⁰.

De plus, Les élèves n'arrivent pas toujours à trier les informations et sont ainsi submergés par le trop d'informations (on parle de surcharge cognitive). R.Goigoux conseille alors de « *partir du familier et du connu en passant par la lecture offerte, surtout en petite section* ». Le professeur des écoles a un grand rôle à jouer en organisant cette compréhension. Il peut aider les enfants à intégrer les informations au fur et à mesure en étayant, en les questionnant sur les éléments importants. Pour R.Goigoux « *On a le droit pour répondre de faire référence au vécu : les élèves doivent prendre conscience que c'est légitime et qu'ils ont le droit car tout n'est pas dans le texte* ». La compréhension d'un récit passe par la construction d'une

²⁰ Canut, E. Vertalier, M. (2012). *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation pour les élèves de maternelle ?*. Paris : Le français d'aujourd'hui

représentation mentale de l'histoire racontée. Cependant, cela ne va pas toujours de soi et des disparités sont aussi visibles.

Selon ces auteurs, afin de limiter les obstacles plusieurs stratégies peuvent être adoptées. *« Il peut s'agir d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots, de se faire un film de l'histoire, de s'interroger sur les pensées des personnages (travailler les inférences), de rappeler ou reformuler pour apprendre à mémoriser ou enfin de choisir des albums en lien avec le vécu des élèves afin qu'ils puissent se projeter et s'identifier ».*

La compréhension est donc au cœur des pratiques enseignantes permettant de travailler le langage (qu'il soit oral ou écrit). J'ai cependant fait le choix de travailler plus spécifiquement sur la compréhension des albums de jeunesse. De plus, l'ensemble de ces recherches montrent que les élèves de petite section n'ont pas la maturité de tout comprendre. De nombreux éléments sont à maîtriser avant d'envisager qu'ils ne soient capables de comprendre et/ou raconter un récit. De ce fait, nous pouvons penser qu'il est pertinent de différencier les lectures proposées aux élèves : avec ou sans support visuel afin que tous puissent développer leur propre capacité de compréhension.

1.3.3 Pistes pédagogiques pour travailler langage et compréhension en cycle 1

Proposer des textes réticents en petite section peut être intéressant. Cependant, je ne souhaitais pas créer des obstacles supplémentaires chez mes élèves encore peu confrontés à ce type de texte. De ce fait, j'ai continué mes recherches en analysant différents dispositifs pédagogiques permettant de travailler la compréhension. Lorsque nous parlons de compréhension en petite section et plus particulièrement en cycle un plusieurs pédagogies peuvent être proposées.

Je me suis dans un premier temps inspirée de la méthode Narramus. Celle-ci a pour objectif d'apprendre à comprendre et à raconter. Développée par Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron et Roland Goigoux, cette méthode *« offre un dispositif clé en main se basant sur un album de la littérature de jeunesse, destiné à un niveau de classe en particulier. Plusieurs scénarios pédagogiques sont disponibles (Pour la petite section l'album sélectionné est « le machin »). Plusieurs modules sont à traiter sur environ quatre semaines (ce qui est préconisé par les auteurs). Les activités ritualisées ont lieu à tous les modules : le rappel des apprentissages antérieurs, la découverte du nouveau vocabulaire, la suite de la lecture et la théâtralisation*

avec des masques. Le dernier module a pour objectif de faire raconter l'histoire par l'élève (avec les autres, seul, devant les autres...). » Cependant, j'ai rapidement pu observer quelques obstacles concernant l'application en classe de cette méthode. Dans un premier temps je n'avais pas le matériel et les outils. Mes élèves étaient encore trop peu confrontés à la compréhension au démarrage de mon expérimentation. De plus, utiliser Narramus est un projet assidu et long alors que mon poste est un mi-temps. Enfin je souhaitais donner plus de place à la parole des élèves dès le début du protocole. Mon idée était qu'il raconte le plus rapidement possible leur histoire. Cependant avec Narramus, l'intégralité de l'histoire est connue à la fin du dispositif et de façon progressive. La frustration de mes élèves de petite section étant difficile à gérer j'ai préféré adapter le protocole. En effet, pour comprendre l'histoire il faut souvent avoir eu accès à son intégralité. Ainsi, j'ai trouvé qu'il serait intéressant dans un premier temps de passer par une phase de lecture offerte puis sur le rappel de récit par les élèves à l'aide d'un outil de scénarisation. La production langagière de mes élèves devrait être mise en valeur.

Je me suis aussi inspirée de la méthode CAPISCO (initiée aussi par S.Cèbe et R.Goigoux) qui peut s'apparenter aux prémices de la méthode Narramus. Une différence apparaît cependant. En effet, dès le début de la séance, l'enseignant annonce aux élèves qu'ils vont travailler longtemps sur une nouvelle histoire pour pouvoir, au terme de la séquence, la raconter seuls à l'aide d'un support (personnage et décor). Il les invite à écouter le texte, en essayant de transformer les mots en images pour fabriquer ce que les auteurs appellent « *un dessin animé ou un film* ». Après avoir lu le texte, l'enseignant ferme le livre et raconte l'histoire. Il invite ensuite un élève à raconter son « film ». Cette deuxième méthode qui donne directement la parole aux élèves s'approchait plus de la pédagogie que je souhaitais mettre en place dans ma classe. Mon protocole s'inspirera de cette démarche.

Mon objectif était de travailler la compréhension tout en valorisant l'oral. En effet, R.Goigoux et S.Cèbe montre qu'il est nécessaire de développer ces pédagogies de l'oral car « *les élèves ne sont que très peu sollicités pour une expression en continu. Ils sont rarement impliqués dans des échanges réglés, organisés, dans lesquels ils sauraient qu'ils apprennent à mieux parler, à mieux raconter, à mieux comprendre une histoire* » (d'après le rapport d'inspection de l'éducation nationale de 2010). C'est donc pour cela que le protocole développé dans la partie suivante m'est apparu.

2. La mise en place d'un outil scénarisant : La boîte à raconter

2.1 Problématique et hypothèses

Les constats réalisés en classe, les recherches précédentes et les pédagogies lues ont développé chez moi l'envie de mettre en place un outil de scénarisation dans ma classe afin de travailler la compréhension. Ainsi, je me suis posée la question suivante :

Dans quelle mesure la mise en jeu d'outils de mises en scènes peut-elle participer à la compréhension d'une histoire lue en petite section ?

Ainsi, nous pouvons nous demander si utiliser un outil de mise en scène accroît la capacité des élèves à contrôler leur compréhension d'une histoire lue. Concrètement, nous pouvons supposer que l'instauration de cet outil permettrait peut-être aux élèves d'augmenter leur habileté à répondre aux questions de compréhension.

Dans les faits, nous pouvons penser qu'un apprentissage de la compréhension à l'aide d'un outil tel que la boîte à raconter à raison d'un album de jeunesse par période pourrait accroître la capacité des élèves à raconter une histoire. Ainsi, cela pourrait participer activement à la fabrication d'un outil d'autonomie au service des apprentissages permettant de vérifier la compréhension et de développer le langage (parler en continu).

2.2 Description des conditions de l'expérimentation en classe

Je suis actuellement en poste de fonctionnaire stagiaire dans l'école maternelle de Ruaudin dans une classe de petite section (L'école est péri-urbaine et les catégories socio-professionnelles des parents sont favorisées). L'école se compose de cinq classes : Une classe de petite section, une classe de petite et moyenne section, une classe de moyenne section et deux classes de grande section. L'école totalise cent vingt élèves et sept professeurs des écoles. Pour l'année scolaire 2018/2019 plusieurs actions et objectifs sont inscrits dans le projet d'école, notamment celui de « Rendre les élèves autonomes dans les apprentissages », de « favoriser la concentration et l'écoute » et de « permettre un vécu culturel commun ». Le protocole mis en place peut participer à la construction de ces objectifs communs à l'école.

La classe est composée de vingt-quatre élèves : Douze filles et douze garçons de trois ou quatre ans. Le niveau des élèves de la classe est assez hétérogène étant donné que pour la majeure partie de la classe il s'agit de leur première scolarisation. Les élèves arrivent à l'école avec un vécu différent (c'est l'une des problématiques de la première année de scolarisation). Ainsi, au début d'année mes élèves avaient des expériences langagières et « littéraires » très hétérogènes. Une des élèves présente un handicap et communique à travers les gestes. Elle prononce deux mots : « oui » et « présent » en classe et des mots usuels tels que « pardon », « pipi », « ok », « j'ai faim » et « j'ai soif » avec ses parents. Cette élève rentre chez elle le midi et ne participe pas aux activités proposées l'après-midi. Par conséquent, les ateliers mis en place pour mon protocole ayant lieu l'après-midi elle n'a pas pu participer à toutes les étapes du protocole.

Au cours de la première période de l'année scolaire j'ai pu faire le constat que trois des élèves ne parlaient pas et un élève se faisait comprendre avec difficulté du fait d'un « cheveu sur la langue ». Nous les désignerons comme des petits parleurs (concept défini par Agnès Florin²¹). Les élèves avec une aisance de langage seront appelés les grands parleurs.

De ce fait, je me suis rapidement rendu compte que mes enseignements et la pédagogie à adopter devaient être différenciés afin que tous les élèves puissent profiter de l'outil mis à disposition. Durant la deuxième période, les élèves qui n'osaient jusqu'à là pas parler ont commencé à se faire entendre. Les écarts concernant leur habileté langagière se sont donc réduits. Cependant, il faut tout de même noter que deux des élèves présentent des difficultés qui s'apparentent à du bégaiement. D'autres élèves ont encore du mal à s'exprimer du fait de leur timidité. Le tableau suivant est un tableau récapitulatif suite à une évaluation diagnostique des habiletés langagières en période deux.

Tableau 1 : Classification des élèves de la classe en fonction de leur capacité à parler (en fonction de la typologie développée par A.Florin)

	Petits parleurs	Parleurs moyens	Grands parleurs
	-Timidité -Bégaiement -Manque d'entraînement -handicap	Ne présente pas de difficulté particulière.	-Aisance -Parle en continu : jusqu'à 6 propositions cohérentes
Nombre d'élèves	5	17	4

²¹ Florin, A. et al. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. Paris : Revue française de la pédagogie

2.3 Présentation et analyse des albums retenus pour la recherche : Les Oralbums

La littérature de jeunesse est dense. Lorsque j'ai commencé à lire des histoires à mes élèves je me suis rapidement rendu compte qu'il était difficile de capter leur attention sur une longue durée. De ce fait, j'ai choisi de travailler autour de la compréhension des contes traditionnels. L'importance d'étudier les contes traditionnels est réelle et affirmée dans les Instructions officielles. Ainsi, j'ai choisi de travailler avec les contes *Le navet géant* et *Boucles d'or et les trois ours* avec le format des Oralbums proposés par RETZ.

Les auteurs des Oralbums les définissent comme « *des albums pour apprendre à parler* ». En effet, en opposition aux travaux traditionnels oraux autour des albums (visant à habituer les enfants aux structures de l'écrit et donc à préparer de futurs lecteurs), les Oralbums proposent des textes qui sont oralisés. Ils sont adaptés à tous les âges de la maternelle avec des textes très proches du langage parlé et conté. Des pistes audios sont offertes pour permettre aux enseignants de jouer la scène en arrière-plan ou de montrer les personnages sur les illustrations. Nous nous doutions que les élèves de petite section agissaient en imitant. Utiliser cet outil très oralisé nous semble pertinent en vue de demander aux élèves de raconter eux même l'histoire afin de vérifier la compréhension. C'est d'ailleurs ce que propose de faire les éditeurs des Oralbums dans la page de présentation au travers des étapes suivantes : « *La présentation de l'album ou la première écoute, la restitution collective (ce que nous avons compris), la restitution individuelle (ce que j'ai compris) et la présentation individuelle aux autres élèves (raconter l'histoire à ses camarades)* ». Après avoir choisi le format des Oralbums, j'ai privilégié un travail sur deux contes traditionnels qui présentent tous les deux des particularités.

- Le navet géant aussi appelé Le gros navet de Virginie Le Roy

Le navet géant est un conte traditionnel dans lequel deux paysans découvrent dans leur jardin un navet géant. Ils tentent de le déterrer mais n'y arrivent pas. Le paysan et sa femme vont alors demander de l'aide à tous les animaux de leur ferme et à une souris. Ensemble ils se mettent à tirer de toutes leurs forces et finalement le navet géant sort du sol. Toute la famille tombe par terre et rigole. Le soir ils mangent tous le navet.



Photo 1 : Couverture de l'Oralbum *Le navet géant*

La structure répétitive de l'album présente un avantage non négligeable. Les décors et les personnages sont plutôt proches du vécu des élèves (un grand père, une grand-mère et les animaux de la ferme). Le lexique employé est simple. Le mot « *navet* » peut poser problème mais il sera défini en amont. Cependant, l'album présente quelques obstacles tels que la multitude des personnages. En effet, mémoriser tous ces personnages pourra poser problèmes. Il y a peu d'implicite dans le texte. De ce fait, le texte n'est pas trop réticent. Cependant une question peut subsister et être intéressante à traiter : Pourquoi est-ce que c'est la petite souris qui mange le plus de navet ?

- Boucles d'or et les trois ours de Robert Southey

Boucle d'or et les trois ours est un conte traditionnel racontant la rencontre entre une petite fille appelée Boucles d'or et trois ours (le père, la mère et leur ourson). Les trois ours vivent dans une maison dans les bois. Un jour ils décident de se promener et boucle d'or découvre par hasard leur maison. Curieuse, elle entre dans la maison, goûte les bols de soupes de la famille et mange la soupe de l'ourson (qui est ni trop chaude, ni trop froide). Fatiguée elle décide de se reposer en essayant les trois chaises et casse celle de



Photo 2 : Couverture de l'Oralbum *Boucles d'or et les trois ours*

l'ourson. Ayant enfin sommeil, elle décide d'aller dormir et s'assoupir dans le lit de l'ourson, juste à sa taille. Les trois ours reviennent à la maison et découvrent le bol de soupe vidé, la chaise cassée et boucles d'or dans le lit de l'ourson. Boucles d'or prend peur et s'échappe mais les ours ne voulaient pas lui faire de mal.

