



HAL
open science

L'album : un outil culturel au service de la socialisation dans une classe multi-âge au cycle 1

Magali Orange

► **To cite this version:**

Magali Orange. L'album : un outil culturel au service de la socialisation dans une classe multi-âge au cycle 1. Education. 2019. dumas-02525147

HAL Id: dumas-02525147

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02525147>

Submitted on 30 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



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



Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

**L'album : un outil culturel au service de la socialisation
dans une classe multi-âge au cycle 1**

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

soutenu par

Magali Orange

le 06 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Julien Garnier, directeur de mémoire

Bérangère Coutard, membre de la commission

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

L'album : un outil culturel au service de la socialisation dans une classe multi-âge au cycle 1

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire,
Monsieur Julien GARNIER, formateur à l'ESPE du Mans.

Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.
Sa disponibilité et ses conseils avisés ont contribué à nourrir ma réflexion et mes
recherches. Sa rigueur et son exigence m'ont stimulée et m'ont permis d'avancer
sereinement dans la mise en œuvre et la rédaction de mon mémoire.

Je tiens à remercier Madame Marie-Adeline MOITIÉ, PEMF, qui m'a accordée son
soutien et apportée de judicieux conseils.

Un grand merci également à Madame Amélie NIVET, directrice de l'école maternelle
La Pastourelle à Saint Mars d'Outillé, qui m'a permis de mener à bien mon
expérimentation et mon recueil de données.

SOMMAIRE

Introduction	4
1. Cadre théorique	8
1.1. De l'enfant à l'élève : posture d'écoute et théorie de l'esprit	8
1.2. Les différentes postures de l'enseignant et le langage non-verbal	14
1.3. Les situations de narration de l'album	16
1.3.1. Les codes et spécificités de l'album	16
1.3.2. Les enjeux de la littérature de jeunesse	17
1.3.3. Les différentes manières d'aborder l'album en fonction des objectifs d'apprentissage	18
1.4. Le climat de classe : entre compétences professionnelles de l'enseignant et socialisation des élèves	21
2. Méthodologie	23
2.1. Le protocole et l'outil d'observation mis en place	23
2.2. Le choix des albums	27
3. Analyse des séances et résultats	33
3.1. Validation de l'hypothèse 1	33
3.2. Validation de l'hypothèse 2	35
3.3. Validation de l'hypothèse 3	35
Conclusion	40
Bibliographie	42
Annexes	44
4^{ème} de couverture	47

INTRODUCTION

Le sujet de ce mémoire vient d'un double constat :

- Une difficulté de gérer ma classe lors des moments de regroupement : bruit, bavardage. Lorsqu'ils vont s'asseoir ou sont assis, ils s'agitent, parlent entre eux.
- Les élèves de ma classe ont plaisir à toucher, feuilleter les livres, à se raconter des histoires en regardant les images ou à écouter des histoires. Ils portent un vif intérêt à l'objet livre.

En cherchant à progresser sur la compétence "Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves", issue du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, je me suis interrogée sur comment progresser dans cette compétence. De quelle manière amener les élèves à un retour au calme ? Comment rendre mes temps de regroupements plus calmes, moins bruyants ? Comment créer un climat de classe calme et serein ? Comptines, jeux de doigts, chansons, lecture d'albums...sont entre autres, des moyens utilisés pour le retour au calme. En période 1, j'ai pu observer que ces moyens sont efficaces et me permettent d'obtenir le calme, et le silence dans ma classe. Pourquoi cherche-t-on le calme dans sa classe ? Pourquoi souhaite-t-on le silence ? Quel intérêt pédagogique sous-tend le besoin de retour au calme ? L'enseignant cherche à instaurer un climat scolaire propice aux apprentissages. Le temps calme doit permettre aux élèves de se recentrer, de se concentrer, d'écouter et de se mettre au travail. Il doit permettre à l'enseignant de remobiliser l'attention de ses élèves. Derrière la question de l'indiscipline des élèves et de l'autorité du professeur, c'est toute la construction du métier d'enseignant qui se profile. Étant professeur des écoles stagiaire, je suis particulièrement concernée par ses interrogations : pourvu que mes élèves m'écoutent..., s'ils ne m'écoutent pas, c'est que je suis un mauvais professeur... Comment faire pour qu'ils m'écoutent ?

Comme le goût pour les livres est présent chez mes élèves et le retour au calme est un point que je dois travailler, il me paraît intéressant de construire mon sujet de mémoire autour de la gestion de classe et de l'utilisation de l'album. C'est à partir de ces deux constats que j'ai ainsi défini mon sujet de mémoire :

L'album, un outil culturel au service de la socialisation dans une classe multi-âge au cycle 1.

« L'entrée progressive dans la culture de l'écrit » du domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » est avec le langage oral, un des deux objectifs prioritaires de l'école maternelle (Programme de l'école maternelle, Bulletin Officiel de 2015). La lecture d'albums est une activité courante en maternelle et les objectifs pédagogiques peuvent être variés. D'après les éléments de cadrage sur la littérature de jeunesse provenant d'Éduscol, nous pouvons relever que « les livres constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels, que la littérature à l'école maternelle ouvre sur le monde, sur autrui, donne à entendre une langue qui lui est propre ». Lire un récit, raconter une histoire aux enfants, c'est faire communauté, c'est prendre conscience qu'on partage une même émotion, et par la même, c'est appréhender ses propres émotions. A travers la fréquentation d'albums de littérature de jeunesse, les élèves se familiarisent avec des référents culturels et les valeurs qu'ils véhiculent.

Ayant une classe à triple niveau (PS/MS/GS), je me rends compte que la différence des comportements et du développement entre des enfants de 3 ans, 4 ans et 5 ans peut être importante. Certains élèves sont encore au stade de griffer, de taper, ou de mordre, quand d'autres ont intégré les règles de vie de la classe : les énoncer, attendre son tour pour parler, prendre en charge le rangement. Je constate que le fonctionnement et l'organisation de la classe peuvent être ralentis par certains comportements d'enfants, dont le statut/métier d'élève est justement en construction.

Le sujet de ce mémoire questionne à la fois la posture de l'élève et la posture de l'enseignant lorsqu'il aborde les situations de narration. Du côté de l'élève, pour que l'enfant devienne élève afin qu'il puisse adopter une posture d'écoute, il doit avoir acquis la théorie de l'esprit. Pour certains, selon l'expression d'Adrien, Rossignol, Barthélémy, José, et Sauvage (1995), cela correspond à la capacité à penser la pensée d'autrui. Pour d'autres, cela correspond à la capacité d'adapter son comportement en fonction du comportement manifesté par l'autre. (Bradmetz & Schneider, 1999, p. 277). Le "devenir élève" nécessite également l'instauration et le respect des règles de vie de la classe. Du côté de l'enseignant, pour capter l'attention de ses élèves, la "posture du magicien" définie par Dominique Bucheton ainsi que

l'utilisation d'un langage non-verbal semblent nécessaires. Le sujet de ce mémoire porte également sur ce qu'est l'album de littérature de jeunesse, et son exploitation en classe. Diverses modalités de lecture/contage peuvent varier en fonction de l'objectif d'apprentissage fixé par l'enseignant. La pédagogie d'écoute développée par Pierre Péroz présente un intérêt certain. Enfin, ce mémoire de recherche doit m'aider à installer dans ma classe un climat calme, serein, sécurisant, favorisant la socialisation des élèves ainsi que l'apprentissage.

Le sujet de mon mémoire étant défini, ses contours délimités par les différentes observations et constats que j'ai pu mener au sein de ma classe, ainsi que par l'enjeu prioritaire donné à la culture de l'écrit, je me suis questionnée sur quatre focales, me permettant de construire ma problématique :

1. La posture de l'élève, et plus particulièrement sa posture d'écoute.
2. La posture de l'enseignante : quelle(s) posture(s) adoptée(s), dans quelle(s) situation(s), dans quelle(s) intention(s) ?

La posture d'écoute et la posture enseignante conditionneront notamment la faisabilité et la validité de cette étude.

3. La diversité des situations que la narration convoque. En effet, il aurait été réducteur de ne se focaliser que sur des situations de lecture. D'autant plus qu'il est rappelé, dans les documents institutionnels, l'importance de diversifier les modalités de lecture et de contage (lire, raconter/conter, écouter un texte enregistré).
4. Le climat de classe permet la socialisation des élèves et « favorise la motivation à apprendre, l'apprentissage coopératif, la cohésion de groupe, le respect et la confiance mutuels » comme le précise les documents de l'Éducation Nationale sur le climat scolaire, la gestion de classe et les règles de vie.

Dans le cadre de ce mémoire, et m'étant appuyée par des recherches de didacticiens et de théoriciens sur mes propres observations et sur mon ressenti, je souhaiterais mettre en évidence que l'album de littérature de jeunesse est un outil culturel qui favorise la socialisation des élèves de cycle 1. Je suis en mesure de formuler ma problématique :

En quoi la posture d'écoute de l'élève et la posture de l'enseignant lors de situations de narration d'albums permettent-elles d'améliorer le climat de la classe ?

Le but de ma recherche est d'essayer de démontrer l'efficacité de l'utilisation de l'album comme outil culturel favorable au climat de classe et plus spécifiquement à la socialisation des élèves d'une classe multi-âge, au cycle 1. Les modalités pédagogiques dans lesquelles s'effectuent les situations de narration peuvent affecter l'efficacité des postures d'écoute et des postures de l'enseignant, ce qui m'amène à poser les trois hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Proposer une situation de narration en choisissant un espace adapté et un moment approprié facilitent la posture d'écoute de l'élève et la posture de l'enseignant.
- Hypothèse 2 : Proposer une situation de narration à une classe multi-âge améliore la posture d'écoute des élèves.
- Hypothèse 3 : Une posture d'enseignant adaptée lors des situations de narration favorise la posture d'écoute des élèves et crée du lien enseignant/élèves.

Pour vérifier ces hypothèses, dans une première partie, je vais m'appuyer sur des éléments théoriques en m'interrogeant sur comment l'enfant devient élève, sur les différentes postures de l'enseignant et le langage non-verbal. Cette première partie traitera des spécificités de l'album et des manières de l'aborder en fonction des apprentissages tout en présentant les enjeux de la littérature de jeunesse au cycle 1. Je m'intéresserai à la gestion de la classe, compétence professionnelle à acquérir et favorisant la socialisation des élèves. Dans une deuxième partie, je préciserai le protocole mis en place et les outils d'observation me permettant de recueillir les données nécessaires à la validation de ces hypothèses. Pour finir, ces données seront analysées et interprétées en vue de répondre à ma problématique.

1. CADRE THÉORIQUE

1. 1. De l'enfant à l'élève : posture d'écoute et théorie de l'esprit.

Pour Elisabeth Nonnon, "la posture d'écoute apparaît à la fois comme condition préalable à toute possibilité de travail sur l'oral, et comme visée éthique à l'horizon de ce travail." Je me rends compte que l'apprentissage de l'écoute est nécessaire pour les élèves de cycle 1. Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? C'est la question que se pose Elisabeth Nonnon. L'écoute relève de la sphère pédagogique, de la dimension psychologique et morale des rapports interpersonnels dans la classe. Cela renvoie l'enseignant à sa propre écoute des élèves, à son propre apprentissage de l'écoute de leur parole. Pour beaucoup d'enseignants, parler de difficultés d'écoute des élèves renvoie à la peur ou la douleur de n'être pas écouté. Comme le mentionne Davaisse et Rochex dans leur ouvrage *Pourvu qu'ils m'écoutent*, cela reste la première préoccupation professionnelle. Il est difficile dans certains contextes scolaires à la fois d'exercer sa parole d'enseignant et de la faire reconnaître. Il faut élargir les conditions et les enjeux du « devoir d'écoute ». Un apprentissage est nécessaire dans la durée. L'écoute peut s'appréhender à partir de plusieurs cadres, qui permettent de distinguer les domaines d'objectifs et les indicateurs de progrès. Mes recherches sur la posture d'écoute de l'élève m'ont conduite à m'intéresser de manière plus large aux différentes postures que l'élève peut adopter dans la réalisation de la tâche qui lui est assignée. D. Bucheton et Y. Soulé ont relevé six postures d'élèves traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches :


- Posture première : l'élève se lance dans la tâche sans trop réfléchir, il est dans le faire, son implication est forte, en revanche, il ne fait pas de lien entre les tâches. C'est pourquoi, il est essentiel que l'enseignant donne du sens aux apprentissages par une clarté cognitive dans les consignes et objectifs de la tâche demandée, afin d'aider l'élève à créer du sens.
- Posture scolaire : il essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues.
- Posture ludique-créative : il cherche à détourner la tâche, il la revisite à sa manière, selon ses envies. Au cycle 1, je constate que cette posture est

fréquente et régulière pour un certain nombre d'élèves qui ne respecte pas la consigne énoncée, ce qui est attendu par l'enseignant. L'enfant doit accepter de déplacer ses désirs ou centres d'intérêts immédiats pour se plier aux codes de l'institution scolaire. C'est l'apprentissage du "devenir élève" au cycle 1.

- Posture dogmatique : l'élève manifeste une non-curiosité affirmée, car il sait déjà.
- Posture réflexive : l'élève prend la distance nécessaire pour penser les tâches, pour nommer les objets de savoir, il a conscience de sa propre activité de pensée. Cette posture renvoie à la méta-cognition que l'enseignant cherche à stimuler chez l'élève.
- Posture du refus : refus de faire, refus d'apprendre. Elle est à prendre au sérieux, car elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, voire à des violences réelles subies par les élèves.

Les élèves circulent tous dans ces différentes postures d'apprentissages. Sans posture première, il n'y a pas d'engagement rapide dans la tâche, et pour penser, il faut parfois brouillonner, essayer, faire des erreurs... Et trop réfléchir annihile toute invention dans l'action. L'installation d'un cadre précis et propice à l'écoute de l'histoire par l'instauration et le respect des règles de vie semble indispensable de manière à ce que l'élève soit dans une véritable posture d'écoute, qu'il soit attentif et qu'il se concentre pour comprendre l'histoire lue ou racontée par l'adulte. Pour cela, j'ai créé dans ma classe une affiche reprenant trois règles indispensables : oreilles grandes ouvertes, bouche fermée et position assise correcte. Quand je verbalise ces trois règles, j'accompagne mes paroles aux gestes : je porte mes mains à mes oreilles, je mets mon doigt sur la bouche, je suis assise correctement : dos droit, pieds au sol, jambes croisées, position en tailleur pour les élèves qui sont assis par terre. Ces règles valent également pour les temps de regroupement pendant lesquels je les rappelle en présentant l'affiche.

Avez-vous grandi aujourd'hui ? Combien de gommettes avez-vous gagnés ?

<p><i>Au coin regroupement :</i></p> <p><i>Ecouter</i></p> <p><i>Se taire</i></p> <p><i>Etre assis en tailleur</i></p>	<p>3 gommettes</p> 
--	--

J'essaie d'instaurer des situations ritualisantes avant chaque moment où l'écoute est sollicitée comme lors des situations de narration. Pour cela, je commence par un court moment de relaxation que j'explique aux élèves en leur donnant l'objectif de ce rituel : adopter une posture d'écoute. Cela consiste à avoir une main ouverte, les doigts écartés, chaque enfant fait le tour de chacun des doigts de sa main avec l'index de l'autre main; inspirer quand l'index monte, et expirer quand l'index descend. Les premières fois que j'ai proposé ce rituel, certains élèves pouvaient être déconcertés par ce que je leur proposais, car ils le découvraient. La nouveauté, la surprise peuvent déstabiliser. Aujourd'hui, le rituel est connu des élèves. Cela me permet de recentrer les élèves. Il est un repère pour les élèves qui savent dorénavant qu'ils vont devoir être concentrés pour la séance de narration qui va suivre. Les élèves ont besoin de repères. Cela contribue à leur sécurité affective, qui est nécessaire aux apprentissages.

Enseigner dans une classe multi-âge comporte certaines difficultés auxquelles je suis confrontée. Certains enfants sont devenus élèves. Ils adoptent un comportement scolaire, suivent les règles de vie collectives, se mettent dans les apprentissages. Puis d'autres, en l'occurrence des enfants âgés de 3 ans sont centrés sur eux, sont égocentriques. J'entends certains dire : "c'est moi le plus fort", "non, c'est moi le plus fort"... Ou bien, pour tout objet, tout matériel posé sur la table, les enfants se

l'accaparent et disent "c'est à moi". Prêter le matériel scolaire, accepter de le partager, d'attendre que l'autre ait fini pour l'utiliser... font partie des règles scolaires nécessaires en collectivité. Ces attitudes et comportements sont étroitement liés aux différents stades de développement de l'enfant, étudiés notamment par Jean Piaget. Celui qui m'intéresse est le stade pré-opérateur (de 2 à 6/7 ans). Il vient après le stade sensori-moteur (0 à 2 ans). Il se caractérise par la pensée magique et la pensée égocentrique : l'enfant croit que tout le monde pense comme lui. La période préopérateur débute lorsque l'enfant, en parallèle avec l'acquisition de la parole, est capable de se représenter et de manipuler des symboles. L'enfant, par exemple, est capable de jouer avec des petites voitures en faisant semblant que ce sont des vraies. Avant cette période, il en est totalement incapable. Il comprend son environnement social et matériel comme si tout et tous étaient placés dans sa propre perspective. Par exemple, un enfant de 3 ans et demi qui joue à cache-cache et qui se place derrière un objet où on peut le voir, se ferme les yeux. Il croit que parce qu'il ne peut pas voir l'enfant qui le cherche, l'autre ne pourra pas le voir. Le cours de sa pensée va dans une seule direction. L'enfant est centré sur son point de vue et est dépendant de ce qu'il voit. Peu à peu, va se mettre en place ce que l'on nomme la théorie de l'esprit (du type : « il pense que... », « il sait que... »).

Pour que l'enfant devienne élève, il doit avoir acquis la théorie de l'esprit. Qu'est-ce que la théorie de l'esprit ? Selon Abbeduto et Murphy, elle constitue un corpus de connaissances à propos de l'esprit humain. Cela correspond à « la capacité à penser la pensée d'autrui », selon l'expression d'Adrien, Rossignol, Barthélémy, Jose et Sauvage (1995) dans *La théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*. Quant à Barisnikov, Van der Linden et Detraux (2002), ils la conçoivent comme « la capacité à pouvoir répondre au comportement d'autrui ce qui la lie profondément aux capacités d'adaptation sociale du sujet, puisqu'il s'agit d'adapter son attitude, son comportement en fonction du comportement manifesté par autrui. » L'acquisition de la théorie de l'esprit repose sur le développement de certaines compétences. La première des compétences est en lien avec la nature et la qualité d'attachement entre la mère et l'enfant. Un contexte d'attachement mère-enfant "secure" favoriserait l'acquisition de la théorie de l'esprit chez l'enfant. En deuxième compétence, il y a l'empathie, communément définie comme la faculté à s'identifier à quelqu'un, à ressentir ce qu'il ressent, selon Rey-Debove, Rey et Robert

(1993) ou comme le partage de l'expérience émotionnelle d'autrui, selon Ricard, Cossette et Gouin-Décarie (1999). Les enfants capables de reconnaître les émotions d'autrui et de faire preuve d'empathie sont perçus comme compétents dans les interactions avec l'enseignant et avec leurs pairs. La troisième compétence est l'attention conjointe qui, selon Tourrette (2000), concerne la capacité à partager avec autrui un événement, à attirer et à maintenir son attention vers un objet, une personne, dans le but d'obtenir un regard conjoint, avec conscience du partage de l'attention. Selon le chercheur Wellman, la théorie de l'esprit suit plusieurs étapes de développement : dès 2 ans, l'enfant serait en capacité d'interpréter le comportement d'autrui. Vers 3 ans, l'enfant concevrait l'existence d'états mentaux comme des copies de la réalité : on ne conçoit que ce qui existe dans la réalité, seulement ce qui est vrai. Les états mentaux regroupent l'ensemble des états volitionnels (désirs, intentions), perceptifs (perception visuelle, attention, écoute), épistémiques (faire semblant, penser, savoir, croire, imaginer, rêver, deviner, tromper). Ce n'est que vers 4-5 ans que l'enfant est capable de comprendre que les états mentaux sont des représentations et non de fidèles copies de la réalité. Progressivement, l'enfant pourra envisager d'autres points de vue que les siens. Il va entrer dans le stade opératoire (autour de 6/7 ans jusqu'à 11/12 ans). Ce stade est marqué par le principe de décentration chez l'enfant. En quittant sa pensée égocentrique, il est capable de changer de point de vue. Se décentrer, c'est se placer dans la perspective d'autrui. Il s'agit d'un phénomène cognitif, qui permet à un individu de se mettre à la place d'un autre individu et d'essayer de comprendre ses points de vue. Avant 6/7 ans, les règles, les normes, les valeurs sont perçues comme intangibles et établies une fois pour toutes. L'apprentissage des règles sociales est nécessaire au fonctionnement de l'institution.