Cet album propose aussi une structure répétitive (Les trois bols, les trois chaises, les trois lits et le choix de Boucles d'or pour les objets de l'ourson qui sont adaptés à elle). L'identification est possible puisque boucle d'or est une petite fille et l'intrigue se déroule dans une maison qui en apparence peut ressembler à celle du vécu des élèves. Le lexique est simple et les personnages sont moins nombreux que dans l'album précédent. Ce deuxième conte présente un peu plus d'implicites que le premier, notamment autour des questions suivantes : Pourquoi boucle d'or s'est enfuie ? Pourquoi les ours ne l'ont-ils pas mangée ? La question du respect de l'intimité du foyer peut aussi être relevée avec des élèves plus avancés dans la scolarité.

Le choix s'est porté sur ces deux contes traditionnels puisqu'ils présentent de nombreux avantages afin de travailler la compréhension : La structure répétitive, leur intrigue, les personnages, qui sont proches du vécu des élèves. De ce fait, les élèves devraient pouvoir plus facilement s'identifier aux personnages. Cependant, un étayage devra être réalisé pour contrer la méconnaissance du lexique ou éviter la surcharge cognitive.

2.4 Méthodologie et recueil des données

Mes données sont à analyser sous deux angles : un angle temporel (une analyse sur la durée) et un angle quantitatif/qualitatif (Une analyse de la parole des élèves en fonction de quatre critères définis dans le tableau ci-dessous).

Tableau 2 : Récapitulatif de la temporalité du protocole et des critères à évaluer

Critères Temps	La prise de parole des élèves / la prise de parole du professeur.	L'élève est capable de reformuler / de compléter les idées de ses camarades	L'élève est capable de présenter les personnages	L'élève est capable de citer quelques éléments de la trame de l'histoire (citer les moments forts)
P2 ²² : « Toutes les couleurs » - Questions fermées. Ateliers dirigés avec le livre comme seul support				
P2 : « Pop mange toutes les couleurs » - Questions fermées. Ateliers dirigés avec le livre comme seul support				
Fin de P2 : « Le navet géant » -. Ateliers dirigés avec l'introduction de la boîte à raconter				
P3 : « Le navet géant » - Vérification de la mémorisation avec la boîte à raconter.				
P3 : « Le navet géant- Utilisation de la boîte à raconter en autonomie				
P3 : « Boucle d'or et les trois ours » - Utilisation de l'outil avec un nouveau conte.				

Ces deux analyses se complèteront. Au cours de la première période de l'année scolaire une évaluation diagnostique des élèves a été réalisée. Nous avons ainsi pu identifier les petits parleurs et les grands parleurs présents dans ma classe. C'est à partir de la deuxième période que nous avons commencé l'expérimentation autour de la compréhension. Nous avons d'abord

²² Lecture : P2 signifie période 2 de l'année

fait le choix de travailler autour d'albums traditionnels dans leur forme (*Toutes les couleurs* et *Pop mange toutes les couleurs*). Ces albums étaient utilisés dans le cadre d'une séquence de travail du domaine 5 : explorer le monde pour la connaissance des couleurs. Les séquences sont visibles en annexe 1 et 2. Une lecture « traditionnelle » de l'album a été réalisée, avec pour seul outil le livre et ses illustrations. Des questions de compréhension fermées ont été posées aux élèves (exemple : *Qui est le personnage ? De quel couleur est-t-il ?*). En parallèle, les élèves ont écouté le premier Oralbum *Le navet géant*. Ils ont ensuite eu l'occasion de raconter leur propre histoire avec les personnages de l'album et la boîte à raconter. La séquence est visible en annexe 3. Il faut savoir que nous avons choisi de leur proposer une histoire racontée avec nos propres mots comme exemple. En effet c'est ce que Natacha Espinosa dans sa conférence *Le langage en maternelle* du 30 janvier 2019 prône en affirmant que « *ce qui est le plus efficace est la reformulation et la reprise à partir du moment où il y a 80% de connu et 20% d'inconnu dans ce qui est dit* ». L'objectif était de faire parler les élèves grâce à l'outil et ainsi de vérifier la compréhension (en évaluant les quatre critères définis). C'est au début de la troisième période de l'année que nous souhaitons une nouvelle fois vérifier la compréhension de ce même album et avec ce même outil. De plus, réaliser à nouveau l'activité après deux semaines de vacances nous a permis de vérifier si la mémorisation de l'histoire est effective et de pouvoir créer un outil d'autonomie (les élèves seront-ils capables de raconter une histoire sans la présence du professeur ?). C'est aussi au cours de cette période que le second Oralbum *Boucles d'or et les trois ours* a été proposé. Ceci nous permettra de vérifier si les élèves ont réussi à se familiariser avec l'outil.

Photos 3 et 4 de la boîte à raconter avec les marottes de l'Oralbum *Le navet géant*



La boîte à raconter a été construite en amont, par manque de temps et d'anticipation. Il aurait été cependant bien plus intéressant de la construire avec les élèves. Celle-ci était composée d'une scène avec un fond en polystyrène sur lequel les marottes des personnages pouvaient être plantées facilement.

Le recueil des données a pris la forme de vidéos. Les élèves ont été filmés lors des différents temps de la séquence puis ensuite les paroles entendues ont été retranscrites (les retranscriptions et la convention de transcription sont visibles en Annexes). Les vidéos nous ont permis d'observer et d'annoter les gestes et les manipulations des élèves qui accompagnent leurs paroles. En effet, observer ce langage corporel était important, notamment pour les élèves qui avaient encore du mal à parler. Après avoir retranscrit les différentes phases, il a fallu choisir trois élèves : un petit parleur, un moyen parleur et un grand parleur afin de vérifier l'efficacité du protocole en fonction des élèves. Tous les élèves n'ayant pas pu participer à toutes les étapes du protocole nous avons choisi d'analyser les paroles d'élèves qui ont participé à un maximum de ces séances afin de pouvoir observer une progression. Les élèves suivants ont été choisis :

- S est un élève qui avait trois ans au premier jour de la rentrée. Ses débuts à l'école ont été plutôt bons. Même si S a eu du mal à entrer en communication avec ses camarades au début de l'année scolaire, il a su progressivement (après avoir découvert et observé le nouveau monde qui l'entourait) s'ouvrir aux autres. S adore les jeux symboliques et joue avec les autres « à la maman ». S fait partie des bons parleurs de la classe puisqu'il participe aux regroupements (Il aime chanter et raconter ce qu'il a fait aux autres). S articule très bien et produit des phrases plutôt structurées. Cependant S est un petit peu timide et le volume de sa voix est parfois très bas, si bien que ses camarades ne l'entendent pas toujours. S sera considéré comme un grand parleur au début du protocole.
- J est un élève qui avait trois ans au premier jour de la rentrée. Ses débuts à l'école ont été très bons. J participait activement, et sollicitait régulièrement ses camarades pour jouer. J aime regarder les livres dans le coin bibliothèque de la classe et joue activement dans le coin restaurant de la classe. J n'est pas timide et ose parler devant les autres. Cependant les phrases produites sont souvent très brèves et peu développées. J se justifie et argumente peu. J sera considéré comme un moyen parleur au début du protocole.
- M est un élève qui n'avait pas encore trois ans le jour de la rentrée. Ses débuts à l'école furent un peu plus difficiles. La séparation avec ses parents a été compliquée à gérer en

début d'année. M tentait de s'exprimer mais avec difficulté. Lorsqu'il a osé parler son bégaiement le gênait si bien qu'il se limitait souvent à des mots et non des phrases pour se faire comprendre. M sera considéré comme un petit parleur au début du protocole.

3. Analyse de l'efficacité du protocole

Comme cité précédemment, les données recueillies seront analysées sous deux angles : Celui du temps (Trois périodes de l'année scolaire) et la capacité des élèves à comprendre (Les différents critères d'évaluation de la compréhension) pour trois de mes élèves ; un petit parleur appelé M, un moyen parleur appelé J et enfin un grand parleur nommé S. D'autres élèves seront cités pour élargir l'analyse. Ainsi, nous avons dans un premier temps évalué la prise de parole de l'élève face à celle du professeur sur les différents temps du protocole.

3.1. La prise de parole des élèves face à celle de l'enseignant

En effet, les élèves M, J et S ont été évalué sur les différents temps du protocole. Les objectifs pédagogiques et le protocole ont été définis après avoir fait le constat que je parlais trop par rapport à mes élèves. Il fallait que je laisse plus de place à leur parole. La comparaison analysée ci-dessous consiste à mettre en confrontation le nombre d'interventions de l'élève face au nombre d'intervention du professeur. Les diagrammes ci-dessous rendent compte des interventions des élèves face aux interventions de l'enseignant²³.

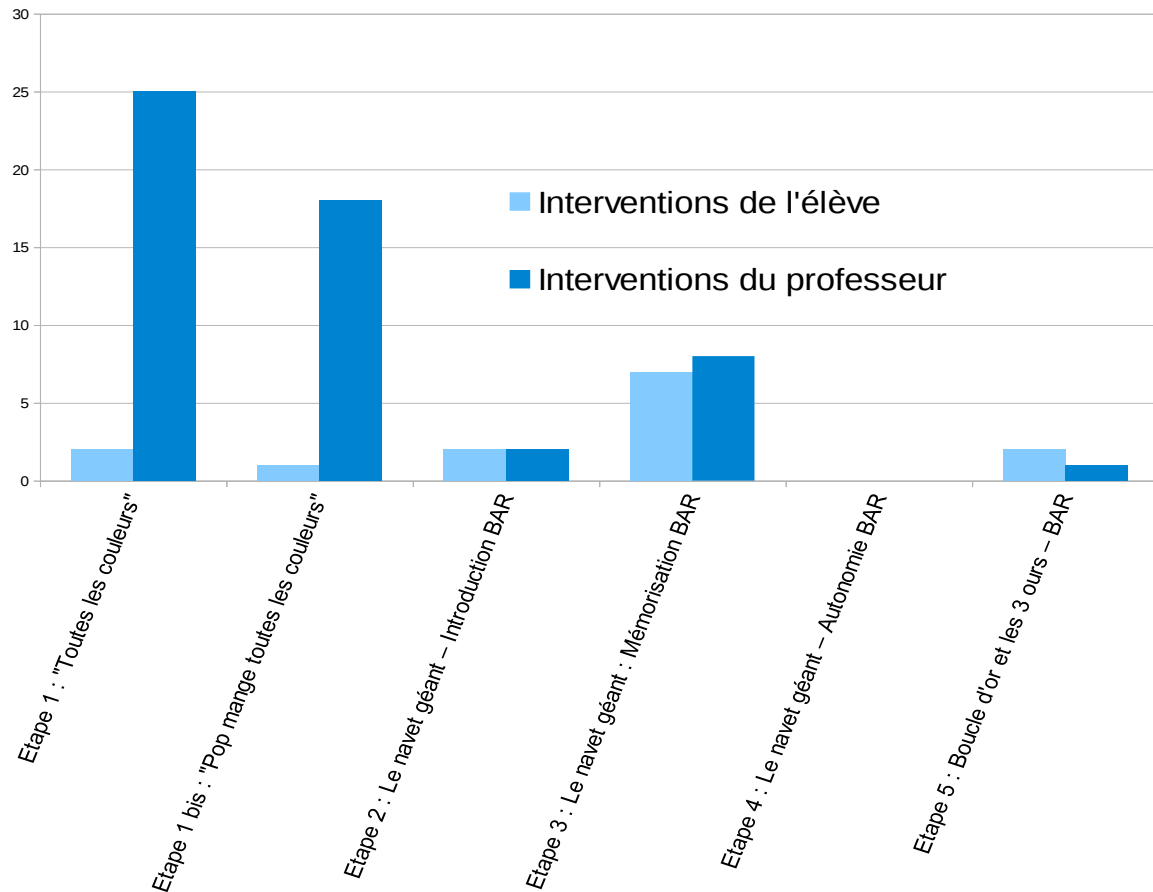
L'élève M est un petit parleur. Il a envie de parler mais son bégaiement l'empêche parfois de compléter ses propos et d'argumenter. Lorsque l'on observe le nombre d'interventions de M nous pouvons faire le constat suivant. L'élève a pris deux fois la parole lors de la première étape alors que le professeur l'a prise 25 fois. Ce rapport déséquilibré est aussi visible au cours de l'étape 1bis qui proposait comme la précédente des questions fermées aux élèves (une intervention pour M contre dix-huit pour le professeur). Nous pouvons observer un équilibre d'intervention à partir du moment où la boîte à raconter est introduite. Les résultats de l'étape deux montrent que l'élève est intervenu à deux reprises tout comme le professeur. Cet équilibre est visible pour l'étape trois avec sept interventions de M pour huit interventions du professeur et pour l'étape cinq avec deux interventions pour l'élève contre une pour le professeur. Les interventions pour ces dernières étapes étaient de l'ordre de l'étayage pour relancer la parole des élèves.