En référence au programme du cycle 1, l'école maternelle est une « école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. L'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle. L'élève se construit comme personne singulière au sein d'un groupe. Dans ce contexte, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits et les obligations dans la collectivité scolaire. » Passer au statut d'élève suppose de se taire quand il faut, n'être plus le centre de la communication, différer son désir d'expression. Cet aspect disciplinaire fait partie des apprentissages du métier d'élève. Selon Philippe Perrenoud qui s'intéresse au métier d'élève et au sens

du travail scolaire, « l'élève apprend à écouter le professeur et éventuellement les autres élèves, même si cela ne l'intéresse pas. » Demander aux élèves de respecter des règles de vie de la classe nécessite de la part de l'enseignant de travailler l'élaboration de ces règles en classe avec les élèves. Sous forme de dictée à l'adulte, les élèves ont réfléchi, puis oralisé les règles de vie nécessaire à la vie en collectivité. Je les ai écrites sur une grande affiche, sous leurs yeux, en prenant le soin de privilégier la forme affirmative : marcher au lieu de ne pas courir. Ils ont cité : ne pas taper, mordre, se battre, écouter la maîtresse, ranger le matériel, prêter le matériel, travailler en silence, s'asseoir correctement, se taire... L'affiche que j'ai réalisée se divise en deux colonnes, une colonne avec un smiley "pas content" et l'autre avec un smiley "content". Des photos d'enfants en situation illustrent les règles énoncées. Par exemple, on peut y voir des enfants jetant le matériel dans la classe, ou se tapant... Puis après la formulation des règles de vie, j'ai travaillé les sanctions éducatives que l'élève encourt en cas de non-respect. Je les ai formulées et écrites devant tous les élèves, en y mettant une graduation. Par exemple, la règle est redite par l'enseignant, puis par un élève. Si l'élève recommence, je l'invite à s'asseoir pour se calmer et pour réfléchir à ses actes. Les règles de vie sont en permanence affichées dans la classe, au tableau, à hauteur des élèves, ce qui permet aux élèves de se les approprier, et pour moi de m'y référer quand la situation l'exige. Les jours suivant la mise en place de l'affiche des règles, j'ai constaté que certains élèves échangeaient autour des photos. Ces dernières sont issues d'un livre *Bien vivre ensemble en maternelle* de M. Guillaud aux éditions Retz, qui présente des jeux, activités et conseils en vue de devenir élève. Je me rends compte que cette affiche est un outil facilitant la gestion des infractions et des conflits. Quand je reprends l'élève, je l'accompagne jusqu'à l'affiche pour qu'il constate par lui-même, ce pourquoi il est repris. Cela permet de mettre des mots sur l'infraction commise. En la verbalisant, l'élève s'approprie la règle, et à force de la répéter, il l'acceptera et l'intégrera.

En ce qui concerne les sanctions, les élèves les connaissent, je sors l'affiche qui est à portée de main, quand la situation l'exige. Finalement, je me rends compte de l'importance de la mettre en évidence. Elle est dorénavant affichée sous les règles de vie avec photos à l'appui. Je me rends compte de l'importance de poser un cadre, et ce dès les premiers jours de la rentrée. Même si les règles ont été

instaurées tardivement en période 2, il est nécessaire de les instaurer car je suis convaincue de ses effets positifs.

1. 2. Les différentes postures de l'enseignant et le langage non-verbal.

La problématique de mon sujet de mémoire m'amène maintenant à m'interroger sur la posture de l'enseignant : quelle(s) posture(s) doit adopter l'enseignant pour améliorer la capacité d'écoute et d'attention des élèves lors des situations de narration ?

Dominique Bucheton définit une posture comme un mode d'agir temporaire pour conduire la classe, et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves. L'enseignant expert circule sur plusieurs postures d'étayage. La notion d'étayage renvoie à la théorie de l'américain Jérôme Bruner et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. L'étayage est lié au concept de "zone proximale de développement", et il est défini comme "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ." Les gestes d'étayage sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte de l'aide pour une tâche que l'élève ne peut pas faire seul. D. Bucheton définit six postures d'étayage de l'enseignant :

- La posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier).
- La posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.
- La posture de contrôle : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes

d'évaluation constants (feedback) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle ».

- La posture de sur-étayage ou contre-étayage : le maître peut faire à la place de l'élève pour avancer plus vite ;
- la posture d'accompagnement : le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture ouvre le temps et le laisse travailler ;
- la posture du magicien : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Il est à retenir que jamais un enseignant ne se cantonne dans une seule posture durant une séance. Les professeurs débutants adaptent le plus souvent une posture de contrôle et d'enseignement, bien qu'ils en ressentent les limites. Avec l'expérience, un professeur chevronné circule entre toutes ces postures et plus particulièrement avec la posture d'accompagnement visant à l'élève à adopter une posture réflexive.

Quelle posture dois-je adopter pour faciliter la capacité d'écoute de l'élève ? Quel est mon rôle ? Comment capter l'attention des élèves ? Peut-être en jouant sur la voix, son intensité, en la modulant, en prenant la voix des personnages... Lors de mes situations de narrations quotidiennes, je me rends compte de l'importance d'utiliser le langage non verbal : une gestuelle théâtralisée qui s'adapte aux événements de l'histoire, aux personnages, au récit, qui participe de l'efficacité de la posture d'écoute de l'élève. Qu'est-ce que le langage non verbal ? Il correspond à l'expression du visage et aux postures du corps que l'on adopte : c'est le langage du corps. Avec le langage paraverbal (communication vocale), il n'est pas toujours congruent avec le langage verbal. C'est à partir des travaux de Gregory Bateson, Erving Goffman, Edward Hall, Paul Watzlawick, que la communication est définie et étudiée comme « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel... ». Toute communication présente deux aspects : le contenu (digital) et la relation (analogique), tel que le second englobe le premier. L'homme est le seul organisme capable d'utiliser ces deux modes de communication : digital et analogique. La

communication analogique, c'est pratiquement toute communication non verbale. Son sens ne doit pas être restreint aux seuls mouvements corporels (la kinesthésie). Il faut y englober posture, gestuelle, mimique, inflexions de la voix, succession, rythme et intonation des mots, ainsi que les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout contexte qui est le théâtre d'une interaction. Il faut préciser que ce langage non verbal est assez largement pré-conscient pour celui qui l'exprime, mais perceptible pour les autres, dont l'attention peut alterner entre la dimension de contenu (les mots) et les indices de la relation.

1.3. Les situations de narration de l'album

1.3.1. L'album : ses codes et ses spécificités

Quelle définition donner à l'album ? Livre d'images, livre pour enfants, livre illustré...

Pour Sophie Van Der Linden, « un album est un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte qui peut d'ailleurs en être absent. » Il constitue une forme d'expression spécifique. Il est initialement conçu pour s'adresser aux non-lecteurs. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images. Plus qu'une combinaison du texte et de l'image, l'album les fait s'interagir. Le sens émerge de cette interaction, de leurs rapports réciproques. Mais aussi, ce sont la disposition des messages sur le support, l'enchaînement du texte et des images, leur mise en pages, leur emplacement qui font sens. *Lire l'album* de Sophie Van Der Linden (2007) vise à comprendre le fonctionnement de l'album, s'intéresse aux spécificités du texte et de l'image mais aussi à la matérialité du livre, sa mise en page et à l'enchaînement de ses pages. L'album est considéré comme « un ensemble cohérent d'interactions entre textes, images et supports. L'album convoque d'abord deux langages : le texte et l'image. La lecture d'album demande l'appréhension conjointe de ce qui est écrit et de ce qui est montré. Quant à la lecture d'image, elle ne relève que trop rarement d'un apprentissage. Or, comme le texte, puisque l'image est capable de produire du sens, elle réclame une attention, une connaissance de ses codes et une réelle interprétation. Lire un album ne se résume pas à lire du texte et des images, c'est cela mais c'est bien plus encore; c'est apprécier l'utilisation d'un format, de cadres, le rapport d'une couverture et des pages

de garde à leur contenu, c'est relier des représentations entre elles, c'est décider d'un ordre de lecture sur l'espace de la page, c'est placer en résonance la poésie du texte et celle de l'image. » Lire un album s'apprend. Cela nécessite une formation pour le lecteur. Les albums de littérature de jeunesse convoquent trois types de relations entre le texte et l'image. C'est ce que le document « Rapport texte/image » de l'académie de Créteil présente de manière synthétique :

- Rapport de collaboration : Le texte et l'image peuvent se compléter : ils travaillent ensemble en vue d'un sens commun, d'un propos unique. L'articulation entre le texte et l'image est pensée en termes de complémentarité. Le texte dit ce que l'image ne montre pas et l'image montre ce que le texte ne dit pas.
- Rapport de redondance : Le texte et l'image peuvent se répéter. Ils renvoient au même récit. Les contenus narratifs sont superposés (personnages, actions, événements identiques). Le support que ce soit le texte ou l'image n'a pas besoin de l'autre pour développer son propos.
- Rapport de disjonction : Le texte et l'image peuvent se contredire. Ils ne racontent pas la même chose. L'image peut aller même jusqu'à remettre en cause le texte. Cette contradiction interroge le lecteur qui doit interpréter les intentions de l'auteur. Image et texte peuvent se contrarier, s'opposer... Des variations dans la disjonction sont observables et les effets produits sont différents (humour...). Parfois, l'image peut s'émanciper et raconter tout à fait autre chose et on peut aboutir à un récit dans le récit (double récit).

1.3.2. Les enjeux de la littérature de jeunesse

Les textes officiels demandent de développer le goût de lire. Ce n'est pas une spécificité de l'école, car d'autres lieux existent œuvrant dans le même sens, comme les bibliothèques, les associations, les institutions. En revanche, proposer des albums, qui opéreront une séduction, telle que le plaisir ressenti une fois, sera naturellement recherché par la suite. On compte sur la magie du livre et du maître qui le présente. Catherine Tauveron met en garde contre la confusion qu'il peut y avoir entre animation et apprentissage, intérêt passager et pratique autonome. Par

exemple, l'école dans laquelle j'effectue mon stage à responsabilité, noue un partenariat avec la bibliothèque de la commune. Toutes les quatre semaines, ma classe se rend à la bibliothèque et participe à une animation conçue et menée par la bibliothécaire. Je me rends compte que les animations de la bibliothèque pourraient être réinvesties lors de séances et séquences d'apprentissages. Or, pour le moment, ces animations à la bibliothèque peuvent sembler vides de sens. Tisser des liens avec son enseignement ferait sens auprès des élèves. Généralement lorsqu'on exploite un album, on vérifie si ce qui est raconté dans le texte est compris des élèves, laissant peu de place à la dimension symbolique et esthétique que peut recouvrir l'album.

Dans le cadre de ma pratique de lecture d'albums comme moyen pour retrouver calme et silence, mes lectures font l'objet essentiellement de lectures plaisir appelées aussi lectures répertoires servant à « faire communauté ». Ce sont des lectures brèves, très courtes, lues à voix haute par le maître (ritualisées et sans activité scolaire). Chaque lecture doit être reprise au moins trois fois, en petits groupes ou en grand groupe. Elle va permettre de construire le répertoire en commun. Il est possible de poser une question avant la lecture pour cibler l'écoute. Par exemple, demander à l'élève de donner un mot, une phrase, qui exprime le moment qu'il a préféré. Les objectifs d'apprentissage en lien avec la littérature de jeunesse sont multiples : développer un imaginaire culturel collectif, s'appropriier des formes écrites du langage, se familiariser avec les livres et leurs usages, apprendre à comprendre de mieux en mieux les récits oraux et écrits. Par le biais des albums de littérature de jeunesse, les compétences visées chez l'élève sont double : se construire une première culture littéraire et se construire en tant que futur sujet lecteur.

1.3.3. Les différentes manières d'aborder l'album en fonction des objectifs d'apprentissage

La lecture d'albums est une activité courante en maternelle. Les élèves doivent entendre au moins un récit par jour. Comment aborder l'album de littérature de jeunesse ? Comment l'exploiter en classe ? La pratique de diverses modalités de narration est nécessaire et peut varier en fonction des objectifs pédagogiques et langagiers à développer chez l'élève : lire, raconter/conter, théâtraliser l'histoire,

poser des questions de compréhension aux élèves au cours de la lecture, ou à la fin de la séance, créer du suspens...

- **lire des albums de littérature de jeunesse** : il s'agit de lire mot pour mot ce qui est écrit, en s'assurant de mettre en évidence l'acte de lire. Pour Marie-Luce Gion, formatrice à l'ESPE de Créteil, « le texte est immuable mais le lecteur est singulier et toutes les lectures sont donc singulières. » On peut suivre certains mots avec son doigt. On peut résumer l'histoire avant de la lire pour faciliter sa compréhension.

- **raconter des histoires et des contes (conter)** : il est préconisé dans le programme de l'école maternelle de 2015 que la littérature orale est fondamentale, qu'elle doit retrouver toute sa place car elle facilite la compréhension chez les élèves de maternelle et permet de raconter des histoires plus longues et plus complexes. Les documents d'accompagnement d'Éduscol (2016) sur la littérature de jeunesse à l'école maternelle rappellent l'importance de raconter des histoires aux élèves sans aucun support écrit :

L'objectif d'apprentissage est de comprendre une histoire principalement à partir des mots entendus et de l'interprétation orale proposée par l'enseignant qui raconte. Cette pratique permet aux élèves de connaître des récits, des contes du patrimoine dont les formes écrites sont souvent inaccessibles aux jeunes enfants. En effet, le contage s'effectue dans des formes langagières orales, plus ou moins élaborées en fonction de l'âge des élèves, moins complexes à saisir. Il permet ainsi à l'enseignant de donner davantage d'éléments contextuels et, grâce à son expressivité, de révéler explicitement les états mentaux, les pensées, les buts des personnages (en accentuant la peur, la ruse, le mensonge,...).

Quand l'enseignant raconte ou conte une histoire, il doit faire preuve de créativité, d'imagination. Il doit se montrer expressif. Il doit faire « vivre » l'histoire aux enfants. Il doit l'interpréter, la jouer en la théâtralisant en utilisant son corps et sa voix.

- **écouter des textes enregistrés** en collectif et/ou en petits groupes ou individuellement.

La démarche d'apprentissage peut varier en fonction de l'objectif que l'on s'est donné.

-L'enseignant peut montrer les illustrations puis lire, lire et montrer les illustrations en même temps, lire puis montrer...

-L'enseignant peut résumer l'histoire avant de la lire pour faciliter sa compréhension, et/ou reformuler l'histoire juste après l'avoir lue en explicitant les éléments qui peuvent faire obstacle à la compréhension du récit par les enfants.

- Présenter la page de couverture ou une illustration pertinente afin d'amener les élèves à émettre des hypothèses et à construire du sens, en s'appuyant sur des compétences de lecture d'images, sur le développement d'une pensée en réseau et sur des pratiques langagières.

- Lire l'album sans montrer les images (supports textuels non illustrés), en lien avec la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz. Selon lui, un tiers des élèves de cycle 1 n'apprend pas à parler dans le cadre de séances pédagogiques sur le langage. Le site internet de l'académie de Versailles reprend de façon synthétique le déroulement d'une séance de langage oral d'après la pédagogie de l'écoute. Les objectifs d'apprentissage langagiers prioritaires sont : faire parler les élèves, les faire parler sur le même thème, et allonger leur temps de parole. Il place l'enseignant au cœur de sa pédagogie, où ce dernier tient la posture difficile d'apprendre à garder le silence pour être réellement à l'écoute des élèves. Pour cela, on procède à la mise en place de jetons de paroles. Le professeur est en retrait, lors des échanges afin de favoriser les interactions langagières entre pairs. La séquence se déroule en deux temps : le temps 1 est consacré à la lecture ou au contage de l'histoire sans illustrations. Les objectifs d'apprentissage sont clairement spécifiés aux élèves : "Je vais vous lire une histoire que vous devrez ensuite me raconter car à l'école, on apprend à raconter et à parler avec les autres." Le deuxième temps est divisé en trois parties que l'enseignant explicite aux élèves : en 1ère partie, il s'agit de restituer l'histoire le plus fidèlement possible. L'enseignant démarre la séance de langage par une question ouverte du type : De quoi vous souvenez-vous ? Que raconte l'histoire ?, relance l'échange par : Est-ce qu'on a tout dit ? Qu'a-t-on oublié de dire ? En deuxième partie, la compréhension de l'histoire : les personnages : Qui sont-ils ? En troisième partie, l'interprétation de l'histoire, son sens au travers de questions : Qu'auriez-vous fait à la place de X ? Que fera X maintenant ? Qu'avez-vous aimé dans cette histoire ?

1. 4. Le climat de classe : entre compétences professionnelles de l'enseignant et socialisation des élèves

L'entrée dans la lecture passe par l'écoute de textes lus par les adultes. Ce travail d'écoute et de compréhension de textes narrés par l'enseignant est un moment privilégié de plaisir partagé et d'échange pouvant aider à améliorer le climat de classe. Il permet à l'enfant de tisser un lien affectif avec la lecture.

Qu'est-ce que le climat scolaire ? Il concerne toute la communauté éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissage et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves et pour les personnels dans l'école. Comment améliorer le climat scolaire ? D'après l'enquête réalisée par Eric Debarbieux et Georges Fotinos, *L'école entre bonheur et ras-le-bol* (2013), les objectifs visant à améliorer le climat scolaire sont le développement de l'empathie, le recours à la communication non violente, le développement des compétences sociales chez les élèves. L'usage des livres de littérature de jeunesse participe de donner le goût de la lecture et transmettre des savoirs. Les livres jeunesse sont une fenêtre ouverte sur le monde.

Dans le cadre de ce mémoire, je m'intéresse plus précisément à la question de la gestion du climat de classe. Au cœur du métier d'enseignant, elle est un préalable aux apprentissages : « Favoriser la socialisation des élèves ainsi que l'apprentissage en organisant et en assurant un mode de fonctionnement du groupe » font partie de ses compétences (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Entre autres, il s'agit d'installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance. A l'école maternelle, l'enseignant a pour mission de faire découvrir à l'enfant la fonction de l'école, ses règles et son fonctionnement. La socialisation est un des enjeux de formation de l'école maternelle. En effet, à l'école, les enfants vont apprendre ensemble et vont vivre ensemble. En référence au programme d'enseignement de l'école maternelle (BO de 2015) :

La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité, et ouverte sur la

pluralité des cultures dans le monde. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle.

L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société. L'enfant apprend à entrer dans un rythme collectif, à faire quelque chose ou à être attentif en même temps que les autres, à prendre en compte des consignes collectives qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. Progressivement, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière, et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. A travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent.

2. MÉTHODOLOGIE

Les observations et constats étant formulés et étayés par les apports théoriques, je vais tenter dans la deuxième partie de ce mémoire de répondre à la problématique que je me suis posée. Je souhaite montrer l'efficacité d'utiliser l'album de littérature de jeunesse en tant que vecteur de socialisation et d'amélioration du climat dans une classe multi-âge au cycle 1.

2. 1. Le protocole et l'outil d'observation mis en place

Pour valider ou invalider mes trois hypothèses, je propose de mettre en place un dispositif faisant varier les manières d'aborder les albums, les moments, les lieux, ainsi que les modalités pédagogiques (classe entière, groupe mixte, groupe par niveau...) pendant lesquels les situations de narration vont se dérouler. Les situations étant nombreuses et variées, je les ai listées puis je les ai testées au fil des semaines.

- En lien avec l'hypothèse 1 : en fonction des moments de la journée.

Elle met en avant le fait que selon le moment de la journée, la posture d'écoute de l'élève et par la même, la posture de l'enseignant, se verront améliorer. Pour valider ou invalider cette première hypothèse, les séances de lecture vont se dérouler à différents moments de la journée : le matin après le regroupement (vers 9h30), après la récréation du matin (vers 11h15), avant la pause méridienne (vers 11h45), puis, en début d'après-midi, pour un retour au calme des GS (vers 13h45), avant la récréation de l'après-midi (vers 15h15), et en fin de journée, après la récréation de l'après-midi (vers 16h15).

Matin			Après-midi		
9h30	11h15	11h45	13h45	15h15	16h15

- En lien avec l'hypothèse 1 : en fonction des lieux où vont se dérouler les séances de lecture.

Elle met en avant le fait que selon le lieu où se déroulent les situations de narration, la posture d'écoute de l'élève ainsi que la posture de l'enseignant se verront améliorer. Ainsi, le critère de cette hypothèse est l'aménagement de l'espace. Quels lieux sont plus propices à la lecture ? J'envisage de proposer des séances de lecture :

- Dans la classe, dans l'espace de regroupement : les élèves seront assis sur les bancs ou par terre au sol ou sur des galettes. Je souhaiterais également prévoir l'aménagement d'un espace dans ma classe pour permettre aux élèves d'écouter des histoires de manière confortable et agréable, ce qui permettrait d'inciter les élèves à prendre du plaisir à feuilleter des livres... comme ce qui se fait dans les classes, avec l'installation de banquettes en mousse, de coussins, de tapis au sol.

Exemples d'aménagement d'espace de lecture dans des classes de maternelle.



- Dans le hall de l'école, qui se trouve au bout du couloir de ma classe. Deux dispositions spatiales sont proposées.

- en configuration normale : il s'agit d'une disposition que les élèves connaissent. Les bancs sont disposés le long du radiateur. Quelques chaises (2 ou 3 chaises) viennent compléter cette disposition.

- en configuration spécifique : j'ai disposé les bancs dans un angle, pour avoir tous les élèves regroupés dans un coin de façon à ce qu'ils soient tous face à moi et éviter qu'ils ne se dispersent.

- Dans la quatrième classe de l'école que j'utilise avec les GS, de 13h40 à 14h45 pendant que les élèves de MS de l'école dorment ou se reposent dans ma classe.

- Dans le dortoir qui jouxte ma classe.

Dans ma classe		Hall		La quatrième classe	Dortoir
Espace regroupement	Espace lecture	Sur les bancs en configuration normale »	Sur les bancs dans un angle.		

- En lien avec l'hypothèse 2 : en fonction des modalités pédagogiques.

Elle met en avant le fait que la classe multi-âge ou la formation de groupes multi-âges amélioreraient la posture d'écoute des élèves, ainsi que le climat de la classe. Pour valider ou invalider cette hypothèse, je préconise un dispositif en classe entière, en demi-groupe ou petit groupe multi-âge et par niveau PS/MS/GS.

Multi-âge		Par niveau de classe		
Classe entière	Demi-groupe	PS	MS	GS

- En lien avec l'hypothèse 3: en fonction de la posture de l'enseignant.