²³ BAR signifie Boîte A Raconter

Diagramme 1

Les interventions de M (élève) / Les interventions du professeur

En fonction des temps du protocole

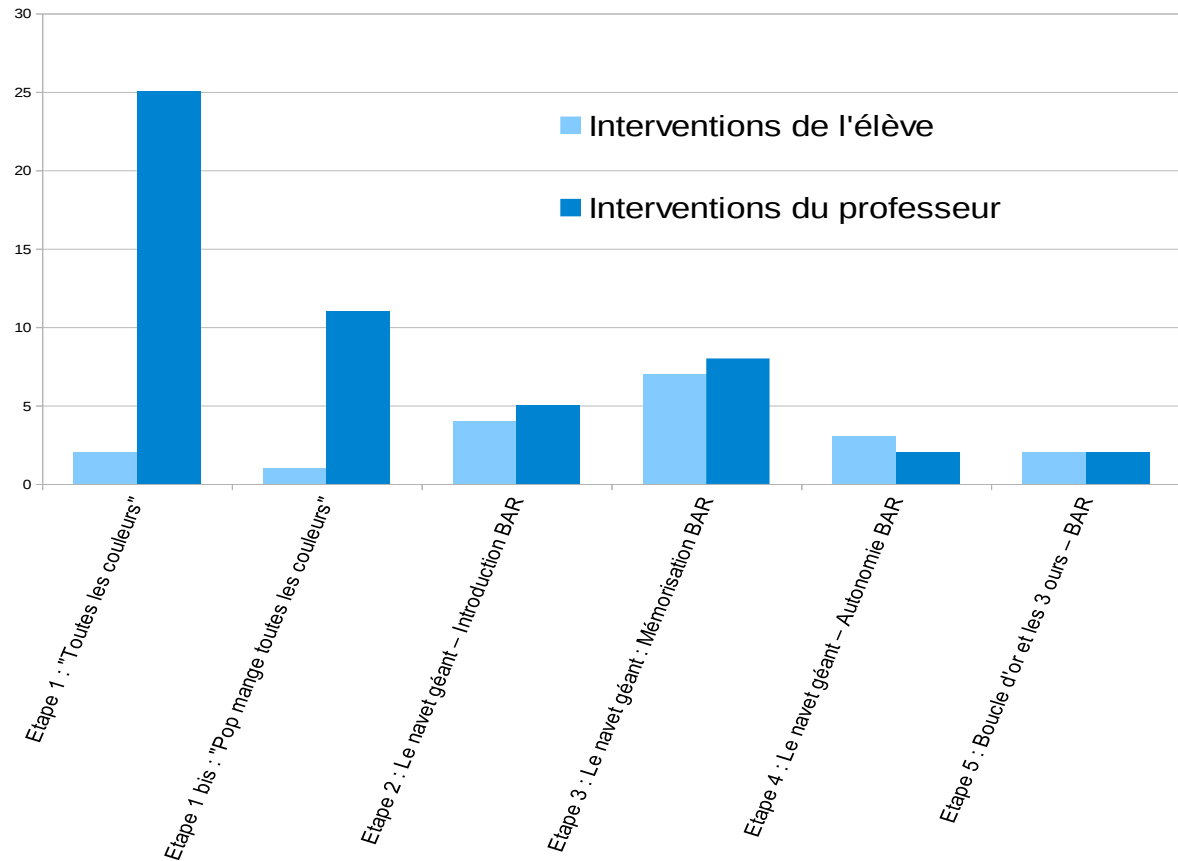


L'élève J est un moyen parleur. Il n'a pas de problème particulier concernant la parole mais ne présente pas non plus une capacité à faire des constructions syntaxiques longues. Ces propositions sont souvent brèves. Lorsque l'on observe le diagramme ci-dessous, nous pouvons faire le même constat que pour l'élève M. Le nombre d'interventions s'équilibre à partir du moment où la boîte à raconter apparaît. On observe une variation entre l'étape un et quatre qui n'est pas négligeable. En effet, l'élève est intervenu deux fois contre vingt-cinq fois pour le professeur pendant la première étape alors que pour l'étape 5 l'élève est intervenu trois fois contre deux interventions du professeur.

Diagramme 2

Les interventions de J (élève) / Les interventions du professeur

En fonction des temps du protocole

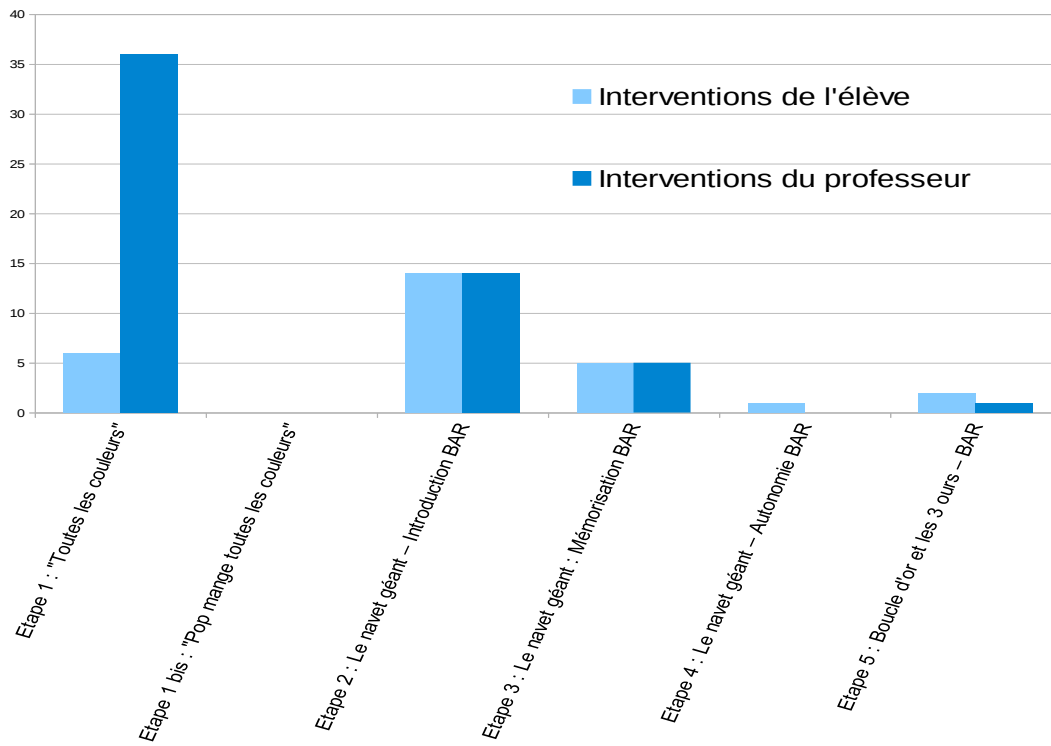


Enfin, l'élève S se montre très bavard et fait partie des élèves qui arrivent à justifier leur propos. Il développe ses idées et est capable de parler en continu (environ quatre propositions cohérentes). Nous pouvons tout comme pour les exemples précédents montrer l'équilibre d'interventions à partir de la mise en place de la boîte. Lors de l'étape 4 où l'élève devait raconter en autonomie l'histoire à un camarade, il n'y a eu aucune intervention du professeur.

Diagramme 3

Les interventions de S (élève) / Les interventions du professeur

En fonction des temps du protocole



Face à ces résultats nous pouvons penser que travailler la compréhension de façon « traditionnelle » avec une lecture et des questions fermées n'est pas toujours propice au développement des arguments et à la prise de parole des élèves. Cette idée confirme les dire du rapport 108 de l'inspection générale de 2011 affirmant qu'« *il y a du langage mais le temps de parole des enfants est peu élevé* ». Les réponses sont souvent courtes et peu intéressantes. De plus, l'enseignant a beaucoup plus de mal à se détacher et à être en retrait dans ce cas. Finalement que ce soit pour les petits, les moyens et les grands parleurs, le protocole mis en place est positif en termes d'intervention. Il semble favoriser la prise de parole des élèves en continue et permet aux enseignants d'avoir une posture plus en retrait permettant d'évaluer en plus de la compréhension, les capacités langagières de ses élèves. En effet, ce dispositif valorise la parole des élèves en leur demandant de raconter l'histoire comme peut le prôner Pierre Peroz dans son concept de « pédagogie de l'écoute ».

3.2. Mémoriser et compléter la parole des autres

Lors de sa conférence du 14 novembre 2018 sur la pédagogie de l'écoute, Pierre Peroz a affirmé que « *pour considérer qu'un élève parle longtemps, celui-ci doit proposer quatre à six*

propositions cohérentes à la suite ». Les élèves de petite section n'ont pas toujours cette capacité car elle n'est pas innée. Les dialogues et la répétition sont des habiletés que les élèves doivent répéter pour prétendre augmenter la durée de leur parole. Ainsi, s'inspirer des autres en les écoutants permet d'avoir des phrases de plus en plus complexes. Les élèves peuvent simplement répéter ce qu'a pu dire le camarade d'avant ou alors compléter ces propos permettant une compréhension plus fine de l'histoire. Ce même auteur affirme même qu'il ne faut surtout pas interdire la répétition car pour lui « *parler c'est reprendre ce que disent les autres* » encore plus en petite section où l'imitation est un moteur d'apprentissage.

Ainsi, dans cette partie nous évaluons la capacité des élèves à mémoriser la parole des autres et surtout leur habileté à compléter les propos sur deux temps du protocole : Lors de l'étape 1 autour de l'album *Toutes les couleurs* et lors de l'étape 2 durant laquelle les élèves utilisaient pour la première fois la boîte à raconter.

Les extraits analysés lors de la première étape nous permettent de visualiser les apports des élèves M (petit parleur) et de J (moyen parleur). Les ajouts sont surlignés en gris. La transcription de l'élève S n'a pas pu être réalisée pour cette première étape car l'élève était en réception.

Extraits de transcriptions 1 étape 1 avec l'élève M

(Voir Annexe 3a pour l'intégralité de la transcription)

5 Maitresse 3

Toutes les couleurs.

(Lecture page 1)

Qu'est-ce qu'il nous fait ce petit bonhomme ?

6 E 1

Il, il glisse dans l'herbe.

7 Maitresse 4

Il glisse dans l'herbe ? Qu'est-ce que tu en penses T ?

8 To 1

Xxx

9 Maitresse 5

Il fait quoi ?

10 T 2

Il glisse dans l'herbe.

11 Maitresse 6

Il glisse dans l'herbe ? et M tu en penses quoi ?

12 M 1

Il il il il glisse dans l'herbe et il a les fesses toutes vertes.

M effectue un lien de causalité et tente d'expliquer ce qu'il se passe lorsque l'élève glisse dans l'herbe. L'ajout de « *et il a les fesses toutes vertes* » crée une proposition coordonnée. Cet ajout est prometteur pour un élève petit parleur. Il a su mémoriser les propositions de ces camarades et les compléter.

Extraits de transcriptions 2 étape 1 de l'élève J

(Voir Annexe 3a pour l'intégralité de la transcription)

7 Maitresse 5

(Lecture de l'album jusqu'à « il a la bouche toute rouge »)

Alors pourquoi il a la bouche toute rouge ?

8 Li 3

Parce que.

9 Maitresse 6

Parce que quoi ?

10 Li 4

C'est la fraise.

11 Maitresse 7

C'est la fraise ? M pourquoi il a la bouche toute rouge ?

12 M 1

Bah c'est comme ça.

13 Maitresse 8

Alors M pourquoi il a la bouche toute rouge ?

14 M 2

Parce que.

15 Maitresse 9

Parce que ? J pourquoi ?

16 J 2

Parce qu'il a mangé une fraise.

17 Maitresse 10

Parce qu'il a mangé une fraise ? Et l tu en penses quoi ?

J intègre la parole de l'élève Li « *c'est la fraise* » et complète ses propos en effectuant elle aussi un lien de causalité. Pour elle, le personnage a la bouche toute rouge car « *il a mangé une fraise* ». Comme pour M, ce travail est prometteur.

Au cours de cette première étape, la mémorisation des élèves est effective. De plus les deux élèves ont complétés la parole de leur camarade.

Les extraits analysés sur la deuxième étape (introduction de la boîte à raconter) nous permettent de nous rendre compte là encore des apports des élèves. Les élèves en amont ont déjà écouté les histoires racontées par leurs camarades et ont ensuite à leur tour pu raconter leur histoire. Les mots surlignés en jaune sont les mots cités lors de l'histoire racontée précédemment par un camarade.

Extraits de transcriptions 3 étape 2 de l'élève M

(Voir Annexe 3c pour l'intégralité de la transcription)

Transcription – étape 2 du protocole

Contexte : Période deux (Décembre) avec l'Oralbum « *Le navet géant* ». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

M a écouté sa camarade J raconter l'histoire juste avant. M n'a pas pu terminer de raconter son histoire car un des élèves de la classe s'était blessé.

Elèves présents : M / J

1 Maitresse 1

Alors raconte-nous ce que tu as compris de l'histoire ?

2 M 1

Le **gros navet** à sortir pas (M prend dans ses mains la marotte navet et la marotte grand-mère)

3 Maitresse 2

Tu peux planter si tu veux. Le mettre dans la scène.

4 Morgan 2

Les **trois cochons** et la **vache** font du fromage.
(Morgan prend dans ses mains la marotte vache)
Et là son **papi** fait du maïs
(Morgan prend la marotte grand père)
Du sable et elle était trop belle
Et le petit **chat** elle tire ça (prend la marotte chat et montre le navet)

M raconte pour la première fois l'histoire qu'il a compris. Nous pouvons noter quelques difficultés liées à la syntaxe telle que la proposition « *à sortir pas* » mais l'élève M ajoute des éléments de compréhension qui ne sont pas négligeables. De plus, nous pouvons noter sa capacité d'imagination et d'interprétation. L'élève est capable d'imaginer des éléments qui ne sont pas dit dans l'histoire (exemple : « *font du fromage* »).

Extraits de transcriptions 4 étape 2 de l'élève J

(Voir Annexe 4c pour l'intégralité de la transcription)

Transcription – étape 2 du protocole

Contexte : Période deux (Décembre) avec l'Oralbum *Le navet géant*. Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

J a écouté sa camarade A raconter l'histoire juste avant.

Elèves présents : J / A

1 Maitresse 1

J, alors tu racontes.

2 J 1

Bah il y a **une petite souris** (plante la marotte petite souris)

La **mamie** (plante la marotte grand-mère)

Le **papi** (plante la marotte grand père)

Une petite **vache** (plante la marotte vache)

3 A1

Le gros navet

4 Maitresse 2

A on t'a écouté tout à l'heure, on écoute J maintenant.

(Jade plante la marotte gros navet)

5 J 2

Trois chats.

Oh hisse.

Deux **cochons.**

Et **la petite fille.**

6 Maitresse 3

D'accord

7 J 3

Et voilà

8 Maitresse 4

Et qu'est-ce qui se passe ensuite ?

9 J 4

Oh hisse, on va enlever **le gros navet**. Oh hisse (J sort la marotte gros navet).

Et les **trois chats** ils ne sortent pas de terre.