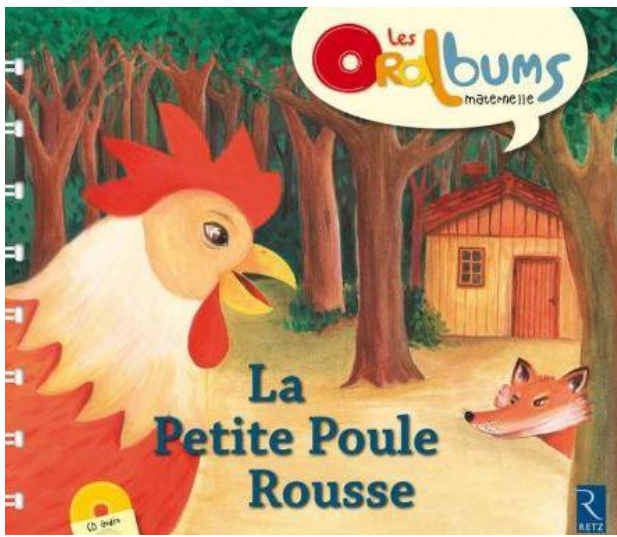
Elle met en avant le fait que la posture de l'enseignant améliorerait la posture d'écoute de l'élève en créant du lien entre l'enseignant et les élèves. Pour valider ou invalider cette hypothèse, je préconise de varier les modalités de lecture/contage en jouant sur ma posture : mise en voix des personnages, intensité de la voix, gestuelle, mais aussi avec l'utilisation d'accessoires (marottes, musique, bougie led allumée...). L'activité ritualisante de relaxation/retour au calme par la gymnastique des doigts annonce le début de la séance ; cela permet de signaler aux élèves que nous allons entrer dans une activité de lecture qui demande calme, écoute et attention.

Lire un album :

Dans ma pratique de classe, je lis au moins une fois par jour une histoire aux élèves ou un passage d'un album si je n'ai pas le temps de finir l'histoire. Je sais que je

reprendrai la suite de l'histoire le lendemain. J'applique non seulement ce qui est préconisé par le Ministère de l'Éducation Nationale, mais aussi j'ai pris conscience dès le mois de septembre de l'efficacité de lire un album pour capter l'attention de mes élèves, ce qui me permet un retour au calme. Je préconise des séances de lecture pendant lesquelles je montre aux élèves que je lis le texte en le suivant avec mon doigt. De plus, je vais exploiter les albums de la collection *Oralbums*, conçus par Philippe Boisseau car j'ai constaté en période 1 que les élèves se montrent intéressés par l'histoire lue avec ce support au format spécifique (40 cm de large). Il y a une façon pour lire ces albums : le texte se trouve au dos de l'image. On peut faire un lien avec la technique de contage d'origine japonaise. De cette manière, je peux lire le texte en même temps que les élèves observent les illustrations. On retrouve ces illustrations au format réduit sur la page texte, ce qui permet de voir ce que les élèves sont en train d'observer. Autre intérêt de ce choix, le texte est présenté en trois versions selon des objectifs langagiers adaptés au niveau de la classe : Petite section, Moyenne Section et Grande section. On peut toutefois souligner l'inconvénient de cette pratique de lecture qui ne met pas en avant l'acte de lire puisque les élèves ne voient pas le texte lu par l'enseignant. On peut également regretter que le texte proposé dans les *Oralbums* manque d'épaisseur littéraire. Comme le souligne Catherine Tauveron dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école*, « si la littérature fait l'objet d'une entreprise de séduction évidente, elle ne fait cependant pas l'objet d'un apprentissage spécifique. » Pour elle, « lire, c'est comprendre : l'activité de compréhension suppose l'activation de processus cognitifs spécifiques. On apprend aux enfants de maternelle à se mouvoir dans le livre et le monde du livre, à reformuler l'intrigue d'un récit dans leurs propres mots. » Donc proposer des textes « où il n'y a rien à comprendre c'est-à-dire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sous-sol, des textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit » peut sembler regrettable.

Exemple d'*Oralbums* maternelle exploités en classe :



Raconter/conté une histoire :

En référence aux documents de cadrage provenant d'Éduscol sur la littérature de jeunesse à l'école maternelle :

L'enjeu est notamment de comprendre une histoire principalement à partir des mots entendus et de l'interprétation proposée par l'enseignant qui raconte. Cette pratique permet aux élèves de connaître des récits, des contes du patrimoine dont les formes écrites sont souvent inaccessibles aux jeunes enfants. En effet, le contage s'effectue dans des formes langagières orales, plus ou moins élaborées en fonction de l'âge des élèves, moins complexes à saisir.

C'est la raison pour laquelle je propose des séances où je raconte ou conte l'histoire. Ce qui importe dans cette modalité de narration est l'interprétation qui en est donnée.

Écouter une histoire enregistrée :

Je préconise des séances de narration pendant lesquelles les élèves écoutent un texte enregistré sur support audio. Pour ce faire, j'utiliserai les albums de la collection *Les Oralbums* qui proposent une version audio.

L'outil d'observation :

En vue d'analyser les séances de narration prévues, j'ai conçu une grille d'observation reprenant les points suivants : ma posture, la posture des élèves, les modalités de lecture/contage/écoute audio, le déroulement de la séance... Cette grille d'observation est présentée en annexe.

2. 2. Le choix des albums

Quels sont les critères à prendre en compte quand on choisit un album ?

Tout d'abord, rappelons l'importance de prendre en compte le fait que l'élève ait acquis la théorie de l'esprit ou non. Pour les PS, en début d'année, par exemple, il est conseillé de choisir des albums avec un seul personnage (exemple *Petit ours brun, Tchoupi...*), afin de faciliter son identification. Puis, cela permet de travailler sur la permanence du personnage en le différenciant de ses actions. Le choix des albums dépendra des objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant : résoudre des problèmes de compréhension ou d'interprétation. Pour cela, il est intéressant de confronter les élèves à des textes résistants. Dans *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron (2002) considère que :

un dispositif de présentation et de questionnement des textes est fertile quand, contrairement au dispositif des manuels, il invite à lire, quand il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève (c'est-à-dire permet à l'élève de rencontrer le texte et de le problématiser lui-même) et, bien entendu, l'interaction des élèves autour du texte.

Apprendre à comprendre les textes littéraires commence dès la maternelle. La compréhension des récits est un travail que l'on entame au cycle 1. Catherine Tauveron émet l'hypothèse qu'en toute logique apprendre à lire devrait être apprendre à comprendre. Elle défend l'idée selon laquelle il est essentiel de proposer aux élèves des textes avec des inférences. Ces inférences sont repérables à partir de la théorie de l'esprit : capacité à se mettre à la place des personnages, comprendre les états mentaux des personnages. Par exemple, si tel personnage bafouille, se ronge les ongles, on peut déduire qu'il est angoissé. Selon Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, « la compréhension d'un texte est définie comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. »

Le choix de l'album devra répondre à des objectifs langagiers précis, visant par exemple à enrichir le lexique, la syntaxe, la connaissance de la construction des phrases. Pierre Péroz et Philippe Boisseau insistent notamment sur l'importance de privilégier la syntaxe. Par exemple, les objectifs langagiers que Philippe Boisseau préconise à partir de l'album *La Petite Poule Rousse* (collection *Les Oralbooks*) sont :

- Pronoms : « elle/il » pour les PS/MS/GS ; « ils », pour les MS et GS.

- Temps : présent / passé composé / futur (aller) pour les PS ; imparfait / passé composé / plus-que-parfait / futur du verbe « aller » à l'imparfait pour les MS et GS.
- Prépositions : un certain nombre de prépositions sont à la fois communes aux trois niveaux et spécifiques à chaque niveau : « chez » pour les MS/GS par exemple.
- Complexités syntaxiques : de plus en plus nombreuses et difficiles en fonction du niveau PS/MS/GS. Par exemple pour les GS, on trouve des phrases complexes avec propositions subordonnées relatives (« qui, que, où »), complétives (« il veut que, il croit que... »), ou circonstancielles de cause (« parce que, comme... »).

Les *Oralbums* me permettent de proposer une différenciation pédagogique « clé en main ». Lors des temps de narration en classe entière, je propose la version du texte destinée aux élèves de Moyenne section. Comme le texte ne présente relativement pas de difficultés de compréhension, les élèves de PS ne semblent pas gênés. En revanche, il peut être regrettable de proposer aux GS un texte en deçà des compétences langagières qu'ils ont à développer et à acquérir. Cela dit, comme l'élève de maternelle a un rythme de développement qui lui est propre, son développement se fait progressivement tout au long du cycle. De fait, les apprentissages au cycle 1 se font en fonction du rythme de développement de l'élève. Par exemple, un élève de MS aura peut-être besoin en début d'année de réinvestir des notions et compétences de PS. Inversement, un élève de PS se sentira à l'aise en fin d'année à réaliser des activités de MS. Pour pallier à ce manque d'épaisseur et de profondeur des textes issus des *Oralbums*, l'enseignant peut constituer une mise en réseau d'albums à partir de la thématique qui y est abordée.

En ce qui concerne le choix des albums, il se fait en fonction de plusieurs critères :

- la période de l'année. Par exemple, j'ai choisi l'album *Roule Galette* de Nata Caputo (Editions du Père Castor/Flammarion), en début de période 3, au mois de janvier pour faire le lien avec la galette des Rois.
- le projet d'école : Le Tour du monde d'après l'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde*, de Oriane Lallemand aux éditions Auzou. Comme l'année

scolaire est découpée en 5 périodes, la programmation choisie traite d'un continent/pays par période. En période 1 et 2 : l'Amérique du Nord avec Les Indiens d'Amérique et le Canada ; en période 3 : l'Asie avec la Chine et le Japon ; en période 4 : l'Océanie avec l'Australie ; en période 5 : l'Europe et l'Afrique.

- les évaluations que l'ESPE exige dans le cadre de la formation en master MEEF 2. En didactique du français, j'ai choisi d'exploiter l'album *Billy Jumpy, roi des pirates* d'Hubert Ben Kemoun, auteur français de littérature de jeunesse, invité par l'ESPE lors d'une rencontre pour parler de ses albums et livres couvrant le cycle 1, 2 et 3.

- la liste de référence du cycle 1 proposée par le Ministère de l'Éducation nationale sur le site Éduscol :

Cette sélection est destinée à permettre, dès l'école maternelle, l'entrée des enfants dans une première culture littéraire. Elle est organisée en deux grandes parties : la première s'appuie sur des pratiques orales de transmission (raconter, conter, dire, théâtraliser, mettre en scène...), la seconde est organisée à partir des pratiques de lecture. Trois catégories plus spécifiques sont proposées dans cette seconde partie : entrer dans la langue, le langage et les images; entrer dans le jeu avec le livre, avec l'histoire ou un jeu mis en scène dans le livre ; entrer dans le récit, en distinguant trois niveaux : des premières histoires racontées en album qui préfigurent le récit, des récits simples qui relèvent de formes canoniques fréquentes, des récits déjà élaborés.

- la progression des lectures qu'il est possible d'envisager au cycle 1 par niveau PS/MS/GS en tenant compte notamment de l'acquisition ou non de la théorie de l'esprit par l'élève, de son rythme de développement, de ses progrès. Les apprentissages s'enchaînent par étapes successives selon les acquis précédents. Par exemple, Véronique Boiron, maître de conférences en sciences du langage, sciences de l'éducation et littérature à l'université de Bordeaux, formatrice à l'ESPE d'Aquitaine propose une progression possible des lectures :

Pour les élèves de Petite Section :

1. construire progressivement la notion de personnage
2. construire progressivement des réseaux autour des thèmes familiers à l'enfant : les rituels (le bain, le repas, le coucher, les anniversaires), les objets (le doudou,

les vêtements, les jeux), les lieux (la maison, l'école), les sentiments (le chagrin, la peur), les états (la maladie), les actions (faire un gâteau, cuisiner, jardiner), les relations avec les autres (la famille, les copains), les transformations de soi (grandir, refuser, faire comme si, faire semblant)

3. construire progressivement le récit dans lequel on retrouve les mêmes personnages, les mêmes lieux, les mêmes objets... Puis tendre vers les premières formes du récit canonique à partir de textes courts.
4. construire progressivement la compréhension du récit écrit et illustré : obstacles dans le langage écrit, dans le texte ou l'image qui demandent de construire des inférences, de l'implicite.
5. construire progressivement du langage intérieur à partir de relectures ou de récits racontés : « c'est l'histoire de qui ? », « qu'est-ce qui lui arrive ? », « comment tu le sais ? », « qu'est-ce que tu penses de ce qui lui est arrivé ? »

Voici les albums sélectionnés dans le cadre du protocole :

- *Roule Galette* de Natha Caputo aux éditions du Père Castor/Flammarion, est un album que j'ai exploité en début de période 3. J'ai choisi cet album car il s'agit d'un conte et qu'il met en avant un procédé : la ruse. Modalité préconisée au cycle 1, l'enjeu du contage est de « comprendre une histoire principalement par les mots entendus et par l'interprétation proposée par l'enseignant qui raconte. » Cet album m'a également permis de faire un lien avec ma séquence de graphisme qui portait sur le quadrillage avec les PS.
- *Billy Jumpy, roi des pirates* d'Hubert Ben Kemoun aux éditions L'élan vert, est un album choisi dans le cadre du Master 2 MEEF. Je l'ai exploité en période 2 d'abord avec les élèves de MS et GS, et plus spécifiquement avec les élèves de GS. En effet, il est proposé à la lecture pour les enfants de 5 ans et plus. Je me suis rendue compte en début de séquence (à partir de la deuxième et troisième séance) qu'il ne convient pas aux élèves de MS.
- *Le loup, la chèvre et les sept petits / La petite poule rousse / Pierre et le loup* de la collection des *Oralbums*, dirigée par Philippe Boisseau. J'ai proposé à de nombreuses reprises ces albums aux élèves. Ces supports m'ont permis

d'expérimenter différents critères de variabilité dans le cadre des hypothèses. En effet, j'ai commencé à lire les histoires des Oralbums en groupe classe, ce qui a très bien fonctionné. J'ai pu retrouver calme et silence pendant ces temps de lecture. Donc, j'ai souhaité continuer avec ce support. J'ai exploité l'album de la *Petite poule rousse* dans le cadre du dispositif de la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz avec les élèves de Grande section.

- *Akiko la rêveuse, Akiko la curieuse, Akiko la malicieuse, petit conte zen* d'Antoine Guilloppé aux éditions Picquier jeunesse. J'ai choisi ces albums pour être en lien avec le projet de l'école sur le Tour du Monde, la période 3 étant consacrée à l'Asie (Chine et/ou Japon). Il est intéressant d'exploiter plusieurs albums qui reprennent le même personnage, et que l'on suit dans ses histoires et aventures. Il s'agit ici de construire un univers d'auteur autour d'un personnage.

3. ANALYSE DES SÉANCES ET RÉSULTATS

Les observations et analyses que j'ai obtenues suite aux différents temps de narration proposés aux élèves pour favoriser leur socialisation et créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages, me permettent de valider mes trois hypothèses de recherche.

3.1. Validation de l'hypothèse 1, en fonction des lieux :

J'ai expérimenté plusieurs lieux au sein de l'école : ma classe à l'espace regroupement, au dortoir, dans le hall ou dans la quatrième classe de l'école. Les séances qui ont fonctionné sont celles où le lieu ou l'aménagement du lieu étaient habituels aux élèves. Par exemple, j'ai pu analyser que les séances à l'espace regroupement fonctionnent avec le groupe classe, et dysfonctionnent lorsque les élèves sont en plus petit groupe : espace trop grand, disposition éparse des élèves... Quelques élèves sont sur un banc, quelques autres sur un deuxième banc et d'autres élèves sont sur le troisième banc, ce qui fait que moi-même je ne sais plus où regarder. Pour remédier à cet aménagement non adapté au groupe réduit, j'ai demandé à ce que les élèves s'assoient au sol, mais cela n'est pas d'un très grand confort. De plus, les élèves ne comprennent pas qu'ils doivent s'asseoir par terre, alors que les bancs sont libres. L'ensemble de ces expériences dans différents lieux de l'école m'a permis de me rendre compte de l'importance d'aménager un espace dédié à la lecture et aux livres. Une tente tipi a été installée en période 1 et 2 pour que les élèves (seulement 3 élèves) puissent se reposer, feuilleter des albums au calme, s'ils ressentaient le besoin, ce qui constituait une bonne idée. Mais j'ai dû l'enlever car les élèves chahutaient à l'intérieur et à l'extérieur du tipi, le faisant tomber. Je pense qu'il faudrait un véritable espace aménagé pour la lecture avec étagères, présentoirs, coussins, tapis,... pour que les élèves s'y sentent confortables, comme sur la photo de gauche :



Exemple d'un espace lecture.



Espace lecture dans ma classe.

J'observe dans ma classe que les élèves prennent un album dans la caisse mise à leur disposition, puis vont s'asseoir sur les bancs de l'espace regroupement car il n'y a que cet espace possible pour eux. Trois coussins sont disposés près de la caisse, mais je me rends compte que l'espace n'est pas assez délimité, agréable et confortable pour que les élèves s'y installent.

3.1. Validation de l'hypothèse 1, en fonction des moments dans la journée :

Après avoir expérimenté plusieurs moments dans la journée : avant et après la récré du matin, avant et après la pause du midi, avant et après la récré de l'après-midi, je suis en mesure de valider qu'il y a des moments dans la journée plus propices que d'autres pour une séance de lecture. En fonction de leur rythme biologique, les élèves ont de meilleures dispositions pour écouter, être attentif et être en vigilance forte, notamment le matin entre 9h30 et 11h00 et l'après-midi entre 15h30 et 16h30. Les temps de narration proches du repas du midi sont plutôt à éviter. Les travaux des chronobiologistes sur lesquels s'appuie le document institutionnel « Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle », de 2015, corroborent cette affirmation :

Des temps faibles : la première heure de la journée et de la mi-journée ainsi que le temps de pause méridienne se prêtent moins à des activités nécessitant une forte concentration intellectuelle. Des temps forts : après 9h/9h30 et après 15h : augmentation de la vigilance et des capacités d'attention des élèves.

J'ai pu observer qu'en fin de journée (vers 16h), les temps de narration sont également appréciés par les élèves. J'ai eu l'occasion d'éteindre les lumières - seule la lumière du tableau était allumée – pour créer une atmosphère reposante, propice aux histoires... et cela a fonctionné. Les élèves se sont montrés beaucoup plus calmes.

Je suis en mesure de valider l'hypothèse 1 : un aménagement approprié et un moment adapté au rythme biologique des élèves facilitent la posture d'écoute de l'élève et la posture de l'enseignant.

3.2. Validation de l'hypothèse 2, en fonction des modalités pédagogiques (classe multi-âge)

Après avoir expérimenté différents temps de narration en classe multi-âge, en groupe multi-âge ou par niveau PS, MS, GS, je me rends compte que les élèves sont plus à l'écoute et attentifs lorsque je choisis de mélanger les élèves en fonction de leur âge. J'ai pu observer qu'une séance de lecture en classe entière donc en classe multi-âge, a pu mieux fonctionner qu'une séance avec moins d'élèves mais de même niveau (uniquement des PS ou MS ou GS). Dans cette situation, le critère du nombre d'élèves ne rentre pas en compte. Le fait d'avoir au sein du même groupe des élèves d'âges différents a permis de faire fonctionner la séance. Les enfants sont dans l'imitation. Les élèves plus petits ont envie d'imiter le comportement des plus grands car ils ont envie de devenir grand à leur tour. Et les élèves plus grands ont envie de montrer aux élèves plus petits qu'ils sont grands, et qu'ils savent écouter une histoire, sans faire de bruit, dans le silence. D'une manière générale, j'ai ainsi pu gérer les temps de regroupements collectifs en proposant une lecture plaisir (lecture offerte) à l'ensemble des élèves ce qui a permis de favoriser leur socialisation en créant un bon climat de classe.

Il faut toutefois souligner la nécessité de proposer des séances de lecture pour chaque niveau d'élèves car comme j'ai pu l'expliquer dans le cadre théorique de ce mémoire, ces séances varient en fonction des objectifs d'apprentissage. La prise en compte du rythme de développement de l'enfant, de l'acquisition de la théorie de l'esprit et de la progression des lectures choisies sont nécessaires pour répondre au plus près aux besoins et apprentissages langagiers et syntaxiques des élèves. D'où la nécessité de mettre en place une différenciation pédagogique par niveau.

Je suis en mesure de valider l'hypothèse 2 : proposer une situation de narration à une classe multi-âge favorise la capacité d'écoute des élèves.

3.3. Validation de l'hypothèse 3, en fonction de ma posture enseignante

Lire l'histoire de l'album :

Après avoir lu de nombreuses histoires aux élèves que j'ai eu l'occasion de lire plusieurs fois pour certaines d'entre elles, je me rends compte que j'ai progressé dans cette compétence de lecture à haute voix. En effet, j'ai pris de l'assurance et du plaisir en menant cette activité. Au fur et à mesure des lectures, j'ai mis plus d'intonation, plus de rythme, d'intensité dans ma voix, en la modulant par exemple. Cela m'a permis de capter l'attention des élèves ou de les raccrocher au récit. Lire à haute voix est une compétence qui s'acquiert. Je fais référence ici à ce qui a été dit lors du forum de la maternelle de 2018 dans le département de la Mayenne, les compétences pour l'enseignant sont multiples :

- suivre des yeux le texte en identifiant des caractères, une écriture
- prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture
- énoncer à haute voix un texte écrit soit pour s'en pénétrer soit pour en faire connaître à d'autres le contenu

En résumé, la lecture est fidèle au texte. Elle est claire et est adressée aux élèves : les yeux quittent le texte pour se poser sur l'auditoire. La voix est posée. Des moyens d'expressivité sont mobilisés. Il n'y a pas d'interaction avec les enfants qui doivent écouter. Les enfants doivent être en mesure de regarder un adulte qui lit : c'est un modèle de lecteur qu'on leur propose.