10 Maitresse 5

Très bien J

L'élève J raconte aussi pour la première fois l'histoire. Elle complète la parole de sa camarade A en énumérant les personnages de l'histoire. Elle intègre aussi l'expression « *Oh hisse* » qui est répété plusieurs fois dans l'histoire. Le procédé d'accumulation de l'histoire a permis à cette élève de mémoriser la structure de l'album. Il faut savoir que ses camarades n'y avaient pas pensé avant. Elle corrige aussi sa camarade en affirmant qu'il y a « *deux cochons* » et non trois.

Extraits de transcriptions 5 étape 2 de l'élève S

(Voir Annexe 5c pour l'intégralité de la transcription)

1 Maitresse 1

Alors qu'est-ce qu'il se passe dans l'histoire ?

2 S 1

Il y a le xxx (prend la marotte grand-père et la plante).
Oh ça colle.

3 Maitresse 2

Continue l'histoire.

4 S 2

Après il y a la mamie xxx (plante la marotte grand-mère dans la scène)

5 Maitresse 3

Vas-y.

5 S 3

Et après tu as la petite fille.

6 Maitresse 4

vas-y (S plante la marotte).

7 E 1

Le gros navet.

8 Maitresse 5

Chut.
Ne l'écoute pas, fais ce que tu pensais.
Ensuite il y a qui ?

9 S 6

Les trois chats (plante la marotte)

10 Maitresse 7

Les trois chats, super. Ensuite ?

11 S 7

Les cochons.

12 Maitresse 8

Vas-y tu peux la poser.
(Suzie plante la marotte)

Super.

13 S 8

Une vache (plante la marotte)

14 maitresses 9

On ne t'entend plus Suzie.

15 S 9

Les petites poules.

16 Maitresse 10

Vas-y
(Plante la marotte)

17 S 10

Et le gros navet (prend la marotte dans ses mains).

18 Maitresse 11

Et le gros navet
Et ensuite qu'est-ce que tu peux nous raconter sur l'histoire, qu'est-ce qu'il se passe ensuite ?

19 S 11

Je sais plus.

20 Maitresse 12

Tu ne sais plus. Il se passe quoi avec le gros navet ?

L'élève S s'inspire peu des paroles entendues en amont. Elle énumère les différents personnages de l'histoire et semble se rappeler de la lecture du professeur. Seule la proposition « *Une vache* » avait été citée en amont. Nous pouvons cependant penser, que même sans ce rappel S aurait été capable de citer les éléments souhaités. En effet, elle présente une certaine habileté et aisance dans les différents travaux de lecture et compréhension. Seule sa timidité semble lui faire défaut et elle a besoin d'encouragement.

Finalement, nous nous rendons compte qu'il semble plus facile d'apporter des ajouts lors des ateliers dits « traditionnels » (temps 1 et 1bis). En effet, pour les élèves, mémoriser ce qui a été dit et l'enrichir a été plus aisé sur les premiers temps du protocole. Sur ces temps, la parole passe d'un élève à l'autre rapidement et les propositions sont brèves ce qui est plus évident à retenir. A partir du moment où il y a eu la mise en place du protocole la mémorisation n'a pas été aussi facile puisque les élèves qui écoutaient l'histoire devaient emmagasiner un stock d'informations beaucoup plus important et l'enrichir ensuite. Lors de ces temps d'écoutes certains enfants voulaient couper la parole des autres pour apporter leurs propres idées. Il a fallu gérer cette frustration. Cependant, nous avons tout de même pu relever que certaines expressions et mots semblaient inspirer les suivants. De ce fait, pour cette partie nous ne pouvons pas réellement affirmer que le protocole mis en place a favorisé la mémorisation et l'ajout d'idées des élèves. Cependant, nous pouvons penser que pour certains élèves la mémorisation fut efficace. Un des élèves non cités jusqu'à présent a créé sans la demande de l'enseignant, une maquette représentant l'histoire de *Boucles d'or et les trois ours* à la fin du protocole. Nous pouvons observer les trois ours et le décor de l'histoire.

Photo 3 : Maquette de l'histoire *Boucle d'or et les trois ours* par un autre élève



3.3. La reconnaissance des personnages de l'histoire

Le troisième critère analysé pour vérifier la compréhension des élèves est la reconnaissance des personnages (C'est-à-dire le nombre de personnages reconnus et cités en fonction du nombre total de personnages dans l'histoire). Ce critère est fondamental puisque dans la littérature de jeunesse les personnages sont les indicateurs de l'intrigue. En effet, le personnage s'accomplit dans l'histoire, ressent des émotions et adapte son comportement en fonction des événements. Repérer les personnages et identifier leurs actions favorisent la compréhension. Les résultats seront présentés sous la forme de tableaux récapitulatifs des personnages reconnus et cités en fonction du nombre de personnages de l'histoire sur tous les temps du protocole. Les transcriptions de l'élève M sont présentées en Annexe 4, celle de l'élève J en annexe 5 et celle de l'élève S en annexe 6.

Tableau 3 : Récapitulatif du pourcentage de réussite sur la reconnaissance des personnages L'élève M

	Personnages reconnus / cités	Nombre de personnages dans l'histoire	Pourcentage
Etape 1 : « Toutes les couleurs »	1	1	100 %
Etape 1b : « Pop mange toutes les couleurs »	0	1	0%
Etape 2 : Le navet géant – Introduction BAR ²⁴	8	8	100%
Etape 3 : Le navet géant – mémorisation BAR	8	8	100%
Etape 4 : Le navet géant – Autonomie BAR	8	8	100%
Etape 5 : Boucle d'or et les trois ours BAR	2	4	50%

Lorsque nous observons les résultats de l'élève M c'est-à-dire le « petit parleur » nous constatons que la reconnaissance des personnages est réalisée avec succès. Seul le personnage de l'album *Pop mange toutes les couleurs* n'a pas été cité mais l'élève n'avait peut-être simplement pas envie de parler au cours de l'activité. De plus, la reconnaissance des personnages du dernier album a été un peu plus complexe car l'élève n'a su citer que la moitié des personnages.

²⁴ BAR signifie Boîte A Raconter

Tableau 4 : Récapitulatif du pourcentage de réussite sur la reconnaissance des personnages L'élève J

	Personnages reconnus / cités	Nombre de personnages dans l'histoire	Pourcentage
Etape 1 : « Toutes les couleurs »	1	1	100 %
Etape 1b : « Pop mange toutes les couleurs »	0	1	0%
Etape 2 : Le navet géant – Introduction BAR	8	8	100%
Etape 3 : Le navet géant – mémorisation BAR	8	8	100%
Etape 4 : Le navet géant – Autonomie BAR	8	8	100%
Etape 5 : Boucle d'or et les trois ours BAR	2	4	50%

L'élève J (moyen parleur) obtient les mêmes résultats que l'élève M. Lui aussi a dans la grande partie des cas reconnu et cité les personnages.

Tableau 5 : Récapitulatif du pourcentage de réussite sur la reconnaissance des personnages L'élève S

	Personnages reconnus / cités	Nombre de personnages dans l'histoire	Pourcentage
Etape 1 : « Toutes les couleurs »	1	1	100 %
Etape 1b : « Pop mange toutes les couleurs »	1	1	100%
Etape 2 : Le navet géant – Introduction BAR	8	8	100%
Etape 3 : Le navet géant – mémorisation BAR	8	8	100%
Etape 4 : Le navet géant – Autonomie BAR	8	8	100%
Etape 5 : Boucle d'or et les trois ours BAR	2	4	50%

Enfin l'élève S dit « grand parleur » a lui aussi de très bons résultats. Il a reconnu en plus le personnage Pop qui semblait poser problème à ses camarades.

Au regard des trois tableaux, un paradoxe apparaît. En effet, nous pouvons nous demander pourquoi la reconnaissance des huit personnages de l'album *Le navet géant* a été plus aisée que celle des quatre personnages de *Boucles d'or et les trois ours* (les trois élèves ont reconnu 100 pourcents des personnages du *Navet géant* pour seulement 50 pourcents des personnages de *Boucles d'or*). Nous pouvons expliquer pour une partie ce résultat du fait de l'étayage réaliser. En effet, *Le navet géant* avait été lu à plusieurs reprises en amont alors que *Boucle d'or et les trois ours* avait été abordé une seule fois. Les élèves ne s'étaient donc pas approprié la totalité des personnages malgré le fait que le nombre de personnages soit moins important. Ceci réaffirme à nouveau la nécessité de la répétition pour ces élèves de petite section.

Ainsi, nous pouvons penser que peu importe le dispositif les personnages peuvent être reconnus et cités à partir du moment où il y a un étayage et de la répétition. Pour ce critère nous ne pouvons pas privilégier une méthode par rapport à l'autre.

3.4. Citer les moments « forts » de l'histoire.

Le dernier critère analysé pour vérifier la compréhension des élèves est la capacité à citer les moments « forts » de l'histoire. Cette analyse prend en compte les mots et propositions des élèves cités mais aussi la gestuelle associée. En effet, les gestes des élèves accompagnaient la parole et la complétaient. Ceci réaffirme la place importante du geste comme langage pour ces élèves nouvellement arrivés à l'école. Ainsi, les moments « forts » suivants auraient pu être cités.

- Pour l'album *Toutes les couleurs* correspondant au premier temps du protocole : Loulou glisse dans l'herbe et a les fesses toutes vertes / Loulou mange une fraise et il a la bouche rouge / loulou prend une fleur et a les mains jaunes / Loulou marche dans la boue et a les pieds marrons / La maman de loulou lui dit d'aller dans le bain.
- Pour l'album *Pop mange toutes les couleurs* (temps 1bis) : Pop est tout blanc / Il mange des bananes et devient tout jaune / Il mange des petits pois et devient tout vert / Il découvre l'arc en ciel et veut être comme lui / Il mange du violet et du orange / Mange de toutes les couleurs / Il se transforme en arc en ciel.
- Pour l'Oralbum *Le navet géant* (temps 2, 3 et 4): Le grand père aime jardiner mais il n'arrive pas à sortir le navet de la terre car il est géant / la grand-mère vient l'aider / la petite fille vient l'aider / La vache vient l'aider / Les deux cochons viennent l'aider / Les trois chats viennent l'aider / Les quatre poules viennent l'aider / La petite souris vient aider et le navet sort / Ils rigolent et mangent le navet / La petite souris en mange le plus.
- Pour l'Oralbum *Boucles d'or et les trois ours* (temps 5) : Les trois ours (papa / Maman et l'ourson) partent se promener / Boucle d'or entre dans la maison / mange la soupe de petit ours / casse la chaise de petit ours / et part dormir dans le lit de petit ours / Les ours rentrent et découvrent boucle d'or qui s'enfuit.

Les moments « forts » sélectionnés ne seront évidemment pas explicités mot à mot par les élèves. L'habileté de l'élève à citer tel ou tel moment fort tient au fait que l'élève exprime l'idée

par ses propres mots. Ainsi, certaines des propositions seront validées même si tous les détails ne sont pas explicités. Les moments cités sont présentés dans les tableaux récapitulatifs ci-dessous pour chacun des élèves. Les transcriptions sont visibles en Annexe 4,5 et 6.

Tableau 6 : Récapitulatif des moments « forts » cités par l'élève M pendant tout le protocole

	Moments cités par l'élève M
<i>Temps 1</i>	Loulou glisse dans l'herbe et a les fesses toutes vertes Loulou mange une fraise et il a la bouche rouge 2 moments cités
<i>Temps 1bis</i>	<i>O moments cités : M était seulement en réception</i>
<i>Temps 2</i>	La vache vient l'aider. Les deux cochons viennent l'aider Les trois chats viennent l'aider Le navet ne sort pas. 4 moments cités
<i>Temps 3</i>	Le navet ne sort pas. Les trois chats viennent l'aider La petite fille vient l'aider La grand-mère vient l'aider Le navet sort 5 moments cités
<i>Temps 4</i>	<i>Non testé</i>
<i>Temps 5</i>	Les trois ours (papa / Maman et l'ourson) partent se promener 1 moment cité

A la vue de ce tableau récapitulatif, l'élève M semble avoir quelques difficultés à citer les moments « forts » de l'histoire pendant tout le protocole. Il semble se cantonner à la reconnaissance des personnages et a du mal à établir un fil conducteur dans l'intrigue de l'histoire. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'élève M est un petit parleur. Citer les personnages et en définir leur rôle et leur action est déjà une réussite pour cet élève. Si nous devions juger de l'efficacité d'une pédagogie par rapport à l'autre pour cet élève, nous ne pourrions pas. Effectivement, cet élève cite plus de moments « forts » à partir de l'introduction de la boîte à raconter mais il faut tempérer ces propos avec l'idée que lors de cette étape le temps de parole était plus long puisqu'il ne s'agissait pas seulement de répondre à des questions. L'élève M pouvait très bien avoir assimilé les moments « forts » des premiers temps et n'être seulement qu'en réception et ne pas exprimer sa compréhension. Nous pouvons tout de même

montrer l'avantage de la mise en place de la boîte à raconter en affirmant que la place plus importante accordée à la parole des élèves à partir du temps 2 lui a permis de mettre en avant ses idées et de les verbaliser.

Tableau 7 : Récapitulatif des moments « forts » cités par l'élève J pendant tout le protocole

	Moments cités par l'élève J
<i>Temps 1</i>	<i>J a participé deux fois à cette séance :</i> <i>1 – Deux moments cités :</i> Il a les mains jaunes / il a les pieds marrons <i>2 - Un moment cité :</i> Il a mangé une fraise
<i>Temps 1bis</i>	0 moments cités : J était seulement en réception
<i>Temps 2</i>	La petite souris vient aider La grand-mère vient aider Le grand père La vache vient aider Le gros navet Les trois chats viennent aider Les deux cochons viennent aider La petite fille vient aider Ils veulent retirer le gros navet. 9 moments cités
<i>Temps 3</i>	Le navet ne sort pas. Les trois chats viennent l'aider Les quatre (J dit « trois » poules mais reconnaît l'évènement) poules La petite fille vient l'aider La grand-mère vient l'aider La vache vient aider La petite souris vient aider. Les deux cochons viennent aider (J dit « trois cochons ») Le navet sort de terre 9 moments cités
<i>Temps 4</i>	Il y a un gros navet Les trois poules viennent aider La petite souris vient aider La grand-mère vient aider. Les trois chats viennent aider. La petite fille vient aider La vache vient aider Le grand père Les trois cochons viennent aider Le navet ne sort pas de terre Le navet sort de terre. 11 moments cités

Temps 5	Les trois ours (papa / Maman et l'ourson) 1 moment cité
----------------	---

L'efficacité de la mise en place d'une boîte à raconter concernant ce critère est plus facilement observable avec les résultats de l'élève J. Cet élève moyen parleur a considérablement augmenté le nombre de moments forts cités entre les premier temps plus traditionnels et les temps de travail avec la boîte à raconter. Ce nombre varie de deux à neuf moments forts cités. La place supplémentaire accordée au temps de parole de cet élève lui a permis de développer ses propos et d'affirmer sa compréhension de l'histoire. Seul le dernier temps du protocole semble poser problème avec seulement un seul moment cité. Nous pouvons expliquer ce résultat par le fait que l'histoire n'a pas été répétée et lue plusieurs fois, comme ça avait pu l'être pour les autres albums.

Tableau 8 : Récapitulatif des moments « forts » cités par l'élève S pendant tout le protocole

	Moments cités par l'élève S
Temps 1	Loulou glisse dans l'herbe (« <i>il fait Youpi</i> »). Il a les fesses toutes vertes Il a la bouche rouge parce qu'il a mangé des fraises. 3 moments cités
Temps 1bis	<i>S était absente.</i>
Temps 2	S a réalisé deux fois cette séance 1- Sept moments cités : Le grand père / La grand-mère vient l'aider / La petite fille vient l'aider / Les trois chats viennent aider / La vache vient aider / Les quatre poules viennent aider / Le gros navet. 2- Douze moments cités : Le gros navet / Le grand père / La grand-mère vient aider / La petite fille vient aider / La grosse vache vient aider / Les deux cochons viennent aider / Les trois chats / Les poules / La petite souris / Le navet sort de terre / Ils mangent le navet et la petite souris en mange le plus.
Temps 3	Le gros navet Le grand père La petite fille vient aider Les quatre poules viennent aider (dit « trois poules ») Les deux cochons viennent aider Les trois chats viennent aider. La grand-mère vient aider

	La vache vient aider. 8 moments cités
Temps 4	Le grand père La grand-mère vient aider (« la mère ») La petite fille vient aider. La vache vient aider. Les cochons viennent aider. Les poules viennent aider. Les trois chats viennent aider. La petite souris vient aider. 8 moments cités
Temps 5	Les trois ours (papa / Maman et l'ourson) partent se promener Boucle d'or mange la soupe 2 moments cités

Comme pour l'élève J, l'élève S semble profiter pleinement du dispositif de la boîte à raconter. S cite trois moments « forts » sur les premiers temps du protocole, pour 8 moments « forts » avec l'Oralbum *Le Navet géant*. Le constat sur le dernier temps du protocole est le même que pour l'élève J. Ainsi, les raisons de ce manque de reconnaissance semblent confirmées.

A la vue de ces résultats, nous pouvons affirmer que le protocole mis en place (la boîte à raconter) semble aider les élèves à exprimer les moments forts d'une intrigue puisque le temps de parole accordé est plus long. Ils peuvent ainsi développer leurs idées.

3.5. Elargissement : La construction d'un outil autonome

Lors de la mise en place de la boîte à raconter, les élèves étaient en atelier dirigé. D'autres élèves les écoutaient et une fois l'activité terminée, elle était rangée et peu exploitée. A mi-parcours, la boîte a été volontairement laissée sur la table pour observer la curiosité des élèves. Rapidement, une élève qui adorait raconter les histoires lors des temps d'atelier dirigé, a pris en main les marottes et les a animées. Cependant, elle ne parlait pas et semblait imaginer une histoire pour elle-même dans sa tête. Après avoir fait ce constat la boîte à raconter est restée à disposition des élèves lors des temps de travaux en autonomie en réaffirmant les objectifs qui étaient de raconter l'histoire à quelqu'un. Ainsi, les élèves ont raconté l'histoire au bébé de la classe ou à un autre camarade. Les photos visibles sur la page suivante en témoignent.

Ainsi, en adaptant le protocole initialement prévu, un outil autonome a été créé pour la classe. Il est régulièrement investi, notamment après la découverte d'un nouvel album.

Photo 4 : Elève JU qui raconte l'histoire à son bébé



Photo 5 : Elève A qui raconte l'histoire à C



Conclusion

A travers ce mémoire, nous nous sommes intéressés à l'intérêt d'introduire un outil de mise en scène afin de raconter une histoire lorsque l'enseignant travaille autour de la compréhension de celle-ci. Finalement, nous nous sommes questionnés sur la légitimité de la mise en place d'une boîte à raconter pour permettre aux élèves de montrer leur compréhension.

Grâce aux lectures effectuées, nous avons pris connaissance de l'importance d'adapter les situations à ces élèves novices en langage. L'objectif était alors de mettre en place un dispositif afin d'éviter les dialogues pédagogiques ordinaires pendant lesquelles les élèves doivent répondre à des questions succinctes fermées. En effet, ces dialogues permettent d'effectuer une évaluation rapide de la compréhension mais à l'inverse ne favorisent pas le développement de certaines compétences langagières en laissant peu de place à l'argumentation. En effet, comme le souligne la première partie du mémoire, donner aux élèves la possibilité de raconter valorise leur parole et leur permet de développer de nombreuses habiletés nécessaires à la compréhension (La mémorisation des mots et des idées principales / Les tournures syntaxiques / Un travail sur l'implicite etc..). De plus, les instructions officielles le réaffirment régulièrement mais au cours du cycle un, les apprentissages sont tous liés. Il est donc nécessaire de proposer des questions plus ouvertes afin de découvrir la personnalité des enfants et de leur permettre de développer d'autres compétences.

Les résultats de cette recherche ont montré que la boîte à raconter est un outil qui permet aux élèves de raconter et parler en continu (qu'ils soient petit / moyen ou grand parleur). L'enseignant peut facilement se mettre en retrait et ses interventions se limitent à des interventions de relance. Nous pouvons penser que l'élève va avoir plus de place dans les échanges que dans les situations traditionnelles puisque l'enseignant laisse l'élève raconter tout seul. De plus, les élèves « testés » ont montré qu'ils étaient capables de reconnaître une grande partie des personnages sans même avoir eu des questions sur le sujet en amont. Ils ont su compléter la parole de leur camarade dans les deux cas même si cela a été plus aisé dans les séances traditionnelles (du fait de l'utilisation de la mémoire immédiate avec les échanges rapides et ajouts des différents élèves). Enfin, citer les moments « forts » de l'histoire a été plus aisé pour les élèves avec la boîte à raconter. Cependant, pour que le protocole soit une réussite, il semble fondamental de réfléchir en amont aux obstacles pédagogiques de la situation. En effet, introduire un nouvel outil en classe demande du temps. De plus, il est nécessaire d'utiliser des supports proches du vécu des élèves ou de travailler en amont sur le vocabulaire pouvant

poser problème. Enfin, les phases de répétition et d'imitation sont indispensables à la mémorisation des éléments pour les élèves de cycle un.

La stabilité du format a permis aux élèves de s'approprier l'outil afin d'en faire un outil autonome. Les élèves sur le reste de l'année pourront exploiter cet outil de langage. Mettre en place ce type de dispositif semble alors plutôt intéressant puisqu'il a participé à la compréhension de l'histoire lue. En effet, il a permis à des élèves qui sont d'habitude en retrait de s'exprimer et de mettre en avant leur compréhension. Cet outil semble convenir à tous les élèves que ce soit pour les petits parleurs (qui peuvent l'utiliser de façon isolée), les moyens parleurs (qui peuvent raconter une histoire à leur camarade) ou encore les grands parleurs (qui racontent et développent leur capacité à parler en continu). Avec les élèves ayant le plus de facilité il serait pertinent d'utiliser l'outil pour travailler la syntaxe des phrases ou encore travailler l'interprétation. Ainsi, cet outil semble favoriser la réussite de tous et permet de prendre en compte la diversité des élèves d'une classe. Nous pouvons cependant noter une limite à cet outil. En effet, le respect des règles conversationnelles n'est pas toujours facile en cycle un, et encore plus en petite section, si bien que parfois les élèves coupaient la parole de leur camarade. De plus, il aurait été bien plus intéressant de faire participer les élèves à la fabrication de la boîte à raconter.

Ainsi, ce travail de recherche, bien que chronophage m'a permis de prendre conscience des enjeux fondamentaux qui se jouent en petite section. Le langage qui est au cœur des apprentissages doit être travaillé dans de nombreuses situations. Cet outil de scénarisation qui semble avoir fait progresser tous les élèves d'une classe (petit parleur, moyen parleur et grand parleur) est un moyen de proposer une alternative pour travailler la compréhension afin de prendre en compte la diversité des élèves. Proposer des outils différents pour travailler une même compétence m'a prouvé qu'il était possible d'adapter son enseignement pour que tous les élèves puissent réussir.

Quelques questions m'interrogent encore : Les élèves ne se lasseraient-ils pas de l'outil ? Comment permettre à mon élève qui ne parle pas (en situation de handicap) de s'approprier l'outil ? C'est pour cela que j'espère avoir l'occasion de développer davantage ces pratiques tout au long de ma carrière.

Bibliographie

Ouvrages

- Bernicot, J. Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Concept Psy
- Boiron V (2011). *Mémoire langage et apprentissage - Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux*. Paris : RETZ
- Cève, S. Goigoux, R. (2011). *Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas, Mémoire langage et apprentissage*. Paris : Retz
- De Saussure. F (1976). *Cours de linguistique générale*. Paris : PAYOT
- Fayol, M. (2003). *Aider les enfants à comprendre, du texte au multimédia*. Paris : Hachette
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Puf
- Tauveron. C (2002), *Lire la littérature à l'école – Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*. Paris : Hatier

Articles de revue

- Boiron, V. (2012). *Compréhension du récit de fiction en petite section: Développement, apprentissage et perspectives didactiques, Le français d'aujourd'hui, N°179, 67 – 84.*
- Bourhis, V. (2012). *Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal, Le français d'aujourd'hui, N°179, 85 – 97.*
- Canut, E. Vertalier, M. (2012). *Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation pour les élèves de maternelle ?, Le français d'aujourd'hui, N°179, 51 – 66.*
- Cève, S. Goigoux, R. (2012). *Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques enseignantes, Le français d'aujourd'hui, N°179, 21 - 36*

Florin, A. et al. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire, *Revue française de la pédagogie*, N°126, 71 – 82.

Vanderdrope, C. (1992). *Comprendre et interpréter, La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage*, Logiques, 159 – 181.

Documents officiels

Instructions officielles Mars 2015

Sites internet

EDUSCOL (2019) : <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDPR01.htm>

Annexe 1 : Fiche séquence « Toutes les couleurs » et fiche séance 1 - Correspond à l'étape 1 du protocole

Fiche séquence : ALBUM « Toutes les couleurs »					
Cycle : 1	Classe : PS			Nombre de séances : 3 Date : P2	
Objectif de la séquence : L'élève est capable d'écouter une histoire lue et d'en comprendre des éléments simples.					
Compétences travaillées					
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions • Oser entrer dans la communication • Ecouter une histoire lue Domaine 5 : Explorer le monde • Reconnaître et nommer les couleurs • Reconnaître et localiser les parties du corps citées. Lexique : Vert / Derrière / Rouge / Fraise / Bouche / Pieds / Marron / Mains / Jaune / Bleu					
Evaluation : Photos des réussites dans le cahier de réussite / Livret des couleurs		Pré requis : Participer aux temps de regroupement Obstacles : Oser s'engager et participer			
Matériel :					
Séance	Notions	Objectifs	Modalités	Evaluation	Durée
1 : Description de la page de couverture + Le vert	Vert / derrière	Décrire la page de couverture et entrer dans l'histoire.	Présentation de l'album Travail autour de la couverture : description Lecture jusqu'à la page 9 Demander aux élèves d'aller chercher des objets verts : les prendre en photo <i>(complété par un travail en atelier autonome autour du vert)</i>	Noter les idées des élèves	20 minutes
2 : Le rouge	rouge	Ecouter l'histoire lue et verbaliser sur ce qui a été compris.	Lecture jusqu'à la page 17 Insister la compréhension sur le rouge et parler rapidement du marron Demander aux élèves d'aller chercher des objets rouges : les prendre en photo	Noter les idées des élèves	20 minutes
3 : Le jaune et le bleu	Jaune / Bleu	Ecouter l'histoire lue et verbaliser sur ce qui a été compris.	Lecture jusqu'à la fin Insister sur le jaune et le bleu. Demander aux élèves d'aller chercher des objets jaunes et bleus : les prendre en photo	Noter les idées des élèves	20 minutes

Fiche séance 1 : Description de la page de couverture / Le vert					
Cycle : 1	Classe : PS	Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions + D5	Matériel : « Toutes les couleurs	Durée : 20 min	Date :
Compétences BO 2015: • Oser entrer en communication • Ecouter une histoire lue • Situer et nommer les différentes parties du corps • Reconnaître et nommer le vert		Objectif de la séance: Les élèves doivent décrire les illustrations et écouter l'histoire lue : repérer le vert Lexique : Les parties du corps et les couleurs citées (accent sur le vert pour cette séance)			
Déroutement et tâches de l'élève		Durée	Tâches de l'enseignant	Dispositifs et matériel	
• <u>Ecoute et observation</u> : Observer la page de couverture et verbalisation		5 min	Présenter le nouvel album « Que voyez-vous ? » « Quelles couleurs ? » « Quel animal ? » « Est-ce qu'il a l'air gentil ? » ...	Atelier dirigé (4 à 6 élèves)	
• <u>Lecture jusqu'à la page 9</u> : Ecouter et répondre aux questions		5 min	Poser les questions suivantes : <i>Qu'est-ce que le personnage a fait ? Que lui arrive-t-il ?</i> <i>Vous aimez vous rouler dans l'herbe ?</i> <i>Quelle couleur voyons-nous ?</i> <i>« Nous allons travailler sur le vert ! »</i>	Atelier dirigé (4 à 6 élèves)	
• <u>Recherche et manipulation</u>: Les élèves doivent trouver dans la classe des objets verts		10 min	Demander aux élèves d'aller chercher chacun un objet vert. Prendre en photo la récolte (servira au livret des couleurs)	Atelier dirigé (4 à 6 élèves)	