Raconter l'histoire de l'album :

J'ai pu mener en période 3 des séances où je racontais et contais l'histoire de *Roule Galette* sans recourir aux images, seulement avec l'aide des marottes représentant les personnages de l'histoire. La première fois, j'ai raconté l'histoire sans illustrations devant la classe entière, sans marottes, juste en m'aidant par moment du tapuscrit. J'ai eu leur attention jusqu'à la moitié de l'histoire, puis au fur et à mesure que je continuais de raconter, je perdais leur attention. J'ai réussi tout de même à raconter la fin de l'histoire, je souhaitais arriver jusqu'à la chute. Si c'était à refaire je la raconterai en deux temps, permettant aussi de créer un suspens narratif, tout à fait adapté et possible dans ce conte randonnée. Cette histoire est un conte cumulatif, dans lequel une formule est inlassablement répétée : "je suis la galette, la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier, on m'a mise à refroidir, mais moi, j'aime mieux courir, attrape-moi si tu peux !" Il était peut-être ambitieux de ma part de proposer une situation de narration dans laquelle les élèves ne sont pas habitués : pratique nouvelle, celle de raconter, couplée à l'absence d'illustrations. J'ai choisi

pour la deuxième séance, de raconter l'histoire avec des marottes à un groupe restreint d'élèves de PS (8 élèves) en dehors de la classe, dans le hall de l'école qui ont l'habitude de travailler par petit groupe (entre 8 et 12 élèves) afin de favoriser les enseignements. J'ai volontairement aménagé l'espace de façon différente en disposant les deux bancs de façon à avoir les élèves dans un angle. Lors de la séance, certains élèves se sont montrés particulièrement dissipés, n'écoutaient pas l'histoire que je racontais. Quelles sont les raisons de cette séance ratée ? Plusieurs explications : le changement de disposition des bancs qui n'est pas efficient; l'apparition des marottes, les élèves se jetant sur moi pour avoir les marottes et jouer avec; et le fait que je racontais l'histoire sans jouer les personnages (avoir une différence pour chaque animal rencontré, théâtraliser l'histoire, s'impliquer pleinement dans la peau des personnages, chanter la formule, y mettre de l'intensité...)

Et dans l'après-midi de la même journée (vers 15h10-15h15), j'ai rejoué l'histoire avec cette fois-ci la volonté de la théâtraliser. Je me suis efforcée de mettre en voix chacun des personnages. La séance a fonctionné : « La saveur des mots passe par leur mise en voix, que l'enseignant doit se faire conteur pour les faire résonner dans l'espace de la classe » comme le dit si bien Aurélie Palud, formatrice à l'ESPE du Mans. Certes, il y avait plus d'élèves que le matin mais les élèves étaient répartis sur les trois niveaux, ce qui incite les PS à tendre vers une posture d'écoute au contact des MS ou GS. Donc le nombre d'élèves en petit groupe, ou grand groupe peut impacter ou non la séance. La mixité d'âge a été pour cette séance favorable à la posture d'écoute. L'heure à laquelle la situation de narration a été jouée contribue au bilan positif de cette séance. Vers 15h, après le retour de la sieste des élèves de petite section, et juste avant la récréation de l'après-midi, constitue un temps de vigilance forte. Les travaux d'Hubert Montagnier ont prouvé que les niveaux de vigilance et de performance de l'enfant en milieu scolaire et l'activité intellectuelle de l'élève fluctuent au cours de la journée, mais aussi au cours de la semaine. Pour les élèves de maternelle, le rythme biologique de l'enfant et le rythme d'activités liés au calendrier et à l'emploi du temps sont à considérer. Il est rappelé dans le programme de 2015, que « chaque enseignant détermine une organisation du temps adaptée à leur âge et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive. »

Écouter des textes enregistrés

J'ai eu l'occasion de faire écouter à l'ensemble de la classe un vendredi en fin de journée après la récréation, le texte audio d'une histoire lue précédemment tirée de la collection des *Oralbum*, dirigée par Philippe Boisseau : "*Le loup, la chèvre et ses sept petits*". Les *Oralbums* sont des supports pour aider l'enfant dès 3 ans, à développer et construire son langage oral. Ils présentent des textes de l'oral, comme ceux que les conteurs disent, afin que l'enfant s'approprié plus aisément les compétences de production orale. L'histoire les a captivés. Ils se sont montrés ce jour-là, attentifs. Pourquoi cela a-t-il fonctionné ? Je pense que la lecture précédente les a aidés. Il la connaissait donc déjà, ce qui a facilité l'écoute du texte enregistré. La situation de narration ayant fonctionné (retour au calme, écoute des élèves au coin regroupement), je devais continuer dans ce qui fonctionne. Donc un autre jour, avec une autre histoire tirée de la même collection, je leur ai fait écouter l'histoire audio qu'il connaissait déjà en tournant les pages des illustrations au fil de l'histoire. Un signal indique à quel moment tourner la page. J'ai réussi à obtenir le silence pendant l'écoute audio de l'histoire. Partant de ce constat positif, je pense qu'il serait intéressant d'aménager un espace écoute dans la classe. L'écoute musicale, l'écoute en général (d'une histoire, d'un poème, d'un texte) est source de plaisir. L'écoute au casque a l'avantage d'offrir une perception différente du son. L'école doit inviter l'enfant à découvrir la diversité du monde musical.

L'instauration d'activités ritualisantes comme pratiquer la gymnastique des doigts pour se relaxer, retrouver le calme et s'engager dans une posture d'écoute est efficace. Commencer par une phrase : « êtes-vous venu avec vos deux oreilles ? » ou « j'ai besoin que vos deux oreilles soient grandes ouvertes pour écouter l'histoire que je vais vous lire/raconter » peut être des phrases servant à capter l'attention des élèves. Il est important de créer le suspens, la surprise, l'intrigue en adoptant cette posture de magicien, citée par Dominique Bucheton. L'enseignant doit se faire conteur. Par exemple, commencer l'histoire par « Vous avez raison de ne pas m'écouter car dans mon histoire, il ne se passe rien, enfin presque rien... » L'efficacité de toute activité ritualisante réside dans le fait qu'elle doit être pratiquée avec rigueur. Cette rigueur que l'enseignant s'impose et impose

aux élèves contribue à instaurer un climat de confiance dans la classe, un lien affectif avec les élèves ainsi qu'un cadre calme et sécurisant.

Après avoir expérimenté les trois manières d'aborder un texte (lire, raconter/conter et faire écouter aux élèves un texte enregistré), je suis en mesure de valider l'hypothèse qu'une posture adaptée de l'enseignant favorise la posture d'écoute des élèves et crée du lien enseignant/élèves.

Analyse des séances de pédagogie de l'écoute

Suite à la mise en place des séances de pédagogie de l'écoute proposées par Pierre Péroz aux élèves de Grande section, je me suis rendue compte que les élèves ont tous pris la parole, et qu'ils parlent sur le même thème. Au fur et à mesure des séances, j'ai pu observer que le temps de prise de paroles des élèves s'est légèrement allongé. Les élèves ont également fait des efforts au niveau de la qualité de la syntaxe et du lexique employés. Côté élèves, le dispositif a plutôt bien fonctionné. J'ai pu observer des améliorations significatives au niveau comportemental : respect des règles et des usages conversationnels (écouter celui qui parle, ne pas lui couper la parole). Côté enseignant, je reconnais ne pas avoir pu adopter une position de retrait, et garder le silence afin d'écouter les élèves et observer les élèves interagir. Même s'il m'était difficile de me mettre en retrait, parce que les élèves n'ont pas l'habitude de ce dispositif, je me rends compte que je dois travailler la posture de lâcher-prise préconisée par Dominique Bucheton. Pour que ce dispositif soit le plus efficace possible, il est nécessaire de le mener sur plusieurs séances et à plusieurs reprises : ancrer et stabiliser les apprentissages dans le temps et la durée.

CONCLUSION

Au cycle 1, il s'agit d'initier les élèves aux usages du livre (feuilleter, manipuler le livre), et aux pratiques de lecture. La découverte, la sensibilisation et l'appropriation des œuvres littéraires par les élèves vont permettre de créer de l'intérêt et de l'appétence pour la lecture. Au cycle 2, le CP s'inscrit dans ce prolongement en apprenant à déchiffrer les textes par un travail sur les correspondances entre les lettres ou groupes de lettres et phonèmes. Jean Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation Nationale rappelle que « la lecture participe de l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à la réussite des élèves et à leur réalisation en tant qu'individus ». D'où l'enjeu prioritaire qui est donné à la culture de l'écrit au cycle 1.

Par la mise en œuvre de ce mémoire, je me rends compte de l'efficacité d'utiliser l'album de jeunesse comme objet culturel et outil de socialisation dans une classe multi-âge au cycle 1. J'ai pu au travers de ma problématique et de la validation de mes hypothèses montrer son efficacité pour « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Ce mémoire m'a permis de me rendre compte de l'importance de construire les règles collectives avec les élèves, de réfléchir à des activités ritualisantes et de les proposer avant chaque temps de lecture, d'analyser ma posture professionnelle et de chercher des pistes d'amélioration, de progresser dans la manière d'aborder l'album et de proposer des séances de pédagogie de l'écoute. Du côté des élèves, la réalisation de ce mémoire leur est bénéfique, car cela leur a permis de prendre conscience de l'intérêt d'appliquer et de respecter les règles collectives pour devenir élève, de faciliter leur posture d'écoute et leur capacité d'attention, de stimuler et structurer leur langage oral, d'entrer progressivement dans la culture de l'écrit et de se socialiser en apprenant ensemble et en apprenant à vivre ensemble.

Le travail théorique, méthodologique et réflexif que j'ai dû mener dans le cadre de ce mémoire de recherche m'a permis de progresser sur la compétence « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » issue

du référentiel des compétences du professeur des écoles. D'autres de ces compétences se sont également développées : faire des recherches, consulter les documents institutionnels, lire des ouvrages de théoriciens, didacticiens, chercheurs en sciences humaines, de l'éducation... réfléchir sur ma pratique professionnelle et l'analyser.

Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques et se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. (Ministère de l'Éducation Nationale, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

La mise en œuvre de ce mémoire m'a permis de m'interroger sur le choix des albums à exploiter en classe et sur la mise en place d'une progression dans le choix des textes ou œuvres lus, racontés ou contés : se pose la question d'aborder des textes plus longs, plus complexes, sur les plans syntaxique et lexical, des thématiques plus éloignés des centres d'intérêts des élèves (la maladie, la mort,...).