**Annexe 2 : Fiche séquence « Pop mange toutes les couleurs » et fiche séance 1 -
Correspond à l'étape 1bis du protocole**

Séquence pédagogique : Période 2

Fiche séquence : ALBUM « Pop mange les couleurs »		
Cycle : 1	Classe : PS	Nombre de séances : 3 Date :
Objectif de la séquence : L'élève est capable d'écouter une histoire lue et de reconnaître les couleurs de cet album.		
Compétences travaillées		
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions • Oser entrer dans la communication • Ecouter une histoire lue Domaine 5 : Explorer le monde • Reconnaître et nommer les couleurs		
Lexique : blanc / Jaune / Vert / Orange / Violet / Rose / Marron		
Evaluation : Photos des réussites dans le cahier de réussite		
Matériel : album « pop mange toutes les couleurs »		
		Pré requis : Participer aux temps de regroupement Obstacles : Oser s'engager et participer

Séance	Notions	Objectifs	Modalités	Evaluation	Durée
1 : Découverte de la couverture et première lecture	Couleurs dinosaure	Ecouter une histoire lue et décrire une image	Découverte de la couverture : <i>De quoi va parler l'histoire ?</i> Présentation du personnage. Première lecture intégrale	Observer les comportements des élèves Evaluation diagnostic des couleurs connus.	15 minutes
2 : Apportons le repas à POP.	Blanc / Jaune / Vert / Orange / Violet / Multicolore Arc en ciel : C'est quoi un arc-en-ciel ?	Les élèves doivent en même temps que la lecture de l'histoire aller chercher à manger à pop.	Lire le livre progressivement et demander aux enfants d'aller chercher un aliment de la même couleur que...pour nourrir POP. Réaliser cette activité pour toutes les pages du livre	Observer les souvenirs des élèves	20 minutes
3 : Compréhension de l'histoire	Pop est un dinosaure multicolore (de toutes les couleurs)	Les élèves doivent écouter l'histoire et répondre à des questions simples de compréhension.	Lire à nouveau l'histoire et travailler sur la compréhension : Ce qui doit ressortir : - Les personnages (Pop le dinosaure et lili la grenouille) - Qu'est ce qui se passe pour pop ? - Pourquoi sa couleur change ?	Noter les idées des élèves (S'enregistrer pour le mémoire)	20 minutes

Fiche séance 1 : Découverte de la couverture et première lecture

Cycle : 1 PS	Classe :	Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions + D5	Matériel : « Pop mange toutes les couleurs »	Durée : 15 min	Date :
Compétences BO 2015: • Oser entrer en communication • Reconnaître les couleurs citées		Objectif de la séance: Les élèves doivent décrire la couverture et écouter une histoire lue Lexique : Les couleurs : vert / Rouge / Jaune / Bleu / Marron			
Déroutement et tâches de l'élève		Durée	Tâches de l'enseignant	Dispositifs et matériel	
• <u>Observation de la couverture et description :</u> Les élèves regardent la page de couverture et la décrivent		5 min	Montrer l'album « Qu'est-ce que vous voyez ? » « De quoi cela va parler ? » « C'est quelle lettre -P-O-P ? » = pop c'est le nom du dinosaure	Coin regroupement « Pop mange toutes les couleurs »	
• <u>Lecture offerte avec les images :</u> Les élèves écoutent l'histoire lue		8 min	Page 1-2 : « de quelle couleur est le lait ? » Page 2-3 « de quelle couleur sont les bananes ? » Page 7-8 « de quelle couleur sont les petits pois ? » Page 9-10 « Quels sont les couleurs de l'arc en ciel ? » Montrer un arc en ciel sur l'ordinateur	Coin regroupement « Pop mange toutes les couleurs »	
• <u>Bilan:</u> Faire un bilan		2 min	« Nous allons pendant quelques semaines aidés POP à devenir un arc en ciel ... Vous voulez bien m'aider ? »	Coin regroupement « Pop mange toutes les couleurs »	

Annexe 3 : Fiche séquence « La boîte à raconter » et exemple de la séance 2 -
Correspond aux dernières étapes du protocole.

Fiche séquence : La boîte à raconter					
Cycle : 1	Classe : PS	Nombre de séances : 3 Date : fin de P2 / P3			
Objectif de la séquence : L'élève est capable de justifier sa compréhension et mémorisation d'une histoire contée grâce à la boîte à raconter					
Compétences travaillées					
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Oser entrer dans la communication - Comprendre et apprendre (oral) - Ecouter de l'écrit et comprendre (écrit)			Pré requis : Etre attentif Obstacles : Oser s'engager/ Oser prendre la parole devant les autres		
Evaluation : Photos des réussites dans le cahier de réussite Matériel : Oralbum « le navet géant » pour introduire l'outil + Oralbums autres					
Séance	Notions	Objectifs	Modalités	Evaluation	Durée
1 : Découverte de l'histoire contée (cette séance a lieu plusieurs fois afin que les élèves s'approprient l'histoire contée)	Navet	Ecouter une histoire contée et parler de cette histoire.	Découverte de l'album : Le navet géant Ecoute avec les le CD et les images. <u>Coin regroupement</u>	Diagnostique : Que retiennent-ils ?	15 minutes
2 : Présentation de la boîte à raconter	Vache Chat Poules Souris cochon	Les élèves doivent oser s'exprimer sur une histoire contée (dire ce qu'ils ont compris).	Lancement du conte Manipulation des marottes de la boîte à raconter par PE Explication du but aux élèves : « J'ai raconté mon histoire, celle que j'ai comprise. Vous allez à votre tour raconter une histoire ». Manipulation de la boîte par un ou deux élèves du groupe. Etayage si difficultés : Questionnement sur les personnages : « Reconnaissez-vous des personnages ? » <u>Atelier dirigé</u>	Filmer les élèves	25 minutes
3 : Vérification de la compréhension (cette séance est réalisée plusieurs fois / avec différents albums)		Les élèves doivent raconter l'histoire avec l'outil : Les personnages sont reconnus / Quelques éléments de la trame sont cités...	Présenter à nouveaux la boîte Demander aux élèves de montrer les différents personnages : les nommer Proposer aux élèves de raconter l'histoire avec les marottes. <u>Atelier dirigé</u>	Filmer les élèves	25 minutes



Fiche séance 2 : Présentation de la boîte à raconter				
Cycle : 1	Classe : PS	Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Matériel : Boîte à raconter / <u>Orabum</u>	Durée : 25 min Date :
Compétences BO 2015: • Oser entrer en communication • Ecouter de l'écrit et comprendre		Objectif de la séance: Les élèves doivent oser s'exprimer sur une histoire contée (dire ce qu'ils ont compris et raconter l'histoire) Lexique : Vache / Cochon / Chats / Poules / Souris		
Déroutement et tâches de l'élève		Durée	Tâches de l'enseignant	Dispositifs et matériel
• <u>Mise en situation</u> : Observer le livre et se remémorer les souvenirs de lecture		2 min	Présenter le livre « De quoi parle cette histoire ? »	Atelier dirigé (entre 4 et 6 élèves) « Le navet géant » La boîte à raconter
• <u>Enrôlement</u> : Ecouter la proposition de PE		10 min	Utiliser la boîte à raconter et raconter son histoire. « Voici un papy et une mamy... il y a aussi une petite fille ...présenté tous les personnages. Ils font un potager...mais dans ce potager il y a eu un problème. Un navet a poussé...il était trop gros. Le papy n'arrivait pas à le retirer du sol alors il a demandé à la mamy...et 1,2,3 oh hisse oh hisse...mais ça n'a pas fonctionner alors ils ont demandé à la petite fille... puis à la vache, aux cochons, aux chats, aux poules... et ça ne fonctionnait pas... Alors ils ont appelé la petite souris et là ça a fonctionné. Ils rigolés et mangés le navet. Mais c'est la petite souris qui en a mangé le plus... »	Atelier dirigé (entre 4 et 6 élèves) « Le navet géant » La boîte à raconter
• <u>Expérimentation</u> : Chacun leur tour les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont compris		10 min	Demander aux élèves de raconter leur histoire en utilisant les marottes	Atelier dirigé (entre 4 et 6 élèves) « Le navet géant » La boîte à raconter Filmer les élèves

Annexe 3bis : Conventions de transcription

Maitresse	Parole de l'enseignante
X 1	Première intervention de X
2 X 1	Deuxième prise de parole de la transcription et première intervention de X
e	Intervention d'un élève non identifié
eee	Intervention de plusieurs élèves non identifiés
?	Intonation montante (question)
!	Intonation exclamative
xxx	Bruit inaudible

Annexe 4 : transcription de la parole de l'élève M sur les différents temps du protocole

Annexe 4a : Temps 1

Transcription – étape 1 du protocole

Contexte : Période deux (Novembre) avec l'album *Toutes les couleurs*. Travail en atelier dirigé. Deuxième séance de la séquence.

Elèves présents : T / E / M / C / L / I / J

1 Maitresse 1

Toutes les couleurs. Assis toi bien T pour que tout le monde puisse voir.

Toutes les couleurs. Est-ce que vous vous souvenez de ça ? (montre la première page)

On avait dit quoi ? Qu'est-ce que c'est ?

2 e 1

De l'herbe.

3 Maitresse 2

De l'herbe.

4 e 3

De l'herbe.

5 Maitresse 3

Toutes les couleurs.

(Lecture page 1)

Qu'est-ce qu'il nous fait ce petit bonhomme ?

6 E 1

Il, il glisse dans l'herbe.

7 Maitresse 4

Il glisse dans l'herbe ? Qu'est-ce que tu en penses T ?

8 To 1

Xxx

9 Maitresse 5

Il fait quoi ?

10 T 2

Il glisse dans l'herbe.

11 Maitresse 6

Il glisse dans l'herbe ? et M tu en penses quoi ?

12 M 1

Il il il glisse dans l'herbe et il a les fesses toutes vertes.

13 Maitresse 7

Oh il a les fesses toutes vertes ? C tu en penses quoi ?

14 C 1

Pfff

15 Maitresse 8

Tu ne penses pas ?

Et L qu'est-ce qu'elle pense ?

16 L 1

Il se balance.

17 Maitresse 9

Il se balance ? I tu en penses quoi ?

18 I 1

Il se balance ?

19 Maitresse 10

Aussi. J qu'est-ce qu'elle en dit J ?

20 J 1

Avec les pieds.

21 Maitresse 11

Avec les pieds ? AH. On continue l'histoire ?

22 eee 1

Oui.

23 Maitresse 12

J'ai le derrière tout vert...

24 E 2

C'est normal il a glissé dans l'herbe.

25 Maitresse 13

Il a glissé dans l'herbe. C'est où le derrière ? Vous me montrer où il est votre derrière ?

26 e 1

Là (les élèves montrent).

27 Maitresse 14

Miam miam miam des fraises. C'est quelle couleur les fraises ?

28 E 3

Rouge.

29 Maitresse 15

C'est quelle couleur les fraises T ?

30 T 3

Rouge et noir.

31 Maitresse 16

Bien on continue l'histoire pour voir.

Oh j'ai la bouche toute rouge.

Elle est où votre bouche ?

32 eee

(Les élèves montrent leur bouche)

33 Maitresse 17

Oh vous avez de belles bouches. Mais pourquoi il a la bouche toute rouge ce lapin ?

34 E 4

Manger les fraises.

35 Maitresse 17

Parce qu'il a mangé les fraises. Tu en penses quoi J ?

36 J 2

En fait il a mangé et là il est tout noir.

37 Maitresse 19

Ah et I tu en penses quoi ?

38 I 2

Il a mangé des petites fraises

39 Maitresse 20

Il a mangé des fraises. L ?

40 L 2

Il a mangé des fraises.

41 Maitresse 21

C'est pour ça qu'il a la bouche toute rouge ? C ?

42 C 2

Xxx

43 Maitresse 22

Ah M tu en penses quoi ? Pourquoi il a la bouche toute rouge ?

44 M 2

(Bégaiement) Parce qu'il a mangé des fraises et il a aussi la bouche toute rouge.

45 Maitresse 23

Il a la bouche toute rouge ? Et E ?

46 E 5

Il a la bouche toute rouge.

47 Maitresse 24

Et pourquoi il a la bouche toute rouge ?

48 T 4

Parce qu'il a mangé des fraises

49 E 6

On continue l'histoire ?

50 Maitresse 25

On continue un petit peu ?

(Lecture de la page suivante)

Transcription – étape 1bis du protocole

Contexte : Période deux (Novembre) avec l'album *Pop mange toutes les couleurs*. Travail en atelier dirigé. Découverte de l'album.

Elèves présents : T / N / V / M / D

1 Maitresse 1

Aujourd'hui je vais vous lire une nouvelle histoire.

2 N 1

Pourquoi ?

3 Maitresse 2

Parce que. Vous vous souvenez nous travaillons sur quoi en ce moment ?

4 T 1

Les dinosaures.

5 Maitresse 3

On ne travaille pas que sur les dinosaures. Il est comment notre petit bonhomme ? Il est comment notre petit bonhomme V ?

6 V 1

Il y a du blanc, du rouge, du bleu, du vert, du marron et du blanc.

7 Maitresse 4

D'accord, alors, et ça fait quoi ?

8 M 1

Du bleu.

9 Maitresse 5

Du bleu aussi M. Est-ce que quelqu'un sait comment ça s'appelle quand il y a plein de couleurs comme ça ? Est-ce que vous savez comment ça s'appelle ?

10 N 2

Non.

11 Maitresse 6

On dit que le petit dinosaure est multicolore, multicolore d'accord ? Alors je vous lis le titre. Pop mange toutes les couleurs.

12 J 1

Couleurs.

13 Maitresse 7

Viens Juliette, viens ma grande.

Donc Pop il mange toutes les couleurs. Vous êtes prêts à écouter.

Quand il était petit Pop ne buvait que du lait, du bon lait. De quelle couleur est le lait ?

14 eee 1

Blanc.

15 Maitresse 8

Vous me montrez du blanc. Qui a du blanc sur la table, sur lui ?

16 e 1

Là.

17 Maitresse 9

Sur les vêtements est-ce qu'on a du blanc ?

18 e 2

Non.

19 J 2

Moi j'ai du blanc ici.

20 Maitresse 10

Oh oui, regardez-moi j'en ai aussi.

21 Ma 1.

Moi aussi.

22 T 2

Et moi c'est du marron.

23 Maitresse 11

J'ai du blanc, j'ai du blanc.

24 T 3

Moi j'ai du marron.

25 Maitresse 12

C'est du marron ça ?

26 T 4

Non.

27 Maitresse 13

C'est du bleu.

28 eee 2

Bleu.

29 Maitresse 14

Allez on continue.

Miam miam miam

30 e 3

Des bananes.

31 Maitresse 15

Un jour pop découvre des bananes.

32 eee 3

Bananes.

33 Maitresse 16

Sur un bananier.

34 E1

J'adore les bananes.

35 Maitresse 17

De quelle couleur sont les bananes ?

36 eee 4

Bleu.

37 eee 5

Jaune.

38 Maitresse 18

Donc qu'est-ce qui peut arriver à notre bonhomme ?

39 e 4

Il va être tout jaune.

Transcription – étape 2 du protocole

Contexte : Période deux (Décembre) avec l'Oralbum « *Le navet géant* ». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

M a écouté sa camarade J raconter l'histoire juste avant. M n'a pas pu terminer de raconter son histoire car un des élèves de la classe s'était blessé.

Elèves présents : M / J

1 Maitresse 1

Alors raconte-nous ce que tu as compris de l'histoire ?

2 M 1

Le gros navet à sortir pas (M prend dans ses mains la marotte navet et la marotte grand-mère)

3 Maitresse 2

Tu peux planter si tu veux. Le mettre dans la scène.

4 Morgan 2

Les **trois cochons** et la **vache** font du fromage.

(Morgan prend dans ses mains la marotte vache)

Et là son **papi** fait du maïs

(Morgan prend la marotte grand père)

Du sable et elle était trop belle

Et le petit **chat** elle tire ça (prend la marotte chat et montre le navet)

Transcription – étape 3 du protocole

Contexte : Période trois (janvier) avec l'Oralbum « *Le navet géant* ». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : M

1 Maitresse 1

Alors, on t'écoute/

2 M 1

Le gros navet à sortira pas.

3 Maitresse 2

Vas-y .

4 M 2

Le gros navet a demandé à la petite fille. Oh hisse, oh hisse. Et là le gros navet a sortira pas. Elle demande aux chats. Oh il va sortir. Et là il ne sortira pas le gros navet. (Morgan a quatre marottes dans les mains).

5 Maitresse 3

Tu peux planter les marottes si tu veux.

6 M 3

Là le gros navet a sortira pas (fois 5).

Là il demande à sa petite fille.

Oh hisse, Oh hisse.

Et là le gros navet a sortira pas

Et là le papi xxx xxx

Et là xxx demande à sa. Et là il demande à trois poules. Et là le gros navet à sortir pas. Et là le gros navet a sortira pas. Il s'attache à sa petite fille. Xxx xxx.

Là il demande à sa femme, Oh hisse.

Et là le gros navet a sortira pas.

Et là le gros navet a sortira si.

Et là le gros navet a sortira.

7 Maitresse 4

Et il est où le gros navet ?

8 M 4

Ici.

9 Maitresse 5

Et comment il est sorti ?

10 M 5

Bah tout seul.

11 Maitresse 6

D'accord, tu le sors ?

Et après qu'est-ce qu'il se passe dans l'histoire ?

12 M 6

Et là le gros navet a sortira si.

13 Maitresse 7

Et c'est qui qui a permis de sortir le gros navet ?

14 M 7

C'est les trois chats.

15 Maitresse 8

D'accord, très bien.

Transcription – étape 5 du protocole

Contexte : Période trois avec l'Oralbum «*Boucle d'or et les trois ours*». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : I / M

1 I 1

Toi tu peux prendre le petit ours.

2 Maitresse 1

Alors M et I on vous écoute.

3 I 2

La fille, la fille a mangé la soupe.

4 M 1

Les trois ours. Les trois ours. L'ours, 1,2,3,4,5,6,7,8,9. On va en avant, c'est parti.Xxx

Annexe 5 : transcription de la parole de l'élève J sur les différents temps du protocole

Annexe 5a : Temps 1 du protocole

Transcription – étape 1 du protocole

Contexte : Période deux (Novembre) avec l'album Toutes les couleurs. Travail en atelier dirigé. Deuxième séance de la séquence.

Elèves présents : Li / L / J / Ma / I / N / E

1 Maitresse 1

Est-ce que vous vous souvenez de ce que c'est ?

2 Li 1

Un lapin.

2 Maitresse 2

Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait ?

3 J 1

Un livre.

4 Maitresse 3

Très bien, on a fait quoi ? On a lu le livre ? Tout le livre ?

5 Li 2

C'est toi.

6 Maitresse 4

C'est moi qui ai lu le début du livre.

Donc là on va relire le début de l'histoire et je vais vous lire la suite, d'accord ?

Alors, vous êtes prêt on va commencer l'histoire ?

7 eee 1

Oui.

7 Maitresse 5

(Lecture de l'album jusqu'à « il a la bouche toute rouge »)

Alors pourquoi il a la bouche toute rouge ?

8 Li 3

Parce que.

9 Maitresse 6

Parce que quoi ?

10 Li 4

C'est la fraise.

11 Maitresse 7

C'est la fraise ? M pourquoi il a la bouche toute rouge ?

12 Ma 1

Bah c'est comme ça.

13 Maitresse 8

Alors M pourquoi il a la bouche toute rouge ?

14 Ma 2

Parce que.

15 Maitresse 9

Parce que ? J pourquoi ?

16 J 2

Parce qu'il a mangé une fraise.

17 Maitresse 10

Parce qu'il a mangé une fraise ? Et I tu en penses quoi ?

18 I 1

Il a mangé une fraise.

19 Maitresse 11

Il a mangé une fraise, et N ?

(Intervention extérieure qui me fait oublier N...)

Et L pourquoi d'après toi il a la bouche toute rouge ce petit bonhomme ?

20 L 1

Parce qu'il a.

21 Maitresse 12

Parce qu'il a mangé quoi ?

22 L 2

Des fraises.

23 Maitresse 13

Il a mangé des fraises, et les fraises sont de quelle couleur ?

24 eee 2

Rouge.

25 Maitresse 14

(Lecture de la page suivante)

Alors je vais demander aux enfants de me montrer où est la bouche de Lapinou sur le livre.

Ouais, Nolan tu me montres.

La bouche du lapin.

Il est où le lapin ?

26 N 1

Là.

27 Maitresse 15

Et elle est où la bouche du lapin ? Et elle est où la bouche du lapin ?

Ne dit pas au pif Nolan, regarde bien, là tu m'as dit le lapin il était là. Donc la bouche elle est forcément sur le lapin. Où elle est la bouche du lapin ?

28 N 2

(Montre la bouche)

29 Maitresse 16

Oui et elle est quelle couleur sa bouche ?

30 N 3

Bleu.

31 Maitresse 17

Quelle couleur ?

32 N 4

Bleu.

33 Maitresse 18

Bleu, tu es sûr qu'elle est bleue ?

Montre-moi du bleu.

34 N 5

(Nolan montre du bleu)

35 Maitresse 19

Ça c'est du bleu, alors ça c'est quelle couleur (en montrant la bouche rouge) ?

36 N 6

(Pas de réaction)

37 Maitresse 20

Le rouge, comme les fraises

L tu me montres sa bouche

38 L 3

(Montre la bouche)

39 Maitresse 21

L ?

40 Li 5

(Montre la bouche)

41 maitresses 22

M ? M tu me montres la bouche ?

42 Ma 3

(Montre la bouche)

43 Maitresse 23

Ouais, très bien.

44 Maitresse 24

Et E tu me montres la bouche.

45 E 1

(Montre la bouche)

46 Maitresse 25

Très bien, vous allez tous me chercher un objet rouge dans la classe et vous me le ramener là, d'accord ?

Annexe 5b : Temps 1bis du protocole

Transcription – étape 1bis du protocole

Contexte : Période deux (Novembre) avec l'album *Pop mange toutes les couleurs*. Travail en atelier dirigé.

Deuxième séance de la séquence.

Elèves présents : A/ An /Ma/ J /

1 Maitresse 1

Alors, Pop mange toutes les couleurs.
Quand il était tout petit, Pop buvait que du lait. Du bon lait ! Pop il était tout ?

2 A 1

Tout blanc !

3 Maitresse 2

Pourquoi est-ce qu'il était tout blanc ?

4 Anne 2

Parce qu'il mangeait que du lait.

5 Maitresse 3

Parce qu'il mangeait que du lait vous croyez ?

6 e 1

Oui !!

7 Maitresse 4

Super ! Miam miam miam, un jour Pop découvre des bananes.

8 A 3

Des bananes.

9 Maitresse 5

Sur un bananier. Elles sont quelle couleur les bananes ?

10 eee 1

Jaune.

11 Maitresse 6

Jaune.

12 Ma 1

Non xxx.

13 Maitresse 7

Elles sont jaunes ces bananes.
Olalala je suis devenu tout jaune.
Pourquoi est-ce qu'il est devenu tout jaune ?

14 A 4

Parce qu'il a mangé des bananes.

15 Maitresse 5

Parce qu'il a mangé des bananes ?

16 eee 2

Oui oui.

17 Maitresse 6

Ah peut être.

18 Maxime 2

Tu sais xxx xxx xxx.

19 Maitresse 7

On continu. Un peu plus tard Pop trouve des petits pois.

20 An 1

Petit pois verts.

21 A 5

Vert.

22 Maitresse 8

Les petits pois sont de quelle couleur Ma ?

23 J 1

Vert.

24 Ma 3

Bleu.

25 Maitresse 9

Les petits pois c'est bleu ?

26 Ma 4

Dit oui.

27 Maitresse 10

C'est quelle couleur ça ?

28 Ma 5

Rouge. Banane.

29 Maitresse 11

La couleur mon grand.
Maxime tu te lèves et tu vas me chercher dans la cuisine du vert.

Annexe 5c : Temps 2 du protocole

Transcription – étape 2 du protocole

Contexte : Période deux (Décembre) avec l'Oralbum *Le navet géant*. Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

J a écouté sa camarade A raconter l'histoire juste avant.

Elèves présents : J / A

1 Maitresse 1

J, alors tu racontes.

2 J 1

Bah il y a une petite souris (plante la marotte petite souris)

La mamie (plante la marotte grand-mère)

Le papi (plante la marotte grand père)

Une petite vache (plante la marotte vache)

3 A1

Le gros navet

4 Maitresse 2

A on t'a écouté tout à l'heure, on écoute J maintenant.

(Jade plante la marotte gros navet)

5 J 2

Trois chats. Oh hisse. Deux cochons. Et la petite fille.

6 Maitresse 3

D'accord.

7 J 3

Et voilà.

8 Maitresse 4

Et qu'est-ce qui se passe ensuite ?

9 J 4

Oh hisse, on va enlever le gros navet. Oh hisse (J sort la marotte gros navet). Et les trois chats ils ne sortent pas de terre.

10 Maitresse 5

Très bien J

Annexe 5d : Temps 3 du protocole

Transcription – étape 2 du protocole

Contexte : Période trois (Janvier) avec l'Oralbum « *Le navet géant* ». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : J

1 Maitresse 1

Ensuite.

2 J 1

Le gros navet qui ne sort pas de la terre.

3 Maitresse 2

D'accord.

4 J 2

Il sort pas de la terre.

4 Maitresse 3

Continue vas-y J.

5 J 3

Les trois chats. Les trois poules. La petite fille. La grande mamie. La grande vache. La petite souris. Et les trois cochons. (J plante la marotte correspondante à chaque fois)

6 Maitresse 4

Et qu'est-ce qu'il se passe après ?

7 J 4

Il sort pas de la terre (montre le navet).

Hisse, hisse, hisse (secoue le navet)

Sortir de la terre (retire le navet de la scène).

Manon ! Manon ! Manon !

8 Maitresse 5

Alors on t'écoute.

9 J 5

Il était sorti de la terre.

Annexe 5e : Temps 4 du protocole

10 Maitresse 6

Il est sorti de la terre ? Et après qu'est-ce qu'ils font ?

11 J 6

Et après ils font comme ça pour sortir de la terre

(J Secoue les marottes)

12 Maitresse 7

Et qu'est-ce qu'ils font du navet, tout le monde-là ?

13 J 7

Bah ils lèvent le navet et après sortir de la terre.

14 Maitresse 8

D'accord, super bravo J.

Transcription – étape 4 du protocole

Contexte : Période trois (Février) avec l'Oralbum « *Le navet géant* ». Travail en autonomie.

Elèves présents : J

1 J 1

Le gros navet. Le gros navet ça, il aime bien ça le gros navet, miam miam. Et les trois poules. La petite souris. La grande mamie. Demain je vais être pas là, je vais chez ma mamie. Les trois chats. Les trois, la petite fille. La grande vache Il reste le papi. Il reste les trois cochons.

2 Maitresse 1

Et donc tu nous raconte l'histoire ?

3 J 2

Et là le navet il ne sort pas terre. Et voilà il est sorti de terre. Il est soulevé de la terre. J'ai faim Manon.

4 Maitresse

Déjà ? Il fallait manger ce midi.

Et comment il est sorti de terre le navet ?

5 J 3

Il sort pas.