Enfin, comme le rappelle le programme d'enseignement de l'école maternelle (BO de 2015), « les enfants découvrent la fonction de l'écrit en utilisant divers supports ». D'autres supports écrits tels qu'une recette de cuisine, un documentaire, une notice d'utilisation, une règle de jeu auraient-ils la même efficacité sur la posture d'écoute des élèves ? En effet, il serait intéressant que je poursuive mon expérimentation dans ce sens. Je me souviens que j'ai eu l'occasion de lire à mes élèves des lettres que la mascotte (P'tit loup) leur avait adressées pour leur raconter ses aventures à travers le monde ou pour les féliciter de leur bon comportement. Je prenais soin de montrer l'enveloppe, le timbre sur l'enveloppe, de l'ouvrir sous leurs yeux, de déplier et de montrer la lettre pour que les élèves comprennent que « les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage. » J'ai pu observer et constater que pendant ces moments de lecture, le silence régnait dans la classe. Le temps était suspendu, la magie opérait...

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

Boismare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. (3ème éd). Paris, France: Dunod.

Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). *La théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*. Presse Universitaire Franc-Comtoises.

Davisse, A., & Rochex, J.-Y. (1998). *Pourvu qu'ils m'écoutent*, CRDP Créteil.

Morgenstern, S. (1934). *La Pensée magique chez l'enfant*. Revue Française de Psychanalyse. Denoël et Steele. 98-115.

Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Nonnon, É. (2004). *Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ?* Le français aujourd'hui, 146(3), 75-84.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris. ESF.

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

Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. L'atelier du Poisson soluble.

Références sitographiques

Académie de Créteil (2005). *Le débat interprétatif*. En ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/debat-inter.htm>

Académie de Grenoble (2008). *Programmation autour des albums, en cycles 1 et 2*. En ligne : http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/programmation_albums/index.php?num=1087

Académie de Grenoble (2013). *Apprendre à comprendre les textes littéraires au cycle 1, 2 et 3*. En ligne : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Apprendre_a_comprendre_cycle_1-2-3_25_septembre_2011.pdf

Académie de Strasbourg (s.d.). *Espace écoute : Quoi ? Pourquoi ? Où ?* En ligne : http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/musique/?page_id=1832

Académie de Versailles (2017). *Langage oral : la pédagogie de l'écoute de Pierre Péroz*. En ligne : <http://www.ien-chanteloup.ac-versailles.fr/spip.php?article123>

Autonome de Solidarité Laïque (2013). *L'école entre bonheur et ras-le-bol : résultats de l'enquête et synthèse*. En ligne : <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/enquete-victimation-premier-degre/>

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2011). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543#abstract>

Charrier, A (2016). *La théorie de l'esprit*. En ligne : <https://neuropsychologuesite.wordpress.com/2016/04/03/la-theorie-de-lesprit-quest-ce-que-cest-quand-apparait-elle/>

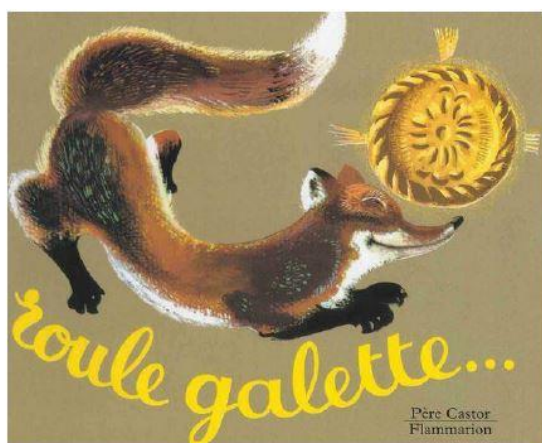
Éduscol (2017). *Littérature de jeunesse*. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien3>

Ministère de l'Éducation Nationale (2018). *Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=128704

Université de Montpellier (2010). *La communication non verbale*. En ligne : <https://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-La-communication-non-verbale2.pdf>

ANNEXES

Roule Galette de Natha Caputo, Éditions du Père Castor - Flammarion.

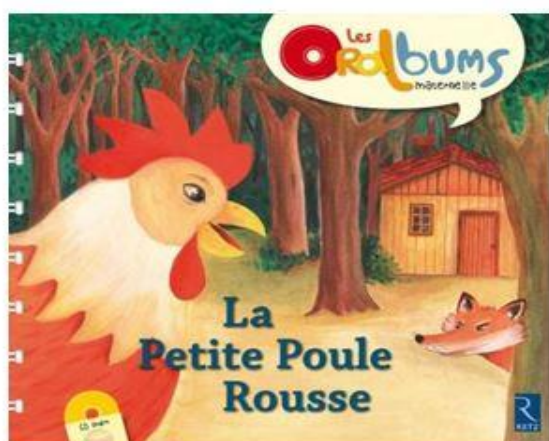


Conte :

C'est l'histoire d'un vieux monsieur et d'une vieille dame qui habitent dans une petite maison, près de la forêt.

La vieille dame cuisine une galette pour son mari, elle la met à refroidir sur le bord de la fenêtre. La galette se sauve, roule, roule, échappe à la convoitise d'un lapin, d'un ours, d'un loup. Mais le malin renard l'attire sur son nez...

Les Oralbums de Philippe Boisseau, Édition Retz.



Conte :

C'est l'histoire d'une petite poule rousse rusée qui habitait dans la forêt et prenait garde au renard. Un jour ce dernier réussit à la capturer et la mit dans son sac. La poule s'évada et mit une pierre dans le sac qui ébouillanta le renard et sa mère.



Conte :

Non loin de la ville s'étendait une grande forêt. À l'orée de la forêt se trouvait une belle prairie, avec un petit étang. C'est ici que vivaient Pierre, son grand-père, et ses amis, l'oiseau, le canard et le chat. Mais dans la forêt, juste à côté, un loup féroce guette. Et voilà que l'insouciant Pierre laisse la barrière grande ouverte...

Grilles d'observation complétées.

Grille d'observation : Ecole Saint Mars d'Outillé - Classe de 29 élèves : 12 PS 8 MS/ 9 GS

=> Observer l'intérêt des élèves à écouter des histoires afin de favoriser le retour au calme et la socialisation entre élèves.

Heure et date de la séance : 9h30 le 18/01/2019		Durée de la séance : 15 min		
Titre de l'album : Roule Galette				
Nombre de séances sur la journée : 2		Nombre de séances sur la période :		
	OUI	NON	N'a pu être observé	
Ma posture :				
Ma position : assise, en face des élèves.....	X			
Ma voix : variation, intensité.....		X		
Ma gestuelle :		X		
Remarques éventuelles : Utilisation des manettes.....				
Posture des élèves :				
Sont-ils dans une posture d'écoute ?		X		
Sont-ils correctement assis ?		X		
Sont-ils en train de bavarder?	X			
Remarques : les PS sont agités, parlent entre eux. Séance bruyante. N'écotent ce que je leur dis...				
Modalités de lecture :				
Lecture d'un texte.....				
Raconter/conté une histoire.....	X			
Ecouter un texte audio.....				
Déroulement de la séance :				
Interventions de l'enseignante :				
-a dû interrompre l'histoire.....	X			
-Nombre de fois : ..plusieurs fois.....				
-a dû reprendre un élève ou plusieurs élèves.....	X			
.....plusieurs fois.....				
Nouvel espace dans le hall, avec un aménagement nouveau. Ils sont gênés par les porte-manteaux.				
Intérêt pour la séance				
Les élèves se montrent-ils intéressés ?.....		X		
Sont-ils plus calme après la séance ?		X		
La séance a-t-elle permis un retour au calme ?.....		X		
Observations : Séance qui n'a pas fonctionné. Conditions difficiles élèves perturbés à cause du bruit des élèves (groupe PS & les PAM)				

Grille d'observation : Ecole Saint Mars d'Outillé - Classe de 29 élèves : 12 PS, 8 MS, 9 GS

=> Observer l'intérêt des élèves à écouter des histoires afin de favoriser le retour au calme et la socialisation entre élèves.

Heure et date de la séance : 15h15 le 18/01/2019		Durée de la séance : 15 min		
Titre de l'album : Roule Galette				
Nombre de séances sur la journée : 2		Nombre de séances sur la période :		
	OUI	NON	N'a pu être observé	
Ma posture :				
Ma position : assise, en face des élèves.....	X			
Ma voix : variation, intensité.....	X			
Ma gestuelle :	X			
Remarques éventuelles : Avec marottes J'ai pris la voix de chaque personnage.....				
Posture des élèves :				
Sont-ils dans une posture d'écoute ?	X			
Sont-ils correctement assis ?	X			
Sont-ils en train de bavarder ?		X		
Remarques : Série pleure juste après la lecture des PS/MS Vigilance forte.....				
Modalités de lecture :				
Lecture d'un texte.....				
Raconter/conté une histoire.....	X			
Ecouter un texte audio.....				
Déroulement de la séance :				
Interventions de l'enseignante :				
-a dû interrompre l'histoire.....				
-Nombre de fois :				
-a dû reprendre un élève ou plusieurs élèves.....				
Séance a bien fonctionné. Enfants attentifs, calmes.				
Intérêt pour la séance				
Les élèves se montrent-ils intéressés ?.....	X			
Sont-ils plus calme après la séance ?	X			
La séance a-t-elle permis un retour au calme ?.....	X			
Observations : A refaire..... Temps approprié dans la journée. Posture élève et enseignante adaptées.				

Il faut continuer de faire vivre l'histoire par les gestes, la voix.

4^{ème} DE COUVERTURE

5 mots clés :

Etablissement pré-primaire à finalité éducative, écoute, développement des capacités professionnelles, littérature pour la jeunesse, socialisation.

Résumé en français :

Ayant des temps de regroupement bruyants, et constatant chez mes élèves un vif intérêt pour l'album, j'ai choisi de démontrer l'efficacité d'utiliser l'album comme outil culturel au service de la socialisation dans une classe multi-âge au cycle 1. Les quatre focales suivantes : la posture d'écoute des élèves, les différentes postures de l'enseignant, les manières d'aborder l'album et le climat de classe m'ont permis de problématiser le sujet de mon mémoire. Par mes observations et analyses, j'ai pu vérifier l'efficacité d'utiliser l'album en proposant des situations de narration dans un espace et à des moments dans la journée appropriés, qui privilégient la formation de groupes multi-âge et qui implique pour l'enseignant d'adopter une posture adaptée. Ce mémoire m'a permis de progresser dans la compétence de gestion de classe.

5 mots clés en anglais :

Pre-primary education-oriented institution, listening, skill development, children's and youth literature, socialisation.

Résumé en anglais :

With noisy clustering times and my students' keen interest in the album, I chose to demonstrate the effectiveness of using the album as a cultural tool for socializing in a multi-language class. The following four focal points : the student listening posture, the different teacher postures, the ways of approaching the album and the classroom climate allowed me to question the subject of my thesis. Through my observations and analyses, I was able to verify the effectiveness of using the album by proposing storytelling situations in an appropriate space and at appropriate times of the day, which favor the formation of multi-groupage and that implies for the teacher to adopt a suitable posture. This thesis allowed me to progress in the class management skill.