Annexe 5f : Temps 5 du protocole

Transcription – étape 5 du protocole

Contexte : Période trois avec l'Oralbum «*Boucle d'or et les trois ours*». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : J / S

1 maitresse 1

Vas-y on t'écoute.

2 J 1

Papa ours, est-ce que c'est la taille ? Non. Regarde, hum.
Et là dans son ventre. Il y a quelqu'un qui a déjeuné à
mon gouter. Boucle xxx

3 S 1

Boucle d'or

4 J 2

Elle va dans la maison. Et la maman et le papa et le bébé
(J prend les marottes ours). Et voilà j'ai tout fait.

On recommence ? (J demande à Suzie)

On fait quoi ? (Jade pose les marottes et s'en va)

Annexe 6 : transcription de la parole de l'élève S sur les différents temps du protocole

Annexe 6a : Temps 1 du protocole

Transcription – étape 1 du protocole

Contexte : Période deux (Novembre) avec l'album **Toutes les couleurs. Travail en atelier dirigé.**
Deuxième séance de la séquence.

Elèves présents : C / V / D / E / S / J / C

1 Maitresse 1

Alors de quoi ça parle cette petite histoire ?

2 e 1

Je sais pas.

3 Maitresse 2

Tu ne sais pas. Alors S ? On s'écoute.

4 S 1

Lulu.

5 Maitresse 3

Ça parle de Lulu ? Et il se passe quoi dans l'histoire ?

6 S 2

Il fait Youpi.

7 Maitresse 4

Il fait youpi ? Oui qu'est-ce qu'il fait d'autre Lulu ?

8 E 1

C'est un lapin !

9 Maitresse 5

Chut ! On écoute S.

10 S 3

Il a les fesses toutes vertes

11 Maitresse 6

Toutes vertes ses fesses ? Et qu'est ce qu'il a d'autre ?

12 S 4

Sa bouche rouge.

13 Maitresse 7

Toute rouge, et pourquoi il a les fesses toutes vertes et la bouche toute rouge ?

14 S 5

Parce qu'il a mangé les fraises.

15 Maitresse 8

E qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? Alors E ?

16 E 1

Il glisse dans l'herbe.

17 Maitresse 9

Il glisse dans l'herbe ! et qu'est-ce qu'il fait d'autre ?

18 E 2

Xxx.

19 Maitresse 10

J qu'est-ce que tu en penses ? Alors J qu'est-ce qu'il se passe dans l'histoire ?

20 J 1

Il saute dans le marron.

21 Maitresse 11

C'est quoi qui est marron ?

22 J 2

Les pieds.

23 Maitresse 12

Les pieds sont marrons ! Et D tu ne connais pas cette histoire, on va t'expliquer de quoi ça parle. Valentin tu explique à D. Alors de quoi est-ce qu'elle parle l'histoire ?

24 V 1

(Pas un mot)

25 Maitresse 13

Tu ne te souviens plus, et Camille est-ce que tu te souviens de quoi parle l'histoire ?

26 C 1

(pas un mot)

27 Maitresse 15

Je vais vous la relire. (Maitresse lit jusqu'à « j'ai le derrière tout vert »).

Suzie avait raison, il a le derrière tout vert, mais pourquoi Valentin ?

28 V 2

Parce qu'il a glissé dans l'herbe.

29 Maitresse 16

Parce qu'il a glissé dans l'herbe ?

30 C 2

Moi le lapin il a glissé sur une maison.

31 Maitresse 17

Sur une maison, ah bon ?

32 J 3

Et bah moi j'ai une araignée chez moi.

33 Maitresse 18

Tu as une araignée chez toi ?

34 J 4

Elle est grosse comme ça !

35 Maitresse 19

Olalala.

36 J 5

Et elle est montée sur ma maison.

37 Maitresse 20

D'accord, je change de page.

38 E 3

Moi j'ai un grenier chez moi.

39 Maitresse 21

D'accord mais est-ce que ça a un rapport avec l'histoire tout ce que vous nous racontez ?

40 E 4

Et bah tu sais moi je me suis fait piquer par une araignée.

41 Maitresse 22

Est-ce que ça a un rapport avec l'histoire E ? C'est très intéressant ce que tu dis mais ça a pas de rapport avec l'histoire. Allez on continue l'histoire.

42 E 5

Oui mais il y a une araignée qui a piqué les fesses à ma maman. Et l'araignée.

43 Maitresse 23

Ah comme le lapin.

44 Ethan 6

Oui.

45 Maitresse 24

Il a le derrière tout vert mais lui il ne s'est pas fait piqué par une araignée. V il a dit quoi ? Pourquoi il a le derrière tout vert ce petit lapin ?

46 E 7

Parce que.

47 Maitresse 25

Parce que quoi ?

48 E 8

Parce qu'il a glissé dans l'herbe

49 Maitresse 26

Voilà (Lecture de la suite jusqu'à j'ai la bouche toute rouge).

Pourquoi est-ce qu'il a la bouche toute rouge ?

50 eee 1

Parce qu'il a mangé des fraises.

51 D 1

Des bananes.

52 Maitresse 27

C'est des bananes qu'il, les bananes c'est rouge ?

53 D 2

Oui.

55 S 6

C'est jaune.

54 Maitresse 28

Ah non ce n'est pas rouge les bananes, S ?

56 eee 2

C'est jaune.

57 Maitresse 29

C'est jaune les bananes. Attention je continue l'histoire. Et plouf ! Qu'est-ce qu'il se passe là ?

58 C 3

Dans la boue.**59 J 6**

Je l'avais dit, je l'avais dit ça.

60 Maitresse 30

J'ai les pieds tout marron.

61 J 7

Je l'avais dit.

62 Maitresse 31

J'ai les pieds tout marron. Pourquoi est-ce qu'il a les pieds tout marron ce petit bonhomme ?

63 eee 3

Dans la flaque de boue.

64 E 9

Parce qu'il a sauté dans la flaque de boue

65 Maitresse 32

Il a sauté dans la flaque de boue ?

Oh le coquin. On continue, je tourne la page. Waou, les jolies fleurs. Elles sont quelles couleurs ces jolies fleurs ?

66 eee 4

Jaunes.

67 Maitresse 35

Jaune ! Aujourd'hui nous allons travailler sur le jaune.

(Maitresse lit la suite de l'histoire)

Pourquoi est-ce qu'il a les mains toutes jaunes ce lulu ?

68 E 10

Parce qu'il a cueilli des fleurs.

69 Maitresse 36

Parce qu'il a cueilli des fleurs ?

(Lecture de la fin)

Annexe 6c : Temps 2 du protocole (Premier essai)

Transcription – étape 2 du protocole

Contexte : Période deux (Décembre) avec l'Oralbum *Le navet géant*. Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : S / E

1 Maitresse 1

Alors qu'est-ce qu'il se passe dans l'histoire ?

2 S 1

Il y a le xxx (prend la marotte grand-père et la plante).

Oh ça colle.

3 Maitresse 2

Continue l'histoire.

4 S 2

Après il y a la mamie xxx (plante la marotte grand-mère dans la scène)

5 Maitresse 3

Vas-y.

5 S 3

Et après tu as la petite fille.

6 Maitresse 4

vas-y (S plante la marotte).

7 E 1

Le gros navet.

8 Maitresse 5

Chut.

Ne l'écoute pas, fais ce que tu pensais.

Ensuite il y a qui ?

9 S 6

Les trois chats (plante la marotte)

10 Maitresse 7

Les trois chats, super. Ensuite ?

11 S 7

Les cochons.

12 Maitresse 8

Vas-y tu peux la poser.

(Suzie plante la marotte)

Super.

13 S 8

Une vache (plante la marotte)

14 maitresses 9

On ne t'entend plus Suzie.

15 S 9

Les petites poules.

16 Maitresse 10

Vas-y

(Plante la marotte)

17 S 10

Et le gros navet (prend la marotte dans ses mains).

18 Maitresse 11

Et le gros navet

Et ensuite qu'est-ce que tu peux nous raconter sur l'histoire, qu'est-ce qu'il se passe ensuite ?

19 S 11

Je sais plus.

20 Maitresse 12

Tu ne sais plus. Il se passe quoi avec le gros navet ?

Annexe 6c : Temps 2 du protocole (Deuxième essai)

Transcription – étape 2 du protocole

Contexte : Période deux (Décembre) avec l'Oralbum *Le navet géant*. Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : S / V

1 S 1

Le gros navet.

2 Maitresse 1

Le gros navet. Super, ensuite qu'est-ce qu'il y a ?

3 S 2

Le papi.

4 Maitresse 2

Le papi. Ensuite c'est qui ça ? (S prend la marotte grand-mère)

5 S 3

La grand-mère.

6 Maitresse 3

La grand-mère. Ensuite ?

7 S 4

La petite fille.

8 Maitresse 4

La petite fille. Super. Ensuite ?

9 V 1

La grosse vache.

10 S 5

La grosse vache.

11 Maitresse 5

La grosse vache. Super. Ensuite

12 S 6

Les petits xxx (S prend la marotte cochon).

13 Maitresse 6

C'est quoi ça ?

14 S 7

Les deux cochons.

15 Maitresse 7

Les deux cochons. Ensuite ?

16 S 8

Les trois chats (S prend la marotte et la plante).

17 Maitresse 8

Les trois chats, vas-y.

18 S 9

Les petites poulettes.

19 Maitresse 9

Les petites poulettes. Ensuite qu'est-ce qu'il y a ?

20 S 10

La petite souris.

21 Maitresse 10

La petite souris.

22 S 11

Et hop (S retire le navet de la scène).

23 Maitresse 11

Alors qu'est-ce qu'il se passe ? Donc qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce que tu viens de faire ? Oh hisse ?

24 S 12

Oh hisse, oh hisse et le navet il sort.

25 Maitresse 13

D'accord et qu'est-ce qu'ils font après ?

26 S 13

Et ils mangent le gros navet

27 Maitresse 14

C'est qui qui mange le gros navet ?

28 S 14

La petite souris.

Annexe 6d : Temps 3 du protocole

Transcription – étape 3 du protocole

Contexte : Période trois (janvier) avec l'Oralbum « *Le navet géant* ». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : S / A / D

1 Suzie 1

Le gros navet.

2 Maitresse 1

Vas-y continue.

3 S 2

Le papi.

4 Maitresse 2

Alors on ne t'entend pas. Je ne t'entends pas.

4 S 3

La petite fille.

5 A 1

Elle parle doucement.

6 Maitresse 3

Oui il faut parler un peu plus fort S. Tu sais quand on raconte une histoire, il faut se faire entendre par tout le monde.

7 S 4

La petite fille (S prend la marotte petite souris)

8 A 2

Non c'est la petite souris. Je t'ai dit la petite souris.

9 S 5

Les trois poules. Les deux cochons. Les trois chats. La grand-mère. Et la grande vache.

10 Maitresse 4

Et ensuite qu'est-ce qu'il se passe ?
Qu'est-ce qu'il se passe après S ?

(D prend la marotte navet et la retire de la scène).

D sait ce qu'il se passe. Tu nous racontes ce qu'il se passe après D.

11 D 1

Le gros navet il est xxx.

12 Maitresse 5

Il sort le gros navet ?

Annexe 6^e : Temps 4 du protocole

Transcription – étape 4 du protocole

Contexte : Période trois (Février) avec l'Oralbum « *Le navet géant* ». Travail en autonomie.

Elèves présents : S

1 S 1

Le papy. La mère. La petite fille. La vache. Les cochons. Les poules. Les trois chats. Et la petite souris. (Suzie prend les marottes à chaque fois et les plante).

(Suzie s'en va une fois terminer la présentation des personnages).

Annexe 6f : Temps 5 du protocole

Transcription – étape 5 du protocole

Contexte : Période trois avec l'Oralbum « *Boucle d'or et les trois ours* ». Travail en atelier dirigé lors du réveil échelonné.

Elèves présents : S

1 S 1

Les trois ours. La maman ours. (S promène les marottes et installe le décor : les chaises et les lits).

Il mange la soupe et après il vient sur la chaise xxx.

(S promène les ours)

Tient il y a une petite fille. Elle s'en va

(S vient me chercher)

2 Maitresse 1

Je te mets le décor, je te mets les lits et avec ça tu vas pouvoir raconter l'histoire.

3 S 2

La petite fille (S promène la petite fille dans la maison et s'en va)

RESUME

La place du langage dans les apprentissages du cycle un ne cesse d'être affirmée. Travailler la compréhension dans une classe de petite section permet de mobiliser le langage oral et l'écrit. Cependant les élèves de petite section qui sont nouvellement arrivés à l'école et encore novices en langage ont besoin d'un temps d'adaptation pour devenir élève. La compréhension ne va pas toujours de soi pour eux si bien qu'il est indispensable de mettre en place des situations adaptées. De nombreux outils s'offrent aux enseignants : les albums de jeunesse qui sont riches de savoirs mais aussi des pédagogies permettant aux élèves de prendre toujours plus de place dans leurs propres apprentissages. A partir de l'analyse d'un dispositif effectué dans une classe de petite section à travers duquel les élèves avaient comme objectif de raconter l'histoire lue avec un outil de scénarisation (la boîte à raconter), nous évaluons les différents leviers permettant d'améliorer la capacité des élèves à montrer leur compréhension en racontant une histoire.

Mots clefs : Langage, compréhension, lecture littéraire, album de jeunesse, boîte à raconter, personnages, dispositifs, petite section.

SUMMARY

Language's place in learning process of cycle one keep being affirmed. Working comprehension in a classe of first year of preschool allows to enlist oral and written langage. However, first year of preschool pupils who recently arrived at school and still inexperienced in langage need a period of adaptation to become a pupil. The comprehension is not self-evident so much that it is vital to set up appropriate situations. Teachers have many tools : youth album which are full of knowledge but also teaching skills that allow pupils to take more and more space in their own learning process. From the analysis of a device performed in a classe of first year of preschool through which pupils had as aim to tell a story read with a box to tell, we evaluate different levers allowing to improve the capacitu of the pupils to shox their comprehension by telling a story.

Key words : Language, comprehension, literary reading, youth album, recounting box, characters, devices, small section.